

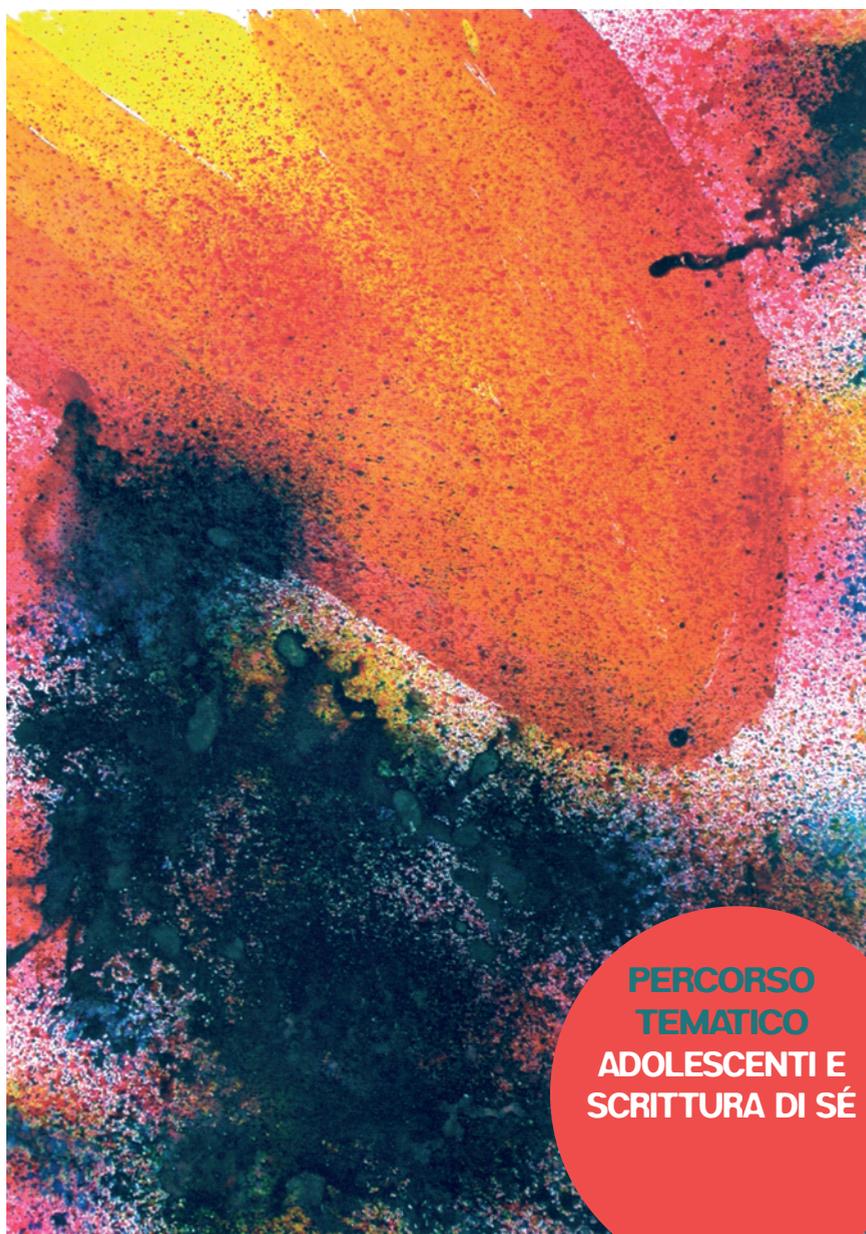
Rassegna bibliografica

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

Centro
di documentazione
per l'infanzia
e l'adolescenza
Regione Toscana

Istituto
degli Innocenti
Firenze

NUOVA SERIE
numero 4
2011



**PERCORSO
TEMATICO
ADOLESCENTI E
SCRITTURA DI SÉ**

infanzia e adolescenza

4/2011

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

*Centro
di documentazione
per l'infanzia
e l'adolescenza
Regione Toscana*

Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza

**Anno 11, numero 4
ottobre · dicembre 2011**

**Istituto degli Innocenti
Firenze**



Governo italiano

*Presidenza del Consiglio dei Ministri
Dipartimento per le Politiche della Famiglia*

*Ministero del Lavoro
e delle Politiche sociali*



centronazionale
DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI
PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA



REGIONE
TOSCANA
Centro regionale
di documentazione per l'infanzia
e l'adolescenza

Direzione scientifica

Maria Burani Procaccini, Enzo Catarsi,
Giancarlo Galardi, Rosa Rosnati,
Antonella Schena

Reperimento e selezione della documentazione

Anna Maria Maccelli, Enos Mantoani,
Marta Masini, Cristina Mencato,
Paola Senesi

Catalogazione a cura di

Irene Candego, Rita Massacesi,
Cristina Ruiz

Hanno collaborato a questo numero

Donata Bianchi, Sabrina Breschi, Martina
Busti, Enrica Ciucci, Fabrizio Colamartino,
Duccio Demetrio, Valentina Ferrucci,
Enrica Freschi, Valeria Gherardini,
Elisa Gori, Maria Rita Mancaniello,
Luigi Mangieri, Anna Manzini,
Cristina Mattiuzzo, Maurizio Parente,
Paola Pistacchi, Riccardo Poli,
Raffaella Pregliasco, Marina Rago,
Caterina Satta, Nima Sharmahd,
Clara Silva, Fulvio Tassi, Tania Terlizzi

Realizzazione editoriale

Anna Buia, Barbara Giovannini,
Marilena Mele, Paola Senesi

In copertina

Senza titolo di Maria Laura Soldiviero,
12 anni (Pinacoteca internazionale
dell'età evolutiva Aldo Cibaldi del Comune
di Rezzato - www.pinac.it)

Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze
tel. 055/2037343 – fax 055/2037344
e-mail: biblioteca@istitutodegliinnocenti.it
sito Internet: www.minori.it

Direttore responsabile

Aldo Fortunati

Periodico trimestrale
registrato presso il Tribunale di Firenze
con n. 4963 del 15/05/2000

*Eventuali segnalazioni e pubblicazioni possono
essere inviate alla redazione*

Percorso tematico

Adolescenti e scrittura di sé

Duccio Demetrio

Professore ordinario di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche della narrazione, Università degli studi di Milano-Bicocca. Fondatore e direttore scientifico della Libera università dell'autobiografia di Anghiari

Con la collaborazione di Martina Busti (consulente autobiografa con laurea magistrale in Teorie e pratiche della narrazione)

I. Una premessa

Nelle sue riflessioni attorno alla nascita del genere autobiografico, Georges Gusdorf, uno dei maggiori studiosi di ermeneutica del Sé, sostiene che esiste un dovere e un diritto democratico ad avere la possibilità di dedicarsi alla scrittura di sé, nel suo essere atto storicamente dovuto. Nella prefazione a *Lignes de vie*, egli scrive:

La parola auto-bio-grafia è una brutta parola, artificiale, senz'anima, spoglia di evocazioni storiche e di risonanze poetiche. Così l'hanno considerata gli specialisti della critica letteraria. Ma questa parola così antipatica ha per lo meno il merito di dire quel che ci dice con rara precisione. *Autos*, è l'identità, l'io che ha preso consapevolezza di sé e indizio di un'esistenza autonoma; *bios* sancisce la continuità vitale di tale identità, il suo sviluppo storico, le variazioni su un tema fondamentale [...]. *Graphé*, infine, introduce il mezzo tecnico che consente di scrivere qualcosa di se stessi. La vita personale semplicemente vissuta, *Bios* di un *Autos*, è abilitata a una nuova nascita grazie alla mediazione del *Graphé*. (Gusdorf, 1991, p. 10)

In tal senso, parlare di scrittura di sé, equivale a rapportarsi a ciò che potrebbe essere definita una "terza alfabetizzazione", un alfabetismo intellettuale e del pensiero

che sappia promuovere una più profonda competenza introspettiva capace di ampliare orizzonti di senso e di valore: pratica di riconoscimento di se stessi e degli altri.

La scrittura di sé, nell'epoca di quella "oralità pervasiva" di cui già da tempo Walter J. Ong ha evidenziato la preoccupante proliferazione, può costituire un viaggio formativo e autoformativo attraverso la propria individualità, facendosi strumento di emancipazione della soggettività umana e di comprensione, descrizione e interpretazione del mondo.

Come viene infatti chiarito in *Oralità e scrittura* (Ong, 1986, p. 105), la parola scritta spezza la pienezza ridondante propria del discorso orale, consentendo alla mente di interrompere e riorganizzare il suo procedere più naturale e ridondante.

Nel coniugare elementi cognitivi a motivi di ordine affettivo ed emozionale, il ricorso alla "penna" è sempre stato occasione di riflessione e di cura di sé. Raccontandosi, ciascuno chiarisce infatti a se stesso le ragioni del proprio esistere, in un desiderio insaziabile di conoscenza e di autocoscienza che, oggi più di prima, va reso evidente e pedagogicamente aiutato a emergere.

La scrittura di sé, nelle sue molteplici declinazioni e con i suoi differenti generi

(poetico, novellistico, aneddotico e persino fantastico) conduce infatti a svelare lo scrittore nascosto in ogni soggetto e, in ogni caso, a riaccendere energie sopite, alimentando ulteriore desiderio di vivere e di fare.

Il legame tra scrittura, soggetto e conoscenza è dunque ineludibilmente connesso alla cura di sé, intesa qui quale particolare modalità di farsi carico del senso delle proprie visioni e rappresentazioni del mondo, occasione per il pensiero di riflettere su se stesso, al fine di raggiungere un «controllo permanente delle rappresentazioni: esaminarle, verificarle e sceglierle» (Foucault, 1984, tr. it. 1990, p. 50).

Per Foucault, la scrittura è dunque pratica che si tesse nella complementarietà di tre momenti: la conoscenza di sé, la costruzione di sé e il ri-posizionamento di se stessi come “soggetti”, attori e autori della propria vita, anche interiore.

Quale manifestazione “alta” e speciale del linguaggio umano, la scrittura di sé è tecnologia leggera, una sorta di protesi umana inserita nel pensiero dall’istruzione ricevuta e dall’incitamento educativo a non dismetterne l’uso. Essa è inoltre arte in grado di dar forma al proprio autore e al mondo che lo circonda, nell’inseguimento di una modalità tutta personale di uscire da se stessi. Ed è infine via di sfogo, per sgravarsi di quel che dentro grida, preme, urge come una pulsione irrefrenabile.

Da millenni si scrive per lenire il proprio caos mentale, per conferire ordine al pensiero, per comunicare ad altri la propria esistenza.

Partendo ad esempio dai *Dialoghi* socratici, dalle *Metamorfosi* di Ovidio, per giungere in epoche più recenti ai molte-

plici romanzi di formazione con Jean-Jacques Rousseau, Goethe, Foscolo, e volgendo poi lo sguardo alla scrittura diaristica di Henri-Frédéric Amiel o di Anna Frank sino ad approdare a pagine poetiche come quelle di Emily Dickinson, la scrittura è da sempre pratica etica e dominio di sé, studio ed esame della propria esistenza, amore rinnovato e pre-occupazione per le sorti del proprio destino.

La scrittura è dunque confidente personale che ci trasforma e ci riconsegna al giorno nuovo, forse non sempre mutati, ma certamente meno assopiti e più consapevoli, in un balenio di coscienza che ci rende maggiormente in possesso di noi stessi e capaci di risignificare il mondo.

Nel consegnare a una pagina il proprio pensare, si offre l’opportunità di continuare ad attingervi senza limite e a percepire se stessi entro una narrazione e all’interno di uno spazio d’ascolto non distratto, in una storia che sappia conferire corporeità e dimora a ciascuno.

Nel campo della formazione degli adulti (Demetrio, 1997) si è consolidato, negli ultimi trent’anni, un approccio che ha individuato nella promozione della scrittura di sé un potente strumento per la valorizzazione e l’evoluzione cognitiva di ogni individuo, così come, in anni più recenti, si è posta l’attenzione anche al valore della scrittura autobiografica in adolescenza e in età giovanile. Si tratta, in questo caso, di un modello formativo che pone l’attenzione non esclusivamente su percorsi cognitivi in termini di “curricolo scolastico”, ma che tenta soprattutto di sviluppare abilità e competenze rintracciabili nelle biografie dei singoli, nella convinzione che l’apprendimento, attivi-

tà eminentemente individuale ma anche condivisa e costruita attraverso quelli che Jérôme Bruner definisce “manufatti culturali” (Bruner, 1996), sia possibile soltanto a partire dall’esperienza.

Nelle pagine che seguiranno verranno analizzate connessioni e risonanze tra adolescenza e scrittura di sé, dapprima attraverso il richiamo ad alcuni recenti studi concernenti le modalità di scrittura nell’età della cosiddetta rivoluzione informatica; successivamente, facendo riferimento ad alcune attività di ricerca e di formazione svolte da pedagogisti, insegnanti ed educatori, sarà approfondito il valore della pratica della scrittura di sé in ambito scolastico; infine, ci si volgerà all’approccio autobiografico nella sua funzione autoconoscitiva, trasformativa e, dunque, eminentemente, “curativa”.

2. Il ritorno della scrittura nel mondo giovanile nell’età dell’informazione

La scrittura, negli ultimi anni, è tornata in auge soprattutto grazie all’uso e all’introduzione delle nuove tecnologie dell’informazione. Non si è mai scritto tanto come oggi, la rivoluzione informatica ha aperto nuovi orizzonti di parola, offrendo delle possibilità di scambio di racconti come mai era accaduto prima. Ci troviamo dinanzi a nuovi paradigmi di pensiero che hanno condotto alla formazione di quell’età dell’informazione di cui oggi tutti facciamo parte. È anche vero che si producono, in questi nuovi contesti, scritture che probabilmente fanno reagire in modo schizzinoso o diffidente

glottologi e linguisti che le analizzano, oppure insegnanti che, a ragione, rimproverano qualche grave difetto.

Con le nuove tecnologie si sono rotti gli argini che convogliavano lo scrivere entro gli esclusivi confini della scuola; oggi ci si scrive, si scrive di sé, si entra nelle innumerevoli reti degli scrittori per diletto di ogni età, senza dover dar conto a nessuno. Per il puro piacere di farlo e di farsi leggere da lettori noti o ignoti.

Le resistenze, se non le esplicite opposizioni rispetto a un uso così disinvolto della lingua, sono tuttavia comprensibili. Non è infatti possibile restare del tutto indifferenti, se dotati di una coscienza professionale educativa, dinanzi alle imperfezioni, alla sciattezza testuale, al fiorire di refusi di ogni genere di cui queste scritture, istintive, contingenti, poco meditate, sono portatrici. Un atteggiamento didattico attento soltanto al buon uso delle regole morfosintattiche rischia però di scoraggiare chi, prima di tutto, dovrebbe essere aiutato a comprendere la risorsa scrittura per la propria vita (poiché scrivere ci fa sentire meno soli, consola, sorregge nei momenti difficili e incerti) e non soltanto per ciò che la scuola e poi il lavoro ci richiedono.

Mettendo da parte ogni pur giustificata ansia ipercorrettiva, per avvicinare i giovani all’arte della scrittura nelle sue qualità più raffinate occorre in prima istanza dar spazio a ciò che fanno, sperimentano, vivono emotivamente in più grazie allo scrivere. Se ragazze e ragazzi verranno incoraggiati ad avvalersene anche in modo spregiudicato, libero, eccentrico, i risultati e i benefici a livello motivazionale non tarderanno ad apparire. Le nostre attuali

diffidenze sono riconducibili al ritenere che lo scrivere sms, e-mail, chattare, entrare nelle blogosfere, interagire con Facebook, costituiscano dei comportamenti responsabili di un appiattimento delle abilità di scrittura e di un complessivo peggioramento delle aspettative inerenti il profitto. Se da una parte è senz'altro vero che tali modalità discorsive e narrative obbediscono per lo più a necessità momentanee di contatto, scambio e amicizia in prossimità o a distanza, screditarle e sottovalutarle sarebbe tuttavia quanto mai sbagliato. Equivarrebbe infatti a irridere le folle di giovani che, usciti dalla scuola, nella loro stanza, scrivono a profusione.

Non mostrandoci attenti al valore comunque socio-relazionale e formativo di queste scritture perdiamo una preziosa occasione per accedere al pensare giovanile. Si potrebbe obiettare che i ragazzi fuori dalla scuola siano liberi di comunicare in totale autonomia. Nulla da eccepire su questa posizione, se non fosse che scrittura e lettura, da promuovere non solo per l'esecuzione di compiti ma per il futuro delle loro vite, costituiscono una priorità nella formazione scolastica. Possiamo pertanto anche non occuparci di quanto le ragazze e i ragazzi fanno per conoscersi, scambiarsi idee, affetti e sentimenti. Ma se entra in gioco la scrittura, nelle sue modalità attive e passive, ecco che l'incentivarla rispetto alle sue necessità personali e interpersonali può essere un'occasione in più per sostenerne l'uso. Diviene un compito docente non trascurarle e sostenerle. Con un gesto lungimirante che travalichi le esclusive applicazioni del mezzo per l'esecuzione di compiti, ricerche, sintesi e riassunti.

Differentemente dalle scritture "imposte" dalla scuola, quelle prodotte dai giovani tra le pagine dei loro diari, sui muri delle loro stanze, sulle panchine, sui sedili di un treno, ma soprattutto all'interno di blog e degli ormai innumerevoli social network o attraverso l'uso del cellulare, sono scritture "libere", che richiamano a un rinnovato piacere dello scrivere. In questi casi i giovani scrivono di sé per condividere coi propri coetanei sentimenti e affetti, ma anche per fare i conti con la propria interiorità e decidere, poi, se condividere o meno il proprio sentire con qualcuno. Per i giovani scrivere è anche strumento per pensare e per riordinare e rielaborare, in solitudine, le proprie idee. Ma soprattutto, per i giovani, scrivere può divenire possibilità di costruzione del proprio senso di identità.

Si delinea così l'immagine di adolescenti alla ricerca di un linguaggio proprio e di una cultura che possa essere manifestazione di sé. Come precisava John Dewey,

Poiché il linguaggio insegnato è innaturale, non nasce dall'effettivo desiderio di comunicare impressioni e convinzioni vitali, la libertà dei ragazzi nell'adoperarlo a poco a poco sparisce sino a che l'insegnante della scuola secondaria deve ricorrere a ogni sorta di espedienti per dare loro lo spontaneo e pieno uso della parola. Quando invece l'istinto del linguaggio è sollecitato in modo sociale, c'è un continuo contatto con la realtà. Ne risulta che il ragazzo ha sempre nella sua mente qualcosa da raccontare, qualcosa da dire; ha un pensiero da esprimere, e un pensiero non è tale fino a che è soltanto nostro. (Dewey, 1967, p. 35)

Esiste dunque un forte desiderio comunicativo in ogni ragazzo alla ricerca di

sé e della realtà circostante e ciò rinvia a un concetto di *Bildung*, nel senso di autoformazione, che conduce a modalità dello scrivere che consentano ai giovani di raccontarsi e svelarsi, in un cammino di costruzione del proprio sé.

Ci troviamo, qui, dinanzi al “problema dell’identità” che, come scrisse Peter Brooks,

si può porre soltanto in termini narrativi, nel tentativo di raccontare una vita intera, di rintracciarne il significato tornando indietro a rievocare [...] e spetterà a lui, al lettore, [...] riorganizzare tutte le sparse fila del racconto e determinarne il senso [...]; ogni racconto, dal più semplice al più elaborato, è intenzionalmente ermeneutico, in quanto ripercorre gli avvenimenti passati allo scopo di porli al servizio della consapevolezza. (Brooks, 1984, tr. it. 1995, p. 36-37)

3. Scritture in cerca di identità

Anche se alla penna d’oca e alla matita si sono sostituite le tastiere o i cellulari, in ogni caso, i giovani si rivolgono alla scrittura per cercare di capire chi mai siano, agli occhi di chi possa leggerli e ai propri, oltre che come uno sfogo quando si avvertono soli, incompresi, abbandonati.

Come al tempo in cui, dalla fine del Settecento in poi, i diari di giovinette e di giovinetti – in tanti casi dagli esiti letterari poi divenuti celebri – ebbero una funzione iniziatica, anche nel presente la funzione della scrittura per sé e di sé è rimasta la medesima.

La scrittura aiuta perché consente di uscire dall’ombra. In un suo frammento, Marguerite Duras disse che a volte scrivere è urlare senza fare rumore e quest’imma-

gine sembra quanto mai congeniale per molti adolescenti che vivono nella ricerca della loro personale identità.

Gustavo Pietropolli Charmet scrive che:

L’adolescente avrebbe bisogno di trasformare in pensieri e parole un mondo caotico e ricco, avrebbe bisogno di fare assolutamente chiarezza su ciò che gli sta succedendo, deve capire chi sia veramente e cosa davvero desideri, non vuole copiare la verità degli altri, ma cercare invece dentro di sé la verità, quella avvertita come interamente sua, deve cioè prendere la trasformazione del suo corpo e la capacità di accoppiamento sessuale e la capacità generativa e lo sviluppo delle masse muscolari e trasformarle in un’immagine mentale. (Pietropolli Charmet, 2008, p. 34)

Queste frasi ci parlano della capacità di simbolizzazione, dell’essere in grado di avere un’immagine mentale di sé che non resti impigliata nei nostri neuroni, ma riesca a uscire allo scoperto, un’immagine che nasca dentro di noi e che cerchi l’estroversione, oltre che il consenso e il dissenso degli altri, e che si esprima attraverso forme diverse, tra cui la scrittura.

La scrittura emerge ogniqualvolta viviamo passaggi che sono inevitabilmente delle metamorfosi; lo scrivere scaturisce da una pulsione, una sorta di erotismo e di autoerotismo, ma risponde anche a una forma di narcisismo. Non si tratta di un narcisismo che ci rende, come dice Charmet, spavaldi o arroganti, ma un narcisismo difensivo, che ci consente di immergerci su una strada di identificazione, riscoprendo l’autostima e rispondendo a un bisogno e a un desiderio di autorealizzazione.

Incoraggia aspirazioni e talenti per il resto della vita. Pertanto tale genere, finalmente non disprezzato dagli studiosi di “letterature dell’io o autobiografiche” (le cosiddette egoscritture), dagli psicologi dell’educazione, dai terapeuti, svolge una funzione cruciale agli effetti della formazione progressiva e accidentata dell’identità.

Certamente l’adolescenza si esprime scompostamente, disordinatamente: si esprime come può. Ma il compito della scrittura, non dobbiamo dimenticarlo, è compito autoregolativo, poiché lo scrivere serve a mettere ordine agendo sui processi volti alla costruzione di strutture interne di rafforzamento.

Prima di pronunciare la parola “io” in modo legittimo e autentico, ognuno di noi ha bisogno di costruire molte storie. E la scrittura aiuta a legittimare la possibilità di pronunciare un “io” consapevole, denso di significato.

Chi scrive qualcosa di sé stimola eventi di natura autocoscienziale. Inoltre, il piacere e lo stato di sollievo che un simile movimento produce anche quando si scrive di una sofferenza, di ciò che fa male, è riconducibile alla produzione di sostanze neurochimiche ora stimolatrici, ora calmanti. Tale attività, strettamente intima e privata, dinanzi a disorientamenti esistenziali, a perdita di legami e di fiducia in se stessi (sintomi quanto mai frequenti nel mondo giovanile) ha effetti in primo luogo autocurativi.

In secondo luogo, poiché la scrittura è un’esperienza elettivamente sociale (è stata infatti inventata per comunicare e rendere pubblico), gli scritti diventano altrettanti oggetti tematici da condivi-

dere con altri, per rispecchiarsi in loro e ricevere il loro consenso. Oltre ad essere un “rito autoidentificativo”, personale e “individualizzante” (Demetrio, 2001, p. 61), scrivere di sé è anche rito altruistico, un’esperienza relazionale e di condivisione con l’ambiente circostante. Il potere autoriflessivo della scrittura diventa in tal modo un’attività di reciproco aiuto o dialettica, grazie soprattutto, ed è questa una questione specificamente pedagogica, alla concentrazione, alla ponderazione maggiore, alla riflessione che lo scrivere impone rispetto all’esercizio spesso scomposto, improvvisato, effimero, dell’oralità.

4. Scritture e identità tra passato e presente

Nel corso dei secoli, molte sono state le tipologie di scrittura che hanno accompagnato e supportato chiunque fosse animato dal desiderio di ricercare e conferire senso all’esistenza e di conquistare una propria identità.

Le scritture di sé comprendono una vastissima gamma di espressioni: si transita infatti attraverso le cosiddette “egografie minori”, definite anche “della contingenza”, sino ad approdare alle “scritture egografiche maggiori”, contrassegnate invece da una maggiore autodisciplina (Demetrio, 2008, p. 208-216).

Le egografie minori, declinate prevalentemente al tempo presente, si articolano secondo le seguenti tipologie:

- *L’engramma autografico*, che comprende scritture essenziali e tracce simboliche che possono ricondursi a semplici scarabocchi, imitazioni

grafiche o disegni elementari e “primitivi”. La memoria autobiografica è costellata da miriadi di immagini engrammatiche, spesso legate a oggetti o situazioni che hanno suscitato nel soggetto emozioni e sentimenti. Tali immagini danno luogo a ricordi di natura estatica, che sospendono il divenire e fissano il tempo. Costituiscono spesso una sorta di fondale narrativo per tessere la memoria in un racconto che è sempre di natura dinamica ma che necessita, per farsi storia, di ricordi estatici.

- I *frammenti autografici*, più strutturati rispetto all’engramma e contrassegnati da intenzioni semantiche esplicite, sono volti a raccogliere reazioni o semplicemente a esibire la presenza di un proprio io grafematico (appunti, sms, cartoline, epigrammi lirici, biglietti affettivi...)
- Le *lettere*, scritture dense e complesse che tuttavia spesso presentano andamenti estemporanei e diaristici. La lettera instaura un dialogo con l’altro in un gioco sottile nel quale cerchiamo di coinvolgere l’interlocutore come testimone, complice o antagonista. Le lettere sono state per lunghi secoli il solo mezzo per comunicare qualcosa a persone lontane: affidate a materiale cartaceo (senza contare altri supporti usati in epoche più antiche) e portate da un luogo all’altro da qualcuno che le prendeva con sé, che se ne faceva carico muovendosi con i mezzi di trasporto disponibili.
- L’*autofinzione*, intesa quale espressione immaginale della propria vita e della propria narrabilità, consente a

chi scrive di celare, attraverso la scrittura, aspetti di sé disprezzati o che al contrario desidera enfatizzare trasformando la propria immagine e in ogni caso esponendosi in prima persona.

- L’*autoprofilo*, ossia una scrittura autoreferenziale è infine orientato alla descrizione di sé, principalmente da un punto di vista psicologico e introspettivo.

Le egografie maggiori sono invece caratterizzate dalla prevalenza di riferimenti al tempo passato e da una riflessione più attenta nei confronti della struttura narrativa. Fanno parte di questo secondo gruppo le seguenti tipologie:

- L’*egopoesia*, ben distinguibile dal frammento per una maggiore pregnanza lirica e una maggior cura stilistica, offre la possibilità di ripercorrere momenti di vita solitamente segnati dal rimpianto e dalla nostalgia per il passato, raggiungendo una qualità estetica e semantica in grado di sintetizzare momenti autobiograficamente significativi e pregnanti.
- Il *diario*, scrittura prevalentemente dell’istante, costituisce una sorta di cronistoria senza retrospezione. Si tratta di una scrittura del momento che può assumere anche un’importante funzione di cura in termini di autoaiuto. Per Philippe Lejeune (1983, p. 9-10) il diario è luogo in cui esperire se stessi, un eserciziaro della memoria, un autoschedario, una bozza di se stessi. Il diario assolve a un compito sperimentale e di preparazione a scritture più sistematiche e impegnative. Spesso sede di scritture evacuative ed espulsive, ma anche

luogo di rispecchiamento o dimora accogliente, esso è da sempre rete raccoglitrice di tutto ciò che la vita offre. Esistono molteplici tipologie diaristiche, così come dimostra un'indagine condotta nel 2000 in cui, attraverso una vasta gamma di esempi di scrittura, è possibile rintracciare alcuni andamenti tipici (cfr. Bolzoni, in Demetrio, a cura di, 2000).

Tra le metafore ricorrenti attribuite all'uso del diario, v'è infatti chi rintraccia le seguenti:

- il diario come bussola: esprime il bisogno di orientarsi e di ritrovarsi attraverso la scrittura;
- il diario come clessidra, a indicare lo scandire del tempo;
- il diario come confessionale, spazio in cui esprimere la più profonda sincerità verso se stessi;
- il diario come salvadanaio, a designare la possibilità di conservare le proprie memorie;
- il diario come labirinto, quale luogo di un cercarsi inesauribile;
- il diario come lucchetto, territorio segreto e inaccessibile ad altri;
- il diario come rosario, a denotare il desiderio di un rituale quasi devozionale¹.
- Le *scritture d'esperienza* sono invece scritti diretti a focalizzare situazioni di vita emblematiche della quotidianità familiare, lavorativa, nei passaggi dell'esistenza. Sono sovente utilizzate anche per momenti pubblici di autoriflessione e consapevolezza.

Come sostengono Paolo Jedlowski e Marita Rampazi, esse sono equiparabili a una sorta di serbatoio cui attingere per essere illuminati sulle proprie predisposizioni, le proprie ideosincrasie e le proprie aspirazioni (Jedlowski, Rampazi, a cura di, 1990, p. 21), dunque una sorta di "capitalizzazione" di ciò che si è e di ciò che si può ancora diventare.

- Le *confessioni*, prima della nascita dell'autobiografia alla fine del Settecento, ne rappresentavano il genere, dal momento che alla narrazione della propria vita si conferiva un tono di carattere espiatorio o rivelativo. Con Sant'Agostino, ad esempio, tale genere era utilizzato, secondo un'antica modalità biblica, per chiedere perdono o per offrirsi al Padre eterno perorando la sua attenzione. In Rousseau, invece, la confessione si laicizza e il narratore diviene colui che, esponendosi pubblicamente, tenta di sostenere o difendere la sua giusta causa o una reintegrazione sociale.
- Il *memoriale* riassume retrospettivamente, a differenza del diario che registra nel momento del loro accadere, eventi memorabili e particolari: lo si stila per raccontare un momento di vita inusuale, un viaggio o un'esperienza avventurosa, una situazione di sofferenza, di malattia o di prigionia così come anche una storia d'amore con l'intento di continuare a rispondere alle domande che il passato e il presente continuano a porre, per

¹ Fonte: elaborazione ricerca A. Bolzoni e Archivio Anghiari, scritture sollecitate 1999-2008.

delineare una forma, pur provvisoria, alla nostra esperienza vissuta. Come ci ricorda Emilio Lledò, in *Il solco del tempo*, queste tipologie di scrittura possono farsi strumenti per ripercorrere la vita nello specchio di ciò che siamo stati, scoprendo i tratti della nostra «fisionomia interiore» (Lledò, 1992, p. 149).

- *L'autobiografia* è infine il genere più complesso nel contesto delle egografie maggiori: è la ricostruzione cronologica del proprio passato, dove la memoria tenta di rendere conto delle stagioni della vita, dei vissuti pregnanti e apicali e degli intrecci tra le differenti autobiografie di un'esistenza, autonome oppure fra loro interconnesse.

Come chiarisce Aldo Giorgio Gargani, la scrittura autobiografica produce un testo capace di sancire una nuova nascita:

Noi abbiamo una nascita che è determinata dall'atto di procreazione dei nostri genitori [...]. Ma poi, c'è una nuova nascita; che non è quella recepita dall'esterno e che è precisamente la nascita che noi ci diamo da noi stessi raccontando la nostra storia, ridefinendola con la nostra scrittura che stabilisce il nostro stile secondo il quale noi ora esigiamo di essere compresi dagli altri. (Gargani, 1992, p. 4-5)

Comprendiamo dunque che l'autobiografia, oltre che essere una produzione narrativa specifica, è oggi un genere che comprende ogni tipo di scrittura che scaturisca dalla volontà di un io di raccontarsi e di farsi meglio comprendere dall'altro. Per questo, sia a integrazione dei programmi, sia allestendo momenti autobiografici *ad hoc* si possono valoriz-

zare le produzioni spontanee come anche livelli di scrittura più complessi ed esteticamente più raffinati per aiutare i ragazzi a esprimere meglio quanto percepiscono, soffrono, cercano.

Per quanto riguarda gli adolescenti, la forma classica della loro espressione scritta è ineludibilmente quella diaristica. Il diario, in adolescenza, è dispositivo cruciale di accompagnamento del pensiero e luogo al contempo simbolico e materiale ove depositare la propria quotidianità, per conferirle senso storico e per fare chiarezza rispetto ai propri vissuti.

Accanto a questa antica e sempre attuale forma di scrittura identitaria, appaiono oggi blog diaristici, le scritture in rete attraverso Facebook o altri social network che, oltre a rispondere a un bisogno di raccontarsi privatamente, offrono la possibilità di esporre in un contesto sociale.

In un recente studio sulle identità narrative in rete e sulle cosiddette "bloggrafie" edito nel 2007, si sostiene che:

I weblog rappresentano la possibilità di affermare, ritrarre o modificare la rappresentazione della propria identità. Nello stesso tempo, sono strumenti per creare memoria visibile del proprio essere al mondo, costruita attraverso il dialogo e il riscontro con l'altro, elementi forse perduti ma proprio per questo ardentemente cercati nell'epoca contemporanea. (Di Fraia, a cura di, 2007, p. 58)

Nel blog si entra in una stanza virtuale dalle dimensioni illimitate in cui l'adolescente, più che cercare una fuga dalla realtà, tenta di costruire una realtà differente, e per tale motivo invitante.

Chiunque decida di tenere un weblog o di aprire un "profilo" in rete, è animato

da un forte desiderio e da una crescente passione di scrivere che, in questi luoghi, possono trovare immediate occasioni di riscontro e incontro con l'altro, in un'apertura che consente di esporsi esprimendo se stessi e di confrontarsi col mondo. La scrittura si fa dunque luogo di incontro e dialogo, non più soltanto spazio intimo e silenzioso. Esercizio di mediazione e scambio tra sé e il mondo.

Se per alcuni il "mondo" a cui ci si affaccia attraverso la scrittura in rete resta soltanto «uno sfondo opaco al di là dello schermo di cui non preoccuparsi e che non influenza» (Di Fraia, a cura di, 2007, p. 108), per molti adolescenti l'Alterità, nota o non conosciuta, con cui si interagisce è al contrario riconosciuta quale «vero e proprio pubblico di lettori, la cui esistenza e le gratificazioni che da essa conseguono diventano la ragione principale del proprio scrivere in rete» (Di Fraia, a cura di, 2007, *ivi*).

Raccontarsi nel contesto dei nuovi media può diventare sfogo e possibilità di espressione, ma anche possibilità per gli adolescenti di viverli quali soggetti attivi, progettanti e desideranti, proprio in una fase della vita particolarmente segnata dall'incertezza derivante da nuove possibilità di ridefinizione del sé.

E lo scrivere può farsi passione e curiosità per il sapere e il non-sapere nelle sue fertili e composite esplorazioni, soprattutto quando, davanti a uno schermo e a una tastiera, è il mondo intero ad aprirsi. Si tratta di una forma di creatività che, come scrive Gustavo Pietropolli Charmet, «dipende dall'oggettivo bisogno di un cambiamento, imposto dalla natura e richiesto a gran voce dalle centrali simboliche

interne che propongono la crescita, la soggettivazione, l'acquisizione di nuove e mai sperimentate identità» (Pietropolli Charmet, 2008, p. 55).

Se dunque la definizione della propria identità è il principale e ineludibile bisogno dell'adolescente, la rete diviene oggi uno dei territori privilegiati di tale processo. Paolo Ferri scrive che «la rete, il network rappresenta non solo la "tecnologia caratterizzante" della nostra epoca ma, di più, la forma organizzativa fondamentale dei molteplici aspetti del nostro mondo, dall'economia alla cultura, dalle relazioni sociali ai lavori» (Ferri, 2002, p. 61).

Gli odierni adolescenti pensano, e si pensano, sempre più in termini di rete: ci troviamo dinnanzi a una schiera illimitata di "adolescenti digitali" che «stanno sperimentando sulla propria pelle l'appropriazione di un linguaggio e di un orizzonte di pensiero che probabilmente risponde ai loro bisogni di socializzazione, di gioco, di trasgressione» (Biffi, a cura di, 2010a, p. 82)

Ma non solo: nel suo studio sulle "bloggrafie", Guido Di Fraia chiarisce che molti blogger vedono nel proprio diario elettronico "l'appendice della propria anima":

Il diario virtuale rappresenta quindi una forma di esteriorizzazione non solo della propria memoria e della propria esperienza ma anche del proprio sé, una delegazione oggettivata della propria identità che trova spazio nella rete. Il blog, in quanto forma della restituzione della propria biografia, è come la traccia lasciata dalla somma di tante piccole orme che solo se guardate da lontano, da una certa distanza, danno l'idea del percorso che si è compiuto, delle asperità del terreno e dell'autore di quel viaggio. (Di Fraia, a cura di, 2007, p. 165).

Le connessioni tra scrittura e media ci impongono dunque di pensare alla narrazione di sé in una forma pluralistica che, in una prospettiva educativa,

rimanda alla necessità di affrontare consapevolmente la possibilità di contaminazione e di condivisione che tali orizzonti offrono. Viviamo in una fase di accelerata trasformazione delle culture (al plurale!) della scrittura che rende urgente la ricerca di nuove vie di coesistenza e di collaborazione. Non si tratta, dunque, di promuovere una formazione alle nuove tecniche o ai nuovi strumenti di scrittura, ritenendo che ciò possa essere sufficiente a produrre cambiamenti di pensiero: è necessario promuovere, invece, una allargata riflessione sulle culture tecnologiche e sulle rappresentazioni in corso degli atti della scrittura, da intendere come impegno preliminare a qualsiasi agire educativo. (Biffi, a cura di, 2010b, p. 190)

Possiamo infatti affermare che l'educazione è sempre un intervento fra e sulle storie di vita, quelle degli educandi, delle loro famiglie e quelle degli educatori. Ed è la storicità stessa dell'accedere educativo che richiama la dimensione narrativa. Quest'ultima va dunque riconosciuta, pensata e cercata non soltanto nella sua dimensione esistenziale, ma anche nel suo essere risorsa pedagogica all'interno di ogni progettazione educativa che voglia mettere al centro l'autoeducazione di ciascuno. In questa prospettiva diviene possibile parlare di un progetto di «verità pedagogica» (cfr. Demetrio, 1996, p. 167) che educi a valorizzare le visioni personali dei giovani in funzione di un'autoformazione ai compiti dell'età adulta fondata sulla reale possibilità di sviluppare maggiori consapevolezza e responsabilità rispetto ai propri pensieri e alle proprie azioni.

5. Scrittura di sé e luoghi educativi: il ruolo della scuola

A fianco dei nuovi media digitali sempre più dominanti, ci è dato ritrovare altre (e da sempre utilizzate) modalità di scrittura a cui i giovani e gli adolescenti fanno ricorso.

Si tratta di generi letterari quali la poesia, il romanzo, gli epistolari e, ancora una volta, il diario, composti però nella loro tradizionale forma "cartacea".

I giovani scrivono, di sé e di quanto attorno a loro accade, forse anche grazie a tutti coloro che, non solo nella scuola, oggi vanno promuovendo attività di carattere autobiografico nelle loro aule, in laboratori collaterali o esterni a esse.

Poesie, epistolari, diari e (anche qualche romanzo o novella) si rivelano alleati preziosi e risorse per esprimersi e mettere ordine nella confusione del vissuto giovanile. Il racconto autobiografico può infatti consentire ai giovani di esprimere quella capacità del narrare che Umberto Eco ha individuato come possibilità di «dar forma al disordine dell'esperienza» (Eco, 1994, p. 107), in un processo di costruzione identitaria che, al contempo, rafforzi il senso di appartenenza alla propria cultura e alla propria comunità, ma anche il senso di sé come soggetto unico e diverso da ogni altro.

Sospendendo ogni giudizio rispetto a caratteristiche letterarie o stilistiche, queste scritture sono intrinsecamente correlate alla possibilità di lasciare tracce di sé, in un percorso di autonomizzazione e di separazione, oltre che dal contesto familiare, anche dal proprio corpo, un corpo in crescita e trasformazione che lentamente va acqui-

sendo, non senza fatica e talora tormento, una forma propria e più adulta.

La scuola spesso appare, allo sguardo adolescente, lontana e indifferente alle possibilità di scrittura che le nuove tecnologie possono dischiudere. Tuttavia, i contesti scolastici sono oggi una sorta di «crocevia di due differenti culture della scrittura: l'una legittimata e conosciuta, l'altra che entra di sottocchi, si rifugia sotto i banchi, nei cellulari illecitamente utilizzati, nelle frequentazioni online del gruppo classe fuori dall'edificio, tranne poi ricomparire nei compiti in classe» (Biffi, a cura di, 2010a, p. 145).

Per tale motivo, è auspicabile che essi siano in grado di coniugare queste differenti modalità di scrittura, scegliendo anche, talora, di trasgredire alle norme proponendo momenti di scrittura di sé che implicino una postura «didattica» concepita non soltanto come processo di insegnamento di tipo causale-lineare, ma che sappia declinarsi anche quale specifica forma di «apprendimento» (Nigris, 2003, p. 125).

Nei contesti scolastici oggi assistiamo sempre più frequentemente all'introduzione e alla promozione della letteratura autobiografica di scrittori famosi (poeti, letterati, filosofi, musicisti, artisti), al fine di indurre suggestioni utili tanto a rendere i programmi più consoni alle storie di vita degli autori studiati, quanto a indurre l'uso di varietà stilistica. Ad esempio: «provo a scrivere il mio diario, o la mia storia, come la scriverebbe Rousseau, Leopardi, Pavese, Woolf, Hillesum...».

Reintegrandolo nella scuola la personale esperienza di scrittura, facciamo in modo di sostenere le genetiche domande

narrative di ogni individuo, allo scopo di introdurre un poco di vita reale, nella vita spesso irreali, astratta, lontana dalle cose che pulsano fuori, di una scuola che non può più bastare a se stessa.

Incentivare momenti dedicati alla narrazione di sé può rivelarsi di vitale importanza per lo sviluppo di un pensiero riflessivo e di una maggiore consapevolezza circa i vissuti propri e altrui.

Come dimostra un'esperienza di attività autobiografica condotta presso un istituto scolastico di Bolzano nel 2010, l'adozione di pratiche educative che sappiano tessere legami tra la vita dei ragazzi e ciò che si insegna dentro le aule, significa recuperare uno dei compiti fondamentali della scuola, ossia quello di «indirizzare ciascuno e ciascuna a una più chiara comprensione dei propri desideri, formare la capacità di elaborare un progetto di vita e le competenze per cercare di realizzarlo, o adeguarlo, renderlo compatibile con le opportunità e le difficoltà che nel tempo si presentano» (Bertoldo, Mapelli, 2010, p. 13).

Tali obiettivi possono essere perseguiti attraverso la creazione di laboratori di scrittura e di piccoli circoli di narrazione che si costruiscano quali dispositivi per raccontare emozioni, per sostenere occasioni di condivisione, di automonitoraggio e autovalutazione del proprio percorso di apprendimento e sul proprio progetto di vita, nonché sull'immaginario che ciascuno possiede relativamente al proprio futuro.

Nell'accogliere le esperienze di vita dei ragazzi attraverso occasioni di narrazione di sé, la scuola può rivelare il potere generativo e ri-creativo della scrittura, educando a un «piacere» dello scrivere che può

farsi terreno di scoperta e di stupore rispetto al mondo e alla personale esistenza di ognuno, delineando nuove e più mature consapevolezze.

Scrittura dunque non soltanto quale tradizionale strumento didattico, bensì qui intesa quale dispositivo formativo per la costruzione di significati e quale strumento di *empowerment* individuale.

È necessario pertanto ripensare alla scrittura come esperienza, facendone oggetto di pratiche e di riflessività, validandone la trasversalità rispetto ad attività e contesti scolastici differenti.

Si tratta dunque di promuovere legami tra scrittura e il contesto-scuola, ma anche di valorizzarne il valore trasversale:

Legame con il contesto significa contrastare la separatezza e l'artificiosità della scrittura, e pensarla invece come collocata in una comunità di pratiche e di discorsi, come emergente da una relazione, anche con se stessi, come sede di espressione, elaborazione e organizzazione di significati che provengono dal "fare esperienza di". Con trasversalità si allude invece alla necessità che la scrittura non sia, nella scuola, confinata a una materia – l'italiano – e con essa acriticamente assimilata e coincidente, perché questo rischia proprio di snaturare e ridurre la scrittura da linguaggio generale a materia scolastica, da codice ricchissimo di funzioni molto eterogenee (pensare, conoscere, conoscersi, comunicare, riflettere, imparare, relazionarsi, ricercare, esprimere, riferire, narrare, documentare...) a puro esercizio formale o a solo modo e strumento per dimostrare e documentare ciò che si sa e si è appreso. (Biffi, a cura di, 2010b, p. 117)

Ancor prima di essere una materia da insegnare, la scrittura nella scuola può divenire strumento e risorsa per educare, luogo di incontro e confronto, nonché concreta

possibilità di dar voce e corpo alle emozioni, al pensiero e al vissuto giovanile.

Come infatti asserisce Mariagrazia Contini (2008), il conoscere e il sentire non possono che crescere insieme, nello spazio del loro connettersi e mescolarsi, e il piacere dello scrivere non deve essere escluso "per destino" dall'esperienza scolastica poiché

mentre l'orizzonte intorno a noi registra un crescendo di violenza da parte di giovani e adolescenti che non avendo imparato a mettere in parole le loro emozioni e i loro conflitti li traducono in atti, spetta proprio agli educatori, in qualunque contesto operino, promuovere un loro incontro-apprendistato con le emozioni della scrittura: per rendere consapevoli i ragazzi di quanto resti da dire dopo, e oltre, i loro sms. Di come sia possibile dipanare il filo tortuoso della propria storia, il marasma confuso dei propri vissuti cercando, anziché gli slogan della chiacchiera, parole autentiche e profonde per dirlo. (Contini, 2008, p. 20)

La scrittura di sé consente in tal senso di applicare a se stessi esperimenti di natura introspettiva, in una visione evolutiva che conduca i giovani a educarsi verso una più compiuta consapevolezza interiore di sé, e che li prepari ad affrontare le prove più dure che tutti, nel corso dell'esistenza, siamo chiamati a dover attraversare.

L'attività autobiografica, dunque, consente nella scuola di favorire processi di autoconsapevolezza e di sviluppo identitario, così come, ad esempio, ci dimostrano le esperienze realizzate presso alcuni istituti scolastici della provincia di Ancona in cui, insegnanti ed educatori sono stati coinvolti a più livelli:

- come autobiografi: chiamati a mettersi in gioco sperimentando in prima persona alcune sollecitazioni autobiografiche, per riflettere su di sé e confrontarsi con le storie altrui;
- come formatori-biografi: invitati a proporre agli alunni diversi strumenti autonarrativi e autoriflessivi (individuali, duali o di gruppo);
- come ricercatori biografici: guidati nell'analizzare il materiale biografico raccolto, per conoscere più da vicino i propri alunni e per restituire loro alcuni tratti che accomunano o differenziano le varie biografie, fungendo così da specchio per il singolo o l'intera classe. (Moroni, 2006, p. 43).

Come possiamo evincere da queste frasi, un simile lavoro può essere fortemente generativo anche per l'insegnante-educatore che, nel raccogliere storie di vita e confrontandosi con esse, può avviare profondi processi di risignificazione dei vissuti, propri e altrui. Il valore sociale ed educativo dell'incontro con le storie di vita e del loro ascolto viene chiarito in maniera dettagliata da Piergiuseppe Pasini che, nell'articolo *Custodire memorie, ordinare vite, tessere identità. Il lavoro sociale del biografo*, sostiene che la narrazione autobiografica consente e facilita la conquista di una «cosmologia personale, affinché chi racconta scopra innanzi tutto di averne una e, in seguito, grazie a questa, possa includere in un universo di senso ciò che è stato e ha fatto» (Pasini, 2004, p. 87). Infine, chi raccoglie e custodisce storie,

esplora luoghi, apprendimenti, fatti, maestri, trasformazioni, crisi, intimità e conquiste, affinché la trama di un racconto di vita si manifesti all'interno di una molteplicità riecheggiante, ove ogni cosa reagisce in un suo luogo e in un suo tempo [...]. La cura del testo biografico e la sua composizione sono perciò cura delle relazioni

umane che in esso hanno preso forma nel tempo, della punteggiatura che ne scandisce i legami causali, dell'estetica che racchiude in trame di connessione l'incessante ricerca di un'alleanza tra sé e il mondo. (Pasini, 2004, p. 88-89)

6. La scrittura di sé come cura e terapia

Se, con Jacques Derrida, intendiamo la scrittura come un "divenir-assente" e un "divenir-inconscio del soggetto", essa può aiutare tutti coloro che, trovandosi in condizioni di fragilità o di disagio esistenziale, decidano di avvalersene. Scrivere di sé in situazioni di sofferenza non equivale però ad aggirare il dolore, bensì ad accoglierlo e ad affrontarlo in una prospettiva più critica e organica.

Solidificando il dolore in una pagina scritta, è infatti possibile trasferirlo e affidarlo a una lingua che sappia farsene carico in modo più consapevole e che sia pertanto capace di avviare processi trasformativi e autocoscienziali.

Se la scrittura aiuta a riconvergere lo sguardo su noi stessi, essa va primariamente intesa come una modalità di cura e di responsabilizzazione, non soltanto verso di sé, ma anche nei confronti degli altri.

Come ha evidenziato Franco Cambi, la scrittura di sé, nella sua declinazione autobiografica, è cura e, al contempo, è diagnosi, terapia e farmacopea.

È diagnosi poiché «disseziona il soggetto, il suo vissuto, i suoi ruoli, il suo "tempo perduto" e lo fa con decisione, insistenza, con sforzo obiettivo [...] operando una semiotica del vissuto» (Cambi, 2010, p. 90).

È terapia in quanto «rileggendo ritesse, dà identità, produce senso, riorienta e quindi “salva”» (Ibidem).

Assistiamo qui a una sorta di sdoppiamento, di «bilocazione cognitiva» (Demetrio, 1996, p. 12): partecipando alla creazione di un altro da sé, prendendo le distanze da se stesso, il soggetto ha la possibilità di osservarsi, di rivivere il passato e, in tal modo, di redimerlo. La scrittura di sé, infatti, si pone l'obiettivo di ritrovare a posteriori le ragioni, il senso e il senso del *non* senso di quanto è accaduto.

E la scrittura di sé è farmaco che «racchiude in sé gli antidoti, gli anticorpi, è cura omeopatica e allopatica insieme» (Cambi, 2010, p. 90).

Attraverso la scrittura di sé, il soggetto può incontrare i propri fallimenti, i propri drammi e sofferenze e, a partire da questi, può avere l'occasione di reinterpretare la propria vita sotto prospettive differenti. Scoprendo, in tal modo, di avere ancora facoltà di scelta e possibilità di progettarsi nel futuro.

Come ricorda Andrea Smorti, ogni individuo ha bisogno di costruire storie coerenti e sensate, dal momento che esse «danno un'organizzazione alle apparenti innumerevoli sfaccettature degli eventi che ci turbano e, una volta organizzati, gli eventi sono spesso più piccoli e più facili da affrontare» (Smorti, 2007, p. 110).

La scrittura, mettendo ordine nel vissuto di ognuno, consente di affrontare il dolore, aiuta ad accettare il limite, riattiva la memoria necessaria alla ripresa di energia vitale confermando e validando l'esistenza del suo autore.

Durante l'adolescenza, momento in cui il soggetto è inevitabilmente chiamato

a confrontarsi con situazioni di inquietudine e di spaesamento, la scrittura di sé può contribuire a rimodulare e a trasformare i vissuti soggettivi, a distanziarsi da sé per dar vita ai molteplici Io che caratterizzano ogni individuo, a farsi carico delle personali rappresentazioni del mondo.

Molti sono oggi gli adolescenti che vivono in situazioni di grave malessere (stati depressivi, disturbi delle condotte alimentari e dell'affettività, condizioni di forte deprivazione) e che, per lenire il proprio dolore, ricorrono spontaneamente alla scrittura.

In questi casi, scrivere di sé (spesso all'interno di un blog o nei molteplici contesti offerti dal web), consente ai giovani di condividere le proprie esperienze e di avviare pratiche riflessive circa il loro agire e il loro pensare, dando vita a più mature forme di autoconsapevolezza.

In un libro edito nel 2007 dal titolo *Ho deciso di non mangiare più*, una ragazza di vent'anni affetta da disturbi delle condotte alimentari, scrive:

Internet ha assunto un'importanza enorme per me. Nel blog ho trovato amicizie, solidarietà, speranza di guarigione e anche la testimonianza di un successo: una ragazza più giovane di me, guarita. Sono fiera di essere riuscita, nel mio piccolo, a dare il mio contributo. [...] Pensavo che un blog su internet fosse solo un gioco virtuale, invece sono entrata in una community dove si creano legami, dove ognuno contribuisce al sostegno collettivo. E ho scoperto che lo scambio di parole aiuta. Volevo scrivere delle mie difficoltà, con ironia e sarcasmo se possibile, perché intuitivo che prendere in giro me stessa e le mie debolezze fosse più salutare che piangere o lamentarmi chiedendo aiuto all'infinito; quello lo facevo già in abbondanza a casa. E poi volevo piacere, incuriosire gli altri, affinché mi

amassero [...]. Invece al computer ridere di sé e delle proprie disgrazie, come un clown che fa il suo spettacolo e si aspetta di essere applaudito, diventa facile, anche se dietro quelle risate si nascondono le lacrime». (Justine, 2008, p. 89-90)

La scrittura di sé si configura qui come un importante strumento di condivisione e di confronto, ma anche luogo del dire altrimenti, della sperimentazione riflessiva e della messa in prova di quanto, nel mondo reale, potrebbe essere possibile.

E non solo: la scrittura diviene, foucaultianamente, “tecnologia del sé” (Foucault, 1984, tr. it. 1990) in grado di ristrutturare il soggetto e il suo pensiero, in un lavoro costante di interpretazione personale e circolare.

Prendendo poi in considerazione le situazioni di grave emarginazione, di deprivazione e di povertà, assistiamo spesso a storie di giovani che entrano in contatto con servizi sociali, assistenziali ed educativi (centri di salute mentale, comunità terapeutiche, servizi socioassistenziali...). All'interno di questi contesti, spesso fortemente caratterizzati da un lavoro di gestione dell'emergenza e di tutela dei bisogni primari, è tuttavia possibile andare oltre la mera erogazione di risposte di carattere assistenziale per lavorare con le storie di vita dei soggetti coinvolti, stimolando incontri e momenti per narrare se stessi:

Proporre a persone con vite multiproblematiche di narrare la propria storia significa, innanzitutto, offrire la possibilità di dare testimonianza della propria esistenza, di riscoprirsi come soggetti dotati di una storia che può essere raccontata ad altri (anche se connotata negativamente) e di rintracciare, nella risonanza emotiva, somiglianze e affinità inattese. (Biffi, a cura di, 2010c, p. 138)

Educatori e operatori sociali possono così, all'interno dei servizi in cui operano, offrire ai giovani spazi per raccontarsi, sia attraverso esperienze narrative individuali sia di carattere grupale in un processo di consulenza e di accompagnamento autobiografico.

In queste circostanze, la dimensione della scrittura può divenire un luogo protetto capace di insegnare a guardare oltre il dolore e ad attraversarlo, intravedendo un dopo, un incontro nuovo e altre occasioni nelle quali cimentarsi.

È il caso, ad esempio, di un giovane che, nel suo libro dal titolo *Diario pubblico*, ha raccolto gli scritti da lui prodotti all'interno di un laboratorio di scrittura promosso da un centro di salute mentale di Roma:

Questi che ho raccolto sono dei piccoli temi che facevo insieme con gli altri, come compito la mattina per cercare di comunicare il mio malessere nel modo più estroverso possibile. Passati due anni e più, continuando a frequentare sì e no il centro diurno, con lo scrupolo di rileggere e riordinare quei brevi temi scritti a me cari, ai miei occhi ancora pieni di mistero, sono guarito, o almeno penso di esserlo. (Rongioletti, 2004, p. 8)

Offrendo all'altro uno spazio per raccontarsi, assistiamo alla possibilità di dare testimonianza di sé reggendo autonomamente il timone della propria vita, di riordinare pensieri ed emozioni prima scomposti e confusi e di comporre, in tal modo, l'intelaiatura della propria esistenza.

Si tratta di consentire all'adolescente di sentirsi responsabile della propria storia, di percepirla quale legittimo autore e narratore di essa, per approdare alla consapevolezza di poter intervenire sul

presente e di poter progettare il proprio futuro in maniera autentica, ossia autonomamente pensata e voluta.

In questa direzione, sembra utile citare una raccolta di esperienze professionali di alcuni operatori sociali che, narrando se stessi e consentendo all'altro la possibilità di narrarsi, hanno intrapreso un lavoro sulle e con le storie di vita nelle relazioni di aiuto (Cima, Moreni, Soldati, 2000).

Si tratta di una raccolta di saggi in cui emerge un concetto di cura quale accompagnamento e condivisione di storie che consenta di dar voce alla relazione:

l'approccio delle storie va visto non come una tecnica tra altre, ma come un atteggiamento mentale e relazionale radicalmente diverso (una nuova epistemologia) nel rapporto formativo e di aiuto, che consente di spostare il centro dell'agire dell'operatore/esperto o viceversa dell'utente [...] alla relazione, come spazio di incontro, di fiducia, e auspicabilmente di sinergia tra chi ha il compito di aiutare e chi è nella necessità di aiuto: relazione che diventa così luogo in cui si genera contemporaneamente aiuto, cura e sapere. (Cima, Moreni, Soldati, 2000, p. 14)

7. La scrittura di sé come orientamento verso i propri talenti artistici e come autoeducazione

La scrittura, in adolescenza, è, come abbiamo visto, strumento di emancipazione in situazioni difficili e modalità di ricerca di un'identità propria, ma non solo. Essa è anche momento necessario e ideale per la messa a fuoco delle diverse creatività possibili dell'esistenza di ogni giovane.

Nel ricoprire un'antica funzione maieutica, la scrittura non è dunque soltanto il luogo di una risposta creativa alle situazioni di dolore o nei momenti di spaesamento, ma costituisce un modo di fermare e di siglare gli istanti dell'esistenza che vale la pena non dissolvere.

Scrivere sollecita e promuove forme altre del pensiero e, incoraggiando manifestazioni di creatività, può contribuire a orientare talenti artistici e vocazioni precoci verso la letteratura, la poesia, le forme narrative scritte integrate ad altri linguaggi.

Poiché la scrittura è una possibilità in più che ci appartiene e si rivela «possibilità di conoscere, di comprendere, di dire, di celebrare, di cambiare, scompigliando gli assetti definiti e cristallizzati di un vivere che può illuminarsi e arricchirsi di nuovi spazi, di nuove traiettorie» (Biffi, a cura di, 2010a, p. 87). E se, come sostengono G. Pineau e J.L. Le Grand, la narrazione della propria storia «libera non solamente un processo ipercomplesso di metabolizzazione in parole di esperienze sperimentate come vitali, ma soprattutto pone i fondamenti di costruzione di uno spazio specifico di metabolizzazione» (Pineau, Le Grand, 1993, p. 119), la scrittura di sé è anche spazio interiore per dedicarsi al pensiero creativo, pratica autopoeitica che consente al soggetto di sottrarsi all'omologazione e all'appiattimento per andare oltre, desiderando nuove forme di sapere e di conoscenza di sé in chiave eminentemente autoformativa.

La scuola, ma anche gli adulti di riferimento (le figure genitoriali in prima istanza) giocano un ruolo importante nell'educare e avvicinare i giovani al piacere di scrive-

re, un piacere strettamente connesso alla scoperta e allo stupore, capace non solo di recuperare il carattere ludico dell'apprendimento, ma anche di sviluppare un pensiero originale, personale e divergente.

Rafforzare e incentivare la costruzione di un sapere creativo e la capacità di espressione del soggetto attraverso l'esercizio della scrittura equivale a favorire ulteriori opportunità esistenziali.

Se la lettura è operazione applicata a ciò che altri scrivono, la scrittura è padronanza: ci appartiene in prima persona e per sempre.

Scrivere chiama direttamente in causa il soggetto: implica fatica, pensiero, concentrazione, capacità di creare connessioni, processi che consentono alla nostra intelligenza di non intorpidirsi e di continuare, anche oltre la giovinezza, a crescere e a conoscere.

Poiché la scrittura, intesa come formazione di sé, è accedere all'esperienza per interrogarla, per trasformarla e interpretarla, in un percorso di sviluppo personale capace di consolidare pienamente il valore ineludibile di un'educazione affidata a se stessi.

Riferimenti bibliografici

- Biffi, E. (a cura di)
 2010a *Scritture adolescenti*, Trento, Erickson.
 2010b *Scrivere altrimenti*, Rho, Stripes.
 2010c *Educatori di storie*, Milano, Franco Angeli.
- Bertoldo, F., Mapelli, B.
 2010 *Raccontarsi. Scritture (auto)biografiche a scuola*, Bolzano, Istituto Pedagogico di Bolzano.
- Brooks, P.
 1984 *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, tr. it., Torino, Einaudi, 1995.
- Bruner, J.
 1996 *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Cambi, F.
 2010 *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza.
- Cima, R., Moreni, L., Soldati, M.G.
 2000 *Dentro le storie: educazione e cura con le storie di vita*, Milano, Franco Angeli.
- Contini, M.
 2008 *Scrivere per esistere e per resistere. Riscoprire il potere della parola e della scrittura*, in «Animazione sociale», a. 38, n. 224, p. 13-20.
- Demetrio, D.
 1996 *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
 1997 *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza.
 2001 *Autoformazione e narrazione di sé. Ritualità autobiografici nel corso della vita*, in Salvadori E., Pulina, P., a cura di, *Il piacere e il mestiere di scrivere*, Como-Pavia, Ibis.
 2008 *La scrittura clinica: consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (a cura di)
 2000 *L'educatore auto(bio)grafo: il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Milano, Unicopli.
 2007 *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Milano, Unicopli.
- Dewey, J.
 1967 *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia.
- Di Fraia, G. (a cura di)
 2007 *Blog-grafie. Identità narrative in rete*, Milano, Guerini Studio.
- Eco, U.
 1994 *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Torino, Einaudi.
- Ferri, P.
 2002 *Teoria e tecnica dei nuovi media: Pensare, formare, lavorare nell'epoca della rivoluzione digitale*, Milano, Guerini e Associati.
- Foucault, M.
 1984 *La cura di sé*, vol. 3, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1990.





- Gargani, A. G.
1992 *Il testo del tempo*, Roma-Bari, Laterza.
- Gusdorf, G.
1991 *Lignes de vie 2. Autobiographie*, Paris, Jacob.
- Jedlowski, P., Rampazi, M. (a cura di)
1990 *Il senso del passato. Per una sociologia della memoria*, Milano, Franco Angeli.
- Justine
2008 *Ho deciso di non mangiare più*, in collaborazione con Marie-Therese Cuny, Casale Monferrato, Piemonte.
- Lejeune, P.
1983 *Il patto autobiografico*, tr. it. 1986, Bologna, Il mulino.
- Lejeune, P., Bogaert, C.
2003 *Un journal à soi. Histoire d'une pratique*, Paris, Textuel.
- Lledó, E.
1992 *Il solco del tempo*, Roma-Bari, Laterza.
- Moroni, I.
2006 *Bambini e adulti si raccontano: formazione e ricerca autobiografica a scuola*, Milano, Franco Angeli.
- Nigris, E.
2003 *Quale didattica per quale apprendimento?*, in Nigris, E., *Didattica generale*, Milano, Guerini e associati.
- Ong, W.J.
1986 *Oralità e scrittura*, Bologna, Il mulino.
- Pasini, P.
2004 *Custodire memorie, ordinare vite, tessere identità. Il lavoro sociale del biografo*, in «Animazione sociale», a. 34, n. 179, p. 83-89.
- Pietropolli Charmet, G.
2008 *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza.
- Pineau, G., Le Grand, J.L.
1993 *Les Histoires de vie*, Paris, PUF.
- Rongioletti, S.
2004 *Diario pubblico*, Roma, IANUA.
- Smorti, A.
2007 *Narrazioni*, Firenze, Giunti.

Ulteriori indicazioni bibliografiche sul tema (a cura della redazione)

Monografie

- Biffi, E. (a cura di)
 2010 *Educatori di storie: l'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, Milano, Franco Angeli.
- Censi, A.
 2008 *Famiglie e giovani: esperienze, immagini e memoria*, Milano, Franco Angeli.
- Cima, R., Moreni, L., Soldati, M.G.
 2000 *Dentro le storie: educazione e cura con le storie di vita*, Milano, Franco Angeli.
- Confalonieri, E., Scaratti, G. (a cura di)
 2000 *Storie di crescita: approccio narrativo e costruzione del sé in adolescenza*, Milano, Unicopli.
- Demetrio, D.
 1997 *Il gioco della vita: kit autobiografico: trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Milano, Guerini e associati.
- Demetrio, D. (a cura di)
 1996 *Per una didattica dell'intelligenza: il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Milano, Franco Angeli.
- Formenti, L. (a cura di)
 2009 *Attraversare la cura: relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Trento, Erickson.
- Gaspari, P.
 2008 *Narrazione e diversità: l'approccio narrativo in pedagogia e didattica speciale*, Roma, Anicia.
- Lazzarini, C. (a cura di)
 2000 *Dare nomi alle nuvole: un modello di ricerca autobiografica sull'adolescenza*, Milano, Guerini studio.
- Nicolini, P.
 1999 *Che pensi di te stesso?: le autopresentazioni degli adolescenti*, Milano, Franco Angeli.
- Orbetti, D., Safina, R., Staccioli, G.
 2005 *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*, Roma, Carocci.
- Porta, L. (a cura di)
 2004 *Autobiografie a scuola: un metodo maieutico*, Milano, Franco Angeli.
- Staccioli, G.
 2010 *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*, Roma, Carocci Faber.
- Tomba, R.
 2003 *Ci facciamo una storia?: adolescenti si raccontano: un percorso didattico sull'espressione di sé*, Torino, Bollati Boringhieri.





Articoli

Anzaldi, L. et al. (a cura di)

1999 *I percorsi dell'autobiografia: un manifesto dell'educatore autobiografico*, in «Animazione sociale», a. 29, n. 131, p. 29-58.

Confalonieri, E., Scaratti, G., Tomisich, E.

1998 *L'autobiografia come possibile strumento di valutazione: la costruzione del sé negli adolescenti: uno studio pilota*, in «Archivio di psicologia, neurologia e psichiatria», a. 59, n. 2, p. 163-175.

Demetrio, D.

1994 *La ricerca autobiografica come cura di sé e processo cognitivo*, in «Animazione sociale», a. 24, n. 78/79, p. 10-18.

1996 *Un'adulta ritualità*, in «Adultità», n. 4, p. 7-12.

2002 *La ricerca dell'identità nell'autobiografia*, in «Animazione sociale», a. 32, n. 167, p. 10-15.

2005 *Educazione familiare e narrazione: l'autobiografia come risorsa pedagogica*, in «La famiglia», a. 39, 229, p. 26-38.

2006 *Scrivere è anche un gioco: del piacere di raccontarsi con carta e penna nel corso della vita*, in «Cittadini in crescita», n. 2, n.s., p. 1-14.

2007 *Narrazione come iniziazione alla vita: l'accompagnamento autobiografico nelle transizioni all'adulthood*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 10, n. 2, p. 9-20.

Di Vita, M., Salerno, A.

2007 *La mente che narra: autobiografia e struttura del sé negli adolescenti e nei giovani*, in «Infanzia e adolescenza», vol. 6, n. 1, p. 14-23.

Freda, M.F.

2003 *Formazione degli insegnanti e metodo narrativo: una proposta metodologica*, in «Psicologia dell'educazione e della formazione», vol. 5, n. 1, p. 71-87.

Grazzani Gavazzi, I., Ornaghi, V.

2009 *Memoria autobiografica di episodi emotivamente salienti in adolescenza: uno studio narrativo*, in «Età evolutiva», n. 94, p. 39-55.

Infantino, G.

2007 *La narrazione autobiografica come metodologia nel processo educativo*, in «Psicologia e scuola», a. 27, n. 135, p. 51-64.

Lioce, A., Smorti, A.

2004 *Metodi d'analisi delle storie autobiografiche in età evolutiva: rassegna*, in «Età evolutiva», n. 79, p. 106-118.

Pazzagli, C., Dazzi, N.

2005 *Stato della mente rispetto all'attaccamento e organizzazione della memoria autobiografica: uno studio preliminare su un gruppo di adolescenti con storia infantile di abusi*, in «Infanzia e adolescenza», vol. 4, n. 3, p. 156-169.

Ignoto a me stesso

Diari in forma di audiovisivo tra cronaca familiare e autorappresentazione dell'adolescenza

Fabrizio Colamartino

Critico cinematografico, consulente del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

I. Tracce autobiografiche

Il cinema ha spesso fatto ricorso a forme di narrazione riconducibili all'autobiografia, alla scrittura diaristica, al memoriale per organizzare il racconto per immagini: legare lo spettatore alla figura di un narratore interno alla finzione, una sorta di testimone oculare dei fatti raccontati, aiuta la storia a svilupparsi con maggiore fluidità, magari al prezzo della coerenza che si chiede solitamente al cinema (narrare per immagini che valgono di per sé, senza la presenza di una "guida" più o meno interna alla rappresentazione). Gli esempi da citare sarebbero innumerevoli e, in apertura di questa riflessione sui rapporti tra cinema e autobiografia, ci limiteremo a ricordare alcuni casi particolari in cui i protagonisti siano bambini, adolescenti o giovani: si tratta di una rapida elencazione che, per forza di cose, non potrà essere esaustiva.

In prima istanza è possibile ricordare alcuni film in cui un personaggio adulto riporti alla memoria la propria infanzia, adolescenza o giovinezza, quasi sempre attraverso un unico lungo flashback (altre volte per mezzo di più digressioni temporali) introdotto e concluso dalle immagini dello stesso narratore, intento a ricordare a vantaggio di un ascoltatore interno

alla finzione (che ricopre una funzione vicaria rispetto allo spettatore in sala) o, più semplicemente, a proprio esclusivo beneficio. È possibile ascrivere a questa prima categoria film decisamente diversi ma divenuti ormai dei classici: *Cronaca familiare* (1962) di Valerio Zurlini, *Padre padrone* (1977) di Paolo e Vittorio Taviani, *Nuovo cinema Paradiso* (1988) di Giuseppe Tornatore, *Un mercoledì da leoni* (1978) di John Milius, *L'ultimo imperatore* (1987) di Bernardo Bertolucci, *Stand by me - Ricordo di un'estate* (1986) di Rob Reiner, *Les Choristes - I ragazzi del coro* (2004) di Christophe Barratier, *L'albero di Antonia* (1995) di Marleen Gorris, *Forrest Gump* (1994) di Robert Zemeckis, *L'amico ritrovato* (1989) di Jerry Schatzberg, *Del perduto amore* (1998) di Michele Placido. Prototipi più moderni e decisamente più interessanti sono invece *Cria Cuervos* (1976) di Carlos Saura per i risvolti psicoanalitici ma anche e soprattutto per le implicazioni storico-politico-sociali di una vicenda privata capace di riflettere la condizione di una intera nazione (quella della Spagna franchista) e *Chocolat* (1988) di Claire Denis, frutto della rielaborazione da parte della regista dei ricordi dell'infanzia trascorsa con i genitori in Camerun quando il Paese era ancora una colonia francese.

Un'ulteriore possibilità di narrazione autobiografica, certamente più interessante dal nostro punto di vista, è quella offerta dai film che presentano un protagonista bambino o adolescente che racconti o commenti le vicende che lo vedono protagonista per così dire "in diretta". Ciò può avvenire attraverso un'adesione quasi totale dello sguardo della macchina da presa con quello del protagonista (film dei quali si dice, abusando di una definizione ormai un po' retorica, che sono girati "ad altezza di bambino") oppure, più semplicemente, attraverso l'uso della voce fuori campo dello stesso bambino o adolescente nel ruolo di narratore o commentatore. Un romanzo al quale ci si può rifare per avere un'idea della struttura della narrazione a cui ci riferiamo è, ad esempio, *Il giovane Holden* di J. D. Salinger.

Doveroso incominciare questa rapida carrellata con quella che è probabilmente la più celebre riflessione autobiografica di un'adolescente in forma diaristica, *Il diario di Anna Frank*, nella sua trasposizione di George Stevens (1959), per saltare a un altro diario-confessione, certo molto diverso, *Christiane F. - Noi, i ragazzi dello zoo di Berlino* (1981) di Uli Edel, tratto dal romanzo omonimo basato sulle interviste effettuate nel 1978 da due giornalisti, durante il processo per spaccio e consumo di sostanze stupefacenti in cui la protagonista adolescente era implicata. Al di là dei due esempi appena ricordati, moltissimi sono i film che permettono ai propri protagonisti di raccontare in prima persona le proprie esperienze. Alcuni dei film del regista partenopeo Antonio Capuano utilizzano la voce *over* dei giovanissimi protagonisti per commentare le immagini: con *Vito e*

gli altri (1991), Capuano alterna alla rappresentazione cruda della vita di strada di un giovanissimo delinquente napoletano, le riflessioni dello stesso protagonista sulle proprie vicissitudini, mentre in *La guerra di Mario* (2005), che racconta il complesso mondo interiore di un bambino vittima di abusi, dà voce al protagonista ma attraverso le parole di bambini soldato vittime di una violenza analoga a quella subita dal piccolo Mario tra le mura domestiche. Interessante il caso di *La stanza di Cloe* (1996) di Rolf De Heer, nel quale si narra la vicenda di una bambina che si rifiuta di parlare da quando i suoi genitori hanno deciso di divorziare: lo spettatore viene messo al corrente dei pensieri della piccola che contrappuntano, commentano, criticano i comportamenti dei genitori attraverso la sua voce *over* ma anche per mezzo di un ambito espressivo molto diverso ma non meno significativo come quello del disegno infantile. Una segnalazione in questa sezione meritano anche *Fuga dalla scuola media* (1996) di Todd Solondz, *Stella* (2008) di Sylvie Verheyde, *L'altra faccia di Beverly Hills* (1998) di Tamara Jenkins, *A domani* (1999) di Gianni Zanasi, *Caterina va in città* (2003) e *Ovosodo* (1997) di Paolo Virzì, *Juno* (2007) di Jason Reitman, *Diario di una schiappa* (2010) di Thor Freudenthal caratterizzati dall'ambientazione prevalentemente scolastica e dalle considerazioni ironiche e autoironiche dei protagonisti sulla propria famiglia e sull'ambiente sociale che, a seconda dei casi, li accoglie o respinge. Altrettanto pregnanti le riflessioni intimiste dei protagonisti di *Il grande Blek* (1987) di Giuseppe Piccioni e di *Mignon è partita* (1988) di Francesca Archibugi, nonché i visionari *Creature del*

cielo (1994) di Peter Jackson, tratto da una storia realmente accaduta rielaborando i diari e le lettere delle vere protagoniste della storia, *Mysterious Skin* (2004) di Gregg Araki, in cui le ricerche identitarie di due adolescenti problematici ma molto diversi si incrociano, *Trainspotting* (1996) di Danny Boyle e *Valentin* di Alejandro Agresti (2002). Una menzione a parte merita *Orange County* di Jake Kasdan (2002) nel quale si gioca “a carte scoperte”, dato che il film narra nei toni della commedia demenziale le vicissitudini di un adolescente statunitense che decide di utilizzare un proprio racconto autobiografico come testo per essere ammesso all’università, nonché il drammatico *Il delitto Fitzgerald* (2003) di Matthew Ryan Hoge nel quale la scrittura di un diario diviene per un giovane carcerato il mezzo attraverso cui rielaborare i propri errori.

Se esiste, in conclusione, un elemento che accomuna tutti i protagonisti dei film appena citati è il senso di solitudine e la distanza non solo dagli adulti, troppo spesso sordi di fronte alle loro richieste, ma spesso anche dai propri coetanei. Sono film che, in definitiva, attraverso narrazioni e rappresentazioni molto diverse, mettono in scena quella fase dell’esistenza di un bambino o di un adolescente in cui la ricerca sulla propria identità, il desiderio di comprendere il mondo attorno a sé diviene pressante e il lavoro di introspezione diventa momento di ricerca di equilibrio e coerenza interiore.

È utile citare, infine, quei film in cui autori più o meno celebri hanno trasposto, in maniera più o meno fedele, più o meno filtrata dalla creatività e dall’immaginazione, la propria infanzia. In questi casi

siamo di fronte alla trasposizione per immagini di memorie realmente vissute e rielaborate criticamente dai registi, alla luce della propria esperienza artistica. Nella maggior parte dei casi che citeremo siamo di fronte a veri e propri capolavori della storia del cinema, frutto di autori universalmente riconosciuti e celebrati che, raggiunta la maturità, hanno deciso di “fare i conti” con il proprio passato infantile o adolescenziale. Stiamo parlando, infatti, di film come *Amarcord* (1973) di Federico Fellini (ma del resto, dello stesso regista, anche *Roma* e soprattutto *Intervista* sono ascrivibili a questa categoria), *Radio days* (1987) di Woody Allen, *Anni '40* (1987) di John Boorman, *Arrivederci ragazzi* (1987) di Louis Malle, *Voci lontane... sempre presenti* (1988) e *Il lungo giorno finisce* (1992) di Terence Davies, *Les roseaux sauvages - L'età acerba* (1994) di André Téchiné, *Lo specchio* (1975) di Andrej Tarkovskij, *Uova di garofano* (1992) di Silvano Agosti, ma anche *Perdutoamor* (2003) del musicista Franco Battiato e la, purtroppo, pressoché sconosciuta trilogia di Bill Douglas *My childhood* (1972), *My ain folk* (1973), *My way home* (1978). Alla stessa categoria, anche se diversi innanzitutto per la relativamente giovane età dei registi ma anche per uno stile narrativo e una capacità di elaborazione critica del proprio recente passato da parte degli autori, si possono ascrivere anche: *Persepolis* (2007) di Vincent Paronnaud e Marjane Satrapi, autrice, quest’ultima dell’omonimo graphic novel da cui il film d’animazione è tratto; *Il calamaro e la balena* (2005) di Noah Baumbach, singolare perché traspone in un film in stile europeo molti dei riferimenti al cinema della *Nouvelle Vague* cari al padre del regista, un

noto critico cinematografico statunitense; *Guida per riconoscere i tuoi santi* (2006) di Dito Montiel, tratto dalla stessa autobiografia del regista, perché non si adagia nella formula consolidata del racconto dell'infanzia o del flashback suscitato da un narratore interno alla finzione, ma si struttura come un itinerario di continua andata e ritorno tra il presente del protagonista adulto e il suo passato di adolescente rievocato attraverso gli incontri che questi compie nel corso di una giornata trascorsa nei luoghi della sua infan-

zia. Impossibile, infine, non citare *Garage Demy* (1991) di Agnès Varda, splendido ritratto di Jacques Demy, marito dell'autrice e regista egli stesso, che alterna alle immagini dell'infanzia e dell'adolescenza del protagonista rievocate attraverso una ricostruzione in bianco e nero della Francia durante la Seconda guerra mondiale brani originali dei film a colori dello stesso Demy ispirati ad atmosfere ed episodi della sua infanzia e riprese del vecchio regista ormai malato e prossimo alla morte, intento a dipingere in riva al mare.

1. Film di ispirazione autobiografica¹

Il cinema autobiografico e l'infanzia

- *Cronaca familiare*, Valerio Zurlini, Italia, 1962*
- *Padre padrone*, Paolo e Vittorio Taviani, Italia 1977*
- *Cria Cuervos*, Carlos Saura, Spagna, 1976*
- *Un mercoledì da leoni*, John Milius, USA, 1978*
- *Stand by me – Ricordo di un'estate*, Rob Reiner, USA, 1986*
- *L'ultimo imperatore*, Bernardo Bertolucci, Italia, 1987*
- *Chocolat*, Claire Denis, Francia/RFT, 1988*
- *Nuovo cinema Paradiso*, Giuseppe Tornatore, Italia 1988*
- *L'amico ritrovato*, Jerry Schatzberg, Gb/Francia/Germania, 1989*
- *Forrest Gump*, Robert Zemeckis, USA, 1994*
- *L'albero di Antonia*, Marleen Gorris, Olanda/Belgio/Gb, 1995*
- *Del perduto amore*, Michele Placido, Italia, 1998*
- *Les Choristes – I ragazzi del coro*, Christophe Barratier, Francia, 2004*

L'infanzia e l'adolescenza nei film-diario

- *Il diario di Anna Frank*, George Stevens, Usa, 1959*
- *Christiane F. – Noi, i ragazzi dello zoo di Berlino*, Uli Edel, RFT, 1981*
- *Il grande Blek*, Giuseppe Piccioni, Italia, 1987*
- *Mignon è partita*, Francesca Archibugi, Italia, 1988*



¹ I film contrassegnati con asterisco sono disponibili presso la Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro.

➤➤ **1. Film di ispirazione autobiografica**

- *Vito e gli altri*, Antonio Capuano, Italia, 1991
- *Creature del cielo*, Peter Jackson, Nuova Zelanda, 1994*
- *Fuga dalla scuola media*, Todd Solondz, Usa 1996*
- *La stanza di Cloe*, Rolf De Heer, Austria/Italia/Francia, 1996*
- *Trainspotting*, Danny Boyle, Gb, 1996*
- *Ovosodo*, Paolo Virzì, Italia, 1997*
- *L'altra faccia di Beverly Hills*, Tamara Jenkins, Usa, 1998*
- *The opposite of sex - L'esatto contrario del sesso*, Don Roos, Usa, 1998*
- *A domani*, Gianni Zanasi, Italia, 1999*
- *Valentin*, Alejandro Agresti, Argentina/Olanda, 2002*
- *Orange County*, Jake Kasdan, Usa, 2002*
- *Caterina va in città*, Paolo Virzì, Italia, 2003*
- *Il delitto Fitzgerald*, Matthew Ryan Hoge, Usa, 2003*
- *Mysterious Skin*, Gregg Araki, Usa, 2004*
- *La guerra di Mario*, Antonio Capuano, Italia, 2005*
- *Juno*, Jason Reitman, Usa, 2007*
- *Stella*, Sylvie Verheyde, Francia, 2008*
- *Diario di una schiappa*, Thor Freudenthal, Usa, 2010

L'infanzia nello sguardo dei maestri

- *I 400 colpi*, François Truffaut, Francia, 1959*
- *Baci rubati*, François Truffaut, Francia, 1968
- *Non drammatizziamo è solo questione di corna*, François Truffaut, Francia, 1970
- *My childhood*, Bill Douglas, Gb, 1972
- *Amarcord*, Federico Fellini, Italia, 1973*
- *My ain folk*, Bill Douglas, Gb, 1973
- *Lo specchio*, Andrej Tarkovskij, Urss, 1975*
- *My way home*, Bill Douglas, Gb, 1978
- *L'amore fugge*, François Truffaut, Francia, 1979
- *Anni '40*, John Boorman, Gb, 1987*
- *Arrivederci ragazzi*, Louis Malle, Francia, 1987*
- *Radio days*, Woody Allen, Usa, 1987*
- *Voci lontane... sempre presenti*, Terence Davies, Gb, 1988*
- *Garage Demy*, Agnès Varda, Francia, 1991*
- *Il lungo giorno finisce*, Terence Davies, Gb, 1992*
- *Uova di garofano*, Silvano Agosti, Italia, 1992*
- *Les roseaux sauvages - L'età acerba*, André Téchiné, Francia, 1994*
- *Perdutoamor*, Franco Battiato, Italia, 2003*
- *Il calamaro e la balena*, Noah Baumbach, Usa, 2005*
- *Guida per riconoscere i tuoi santi*, Dito Montiel, Usa, 2006*
- *Persepolis*, Vincent Paronnaud e Marjane Satrapi, Francia, 2007*

2. Cinema e scrittura: una relazione complessa

Dopo aver passato in rassegna alcuni esempi di film la cui struttura narrativa, la forma del racconto, lo sguardo sul mondo lanciato dai protagonisti ricordano la scrittura autobiografica grazie a una serie di elementi riconducibili all'auto-narrazione, è interessante soffermarsi sui rapporti e i punti di contatto tra cinema e scrittura biografica in quanto linguaggi. Essi affondano le proprie radici nel più ampio dibattito sulla relazione tra cinema e letteratura, sul narrare per immagini o attraverso le parole, sul tradurre la pagina scritta in immagine laddove si porti sullo schermo un romanzo, un racconto, una biografia o un'autobiografia, così come in quello sulla possibilità che il film possa essere considerato realmente un'opera personale, frutto dell'inventiva di una sola persona, di un unico autore, alla stregua di una pagina scritta, a maggior ragione nel caso in cui il confronto sia con le pagine di un diario.

Il meccanismo stesso di funzionamento della narrazione cinematografica si basa sulla capacità di mettere in ordine una serie di eventi e, a maggior ragione per quanto riguarda il cinema contemporaneo, di collegare i fatti in maniera non necessariamente cronologica o coerente ma mettendo in comunicazione frammenti distanti nel tempo e apparentemente avulsi che, accostati tra loro, facciano scaturire un senso nuovo dalla storia narrata. È evidente come ci si trovi di fronte a un meccanismo analogo a quello della scrittura autobiografica, a quella rielaborazione degli eventi della

vita che, vissuti ognuno per sé e presi separatamente, ben poco riescono a dire di colui che li ha vissuti – anche quando ad analizzarli sia lo stesso protagonista – ma che rielaborati attraverso il processo di rievocazione del passato e trasposizione sulla pagina scritta assumono un senso nuovo.

Ma c'è di più: la narrazione cinematografica non è soltanto il risultato del processo di costruzione del racconto attraverso una successione più o meno cronologica di eventi, è anche un procedimento di ricomposizione di una serie di riprese effettuate non cronologicamente (per motivi legati alla produzione in sé delle immagini). Se, infatti, all'interno del processo di lavorazione del film la sceneggiatura e il montaggio costituiscono i due estremi (la prima a monte e il secondo a valle) della produzione delle immagini, i due momenti del procedimento che potremmo definire normativi, nel mezzo vi è la produzione del film, le riprese vere e proprie. Analizzando questi tre momenti è possibile comprendere come la scrittura della sceneggiatura e il montaggio della pellicola siano operazioni condotte a tavolino, dunque sottratte all'arbitrio degli eventi, mentre le riprese si ritrovino a fare i conti con il caso, l'alea, con qualcosa che si avvicina alla concretezza della vita. Il processo di ricomposizione delle vicende narrate attraverso il montaggio si avvicina, dunque, alla scrittura autobiografica molto più di quanto non faccia la sceneggiatura che consiste in un procedimento di scrittura vera e propria ma che non deve fare i conti con quanto è concretamente accaduto sul set.

3. La cinepresa come la penna: l'esempio della Nouvelle Vague

È utile, dopo questa sintetica ma necessaria digressione di carattere teorico, ricordare quella vera e propria tendenza autobiografica che ha informato i movimenti cinematografici definiti come *nouvelle vagues* sviluppatasi un po' in tutto il mondo dalla fine degli anni '50 in poi. Più correnti che scuole cinematografiche vere e proprie, le *nouvelle vagues* vogliono svecchiare le forme della produzione, della narrazione e della rappresentazione nella settima arte attraverso un tipo di scrittura cinematografica più personale. La prima e più conosciuta tra le *nouvelle vagues*, quella francese, aveva individuato, non a caso, proprio nella scrittura una valida metafora per indicare una direzione che avrebbe permesso al cinema di emanciparsi dalle convenzioni per accedere a nuovi territori dell'espressività. Risale al 1948 quello che è considerato uno degli atti fondativi della futura *Nouvelle Vague*, ovvero l'articolo di Alexandre Astruc *Naissance d'une nouvelle avant-garde: la caméra-stylo* pubblicato sulla rivista *Ecran française* nel quale il regista e teorico del cinema paragonava l'uso della macchina da presa da parte del cineasta a quello della penna per lo scrittore: un mezzo espressivo più personale di quanto non fosse stato fino a quel momento, libero tanto dai vincoli di un'organizzazione produttiva fortemente standardizzata quanto dai limiti di un sistema della rappresentazione gravato da pesanti stereotipi.

Grazie a questa capacità di "scrittura rapida" quello della *Nouvelle Vague* è allo stesso tempo un movimento che testimo-

nia praticamente in tempo reale la realtà sociale e culturale da cui nasce e si sviluppa. I registi girano con mezzi di fortuna, in esterni, comunque in ambienti reali, fuori dagli studi cinematografici, le sceneggiature assumono la fisionomia di veri e propri diari intimi capaci di parlare di e a una generazione nuova, molto distante da quella precedente. Se i film di questi autori non sono quasi mai trasposizioni di romanzi, sono al contrario ricchi di citazioni tratte da opere letterarie, e non solo la passione per la lettura ma anche quella per la scrittura sono sempre molto presenti, con i protagonisti dei film spesso intenti a compilare diari (quali più, quali meno seri) o comunque impegnati in riflessioni sulla propria esistenza (si pensi, nello specifico, al cinema di Eric Rohmer o a quello di Jacques Rivette, due degli autori di punta della *Nouvelle Vague*). Non è un caso, del resto, che uno degli autori venerati dai giovani registi sia Max Ophüls il cui film *Lettera da una sconosciuta* (1948) costituisce un vero e proprio classico della trasposizione di un'autobiografia in forma di confessione intima, riflessione personale (e non certo come autocelebrazione di una vita) in immagini cinematografiche.

Tuttavia, è importante notare dal nostro punto di vista è che la vecchia polemica che metteva a confronto film e romanzo, cinema e scrittura, viene definitivamente meno: il cinema non deve più rincorrere la letteratura su un terreno che non gli appartiene, bensì rintraccia la propria più autentica capacità di esprimersi attraverso ciò che gli è peculiare: la messa in scena, ovvero la capacità di tradurre attraverso i mezzi espressivi tipicamente

cinematografici (movimenti di macchina, uso delle luci, direzione degli interpreti) la visione del mondo dell'autore.

Tra i registi della *Nouvelle Vague* francese, colui che probabilmente ha contribuito più d'ogni altro ad arricchire il panorama cinematografico dell'epoca di suggestioni autobiografiche ma anche di riferimenti letterari è François Truffaut. Il regista trasfonde in maniera per così dire "morbosa" nella propria opera soprattutto una serie di suggestioni, di emozioni, di visioni tratte dalle proprie letture e dalla propria passione per la scrittura. Quasi tutti i protagonisti dei film di Truffaut saranno segnati dalla medesima passione-ossessione: dal medico illuminista Itard de *Il ragazzo selvaggio* (1970), che annota sul proprio diario i progressi del piccolo Victor, al protagonista di *L'uomo che amava le donne*, scrittore dilettante che narra la propria passione per l'altro sesso in un diario che diverrà romanzo (e che consente a Truffaut di introdurre nel corso della narrazione numerosi flashback), all'eroina eponima (Adèle Hugo, figlia dello scrittore Victor) di *Adele H., una storia d'amore* (1975) ai cui diari e corrispondenze epistolari il regista si ispira per la sceneggiatura. Persino quando Truffaut sceglie di portare sullo schermo un romanzo di fantascienza, sceglie il classico di Ray Bradbury *Fahrenheit 451*, (1966) ambientato in un mondo che ha abolito i libri e la scrittura. Del resto, fin dal suo lungometraggio di esordio del 1959, *I quattrocento colpi*, il regista inserisce nella sua opera una serie di elementi fortemente nostalgici e autobiografici, ricalcando le vicende vissute dal protagonista su quelle della propria infanzia. Figlio di una ragazza madre, il

regista non conobbe mai il padre naturale, apprese di essere stato riconosciuto dal marito della madre sfogliando di nascosto un diario tenuto dall'uomo, venne sempre considerato un ragazzino "difficile" ed ebbe problemi con l'autorità e la giustizia, proprio come Antoine Doinel, il protagonista del suo film d'esordio. Quello di Doinel sarà poi il personaggio che Truffaut deciderà di seguire attraverso le varie tappe dell'esistenza, dalla preadolescenza all'adolescenza, alla giovinezza, alla maturità, facendolo interpretare sempre dall'attore Jean-Pierre Léaud (al suo esordio ne *I quattrocento colpi* diventerà in seguito una sorta di alter ego del regista) con il quale instaurerà un rapporto paterno o, per lo meno, da fratello maggiore. Doinel sarà così protagonista di altri tre lungometraggi (*Baci rubati* del 1968, *Non drammatizziamo è solo questione di corna* del 1970, *L'amore fugge* del 1979) firmati da Truffaut e di un episodio compreso in un film collettivo (*Antoine e Colette in L'amore a vent'anni* del 1962), dando vita alla "biografia" di un personaggio che continuerà a riflettere la vita del suo autore ma che, allo stesso tempo, progressivamente si affrancherà dal dovere di rispecchiarla pienamente.

4. Dal cinema al documentario all'audiovisivo: alla scoperta di territori incerti

Tuttavia, al di là del caso particolarissimo di Truffaut, in che modo la tendenza autobiografica riscontrata nella *Nouvelle Vague* può esserci utile per fare luce sulle possibilità che il cinema e soprattutto il

fare cinema offre all'autobiografia e alla scrittura di sé? Se la *Nouvelle Vague* francese in particolare (e più in generale le *nouvelles vagues* sviluppatesi ai quattro angoli del globo), ha costituito un tentativo di uscire dalle convenzioni cinematografiche anche grazie all'autobiografismo degli autori che le hanno dato vita, la sua vicinanza alla vera e propria scrittura autobiografica consiste anche e soprattutto nel tentativo di sottrarsi agli stereotipi di una rappresentazione convenzionale e di maniera. Allo stesso modo in cui un autore cinematografico rintraccia il senso più profondo della propria arte attraverso l'elaborazione di uno stile personale, invece che conformandosi a convenzioni collaudate, l'essere umano che sperimenta la scrittura del sé tenta di avvicinarsi al senso più profondo della sua esistenza sottraendosi a un facile adeguamento alle regole sociali e a un'immagine convenzionale ma meno autentica.

Passando dal piano dei temi a quello delle tecniche, come anticipato, la vera rivoluzione innescata dai registi della *Nouvelle Vague* consiste nella capacità di sviluppare uno stile personale soprattutto attraverso la cura della messa in scena, il lavoro sul set – in definitiva la regia – che si esplica essenzialmente in un uso originale delle luci, nella direzione degli interpreti e nello studio dei movimenti di macchina, soprattutto del piano-sequenza (una ripresa dell'azione in continuità, senza stacchi di montaggio) capace di dare fluidità e durata all'azione scenica e dunque di avvicinarsi il più possibile alla vita reale. In questo modo i due estremi della filiera cinematografica ricordati nell'introduzione (la sceneggiatura e il montaggio, l'una a monte e l'altro a valle della pro-

duzione vera e propria delle immagini), vengono messi in secondo piano. Lungi dal girare senza una sceneggiatura o dal trascurare il montaggio, i registi della *Nouvelle Vague* mettono in prospettiva questi due momenti rispetto alla messa in scena: più semplicemente, la vita si affaccia all'interno del film che, in questo modo, diviene il frutto esclusivo di una visione personale dell'autore ma anche dell'affacciarsi dell'imponderabile e dell'inaspettato all'interno dell'immagine. Finalmente sottratto al suo statuto di catena di operazioni predeterminate da una sceneggiatura di ferro e "castrate" da un montaggio incombente, il cinema diventa uno strumento di rivelazione del reale, capace di rinvenire la propria autenticità all'interno di un percorso davvero personale.

In questo modo, se un confronto tra cinema e scrittura autobiografica poteva apparirci in un primo momento quasi impossibile, data l'incommensurabile distanza tra due mezzi così diversi (il primo costituito da un apparato pesante, frutto di un lavoro collettivo, espressione di un creatore che ha più la fisionomia di un organizzatore che quella di un vero e proprio autore, la seconda come risultato di un processo intimo, di scavo esistenziale, spesso compiuto in solitudine e senza finalità altre che non siano quelle legate all'indagine di se stessi), adesso ci appare meno improbabile, vista la possibilità da parte del cinema di farsi strumento di scoperta e interpretazione (e non soltanto rappresentazione) di un mondo che è anche e soprattutto quello interiore del regista.

Tra i motivi capaci di avvicinare notevolmente i due media (e in qualche modo sancire l'auspicio di Astruc e della sua ca-

méra-stylo) è necessario considerare che il cinema (o, come sarebbe più corretto definirlo oggi, l'audiovisivo) con il trascorrere dei decenni e il progredire delle tecnologie è diventato sempre più leggero, maneggevole, alla portata di tutti, uno strumento di descrizione del mondo (nonché di descrizione del mondo interiore dell'autore stesso) attraverso uno sguardo sempre più personale e sempre meno strutturato. Un mezzo, insomma, che riesce a rispecchiare meglio di molti altri la personalità del suo utilizzatore grazie alla libertà di impiego che ormai lo caratterizza.

A fronte di tale leggerezza, l'audiovisivo potrebbe costituire, paradossalmente, proprio grazie al residuo di "pesantezza" che comunque si trascina dietro rispetto alle varie forme di oralità che ormai caratterizzano la vita quotidiana di moltissimi (un'oralità che passa spesso attraverso la scrittura, ma non solo, all'interno dei social network, dei blog, ecc.), un mezzo idoneo più di tanti altri a descrivere ponderatamente lo stato d'animo del suo autore. Anche se sempre più istantaneo e sempre meno riflessivo, l'audiovisivo resta infatti un mezzo mediato da una tecnologia che spesso richiede al suo autore di ritornare sul materiale girato per svilupparlo, perfezionarlo, editarlo in un percorso verticale di rielaborazione e di ri-scoperta delle proprie emozioni molto simile a quello favorito dalla scrittura autobiografica.

Stiamo parlando di un terreno incerto, di uno spazio dai confini frastagliati che corrisponde all'incirca a quello del documentario nelle sue molteplici forme nel quale confluisce il desiderio dell'autore di trovare una propria via espressiva, quello del cineasta amatoriale che lavora in soli-

tudine per sentirsi meno vincolato da una troupe, quello del familiare (quasi sempre un genitore) che vuole documentare i passaggi fondamentali della vita del proprio nucleo affettivo, quello del docente che utilizza il mezzo come strumento didattico e di ricerca con i propri studenti. Dopo esserci occupati dell'autobiografia come forma della narrazione cinematografica di finzione, nei prossimi capitoli tenderemo un'esplorazione di quel territorio ibrido al cui interno le frontiere tra professionismo e cinema amatoriale, vita privata e lavoro, desiderio di intimità e spinta alla socializzazione, tensione verso la sperimentazione e scavo nella quotidianità sono lasciate proficuamente incerte dagli stessi protagonisti/autori.

5. Gruppi di famiglia in un interno: genitori e figli davanti e dietro la macchina da presa

Tra gli esiti più originali e più interessanti del documentario in chiave autobiografica, i film girati dai registi con i propri figli occupano sicuramente un posto privilegiato. L'infrazione del confine incerto tra filmino di famiglia e documentario alla quale guardiamo oggi come a una novità, in realtà appartiene di diritto alla storia del cinema, fin dai suoi albori. Allo stesso modo in cui una separazione tra cinema documentario e cinema di finzione risulta totalmente arbitraria se solo si guarda ai primi spettacoli cinematografici (riprese in tempo reale di avvenimenti reali, dalle grandi cerimonie ufficiali alla vita quotidiana), lo stesso "film di famiglia" è uno dei tanti formati "inventati"

insieme al cinema. Basti pensare a uno dei più celebri cortometraggi dei fratelli Lumière, *Le repas du bébé* (1895), che ha per protagonisti Auguste Lumière e sua moglie intenti a imboccare il loro figlioletto di pochi mesi di fronte all'obiettivo della macchina da presa manovrata dallo zio Louis Lumière.

Un terreno eterogeneo che negli ultimi decenni è stato proficuamente esplorato da Jay Rosenblatt, filmmaker indipendente celebre per i suoi *found footage* (film costruiti con materiali audiovisivi di formati diversi come filmini familiari, riprese amatoriali, documentari scientifici, film di propaganda, pubblicità, ecc.). Il regista filma sua figlia Ella in varie occasioni, né più né meno di come farebbe un qualsiasi genitore, solo dando ai suoi filmini una forma decisamente più compiuta e un senso che non risiede esclusivamente nella conservazione di un ricordo. I tre cortometraggi *I used to be a filmmaker*, *I like it a lot*, *I'm Charlie Chaplin* compongono una piccola trilogia sulla prima infanzia.

In *I used to be a filmmaker* (2003), grazie alla collaborazione di sua figlia ancora in fasce, Rosenblatt compila un catalogo semiserio delle forme e dei segni del linguaggio cinematografico: il film è composto da brevi capitoli preceduti da didascalie che accostano la terminologia del gergo cinematografico alle situazioni che si presentano agli occhi di un giovane padre alle prese con le esigenze della figlioletta. Nel cortometraggio il ruolo normativo del filmino di famiglia, la sua funzione validante rispetto alla serenità della vita familiare e ai suoi rituali diventa per l'autore uno spunto ironico (fin dal titolo, la cui traduzione letterale, "Facevo il filmmaker", ha

il tono del rimpianto) per giocare con la propria professione e, allo stesso tempo, con il proprio ruolo di padre. Rosenblatt scopre via via il mondo della figlioletta e, allo stesso tempo, reinventa il linguaggio cinematografico alla luce di questa nuova presenza. Se il meccanismo a tratti si incaglia, costretto dagli scarti improvvisi imposti alle riprese dalla spontaneità della bimba, Rosenblatt sembra comunque voler includere tali momenti giocosi all'interno del suo cinema. La videocamera può diventare un ulteriore strumento di scoperta del rapporto che un bambino piccolo instaura con la propria immagine: il riflesso in uno specchio, le riprese effettuate dal padre e riproposte dalla televisione, ma anche le ombre proiettate su una parete dai raggi del sole sono i passi che la bambina compie verso la formazione dell'io. Ella, così, acquisisce consapevolezza della propria identità anche attraverso la videocamera e le immagini da essa prodotte, in una sorta di accresciuta "fase dello specchio", questa volta con il padre nel ruolo di motore del processo. Il film di famiglia diventa, in questo modo, un mezzo di costruzione dell'identità (e dunque di scrittura autobiografica) non solo in quanto strumento capace di conservare memorie familiari nelle quali riconoscersi ma anche come mezzo attraverso il quale stimolare attivamente la consapevolezza dei diversi membri della famiglia nei confronti dei propri rispettivi ruoli.

I like it a lot (2004) ribalta totalmente i procedimenti attuati nel precedente cortometraggio: se in *I used to be a filmmaker* tutto era strutturato attorno all'idea scherzosa del dizionario dei termini cinematografici, in *I like it a lot* la videocamera è un

semplice mezzo di registrazione di ciò che accade davanti all'obiettivo. L'esperienza che Ella compie nel mangiare un gelato è descritta minuziosamente, diviene totalizzante per lo spettatore così come per la protagonista.

Ben più complesso è *I'm Charlie Chaplin* (2005), nel quale ritornano le riflessioni sul cinema e sull'identità di *I used to be a filmmaker*. Fino a quando Ella si identificherà con Charlot, il mascheramento che ha scelto per festeggiare Halloween? Emergono con forza – mitigate, tuttavia, dalla consueta autoironia – alcune istanze tipiche del cinema di Rosenblatt come quella di analizzare il potere delle immagini in quanto segno di un'autorità, in questo caso quella paterna. È chiaro come la scelta di Charlot sia chiaramente influenzata – se non dettata – dallo stesso regista e dalle sue preferenze in fatto di cinema, anche se Ella sembra sempre più convinta di voler continuare a vestire in futuro i panni del personaggio creato da Chaplin. Appena un anno più tardi, tuttavia, Ella dimostra come il gioco dell'identificazione non possa durare a lungo: vestire i panni di Charlot le è piaciuto, ma solo per un po', dato che l'anno prossimo sarà la volta di un altro personaggio. L'identificazione con un personaggio, per quanto divertente, deve sottostare alla consapevolezza della bambina nei confronti della propria identità, cioè alla possibilità di scegliere come e quando "ritornare se stessa", proprio per meglio osservarsi agire nei panni di qualcun altro. Il passo successivo nel rapporto di Ella e suo padre Jay all'ombra del cinema, permetterà alla bambina di produrre delle proprie immagini: è il tema di *Beginning filmmaking* (2008) nel quale

Rosenblatt documenta l'approccio della figlioletta quattrenne alla videocamera.

Svyato (2005), il film-esperimento che Victor Kossakovsky, uno dei più importanti documentaristi russi, ha condotto con suo figlio Svyato di due anni è un altro esempio di ibrido a metà strada tra il film di famiglia (volto a immortalare la prima volta in cui un bambino molto piccolo dimostra di saper fare qualcosa o si trova in una situazione mai vissuta prima) e il documento scientifico, basato sull'osservazione di un soggetto messo di fronte a un esperimento. Fino al momento delle riprese Svyato non si era mai trovato faccia a faccia con la sua immagine rimandata da una superficie riflettente, mentre adesso nella sua stanza, per la prima volta, deve confrontarsi con una nuova presenza, quella del suo doppio riflesso in uno specchio che il padre ha posizionato a sua insaputa. Come già in *I used to be a filmmaker* anche in questo caso al centro del film c'è la fase dello specchio e il suo emergere nella vita del bambino. Da un punto di vista autobiografico si tratta del primo momento in cui il bambino riconosce se stesso, il proprio corpo e il proprio volto, in un'unica immagine: Svyato per la prima volta si trova di fronte a se stesso, alla propria immagine, ma è anche costretto a confrontarsi con la parete che, improvvisamente "sfondata" dalla presenza dello specchio, gli rivela uno spazio uguale a quello che gli è più familiare ma che, tuttavia, è irraggiungibile, impenetrabile. Inizia a svilupparsi in questo modo non solo quella virtualizzazione della propria immagine indicata dalla fase dello specchio lacianiano all'origine del meccanismo di identificazione, ma anche quel proces-

so altrettanto fondamentale di separazione dell'io dal mondo che è alla base della capacità di osservarsi e analizzarsi in relazione agli altri e alla realtà circostante.

Nel suo film *Anna* (1993), Nikita Mikhalkov riprende la figlia dall'età di sei anni fino alle soglie del compimento della maggiore età, rivolgendole, anno dopo anno, le medesime domande. Parallelamente alla crescita della ragazza, il film mostra la storia dell'Unione Sovietica, che cambia radicalmente (sono gli anni della difficile transizione dal comunismo alla democrazia). A ogni nuova occasione Mikhalkov interroga la figlia sul concetto di patria, sulle sue aspirazioni personali, sulle sue paure e su quelle dell'intera Russia: il risultato è un doppio ritratto animato da un lato dal desiderio di conservare la memoria delle varie tappe della vita di Anna e dall'altro dalla voglia di tracciare una storia dell'Unione Sovietica soprattutto in relazione all'identità dei suoi abitanti in quanto appartenenti a quella "grande anima russa" cantata da tanti poeti e che, al passaggio dal comunismo al capitalismo, sembra essersi persa. A fronte dell'evidenza di un popolo che si dimostra sempre meno coeso dopo l'esperienza del comunismo e sempre più individualista all'alba della nuova era capitalista, Mikhalkov riesce a recuperare quel sentimento di attaccamento alla propria terra e alla propria gente grazie al ritratto privato della propria figlia, in lacrime al momento della partenza per un soggiorno di studio all'estero. Così, se nei casi di Rosenblatt e Kossakovskij si assisteva al sorgere di un'identità infantile destinata a svilupparsi attraverso una serie di stimoli esterni, nel progetto di Mikhalkov ab-

biamo una messa in relazione diretta tra identità del singolo catturata nell'intimità della vita familiare, con quella di un'intera società di cui si traccia la parabola attraverso immagini di repertorio.

Uno schema, questo, presente anche nel più recente *Cielo senza terra* (2010) di Giovanni Davide Maderna e Sara Pozzoli: il privato del rapporto tra un padre regista (lo stesso Maderna) e suo figlio Eugenio di otto anni si mescola con vicende sociali di più ampia portata. Una gita in montagna compiuta da padre e figlio è lo scenario e il pretesto per mettere a confronto il desiderio di crescere e di conoscere del bambino e la vita adulta, non priva di dubbi e inquietudini, del padre: l'uomo e suo figlio si confrontano su temi come la famiglia, l'amore, la vita in città e quella a contatto con la natura che li circonda. Su questa esile struttura narrativa, partendo da spunti minimi all'interno della conversazione con il figlio, Maderna aggancia due digressioni apparentemente estranee alla vicenda narrata: le immagini girate dallo stesso Maderna di una fabbrica occupata da un gruppo di operai in cassa integrazione e le vicissitudini di un suo amico produttore musicale attivo durante gli anni '70, osteggiato dalle maggiori case di produzione: due eventi che riportano in primo piano la realtà economica e sociale del Paese all'interno della situazione di isolamento cercata dal regista. *Cielo senza terra* mette in scena il tentativo di un padre di impartire al figlio un'educazione basata sulla libertà e l'autodeterminazione – analoga a quella degli operai che lottano contro la chiusura della fabbrica, nonché a quella del produttore musicale e dei suoi sogni a occhi aperti – ovvero quanto di

più vicino ai risultati a cui la narrazione autobiografica può portare. Il merito principale di Maderna è riuscire a trasmettere tutto questo allo spettatore attraverso un cinema il cui segreto risiede nella spontaneità del suo darsi in quanto tentativo di catturare la vita nel suo scorrere in barba a qualsiasi schema.

Non mancano, d'altro canto, registi che hanno instaurato con i propri genitori, per mezzo della macchina da presa, un rapporto analogo a quello poc'anzi descritto. Tra i risultati più interessanti e toccanti *L'Aimée* (2007) di Arnaud Desplechin nel quale l'autore ricostruisce, a partire dagli oggetti, dalle fotografie, dalle lettere rinvenute nella casa di famiglia prossima a essere venduta, una biografia della nonna, scomparsa subito dopo aver dato alla luce suo padre Robert. Una figura materna fisicamente assente ma capace di accompagnare i suoi familiari attraverso fotografie, oggetti, racconti, scambi epistolari, ricordi ai quali Desplechin dedica un commosso omaggio. Altrettanto sentito, a dispetto dell'apparente distacco con cui la regista filma l'incontro, è *Une Journée de vacances* (1983) di Claire Simon, nel quale la documentarista riprende suo padre gravemente malato. Si tratta, ancora una volta, di un home-movie, girato durante un giorno d'estate trascorso in famiglia, un lungo dialogo silenzioso tra padre e figlia, il bisogno di stabilire un contatto con un corpo che non può essere più abbracciato e di trattenere comunque un ricordo dell'uomo.

Tuttavia, l'esito più convincente di biografia/autobiografia filmata è quello della documentarista italiana Alina Marazzi che, con *Un'ora sola ti vorrei* (2002), ritratto per immagini e parole della madre Liseli, firma un'opera intima e sentita. Nipote dell'editore Ulderico Hoepli, appassionato videoamatore, sempre pronto a fissare su pellicola i momenti ufficiali così come quelli di intimità della sua famiglia, la regista ritrova nella casa dei nonni un vero e proprio archivio dal quale attingere per comporre – affiancando alle immagini in movimento fotografie, lettere, documenti ufficiali e registrazioni sonore – una biografia postuma di Liseli che, tuttavia, così come è per ogni figlio, è anche la sua per il forte legame avuto con lei nei primi anni di vita e la naturale identificazione con la figura materna. Un atto doloroso, quello della Marazzi, teso a recuperare una figura della sua famiglia che, per anni, era stata dimenticata, o meglio negata, a causa della malattia mentale che, quando l'autrice aveva soltanto sette anni, portò la madre a suicidarsi. «Prima di fare questo film non ero in grado né di nominarla, né di pensare al fatto che avesse deciso di farla finita in quel modo»², afferma la regista in un'intervista, a testimonianza di quanto sia stato difficile seguire questo percorso di scoperta e svelando, in questo modo, il valore terapeutico e demistificante del film. Un risultato conseguito mettendo a contatto materiali eterogenei, a volte di segno opposto e dalla cui commistione emerge una realtà diversa, completamente

² *Un'ora sola ti vorrei: intervista ad Alina Marazzi* di Pietro Roberto Goisis, pubblicata sul sito web Psychomedia alla url <http://www.psychomedia.it/cine@forum/interviste/marazzi.htm>

nuova rispetto a quella conosciuta dall'autrice: da un lato gli *home movies* girati da Ulderico Hoepfeli sono, come buona parte dei filmini di famiglia, delle celebrazioni di occasioni pubbliche, oppure sguardi sulla vita privata volti a sancire l'unità del nucleo, selezionando occasioni liete e momenti di serenità, dall'altra i diari della madre e le cartelle cliniche degli specialisti che ne avevano diagnosticato la condizione di malata. Dal lavoro di montaggio operato dalla regista emerge, dunque, la demistificazione di un'immagine fittizia della famiglia (costruita a beneficio di una rappresentazione dei ruoli interni al nucleo che non poteva contemplare il venire meno di uno dei suoi componenti) da parte della stessa Liseli che, attraverso le dolorose riflessioni affidate ai diari, prende progressivamente coscienza della propria realtà di malata e, allo stesso tempo, dell'artificiosa costruzione messa in piedi attraverso quelle rappresentazioni.

A rendere ancor più complesso e interessante il lavoro della regista è un altro elemento: a dare voce alle confessioni diaristiche della protagonista è la stessa Alina Marazzi che, in questo modo, si fa carico della sofferenza patita dalla donna riappropriandosi dell'identità negata della madre ma anche di una parte della propria, annebbiata dall'oblio e dai confusi ricordi di quando era bambina. Più volte nel cor-

so delle interviste rilasciate a proposito del film la regista ha affermato che la sua ricerca era volta essenzialmente a ricostruire un volto, un corpo, una voce e un affetto che credeva smarriti per sempre, in un lavoro simile in tutto e per tutto con quello attivato dalla scrittura autobiografica.

Quanto siano divenute importanti le memorie audiovisive private lo dimostrano non solo l'ironia degli *home movies* di Jay Rosenblatt o il commovente omaggio reso alla madre da Alina Marazzi in *Un'ora sola ti vorrei*, ma anche e soprattutto una serie di progetti e archivi multimediali³ volti a conservare e a rendere disponibili per studiosi e utenti comuni un patrimonio di immagini che testimoniano non soltanto i momenti curiosi della vita privata dei singoli o quegli aspetti della vita sociale mutati nel corso dei decenni, ma soprattutto un bagaglio di volti e testimonianze altrimenti destinati all'oblio o a una fruizione esclusivamente privata. Nella stessa direzione, quella di un recupero della memoria dei singoli a vantaggio della collettività, sono orientati quei progetti tesi a costruire archivi multimediali basati essenzialmente sulla raccolta di testimonianze di cittadini comuni e personaggi famosi che abbiano qualcosa di significativo, concernente la propria vita privata o eventi collettivi, da ricordare davanti a una videocamera⁴.

³ Il più importante archivio italiano del film di famiglia è probabilmente Home movies - Archivio nazionale del film di famiglia, che raccoglie memorie filmiche private conservando gli originali in pellicola, convertendoli in formato digitale e mettendoli a disposizione attraverso il sito web in <http://www.memoriadelleimmagini.it/homemovies/>

⁴ L'iniziativa più significativa in questo senso è quella di Memoro - La banca della memoria, che raccoglie le testimonianze di coloro che sono nati prima del 1950 organizzandole all'interno di percorsi tematici, geografici, storici, all'interno del sito <http://www.memoro.org/it/index.php>.

2. Genitori e figli, davanti e dietro la macchina da presa

- *Le repas du bébé*, Louis Lumière, Francia, 1895
- *Une journée de vacances*, Claire Simon, Francia, 1983
- *Anna*, Nikita Mikhalkov, Russia/Francia, 1993*
- *Un'ora sola ti vorrei*, Alina Marazzi, Italia, 2002
- *I used to be a filmmaker*, Jay Rosenblatt, Usa, 2003
- *I like it a lot*, Jay Rosenblatt, Usa, 2004
- *I'm Charlie Chaplin*, Jay Rosenblatt, Usa, 2005
- *Svyato*, Victor Kossakovsky, Russia, 2005
- *L'aimée*, Arnaud Desplechin, Francia, 2007
- *Beginning filmmaking*, Jay Rosenblatt, Usa, 2008
- *Cielo senza terra*, Giovanni Davide Maderna e Sara Pozzoli, Italia 2010

6. La difficile ricerca di un'identità nelle autobiografie in video degli adolescenti

L'ultima parte della nostra riflessione sul rapporto tra cinema e scrittura autobiografica sarà dedicata ai documentari nei quali è stata data la possibilità a degli adolescenti di raccontare se stessi e il rapporto con la realtà che li circonda. Anche in questo caso citeremo solo un ristretto nucleo di pellicole significative, che si distinguono per la capacità di concepire un'idea di documentazione audiovisiva insieme ai protagonisti, dunque attraverso una presa di coscienza della propria condizione da parte degli stessi ragazzi.

L'esempio più lucido, consapevole e anche divertente di documentario autobiografico concepito in Italia negli ultimi anni da un'adolescente è *Io, la mia famiglia rom e Woody Allen* (2009) di Laura Halilovich, girato dall'autrice quando era poco più che maggiorenne. La regista sceglie la forma-diario e la nar-

razione in prima persona per raccontare la propria storia, quella di una giovane rom orgogliosa delle proprie origini ma altrettanto determinata ad affrancarsi da una visione della donna che, all'interno delle comunità rom, è spesso relegata in un ruolo subalterno. Per spiegare la passione per il cinema e perorare la sua causa di giovane regista rom indipendente, fin dalle primissime inquadrature, la Halilovich ricorre a filmmini di famiglia girati da suo padre che, appassionato di riprese video, ha fissato su nastro gli eventi più importanti della vita della famiglia e le tappe della crescita della figlia. Storia sociale di una piccola comunità rom e storia privata della protagonista si intrecciano inestricabilmente mostrando la normalità della vita della maggior parte dei rom e, allo stesso tempo, l'eccezionalità del percorso personale della regista. Al di là dell'ironia e della leggerezza dei toni è evidente il tentativo di ridefinire una propria identità fuori dagli schemi, tanto quelli imposti dalla società ai rom

attraverso uno sguardo spesso gravato da pregiudizi e stereotipi, tanto quello della comunità rom nei confronti della protagonista, giovane donna indipendente e anticonformista che al matrimonio e alla maternità preferisce la realizzazione professionale. Originale la scelta di Woody Allen come ispiratore, maestro, nonché destinatario di una lettera nella quale la Halilovich parla della dolorosa condizione di chi, come lei, deve vivere sospesa tra due culture che, per motivi opposti, la bollano come diversa.

Per quanto riguarda l'idea di un cinema partecipato, fatto *con* i bambini e gli adolescenti (e non *su* o *per* essi) rimandiamo ad altri contributi già pubblicati su questa rivista a proposito di temi e questioni diversi da quello della scrittura autobiografica come, ad esempio, la ricerca con i bambini⁵, il ruolo degli educatori di comunità⁶, la condizione degli alunni stranieri nella scuola italiana⁷. Proprio nell'articolo sulla ricerca con i bambini si notava che film come *Roman d'ados* di Béatrice Bakhti, *L'insonnia di Devi* di Costanza Quatriglio⁸ o *Intervista a mia madre* di Agostino Ferrente e Giovanni Piperno, *Nisida. Grandir en prison* di Lara Rastelli, concepiti e realizzati attraverso un processo di partecipazione dal basso, riuscivano a mettere in gioco le esistenze dei giovani protagonisti attraverso una

presa di coscienza non solo della propria condizione ma anche dei meccanismi di funzionamento del dispositivo alla base della produzione delle immagini e della rappresentazione di quella condizione. Questa accresciuta consapevolezza rispetto ai mezzi e ai modi della rappresentazione diviene parte integrante del racconto di se stessi messo in atto dai ragazzi, allo stesso modo in cui la consapevolezza delle potenzialità della scrittura in quanto meccanismo di scoperta e rivelazione di se stessi rimanda per forza di cose alla descrizione e all'analisi del sé attraverso il procedimento autobiografico "classico" (che solitamente avviene attraverso la compilazione di un diario). Un processo che è tanto più stimolante seguire se tale presa di coscienza avviene proprio attraverso gli strumenti del comunicare più familiari alle generazioni dei cosiddetti nativi digitali.

Interessante, da questo punto di vista, il percorso compiuto dal filmmaker Andrea Caccia: incaricato di tenere un corso di alfabetizzazione al cinema in alcune scuole superiori del milanese, il regista ha deciso di tralasciare le attività di laboratorio condotte attraverso i mezzi consueti (lezioni frontali sul linguaggio del cinema e dimostrazioni pratiche per l'utilizzo della videocamera in vista della produzione di un cortometraggio collettivo), per intra-

⁵ Colamartino, F., Dalla Gassa, M. *Tra le immagini: il documentario sociale come strumento di perlustrazione dei confini della ricerca*, in «Rassegna bibliografica», 4/2010, p. 29-42.

⁶ Colamartino, F., *Relazioni educative: al di là degli schemi e oltre gli schermi*, in «Rassegna bibliografica», 3/2011, p. 35-48; si veda in part. il par. 4 "Documentare la relazione educativa, educare documentando", p. 45-48.

⁷ Colamartino, F., *Tra realtà e illusione: l'integrazione scolastica degli alunni stranieri attraverso la produzione documentaristica italiana*, in «Rassegna bibliografica», 1/2010, p. 19-30.

⁸ Della regista palermitana è utile ricordare, sempre in chiave autobiografica, anche *L'insonnia di Devi* (2001), *Comandare. Una storia Zen* (2005) e *Breve film d'amore e libertà* (2010).

prendere con i ragazzi coinvolti nel progetto un percorso originale e, soprattutto, più calato nel presente, attraverso l'utilizzo di uno strumento di uso quotidiano come il cellulare. Partendo dall'intuizione che il cinema (almeno quello tradizionalmente inteso) non è più il punto di vista privilegiato delle giovani generazioni per osservare il mondo, sostituito ormai dai social network, dai blog e da piattaforme di condivisione dei materiali audio e video come youtube, il regista ha deciso di affidare ai 70 adolescenti coinvolti nel percorso altrettanti telefoni cellulari dotati di un dispositivo di ripresa attraverso i quali documentare la propria vita scolastica e il proprio ambiente sociale.

Una proposta provocatoria, specie se si considera il rapporto conflittuale che ancora persiste tra scuola e nuove tecnologie (si pensi al divieto del cellulare in classe) ma soprattutto dal punto di vista dell'uso che solitamente gli studenti fanno del cellulare e delle riprese effettuate grazie a questo strumento: un uso soprattutto televisivo, volto a produrre immagini voyeuristiche, nonché gravate da pesanti stereotipi. L'invito che Caccia ha rivolto ai suoi allievi è stato allo stesso tempo semplicissimo e rivoluzionario: non utilizzare più il cellulare secondo l'uso comune, ovvero puntandolo sugli altri per rubare momenti più o meno comici, più o meno scandalosi, bensì rivolgendolo verso se stessi, utilizzandolo per rappresentare la propria vita, le proprie emozioni, il proprio sentire. In questo modo è stato possibile innescare un meccanismo di responsabilizzazione verso l'atto del filmare (non più gesto rapinoso nei confronti della realtà esterna bensì operazione di plustrazione e, nei

migliori casi, di scavo del proprio mondo), un passo verso la demistificazione di un'immagine falsata degli adolescenti, spesso tacciati di superficialità e disinteresse verso la realtà che li circonda.

L'esito dell'esperimento, il documentario *Vedozero* (2010), si discosta profondamente da ciò che comunemente si pensa e si dice sugli adolescenti, rivelando, al contrario, la grande delicatezza e leggerezza di un sentire personale ma in fondo comune a tutti i partecipanti. Il film procede più per accumulo di volti e situazioni (visto anche il gran numero di contributi) e l'impressione finale è di trovarsi di fronte a un diario collettivo, a un mosaico di impressioni ed emozioni estemporanee più che a un'analisi profonda dei percorsi individuali di ciascuno dei partecipanti. Ma la "superficialità" del risultato è compensata dall'onestà e dalla spontaneità dell'operazione e, soprattutto, dalla netta sensazione che il ribaltamento di prospettiva attuato da Caccia abbia funzionato da stimolo per una prima, anche se pur timida, apertura dei ragazzi verso un tentativo di analisi del proprio vissuto. Le testimonianze raccolte da un videobox itinerante allestito in alcune discoteche piemontesi costituiscono invece la trama di *Io arrivo da Giove* (2001) un documentario di Luca Pastore sul cosiddetto "popolo della notte", entità giovanile apparentemente omogenea, in realtà creata ad arte dai media per incasellare più facilmente un'identità collettiva difficilmente catalogabile. Simile a *Vedozero* per la volontà di portare alla luce un mondo sconosciuto e dare voce ad adolescenti e giovani, il documentario *Io arrivo da Giove* è uno spazio (di evidente matrice televisi-

va) che accoglie gli sfoghi, le confessioni inattese, le invettive improbabili dei “partecipanti” a un gioco che, se spesso diventa occasione per mostrarsi e basta, a volte riesce a coinvolgere quanto a capacità di autorappresentazione dei protagonisti. Forse più che di un percorso verso l’affermazione del sé attraverso un’accresciuta consapevolezza dei propri mezzi di introspezione (e delle potenzialità dell’audiovisivo), si tratta di un luogo nel quale affermare il proprio disagio, dove trovare un momentaneo sollievo alla solitudine, a volte semplicemente dove esprimersi in libertà. Tuttavia, senza la pretesa di tracciare analisi sociologiche o ergersi a censore, Pastore dà immagine alle voci fuori campo di una generazione che è comunque necessario ascoltare.

Per coloro che nel corso dell’adolescenza e della giovinezza impongono alla propria identità un’accelerazione o addirittura un mutamento radicale, raccontarsi per immagini diviene un’esigenza incoercibile. Non è un caso, dunque, se tra le tante esperienze di autorappresentazione in video da parte di adolescenti e giovani, alcuni dei risultati più coerenti siano quelli conseguiti da coloro che hanno deciso di mettere in discussione la propria identità sessuale. *A fior di pelle* (2011) di Margherita Ferri, Elisa Vignando ed Ester Luppi è un cortometraggio girato con alcuni adolescenti alle prese con la propria incerta identità sessuale ma, soprattutto, con una società che tende a relegare i loro comportamenti all’interno dei confini della devianza. Ciò che il cortometraggio documenta è, al contrario, il desiderio da parte dei protagonisti di non sottostare a categorie precise, predefinite dai canoni della morale e del conformismo: attraverso

le storie di alcuni di loro lo spettatore scopre un universo fluido nel quale i termini maschile e femminile non costituiscono più gli estremi di una polarità assoluta, ma semplicemente i limiti di un’infinita possibilità di variazioni sul tema dell’identità sessuale, declinata da ognuno a seconda dei casi. Per mezzo delle dichiarazioni dei protagonisti il documentario ripercorre le tappe della scoperta di una serie di identità “altre”, per le quali spesso non esistono modelli (se non quelli eccessivi, e in definitiva fittizi, imposti dal mondo dello spettacolo) e che, proprio per questo, devono essere costruite attraverso un attento lavoro di analisi della propria storia personale e di ricostruzione di un’immagine che possa essere condivisa con altri.

Ancor più significativo e importante il documentario autobiografico di Simone Cangelosi *Dalla testa ai piedi* (2007) attraverso il quale il regista ha registrato la sua transizione da donna a uomo, un cambiamento di sesso accompagnato dalla lavorazione del film che, in questo modo, ha costituito per il protagonista una sorta di “diario di bordo”. Oltre alle centinaia di ore di registrazione effettuate per documentare il cambiamento fisico, Cangelosi ha recuperato anche i filmati Super8 girati dai genitori, estendendo la sua riflessione alla famiglia e all’ambiente sociale che ha accompagnato la sua esistenza, mettendosi alla ricerca dei motivi profondi alla base della sua decisione. Il regista sembra cercare nelle immagini del suo documentario una sorta di conferma, di certificazione dei cambiamenti in atto all’esterno attraverso il corpo ma anche nell’intimo della sua personalità e paragona il suo film a «un sismografo di quanto stava accadendo»,

avvicinando idealmente la telecamera alla punta di una penna che annoti l'evolversi della situazione. «Il film non è stato scritto prima, semmai lo è stato dopo, nella fase della lavorazione dedicata al montaggio», afferma Cangelosi nella stessa intervista⁹, riallacciandosi idealmente a quanto affermavamo in apertura dell'articolo, a propo-

sito della capacità da parte del cinema (e ancor di più del cinema documentario) di rielaborare i vissuti dei protagonisti attraverso il montaggio, operazione di "messa in ordine" non necessariamente cronologica (specie nel caso del cinema contemporaneo) del materiale girato, molto simile alla scrittura autobiografica tradizionale.

3. Autobiografie in video degli adolescenti

- *Intervista a mia madre*, Agostino Ferrente e Giovanni Piperno, Italia, 2000
- *L'insonnia di Devi*, Costanza Quatriglio, Italia, 2001*
- *Io arrivo da Giove*, Luca Pastore, Italia, 2001
- *Comandare. Una storia Zen*, Costanza Quatriglio, Italia, 2005
- *Nisida. Grandir en prison*, Lara Rastelli, Italia/Francia, 2006
- *Dalla testa ai piedi*, Simone Cangelosi, Italia, 2007
- *Io, la mia famiglia rom e Woody Allen*, Laura Halilovich, Italia, 2009*
- *Vedozero*, Andrea Caccia, Italia, 2010
- *Breve film d'amore e libertà*, Costanza Quatriglio, Italia, 2010
- *Roman d'ados*, di Béatrice Bakhti, Svizzera, 2010
- *A fior di pelle*, Margherita Ferri, Elisa Vignando ed Ester Luppi, Italia, 2011

⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=tXw2aDbNscw>

Segnalazioni bibliografiche

Avvertenza

Le segnalazioni bibliografiche si presentano ordinate secondo lo Schema di classificazione sull'infanzia e l'adolescenza realizzato dall'Istituto degli Innocenti. All'interno di ogni voce di classificazione l'ordinamento è per titolo. Le pubblicazioni monografiche e gli articoli segnalati sono corredati di abstract e della descrizione bibliografica che segue gli standard internazionali di catalogazione. Per quanto riguarda la descrizione semantica, l'indicizzazione viene effettuata seguendo la Guida all'indicizzazione per soggetto, realizzata dal Gris (Gruppo di ricerca sull'indicizzazione per soggetto) dell'Associazione italiana biblioteche.

La documentazione qui di seguito presentata costituisce parte del patrimonio documentario della Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro, nata nel 2001 da un progetto di cooperazione fra l'Istituto degli Innocenti e l'Innocenti Research Centre dell'Unicef, in accordo con il Governo italiano, e deriva da un'attività di spoglio delle più importanti riviste di settore e da una ricognizione delle monografie di maggiore rilievo pubblicate di recente sugli argomenti riguardanti l'infanzia e l'adolescenza.

Il Focus internazionale vuole concentrare l'attenzione su alcune esperienze particolarmente significative nell'ambito delle politiche per l'infanzia che si sviluppano a livello internazionale attraverso la segnalazione di alcuni articoli e volumi specializzati di settore.

monografia



Identità, appartenenze, contraddizioni

Una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera

Alessandra Casalbore

L'identità degli adolescenti è il filo conduttore del testo che restituisce i risultati di una ricerca compiuta in 35 istituti superiori romani, coinvolgendo 344 studenti non italo-foni attraverso la somministrazione di questionari strutturati e interviste in profondità. Le macroaree indagate dall'autrice sono la percezione dell'identità in rapporto all'appartenenza nazionale, il rapporto con le comunità d'origine, la relazione con il gruppo dei pari, le abilità linguistiche in L1 e L2 e il percorso scolastico.

Gli adolescenti stranieri rappresentano un soggetto scarsamente studiato, ma molto interessante: le scuole superiori e l'adolescenza sono un momento di passaggio importante nella vita; è allora che si forma l'identità dell'individuo adulto attraverso un processo di mediazione tra il soggetto e il mondo esterno che lo circonda.

La prima parte (capitoli 1 e 2) ricostruisce il contesto scientifico di riferimento e le principali teorie riguardanti la costruzione dell'identità nella migrazione nonché i modelli identitari adottati dagli adolescenti immigrati. Gli adolescenti immigrati, seguendo Favaro, sono caratterizzati da una doppia fragilità, poiché devono affrontare le crisi e i cambiamenti tipici degli adolescenti e nel contempo elaborare la propria identità in contesti culturali differenti; devono insomma gestire una doppia appartenenza e trovare quale dei modelli identitari sia più appropriato alla loro condizione tra cosmopolitismo, isolamento, ritorno alle origini, mimetismo. L'adesione a un modello piuttosto che a un altro dipende da diversi fattori tra cui l'età all'arrivo in Italia, il contesto di vita, il capitale umano e il capitale sociale della famiglia. Nel testo si compie una ricostruzione esaustiva e interdisciplinare del contesto di studi sull'identità nei contesti migratori.

La seconda parte (capitoli 3 e 4) entra nello specifico della ricerca descrivendo prima le metodologie e poi i risultati. Si tratta di un'analisi dei processi di inclusione sociale dei ragazzi di origine straniera volta a capire quale sia il peso della variabile appartenenza

etnica nel processo di costruzione dell'identità: per compiere questa analisi ci si è concentrati sull'autopercezione dei ragazzi intervistati e sui risultati scolastici. Gli approcci scelti sono stati qualitativo (attraverso interviste in profondità e questionari) e quantitativo.

I risultati dell'analisi hanno condotto a determinare che i ragazzi stranieri sono svantaggiati tanto nella scelta degli indirizzi di studio (picco di iscrizioni negli istituti tecnici) che nei risultati conseguiti (nettamente più bassi rispetto a quelli dei coetanei italiani): i fattori che determinano lo svantaggio e le disuguaglianze sono vari e si legano alle aspettative degli insegnanti, agli stili di insegnamento, alla costruzione sociale del merito e all'organizzazione complessiva del sistema educativo. Anche i risultati scolastici sono influenzati dal modo di autopercepire la propria appartenenza, dal capitale socioculturale della famiglia, dalla sensibilità all'interculturalità della scuola, dal genere e dall'età di arrivo in Italia. In riferimento al genere, per esempio, risulta che le ragazze hanno voti più alti dei coetanei maschi. In relazione all'appartenenza, la maggior parte del campione si identifica con il Paese d'origine, mentre solo un'esigua minoranza si definisce italiano; si tratta di chi è nato in Italia o vi è arrivato prestissimo.

Identità, appartenenze, contraddizioni : una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera / Alessandra Casalbore. – Roma : Armando, c2011. – 171 p. ; 20 cm. – (Studi interculturali). – Bibliografia: p. 147-156. – ISBN 978-88-6081-904-8.

Adolescenti immigrati – Italia

articolo



L'inclusione di famiglie e minori rom e sinti

Articoli tratti da *Minori giustizia*, n. 1, 2011

Gli articoli di Cottatellucci e Calzoni, pubblicati su *Minori giustizia* n. 1, 2011, analizzano la condizione dei minori rom e sinti sotto l'aspetto giuridico e sociale.

L'articolo di Claudio Cottatellucci parte dall'analisi del *Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di rom, sinti e caminanti in Italia*, presentato nel 2011 dalla Commissione straordinaria per i diritti umani del Senato, per concentrarsi, attraverso l'analisi della produzione normativa delle Corti europee, su alcuni aspetti fondanti la questione della discriminazione della popolazione rom, sinti e caminanti: le problematiche legate al territorio, all'identità etnica, alle possibilità di inclusione. In questo quadro, in cui le tematiche si intrecciano in un continuum, la questione del territorio emerge con un doppio significato discriminatorio: viene infatti addotta l'assenza della condizione di stanzialità per negare al popolo rom il riconoscimento giuridico ai sensi della legge 482/1999 (legge dedicata alla tutela delle minoranze presenti nel nostro Paese), ma la condizione di non stanzialità è di fatto creata dalla "politica dei campi", che costringe la popolazione rom a un nomadismo coatto. Il tema dell'identità etnica in senso stigmatizzante emerge come tema centrale nel riconoscimento della minoranza rom quando, nelle politiche socioassistenziali, la popolazione rom viene assimilata alla popolazione straniera, anche in presenza di minoranza etnica con cittadinanza italiana o comunitaria. Questo di fatto crea un limbo giuridico che produce, per circa 15.000 bambini e giovani nati e cresciuti in Italia da una o più generazioni, l'impedimento al riconoscimento della cittadinanza italiana e il rischio di espulsione o trattenimento nei centri di identificazione. Un ultimo aspetto analizzato dall'autore è il nesso tra stabilità abitativa e inclusione sociale: il primo fattore infatti è condizione indispensabile per la seconda.

L'autore si sofferma, infine, sul ruolo delle Corti europee, individuando in esse un elemento forte per «formare sensibilità ed elaborare criteri a tutela dei diritti delle minoranze», riconoscendo

loro quindi un ruolo fondamentale per una nuova era di diritti sociali.

L'articolo di Daniela Calzoni si concentra sugli aspetti sociali della condizione di esclusione della popolazione rom e sinti. In quest'ottica, l'autrice parla di violenza strutturale come di una violenza indiretta e sistematica, politica ed economica, che produce sfruttamento e repressione e si produce nella negazione del riconoscimento dell'altro, in termini di mancata valorizzazione della sua dimensione storico-culturale.

Nella costruzione di senso culturale la famiglia costituisce per la popolazione rom e sinti l'elemento fondamentale, e l'inclusione passa necessariamente per il riconoscimento e la valorizzazione di questo elemento culturale. In senso più ampio l'autrice riflette sul cerchio di "marginalità - violenza - espulsione" creato nel quadro della violenza strutturale sopra descritta, su cui i programmi di inclusione devono necessariamente interrogarsi, per affrontare il fenomeno attraverso politiche che facciano della partecipazione e del rispetto dell'identità dell'altro i capisaldi su cui costruire soluzioni condivise tra gli attori in campo. Elementi identificativi di una politica efficace di integrazione sono la dimensione di "investimento temporale": uscire dall'emergenzialità per costruire programmi basati sulla formazione di chi lavora in campo sociale; lavorare al significato di sicurezza sociale; valorizzare gli apporti del terzo settore nell'elaborazione delle politiche sociali.

Un aspetto che accomuna i due contributi, infine, è riconoscere la scolarizzazione come elemento di inclusione. Valorizzare la scuola come agente inclusivo significa lavorare al riconoscimento del diritto all'istruzione: accesso ai servizi collegati come scuolabus e mense; avvio di percorsi di accompagnamento sociale (apertura di spazi ricreativi e sociali); individuazione e abolizione delle discriminazioni interne all'organizzazione scolastica.

L'inclusione di famiglie e minori rom e sinti.

Contiene: *Minori rom e politiche di inclusione sociale* / di Claudio Cottatellucci. – Rom, sinti e violenza strutturale / di Daniela Calzoni

In: *Minori giustizia*. – 2011, n. 1, p. 121-138.

Bambini e adolescenti zingari – Integrazione sociale – Italia

monografia



Sono qui da una vita

Dialogo aperto con le seconde generazioni

Anna Granata

Il volume si propone come strumento utile alla costruzione di esperienze educative che tutelino e valorizzino le differenze, attraverso la disamina delle principali questioni che riguardano i giovani di seconda generazione e a partire dai dati e dalle analisi di una ricerca che ha coinvolto 100 ragazzi nati in Italia da genitori non italiani, di età compresa tra i 18 e i 27 anni, abitanti a Milano e aderenti ad associazioni di seconde generazioni.

Il testo si articola sostanzialmente su due assi: quello della crescita e dello sviluppo individuale e quello della relazione con il contesto familiare o comunitario di riferimento. I ragazzi delle seconde generazioni, per i quali anche la definizione stessa ancora non ha trovato un consenso né una certezza, sono alle prese con la gestione delle proprie molteplici appartenenze: specialmente nel periodo dell'adolescenza, quando si compie il salto dall'omologazione ai coetanei propria dell'infanzia alla presa di coscienza di una significative differenze di origine, comincia un percorso di appropriazione e gestione dell'identità che comporta una problematizzazione delle relazioni coi contesti di reiferimento.

La modalità di porsi rispetto ai contesti (familiare, comunitario, sociale), da protagonisti, porta a un'inedita rielaborazione delle esperienze personali e colloca i ragazzi in una prospettiva interculturale vera e autentica. Rispetto alla lingua: parlare una lingua è accedere a una visione del mondo, per cui avere a disposizione due lingue significa moltiplicare le prospettive sul mondo e sulle cose, significa sviluppare il pensiero creativo. Rispetto alle tradizioni culturali: spesso la mancanza di nonni, di anziani nella vita dei giovani figli di immigrati viene vissuta come una perdita cui si rimedia attraverso il mantenimento della lingua madre, attraverso lunghi periodi di vacanza nel Paese d'origine dei genitori, attraverso i racconti di famiglia. Proprio questi ultimi rappresentano un nodo cruciale nella formazione dei ragazzi, perché spesso i racconti (di viaggio, ma anche delle esperienze nel Paese d'origine) entrano a far

parte del capitale d'esperienza biografica specifica dei giovani fino a trasformarsi in vocazione politica.

La logica che prevale nel riferirsi al bagaglio culturale d'origine e di destinazione è quello dell'"et et": per raggiungere l'equilibrio tra i due contesti di riferimento spesso una tappa fondamentale è rappresentata dalla presa di distanza dai genitori, attraverso l'espressione di punti di vista discordanti. Anche la relazione rispetto al gruppo di appartenenza rappresenta un nodo cruciale: l'appartenenza deve essere vissuta come scelta personale e spesso i G2 scelgono di aderire, sebbene le modalità di adesione siano completamente diverse da quelle dei loro genitori; infatti se i genitori hanno aderito per nostalgia, per orientarsi, per essere sostenuti, i figli non sono vincolati dalla necessità e pertanto l'integrazione individuale e la conservazione della vita comunitaria in loro coesistono senza contraddizioni. È da qui che possiamo definire l'intercultura come stile di vita: i giovani G2 sono abili nel cambiare le cornici e sono in grado di esprimere lo stesso concetto attraverso altri codici culturali e linguistici; conoscono benissimo la società italiana dove sono nati e cresciuti e hanno perfetta coscienza dell'influenza che quella società ha sulle proprie minoranze.

Il fatto di crescere tra più culture rappresenta una risorsa fondamentale e osservare l'esperienza diretta e le modalità di fruizione e produzione della cultura nonché di costruzione delle proprie identità dei ragazzi di seconda generazione permette di ripensare i modelli educativi, rendendoli efficacemente interculturali e pertanto adeguati al nostro tempo e alle sue caratteristiche, secondo i principi della comprensione e della libertà, in perfetto equilibrio tra i due poli.

Sono qui da una vita : dialogo aperto con le seconde generazioni / Anna Granata. – Roma : Carocci, 2011. – 166 p. ; 22 cm. – (Le sfere ; 59). – Bibliografia ed elenco siti web: p. 157-166. – ISBN 978-88-430-5783-2.

Bambini e adolescenti : Immigrati di seconda generazione – Italia

monografia



Nuove madri e nuovi padri

Anna Laura Zanatta

Le trasformazioni sociali degli ultimi decenni hanno comportato un forte mutamento dell'istituzione familiare in Italia, e non solo. È cambiato, in particolare, il concetto stesso di famiglia, che oggi più che mai non può che essere declinato al plurale per accogliere tutte le articolate forme familiari esistenti.

In questa cornice si colloca il volume di Anna Laura Zanatta, che analizza l'evoluzione dell'istituzione familiare, con particolare attenzione alla relazione genitori-figli, facendo riferimento agli studi più significativi presenti in questo campo, e all'osservazione della realtà empirica indagata da un punto di vista soprattutto sociologico, ma anche psicologico.

Nello specifico, il testo è diviso in tre capitoli, il primo dei quali offre un excursus storico che mette in evidenza il passaggio dai legami con le cose ai legami con le persone e dunque alle relazioni, come Durkheim aveva sottolineato. Ne emerge una nuova cultura familiare che vede mutare le funzioni materne e paterne, in continuità da un lato con l'affermazione del primato dell'affettività, e dall'altro con la presenza delle donne nello scenario lavorativo. Il secondo capitolo si sofferma più da vicino sulle trasformazioni della maternità e della paternità nella società contemporanea, sottolineando in particolare il fatto che la genitorialità è sempre più il frutto di una scelta, aspetto questo che, se da un lato comporta la nascita di meno bambini rispetto al passato, dall'altro fa sì che vi sia un enorme investimento affettivo su di essi. Cambia in particolare il ruolo delle madri, che si dividono tra casa e lavoro dando vita al cosiddetto fenomeno della "doppia presenza", con tutte le difficoltà di conciliazione di tempi che ne conseguono. Cambia, conseguentemente, anche il ruolo dei padri, anche se in maniera più lenta e legata, nello specifico, alla scoperta delle dimensioni affettive che caratterizza la relazione con i figli. Viene quindi preso in esame il particolare rapporto che si viene a instaurare con figli adolescenti e giovani adulti, nonché le poten-

zialità della pluriappartenenza che si trovano ad affrontare i figli dell'immigrazione. Le forme di genitorialità, come si afferma nel terzo e ultimo capitolo, sono infatti plurali e mettono oggi sempre più in discussione il modello tradizionale di famiglia, nonché la coincidenza tra matrimonio stabile, sessualità e procreazione che era la base della famiglia moderna. La pluralità di forme familiari è legata a doppio filo all'instabilità coniugale presente oggi, dalla quale deriva la formazione di nuove famiglie, nonché l'intreccio tra forme di genitorialità biologica e sociale. In questo quadro si colloca anche la sfida delle famiglie omosessuali, nonché quella delle famiglie monoparentali, sfide per certi versi legate anche al controverso campo della fecondazione assistita e delle molteplici forme genitoriali a cui essa può dar luogo, a cominciare dal ricorso alla fecondazione eterologa.

Il testo si conclude con una parte intitolata "Per saperne di più", all'interno della quale l'autrice suggerisce alcuni testi che possono aiutare ad approfondire gli argomenti trattati.

Per il suo carattere teorico-pratico, il volume, che riesce a toccare in maniera critico-riflessiva i temi più controversi riguardanti le famiglie oggi, può rappresentare un valido strumento di lavoro per tutti coloro che si occupano di ricerca in questo campo, nonché per educatori e operatori sociali impegnati in queste tematiche.

Nuove madri e nuovi padri / Anna Laura Zanatta. – Bologna : Il Mulino, c2011. – 121 p. ; 20 cm. – (Farsi un'idea). – Bibliografia: p. 117-121. – ISBN 978-88-1514-971-8.

Genitorialità

articolo



La relazione madre-bambino all'interno della struttura penitenziaria

Giovanna Perricone, Concetta Polizzi, Silvia Marotta

Si riportano i risultati di una ricerca osservativa condotta su un campione di 8 coppie di madri rom detenute in carcere, con figli in età 0-3 anni al loro seguito. Lo studio ha avuto valenza dimostrativa e si è focalizzato sul legame di attaccamento come fattore di rischio per la relazione madre-bambino, ipotizzando che questo attaccamento possa essere di tipo insicuro e ansioso-ambivalente.

Dopo una breve introduzione utile a richiamare i principali riferimenti di legge che definiscono il contesto normativo della detenzione delle madri con figli al seguito nelle carceri, ci si sofferma sulla presentazione generale dell'indagine e delle sue motivazioni, per poi passare alla descrizione della condizione di detenzione dei bambini.

Per questi ultimi, vicini alla madre ma costretti a vivere in un contesto punitivo e privo di stimolazioni, caratterizzato da una popolazione prevalentemente femminile, si pone la questione della popolazione dei propri bisogni irrinunciabili. Tra questi va considerato il bisogno di vivere costanti e adeguate relazioni di accudimento, relazioni empatiche, sicure, funzionali a insegnare loro a entrare in intimità con l'altro e con se stesso. Anche il bisogno di crescere in un ambiente ricco di stimoli e relazioni è compromesso dal fatto di vivere in spazi angusti, sovraffollati e dove non è favorita la costruzione di strategie personali di esplorazione. Parimenti anche le relazioni con i pari sono estremamente ridotte, cosa che compromette la possibilità di imparare a modulare i propri comportamenti in rapporto a quelli degli altri, a sviluppare atteggiamenti di coordinamento, collaborazione e competizione, favorendo invece una tendenza all'isolamento e alla chiusura. In definitiva, appare compromessa la possibilità, per il bambino, di vivere esperienze educative di valorizzazione delle differenze individuali e di promozione dell'integrazione delle differenze.

Accanto a un bambino a cui non vengono garantiti alcuni bisogni fondamentali c'è anche una mamma che, in quanto detenuta,

vede negata la possibilità di vivere adeguatamente la propria maternità verso lo sviluppo di una vera e propria competenza materna, come esito della gestione della linea evolutiva della madre e la linea evolutiva del figlio. Si pongono quindi in risalto i vari fattori di rischio nella condizione di madre detenuta.

Sulla base di questi presupposti è stato elaborato un modello di attaccamento delle madri in carcere con figli al seguito, poi operazionalizzato con alcuni indicatori e *pattern* comportamentali, sia del bambino verso la madre sia viceversa. Contestualmente al modello di relazione madre-bambino lo studio ha definito la configurazione in termini di percezioni e rappresentazioni che le madri sviluppano in relazione a se stesse in quanto madri e in quanto donne. A questo riguardo si è ipotizzato che le madri detenute con figlio presentino una percezione di sé come madre e donna fondata su sentimenti di inadeguatezza, disagio, sofferenza, disorientamento e che questa condizione si associ con la presenza di un legame di attaccamento con il bambino che si definisce nei termini dell'insicurezza.

Per quanto riguarda la verifica delle ipotesi sul modello di attaccamento, lo studio ha utilizzato una tecnica osservativa descrittiva distaccata, con un protocollo osservativo ben definito. I dati osservativi sono stati analizzati mediante l'analisi sistematico sequenziale. Le ipotesi relative alla percezione di sé come madri e donne sono invece state esplorate mediante interviste narrative.

I risultati confermano le ipotesi e mettono in evidenza come nella condizione di detenzione la relazione di attaccamento madre-bambino si definisca nei termini di un legame insicuro, ansioso-ambivalente che, sebbene preveda un forte legame tra i due, risulta disfunzionale per il percorso evolutivo del bambino.

La relazione madre-bambino all'interno della struttura penitenziaria / Giovanna Perricone, Concetta Polizzi, Silvia Marotta.

In: *La famiglia*. – A. 44, 251 (genn.-mar. 2010), p. 18-34.

Bambini in carcere – Rapporti con le madri detenute



Valutare le competenze genitoriali

Teorie e tecniche

Laura Volpini

Gli studi di settore sulla genitorialità convergono nell'evidenziare come il benessere di tutti i membri della famiglia dipenda soprattutto dalla buona qualità dei processi e dalle dinamiche relazionali che li caratterizzano. Pertanto emerge come non siano tanto il numero né la tipologia del genitore (naturale o adottivo) a determinare un sano sviluppo evolutivo, quanto piuttosto la capacità degli adulti di riferimento del minore ad assumere ruoli e responsabilità educative. Tra questi l'aspetto più rilevante risulta essere l'ambiente e la relazione familiare che le figure genitoriali garantiscono, indipendentemente dal fatto di essere conviventi, separati, adottivi o single. I bambini hanno dunque necessità di adulti che sappiano garantire loro protezione e sicurezza, comprendendo e stimolando le loro esigenze emotive, cognitive e relazionali di sviluppo. Le scienze sociali e la psicologia hanno contribuito largamente alla revisione dell'idea che la famiglia naturale fondata sul matrimonio sia la solida istituzione sociale di base che con la sua a-storicità garantisce normalmente la conservazione e la trasmissione di beni materiali e culturali. Gli scenari attuali sono completamente nuovi e se non affrontati attraverso conoscenze fondate scientificamente e modelli metodologicamente corretti rischiano di generare pratiche connotate ideologicamente, che non riescono a promuovere efficacemente la salute del bambino e della sua famiglia. Inoltre è da considerare che progressivamente anche in Italia si viene affermando un diritto alla genitorialità attraverso tecniche di procreazione medicalmente assistita e si sta sviluppando un dibattito scientifico oltre che culturale e sociale a favore del diritto alla genitorialità delle coppie omosessuali. Da considerare, poi, che la separazione e il divorzio rappresentano un fenomeno in costante aumento nella nostra società, come rilevato dalle indagini Istat, e risultano in aumento anche le separazioni fra coppie di fatto e fra partner di nazionalità diversa.

Stante il quadro delineato, comprensivo anche delle recenti innovazioni sull'istituto dell'affidamento condiviso (legge 54/2006)

e sulla mediazione civile (dlgs 28/2010), assume sempre maggiore importanza la necessità di disporre di metodologie della valutazione delle competenze genitoriali che rispondono a criteri di scientificità, costruendo validi strumenti per tale valutazione sia all'interno dei servizi sia nel contesto delle consulenze tecniche di ufficio.

Il presente testo approfondisce le dinamiche psicologiche e sociali del processo di separazione coniugale e discute i criteri e gli strumenti clinici attuali che stanno alla base di una scientifica ed efficace valutazione delle competenze genitoriali.

Il primo capitolo prende in considerazione i criteri psicologici presenti in letteratura per valutare le competenze genitoriali e le condizioni di pregiudizio del minore; il secondo capitolo illustra le principali innovazioni introdotte dalla legislazione sulla tutela del minore e sui diritti/doveri dei genitori. Con il terzo capitolo vengono illustrate la legislazione europea e italiana sulla procreazione medicalmente assistita soffermandosi sulle implicazioni psicologiche sui figli nati con fecondazione eterologa. Il quarto capitolo affronta il tema dell'affidamento condiviso nei casi di separazione e divorzio, analizzando i processi psicologici della separazione e il tema dell'omogenitorialità. Gli ultimi capitoli affrontano il tema degli strumenti di valutazione delle competenze genitoriali, osservandone l'utilizzo nell'ambito delle consulenze tecniche d'ufficio e affrontando gli aspetti metodologici e deontologici e i principali criteri scientifici di riferimento dell'esperto.

Valutare le competenze genitoriali : teorie e tecniche / Laura Volpini. – Roma : Carocci Faber, 2011. – 174 p. ; 22 cm. – (Professione psicologo ; 25). – Bibliografia ed elenco siti web: p. 161-174. – ISBN 978-88-7466-605-8.

Genitorialità – Valutazione

articolo



L'affidamento familiare

Una riflessione sulle procedure di allontanamento

Roberta Fazzi

Risulta conoscenza acquisita il fatto che nella nostra società, per quanto moderna e tecnologicamente all'avanguardia, le persone siano ancora legate ad antichi valori quando si parla di famiglia. Sono ancora molti, infatti, i contesti locali in cui parlare di famiglia significa parlare di privato, di qualcosa, cioè, che è da difendere dalle intrusioni esterne. L'affidamento familiare offre pertanto un'occasione di sfida rispetto a questo quadro, in quanto si colloca per definizione proprio all'intersezione tra le tematiche concernenti la famiglia intesa come piccolo gruppo privato e quelle concernenti la solidarietà sociale e l'accoglienza che la comunità, attraverso le organizzazioni deputate, può offrire.

Il presente articolo delinea le prassi operative nell'ambito dell'allontanamento dei minori partendo dal punto di vista di un'assistente sociale che si occupa specificamente di affidamento familiare, nell'ottica di costruire un ponte tra gli interventi di allontanamento e le modalità di accoglienza che l'organizzazione dei servizi separa e non rende facile integrare.

L'articolo prende le mosse da un'analisi critica dell'applicazione della normativa di riferimento e della letteratura di settore e sottopone all'attenzione del lettore casi di allontanamento e di affido che vengono discussi nelle loro criticità e potenzialità. L'autrice mette in evidenza come la letteratura in tema di allontanamento dei minori sia molto ricca e in questi quindici anni abbia reso fruibile tra operatori, giudici minorili e nel tessuto sociale il concetto di protezione e tutela iniziando a considerare quindi l'allontanamento come strumento di progetto di tutela o come esempio pragmatico di presa in carico. La riforma del 2001 (legge 149/2001) ha posto l'esigenza poi di porre maggiore attenzione al rispetto della temporaneità degli interventi di affido, obbligando gli operatori di sostegno alla famiglia d'origine a collaborare affinché sia possibile la gestione del disagio tale da consentire il rientro del minore, nei tempi prestabiliti, presso la famiglia. Viene messo in evidenza come

in realtà permangano situazioni molto critiche, dove la percezione degli operatori è quella di fallire due volte: da un lato la famiglia di origine non si recupera, il conflitto con i servizi si esaspera e la cronicità si rinforza, dall'altra la famiglia affidataria risulta provata e sfinita dalla burocrazia che non la aiuta ad aiutare, percependosi abbandonata nel sostegno che presta al minore. La percezione diffusa è infatti che l'affido sia troppo difficile, che l'intreccio delle relazioni che lo sostiene sia impossibile da gestire per tutti gli attori coinvolti. Pertanto, dietro al termine "tutela" si collocano molte prassi inefficaci che, se in qualche modo tentano di proteggere il minore da situazioni di grave rischio, producono spesso adulti bisognosi a loro volta incapaci di assumersi responsabilità genitoriali.

L'esperienza professionale del passare dall'allontanamento all'affido ha un valore fondamentale, che è quello di poter cogliere tutto il processo di progetto di tutela potendo individuare le specifiche esigenze di ognuno nell'interesse generale della promozione della salute del minore. La risposta dunque risiede nella possibilità per gli operatori di adottare una prassi operativa orientata al progetto di tutela che complessivamente risulta lo strumento che consente la prevenzione e contrasta le emergenze. Gli operatori devono infatti sentirsi responsabili di progetti non solo fattibili ma anche condivisi, in modo tale che il progetto di affido diventi la costruzione di una storia raccontabile, di un ponte che abbia senso e significato per tutte le persone coinvolte, tale da divenire fonte di senso anche per il bambino, accompagnandolo così verso il suo sviluppo.

L'affidamento familiare : una riflessione sulle procedure di allontanamento / Roberta Fazzi. – Bibliografia: p. 55-56.

In: Studi Zancan. – A. 12, 2011, n. 2, p. 46-56.

Bambini e adolescenti – Affidamento familiare e allontanamento dalle famiglie – Italia

articolo



Uscire dall'assistenza

Federico Zullo

La capacità di prendersi cura di se stessi, il diventare adulti, è un percorso assai complesso per quei giovani che concludono un percorso residenziale di comunità o affidamento familiare e che quindi si trovano improvvisamente privati di sicurezze e relazioni garantite. Proprio queste forme di disagio personale che queste persone si troveranno probabilmente a dover affrontare, con i rischi di devianza conseguenti, sono il punto di partenza dell'esperienza avviata nel territorio emiliano romagnolo che Federico Zullo ci descrive nell'articolo.

Per quanto riguarda la situazione italiana, l'autore evidenzia la presenza di una stridente contraddizione: come, cioè, a fronte di un pesante impegno economico per tutta la durata di un inserimento in comunità – impegno che l'autore quantifica in circa 70.000 euro per una durata media di 2 anni – al compimento del 18° anno di età i giovani adulti cessino improvvisamente di disporre di un sostegno economico da parte dei servizi sociali. Questo improvviso venir meno di ogni supporto può facilmente condurre a disagio e devianza sociale fino al rischio di psicopatologie, delinquenza, dipendenze, disoccupazione cronica e criminalità, con costi ben maggiori per la società.

Da questi presupposti è nata, a opera di adulti che hanno avuto essi stessi un passato di esperienza di comunità, l'associazione Agevolando, con gli obiettivi di offrire un supporto ai giovani adulti al termine del percorso residenziale, creare un sistema a rete tra soggetti ed enti interessati al problema, sviluppando al contempo l'auto e mutuo aiuto. Il presupposto teorico dell'associazione è la resilienza, cioè la resistenza ai traumi e alle avversità, con un percorso di crescita che permetta di fare tesoro anche di questi.

Dimensione fondamentale è quella dell'auto mutuo aiuto, strumento innovativo per rendere i cittadini responsabili e protagonisti del cambiamento potenziando le proprie competenze grazie all'utilizzo delle risorse personali. All'interno del gruppo vige una

comunicazione di tipo orizzontale, fattore che ha permesso nel corso degli incontri lo sviluppo di una situazione di empatie e condivisione. Questo porta a un aumento della consapevolezza e un aumento appunto della resilienza, cioè a un aumento della capacità di resistere alle difficoltà comprendendone le cause e aumentando le proprie competenze.

Altra dimensione fondamentale è la cittadinanza attiva. L'aumento delle competenze delle persone svantaggiate accresce il loro senso di efficacia personale aumentando l'autostima e la self-efficacy. Questo è senz'altro importante per una persona che non è ormai più in una comunità e non può quindi più contare né su educatori né su assistenti sociali. Da qui anche l'importanza della rete di soggetti che fanno capo all'associazione e che si rendono disponibili, con le loro varie competenze, al momento del bisogno.

Proprio da queste considerazioni deriva l'importanza del lavoro in rete con i servizi che l'associazione svolge, fin dai suoi albori e dai primi rapporti con l'Università di Ferrara, fatto che ha portato al coinvolgimento anche di molti professionisti di ambito sanitario, giuridico e istituzionale.

Obiettivo dell'associazione è quindi quello di sviluppare una rete che partendo da un maggior numero di comunità residenziali e famiglie affidatarie, arrivi a sviluppare un sistema di supporti e consulenze professionali ma anche una platea di cittadini sensibili e interessati a offrire il proprio contributo volontario per il sostegno di giovani adulti ormai usciti dalle strutture, nell'ottica di una prospettiva relazionale di rete.

Grazie a questo non solo il singolo può sviluppare forme di resilienza che gli permettono di riparare le ferite del passato, ma può essere un potente aiuto, grazie al proprio esempio, per ragazzi/e con problematiche simili che temano di non farcela.

Uscire dall'assistenza / Federico Zullo. – Bibliografia: p. 106.
In: La rivista del lavoro sociale. – Vol. 1, n. 1 (apr. 2011), p. 95-106.

Giovani fuori famiglia – Integrazione sociale – Italia

articolo



L'adottato alla ricerca delle proprie origini

Spunti di riflessione

Pier Giorgio Gosso

L'intensificarsi del dibattito nato intorno al tema del diritto dell'adottato alla conoscenza delle proprie origini è testimoniato dai molteplici disegni di legge presentati recentemente e finalizzati a una riforma dell'attuale normativa che regola la materia, da più parti ritenuta insoddisfacente nel garantire l'effettivo esercizio del diritto all'identità già previsto dalla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo del 1989. Tali interventi legislativi mirano, in particolare, a rimuovere gli obblighi di segretezza e i limiti rigorosi che la normativa attuale frappone a questa conoscenza, attribuendo anche agli adottati non riconosciuti alla nascita il diritto di rintracciare i propri genitori biologici, sulla base del rilievo che la conoscenza delle proprie origini contribuisce a formarne l'identità. I disegni di legge attualmente all'esame del Parlamento tengono anche conto di quella che è l'esperienza in materia della Francia, la cui legislazione, fin dal 2002, permette anche al «minore che ha raggiunto l'età di discernimento» di ottenere che gli sia rivelata l'identità della madre che non l'aveva riconosciuto alla nascita, se quest'ultima rinuncia al mantenimento della segretezza del parto. In realtà, più esperti ritengono che la tematica della ricerca delle proprie origini nel caso di non riconoscimento alla nascita vada circoscritta con riferimento ai soli maggiorenni, dato il forte impatto emozionale provocato dalla precoce irruzione di altre figure genitoriali nella vita dell'adottato che può incidere negativamente, nel caso di minorenni, sulla saldezza dei suoi legami affettivi con i genitori adottivi, favorendo deleterie intrusioni nel suo processo educativo.

L'autore ritiene inoltre che gli strumenti internazionali, in primis la Convenzione Onu sui diritti del fanciullo del 1989 e la Convenzione de L'Aja sulla tutela dei minori e la cooperazione in materia di adozione internazionale del 1993, solitamente richiamati per ancorare il diritto del minore all'accesso alle informazioni sull'identità della madre naturale, in realtà non appaiono pertinenti.

Anche la giurisprudenza della Corte costituzionale e della Corte europea dei diritti dell'uomo si è pronunciata in senso contrario al "disvelamento" delle informazioni sull'identità della madre biologica, in base alla motivazione che la segretezza del parto, garantita senza alcuna limitazione alle donne che non intendono riconoscere il proprio nato, persegue una duplice finalità, essendo ispirata all'intento di proteggere sia la gestante che il nascituro. In realtà, sempre secondo l'autore, è evidente che «ricevere in idonee strutture sanitarie la gestante in difficoltà, garantendole la segretezza qualora essa decida di non riconoscere il proprio nato, significa tutelare, in via esclusiva, il diritto alla vita del nascituro, scongiurando il rischio che essa lo esponga a gravissimi rischi per la sua sopravvivenza o addirittura decida di interrompere clandestinamente la gravidanza, e così creando le condizioni affinché il bambino possa entrare fin da subito in una famiglia in cui crescere e godersi delle cure indispensabili per lo sviluppo della sua persona».

D'altra parte viene infine rilevato come la segretezza del parto e l'anonimato della madre che non ha riconosciuto il proprio nato non comportino assolutamente – in base alla normativa vigente – che il segreto debba coprire anche le informazioni riguardanti la sua anamnesi clinica e storica: tale erronea interpretazione è propiziata – secondo l'autore – dalla infelice formulazione dell'art. 28 della legge 4 maggio 1983, n. 184, *Diritto del minore a una famiglia*, anche a causa dei ripetuti rimaneggiamenti a cui è stata sottoposta. La raccolta di tali dati appare invece raccomandabile anzi, assolutamente necessaria, a salvaguardia del diritto alla salute dei cittadini riconosciuto dalla nostra Costituzione.

L'adottato alla ricerca delle proprie origini : spunti di riflessione / di Pier Giorgio Gosso.
In: *Famiglia e diritto*. – A. 18, n. 2 (febb. 2011), p. 204-212.

Adottati – Diritto all'informazione – In relazione ai genitori biologici

articolo



Il passaggio del figlio adottivo nel prima dell'adozione

Articoli tratti da *Minori giustizia*, n. 2, 2011

Ci sono molte sfaccettature nella questione del segreto e della conoscenza delle proprie origini. Il segreto può infatti rappresentare un ostacolo al raggiungimento di un'identità personale integrata e utile per la vita, però è anche una protezione rispetto a una realtà che sicuramente non è facile da affrontare.

Tale complessa questione è oggetto del nucleo tematico qui presentato, che raccoglie le riflessioni di studiosi e di esperti di diversa formazione, privilegiando un approccio trasversale che tenga conto dei diversi punti di vista giuridico, psicologico, sociologico e genetico.

In un'ottica psicologica, viene innanzitutto messo in evidenza come la questione della conoscenza delle origini non sia solo un fatto individuale, ma riguardi invece una molteplicità di soggetti: oltre al bambino, i genitori biologici, i genitori adottivi, il tribunale per i minorenni, i servizi che si occupano di tutela dei minori, tutti responsabili nel sorvegliare, curare e proteggere la trasformazione dell'adozione da fatto concreto in fatto psichico. Viene segnalato come le rivelazioni di dati oggettivi non hanno valore terapeutico reale. Quando vi è una persona adottata sofferente, le rivelazioni sul nome dei genitori, su quello che è effettivamente successo, da sole non danno luogo alla scomparsa dei sintomi e al raggiungimento di una ritrovata serenità. Quello che ricerca il bambino adottato divenuto adulto non sono fatti, non sono notizie, ma è il senso di una continuità interna: non è il possesso di un nome a essere terapeutico ma è il possesso del proprio passato.

Da un punto di vista prettamente giuridico, vengono messi in rilievo gli aspetti problematici dell'attuale disciplina normativa in materia. In particolare:

- non viene riconosciuto il diritto dei genitori adottivi di ottenere notizie e informazioni successivamente all'adozione, magari proprio quando per loro se ne manifesta il bisogno per comprendere i problemi del figlio;

- non si dispone l'obbligo dei genitori adottivi di rivelare al figlio adottato, al momento opportuno, la sua storia personale nei limiti in cui loro stessi l'hanno appresa;
- non viene, infine, affermato un diritto dell'adottato minore di età di conoscere attraverso i genitori la propria vicenda familiare e sociale anteriore all'adozione

Di estremo interesse è anche la posizione della genetica sul tema in esame: si rileva in particolare che il rischio genetico, cioè il rischio che il bambino si possa ammalare di una patologia genetica trasmessa dai genitori biologici, è solo uno tra i molteplici rischi che possono colpire con conseguenze negative il bambino prima dell'adozione, tra i quali i rischi di una gravidanza non protetta, i rischi correlati al parto, i rischi legati a una precoce e lunga istituzionalizzazione, l'esposizione a infezioni, una cattiva nutrizione. Se è quindi importante raccogliere tutte le informazioni possibili collegate alla presenza di questi fattori, allo stato attuale il dibattito non può concludersi per una maggiore predominanza – nella formazione e nello sviluppo del bambino – della genetica sull'ambiente o viceversa. Secondo l'autore, la qualità della vita dipende in gran parte dalle persone con cui egli entra in contatto quotidianamente e, senza dubbio, un ruolo predominante viene svolto dalle figure genitoriali.

In ogni caso, gli esperti chiamati a riflettere sul tema un oggetto sono concordi nel ritenere che la domanda sul perché dell'abbandono e sulle proprie origini ha bisogno di un luogo affettivo dove poter essere pensata e posta a qualcun altro. Finché l'abbandono dura materialmente non è possibile che compaia, può essere pensata solo dopo che il bambino ha sperimentato che esistono adulti che sono in grado di riparare al vissuto dell'abbandono. Quando si crea dunque uno spazio in cui è possibile una riparazione – che i genitori adottivi in genere possono realizzare – allora la tematica dell'abbandono può comparire. Essa è il segno di un legame stabilito che, proprio in quanto tale, permette di affrontare il legame perduto.

Il passaggio del figlio adottivo nel prima dell'adozione. – Nucleo monotematico.
 Contiene: Tebe e Corinto: adozione e conoscenza delle origini / Leonardo Luzzatto. Questioni e prospettive della conoscenza delle origini nell'adozione / Piercarlo Pazè. Genetica e adozione / Giuseppe Novelli, Stefania Zampatti. La ricerca dell'origine e la risposta dei tribunali per i minorenni: aspetti psicologici / Annamaria Dell'Antonio. Viaggio di ritorno alle origini / Gabriella Merguciu.
 In: *Minori giustizia*. – 2011, n. 2, p. 74-87.

Adottati – Diritto all'informazione – In relazione ai genitori biologici

monografia



La triade adottiva

Processi di filiazione e affiliazione

Ugo Uguzzoni e Francesca Siboni

Negli ultimi tre decenni gli studi e le ricerche sul fenomeno dell'adozione hanno messo in luce la sua diffusione e le sue conseguenze per le famiglie e i bambini che scaturiscono da tale esperienza. Il tema delle informazioni da acquisire sulla famiglia di origine e sulle condizioni prenatali, perinatali e neonatali ha assunto un ruolo ritenuto concordemente sempre più rilevante. Conseguentemente questa esigenza ha sempre di più favorito lo sviluppo di contatti ufficiali e non tra gli istituti internazionali che regolamentano le pratiche dell'adozione e dell'affidamento. A ciò ha fatto seguito, ulteriormente, l'evoluzione nella giurisdizione internazionale e una sensibilizzazione dell'attenzione degli operatori e delle famiglie non solo agli aspetti sociosanitari e psicologici ma anche a quelli multi-etnici. Gli studi sullo sviluppo infantile si sono sempre più interrogati sul ruolo della natura e della cultura comportando uno sviluppo nelle linee di ricerca della genetica, della psicologia, della sociologia, della neurobiologia e della pediatria su temi che risultano sempre più interdisciplinari come i pattern di attaccamento, le teorie genetiche, i modelli dei rischi neurobiologici, i modelli dei ruoli sociali e dei sistemi familiari, nonché lo sviluppo cognitivo e la comunicazione interpersonale. Questo ha reso possibile nel tempo mettere a punto metodologie di ricerca, strumenti descrittivi e modelli basati specificamente sulla realtà adottiva. La recente tradizione di ricerca e applicazione necessita oggi di sperimentare ricerche longitudinali centrate sulle varie fasi del ciclo di vita della famiglia adottiva.

Il presente testo si muove nella direzione di delineare la complessità della realtà adottiva partendo dalla presa di coscienza di quanto sia necessario sviluppare modelli culturali e conoscitivi che affianchino la programmazione di strutture sanitarie e sociali che promuovano la salute di tutte le persone coinvolte. Gli autori mettono infatti in evidenza la necessità di costruire modelli basati su conoscenze documentate di quanto i genitori adottivi vivono, e

non più solamente sulla base di quello che si presume debbano fare o essere. Il testo pone al centro dell'attenzione il bisogno di intervenire su servizi che siano effettivamente "adozione-competenti", ovvero che siano fornitori di operatori sociosanitari con competenze specifiche nel campo dell'adozione. Gli autori propongono una rilettura delle categorie attraverso le quali si delinea la realtà dell'adozione fornendo una cornice teorica che definisce i concetti chiave che aiutano a comprendere le connessioni tra il legame biologico e il legame relazionale e affettivo successivo all'evento adottivo.

Il testo si rivolge a operatori nel settore delle adozioni e ai genitori adottivi, che per primi vivono la necessità di avere come interlocutori professionisti formati nel campo delle adozioni. Il percorso presentato si fonda sull'obiettivo di costruire competenze efficaci e adeguate alle necessità del bambino adottato, della sua famiglia adottiva, degli operatori dei servizi sociali e sanitari, nonché degli operatori delle istituzioni scolastiche ed educative. Nel perseguire di tale obiettivo, gli autori discutono quale sia la sfida formativa per le strutture sociosanitarie, individuandola nella competenza di spostare l'attenzione sulla vita familiare e porre questa al centro dell'intervento anziché concentrarsi solo e soltanto sulle valutazioni iniziali del nucleo allevante di origine e sulla genitorialità della coppia adottiva. Prospettiva, questa, che incentiva, nel rispetto delle singole responsabilità, un sostegno che potenzia e valorizza le capacità adattive ed evolutive del contesto familiare lungo tutti i cicli di vita che lo caratterizzano.

La triade adottiva : processi di filiazione e affiliazione / Ugo Uguzzoni, Francesca Siboni. – Milano : F. Angeli, c2011. – 170 p. ; 23 cm. – (Politiche e servizi sociali ; 286). – Bibliografia: p. 155-170. – ISBN 978-88-568-3533-5.

Adozione

monografia



La creatività si impara

Metodi e tecniche per lo sviluppo del pensiero divergente a scuola

Alessandro Antonietti

Il libro tratta il tema della creatività, una capacità trasversale utile per la vita soprattutto in un mondo che cambia rapidamente e che attraversa momenti di crisi, perché, al venir meno di condizioni collaudate ma anche di risorse e opportunità, la persona creativa è quella che possiede flessibilità, immaginazione, che trova idee insolite che risultano efficaci. La creatività è considerata una delle tre forme di intelligenza, insieme al pensiero logico e alle capacità pratiche. Perché si parli di creatività ciò che viene prodotto deve essere qualcosa di nuovo e che riveste una certa utilità o importanza. Inoltre, esiste una creatività straordinaria (*big C*), che rivelano coloro che hanno prodotto innovazioni scientifiche, tecniche o artistiche di grande rilievo, e una creatività ordinaria (*small C*), che tutti possiamo manifestare e che produce comunque un progresso. Spesso da un ambiente che stimola la creatività ordinaria può manifestarsi quella straordinaria.

Nel primo capitolo viene individuato un modello della creatività che, a partire da una sintesi delle diverse teorie proposte, individua tre macro-operazioni che ricorrono sempre nelle risposte creative: ampliare la prospettiva mentale nel quale ci muoviamo, collegare tra loro elementi ritenuti disparati e distanti, cambiare il punto di vista con il quale interpretiamo la realtà, giungendo talvolta al ribaltamento della prospettiva.

Per ognuna delle tre macro-operazioni vengono presentate quelle teorie che ne sottolineano la presenza alla base della creatività e le strategie utili per potenziarle. Complessivamente, le attività proposte sono facilmente applicabili a scuola e sono rivolte sia alla fine della scuola dell'infanzia e inizi della scuola primaria, sia alla scuola secondaria, e fanno riferimento ai vari ambiti disciplinari. Variando il materiale o le consegne delle attività, tuttavia, è possibile renderle più facili o più difficili adeguandole all'età e alle competenze degli studenti. Viene anche sottolineata l'importanza di presentare le attività che stimolano la creatività con un atteggiamento

mento altrettanto coerente, ossia evitando di formulare valutazioni su quanto prodotto, in modo da evitare di inibire idee come bizzarre o fuori luogo.

Il collegamento tra creatività e ampiezza del campo mentale si stabilisce già nell'infanzia; le ricerche hanno infatti evidenziato la presenza di stili cognitivi già nei bambini riguardo al modo di raggruppare in classi molteplici dati tra loro scollegati: coloro che presentano alta creatività sono coloro che costruiscono categorie ampie e insolite. È il cosiddetto pensiero divergente, che può attivarsi in situazioni che pongono pochi vincoli, dove non esiste un'unica risposta corretta, e che esplora varie direzioni e produce risposte nuove; tale pensiero è caratterizzato dalla fluidità, da flessibilità e dall'originalità delle idee, ovvero da ricchezza, varietà e unicità delle risposte proposte. Un metodo particolarmente utile per ampliare la propria prospettiva mentale, già a partire dai primi anni della scuola primaria, è il *brainstorming*.

La creatività viene identificata con la capacità di compiere associazioni originali tra gli elementi disponibili. Tale processo può essere potenziato trovando analogie e con training che sollecitano a combinare mentalmente figure alla ricerca di una forma sintetica dotata di significato o un oggetto finale che presenti una qualche utilità. Infine, la terza operazione implicata nella creatività è la riorganizzazione degli schemi di interpretazione, a cui si collega uno stile cognitivo campo-indipendente che non resta vincolato all'organizzazione percettiva che si impone e organizza il campo percettivo secondo principi diversi.

La creatività si impara : metodi e tecniche per lo sviluppo del pensiero divergente a scuola / Alessandro Antonietti. – Firenze : Giunti, 2011. – 127 p. : ill. ; 20 cm. – (Psicologia e scuola). – Bibliografia: p. 124-127.

Alunni e studenti – Creatività – Promozione

monografia



“Ricomincio da tre..”

Competenza emotiva e costruzione del Sé in età prescolare

Ada Cigala e Paola Corsano

Il libro indaga la competenza socioemotiva in età prescolare, ossia dai 3 ai 6 anni di età, rispetto a due diverse dimensioni: la comprensione e regolazione delle emozioni e la costruzione del sistema del Sé. In particolare vengono delineate le principali tappe evolutive di entrambe le dimensioni, evidenziandone le interconnessioni, facendo riferimento ai processi di socializzazione che riguardano il contesto familiare e amicale e gli altri importanti cambiamenti cognitivi e sociali che caratterizzano i bambini di questa età.

Il titolo vuole appunto sottolineare come il bambino a 3 anni parta con un bagaglio di abilità precedentemente acquisite che gli consentono una prima forma di autonomia e, con il supporto dei contesti in cui è inserito, affronti compiti evolutivi specifici che riguardano, da un lato, la capacità di esprimere e regolare le emozioni e, dall'altro, di interagire positivamente con i pari. L'età prescolare, contrariamente a come sembrerebbe fare intendere il termine, non è una fase di moratoria in attesa di nuove acquisizioni che si verificheranno con l'esposizione agli apprendimenti scolastici: è un periodo che si connota per proprie peculiari acquisizioni tanto da potersi definire, secondo gli autori, prima fanciullezza. Dal punto di vista cognitivo, l'emergere della capacità rappresentativa consente ai bambini di muoversi su un piano di conoscenza mentale; questa nuova modalità di conoscere il mondo consente loro di rappresentarsi desideri e pensieri differenti dai propri, ma anche di costruire rappresentazioni simboliche delle relazioni di attaccamento; tali acquisizioni consentono una maggiore autonomia dal contesto familiare, un'apertura a relazioni significative in altri contesti secondo modalità socialmente più competenti. Il bambino, infatti, può interagire regolando comportamenti ed emozioni in funzione del partner, può condividere empaticamente le sue emozioni e mettere in atto comportamenti più funzionali al mantenimento delle relazioni. D'altra parte, le conoscenze che derivano dall'affrontare le transazioni sociali connotate emotivamente sono funzionali a

strutturare l'idea che il bambino ha di sé e del mondo intorno a sé. Acquisire un concetto di Sé consente di differenziarsi dagli altri, di evidenziare caratteristiche proprie (fisiche, psicologiche e sociali) che consentono di avere una collocazione specifica nel contesto sociale. In questo processo di costruzione del Sé appaiono evidenti le influenze esercitate dalla cultura, dai micro-contesti nei quali i bambini vivono le loro transazioni sociali, dagli stili conversazionali utilizzati con i bambini.

A proposito della comprensione e regolazione delle emozioni viene evidenziata una complessa relazione tra lo sviluppo della competenza emotiva e particolari modalità di funzionamento familiare, in termini di espressività emotiva, linguaggio emotivo, capacità di coordinazione tra i membri. Viene anche affrontato l'argomento in un particolare contesto qual è quello maltrattante, con particolare riferimento ai processi di socializzazione emotiva parentale.

Per ciò che riguarda il primo processo di costruzione del Sé, l'idea di fondo che viene sostenuta è che un senso di Sé più o meno positivo, efficace rispetto alle azioni in cui l'individuo stesso è coinvolto, dipenda dal grado in cui i bisogni di base dell'individuo vengono accolti e soddisfatti dal contesto relazionale di riferimento. Emergono almeno tre bisogni fondamentali significativi per la definizione del sé: il bisogno di autonomia, ossia di esistere come entità distinta dagli altri, il bisogno di competenza, ossia di produrre un effetto sull'ambiente, e un bisogno di relazionalità, ossia di sentirsi sicuri e protetti nel contesto sociale.

"Ricomincio da tre...": competenza emotiva e costruzione del Sé in età prescolare / Ada Cigala, Paola Corsano.— Milano : Unicopli, 2011. — 222 p. ; 21 cm. — (Psicologia dello sviluppo sociale e clinico. Sez. Monografie ; 42). — Bibliografia: p. 195-222. — ISBN 978-88-4001-477-7.

Bambini in età prescolare – Sviluppo emotivo

articolo



Mentre i bambini giocano

Forme di socialità ed emersione di sfere pubbliche discorsive

Valentina Cuzzocrea e Giuliana Mandich

Il saggio introduce il tema della ridefinizione degli spazi pubblici urbani da parte degli utenti che li frequentano. Si sofferma inoltre sulle modalità con cui le diverse persone, adulte e bambini, ciascuna portatrice di una cultura personale e familiare diversa, vedono, utilizzano e riflettono sui luoghi pubblici. Per affrontare l'argomento è stata impostata una ricerca nella città di Cagliari, effettuata su coppie con figli e condotta attraverso interviste e focus group.

L'indagine mira a mettere in luce come la presenza di bambini contribuisce alla formazione di una sfera pubblica quale occasione in cui si generano conversazioni che partendo dal privato arrivano a toccare l'interesse collettivo. Così, confrontandosi sui modi in cui viene frequentato un parco piuttosto che i giardini di una città o rispetto ai discorsi che i genitori intrattengono tra loro in attesa dei figli davanti alla scuola, emergono idee, opinioni e punti di vista sulla città, sull'educazione dei bambini, sulla routine quotidiana delle persone.

I luoghi in cui queste conversazioni avvengono favoriscono, anche se non sempre riescono a promuovere, una relazione paritaria che può superare barriere culturali, linguistiche, di classe sociale. Inoltre consentono agli individui di entrare in contatto tra loro senza nessun impegno preciso, con una motivazione legata allo svago e al divertimento, permettendo di instaurare una conoscenza familiare ma non approfondita, che resta a livello superficiale e di rilassatezza.

In contesti di vita che mettono a dura prova le persone, con ritmi sfrenati legati al lavoro e alla gestione del tempo extrascolastico dei figli, in questi spazi ci si ritaglia un tempo da godere senza pensieri pesanti, come un gioco.

L'aspetto interessante è che questi momenti discorsivi sono piuttosto frequentati e facilitati dai bambini che i genitori accompagnano fuori per giocare. Attraverso di loro i genitori riescono a

superare i muri di diffidenza e chiusura che normalmente esistono tra persone estranee negli spazi pubblici, ed entrano in relazione con maggiore spontaneità.

I luoghi terzi dove si incontrano genitori e bambini rappresentano anche per i bambini stessi una valvola di sfogo dopo un'intera giornata o settimana programmata e definita nei minimi dettagli. Per i genitori come per i bambini è una sorta di liberazione e distensione dai vincoli etero o autoimposti nel resto del proprio tempo, al di fuori dei meccanismi di mercificazione e di raggiungimento di risultati a ogni costo.

La frequentazione degli spazi pubblici in cui ci si incontra e si scambiano due chiacchiere con gli altri offre potenzialmente alle persone la possibilità di esprimere la propria voce sul mondo che le circonda, e quindi di partecipare alla vita pubblica del contesto in cui si vive. Questa opportunità si esprime a seconda delle capacità individuali di vivere i luoghi terzi in tal modo, e delle modalità in cui gli spazi pubblici vengono progettati dall'amministrazione locale. Se le due variabili si connettono positivamente, allora da conversazioni apparentemente banali può scaturire la condivisione di riflessioni su argomenti di interesse generale, che in qualche caso, come alcuni esempi emersi dalla ricerca hanno dimostrato, possono trasformarsi anche in azioni più o meno collettive che mirano a promuovere e difendere un bene comune, un interesse condiviso, un diritto.

Mentre i bambini giocano : forme di socialità ed emersione di sfere pubbliche discorsive / di Valentina Cuzzocrea e Giuliana Mandich. – Bibliografia: p. 83-86.

In: Rassegna italiana di sociologia. – A. 52, n. 1 (genn.-mar. 2011), p. 63-86.

Spazi pubblici – Uso da parte dei bambini

monografia



Gli interventi anti-bullismo

Gianluca Gini e Tiziana Pozzoli

È ormai ampiamente condivisa dalla comunità scientifica la definizione di bullismo come fenomeno di gruppo e problema relazionale, piuttosto che come problema ascrivibile ai singoli bulli e vittime. Dopo una presentazione delle caratteristiche salienti del bullismo, delle diverse forme con cui si manifesta, delle differenze di genere, le conseguenze a breve e a lungo termine per l'adattamento personale e sociale dei soggetti, gli autori evidenziano i risultati delle ricerche che hanno rilevato il peso che variabili individuali, contestuali e di gruppo hanno nella manifestazione del fenomeno. Il bullismo è un problema complesso che necessita di un approccio multifattoriale in termini sia di analisi che di intervento.

L'adozione di una visione multifattoriale e sistemica del bullismo ha reso evidente la necessità che gli interventi antibullismo adottino un approccio ecologico che integri diversi livelli di intervento, dalla comunità alla scuola come sistema, al gruppo classe, fino a giungere al livello individuale e alle famiglie. Alla base di tale modello vi è inoltre l'idea di valorizzare le risorse interne alla scuola (insegnanti, genitori, alunni, altro personale) piuttosto che ricorrere a specialisti esterni, al fine di giungere a una sempre maggiore autonomia della scuola nella gestione delle problematiche connesse al bullismo.

Il libro prende in esame i diversi livelli d'azione degli interventi realizzati a livello nazionale e internazionale.

Secondo un approccio di comunità, oltre alla scuola, gli elementi che possono essere coinvolti sono le forze dell'ordine, il tribunale dei minori, le associazioni di volontariato, i servizi sociali, le associazioni sportive, le asl, le istituzioni religiose. In Italia, dal 2007, una direttiva ministeriale ha istituito in ogni regione, presso gli uffici scolastici, gli osservatori regionali permanenti sul bullismo con il compito di costruire un raccordo tra l'amministrazione centrale e le diverse agenzie presenti sul territorio, di favorire un collegamento tra i diversi soggetti che si occupano della preven-

zione al fine di valorizzare il patrimonio di buone pratiche e di monitorare costantemente il fenomeno verificando *in itinere* e a conclusione le attività svolte sia per contrastare il bullismo che per educare alla legalità.

Un altro strumento efficace è il lavoro di rete di scuole che collaborano, con le proprie risorse e competenze, ad affrontare il problema comune del bullismo. Vengono riportati alcuni esempi interessanti di progetti di prevenzione che si rivolgono all'intera comunità o che si svolgono a livello di scuola. In quest'ultimo caso, anche le normali attività curricolari possono costituire uno strumento utile per affrontare il tema del bullismo con i ragazzi, individuando come aree importanti da promuovere l'educazione alle *life skills*, alle emozioni e a un ragionamento morale più maturo. Gli interventi attuati prevedono di responsabilizzare e coinvolgere attivamente gli studenti, basandosi sulle loro naturali potenzialità di aiutare, consolare i propri compagni, così come potenziando la capacità di mediare e gestire conflitti. Analogamente alcuni progetti intendono promuovere la partecipazione attiva dei genitori in collaborazione con la scuola. Gli interventi a livello individuale sono rivolti a bulli e vittime e possono essere basati sulla punizione, sulla riparazione del danno provocato e la ricostruzione delle relazioni, sul supporto alla vittima, sul potenziamento delle sue abilità assertive.

Il libro conclude sottolineando l'importanza di utilizzare programmi modello che, testati su larga scala, soddisfano una serie di requisiti di qualità, e presentando strumenti per la valutazione dell'efficacia dei programmi antibullismo.

Gli interventi anti-bullismo / Gianluca Gini, Tiziana Pozzoli. – Roma : Carocci, 2011. – 126 p. ; 20 cm. – (Le bussole. Psicologia ; 424). – Bibliografia: p. 120-126. – ISBN 978-88-4306-015-3.

Alunni e studenti – Bullismo – Prevenzione

articolo



Teen dating violence: il fenomeno della violenza nelle relazioni di coppia tra adolescenti

Alberta Xodo

La violenza all'interno delle coppie adulte è da tempo al centro dell'attenzione di studi e ricerche nazionali e internazionali. Più di recente, però, l'interesse si è spostato verso la risoluzione dei conflitti in adolescenza, perché emerge sempre più chiaramente che si sta abbassando l'età in cui vengono instaurate le prime relazioni privilegiate, che mostrano tratti pervasi da violenza, mancanza di affetto e tenerezza, così che il *teen dating violence* è solo una delle possibili declinazioni delle problematiche che stanno avvenendo nelle prime relazioni di coppia. Una forma di aggressività e di maltrattamento, che caratterizza soprattutto le coppie stabili, ma che è trasversale per gruppi economici, etnici e religiosi. Un percorso alternato tra violenze e atteggiamenti e agiti aggressivi, e tenerezza e affettuosità come forme di pentimento, nel quale la pericolosità dell'abusante aumenta quando la vittima tenta di interrompere la relazione e che non cessa con la fine del rapporto. Se questo è un fenomeno già conosciuto nella sua dinamica anche nella vita adulta, il fatto che questo si verifichi all'interno di una relazione di soggetti adolescenti richiede una specifica attenzione, da parte dell'educatore, per non incorrere nella strutturazione permanente di tali forme di legame, basate sulla sofferenza e l'ambivalenza, ma che, soprattutto, tendono a far isolare l'adolescente abusato dal gruppo a causa del comportamento ipercontrollante del partner, che interferisce continuamente nelle relazioni e nelle attività quotidiane. Un isolamento che ostacola lo sviluppo di interazioni sociali nuove e sempre più mature con il gruppo dei pari di entrambi i sessi, l'acquisizione di una certa indipendenza emotiva, lo sviluppo di valori personali e la concentrazione sulle attività scolastiche.

Analizzando le caratteristiche dei soggetti coinvolti, si osserva che è piuttosto difficile capire i dati reali delle violenze o degli abusi subiti, perché c'è una tendenza a sovrastimare il fenomeno nei maschi e a sottostimarli nelle femmine. La percezione cambia in base all'attribuzione molto differente degli eventi, nei diversi

sessi. L'abuso non è sempre intenzionale e sia maschi che femmine mostrano una forte impreparazione nel gestire i primi rapporti: di conseguenza, l'imbarazzo e l'incapacità di delineare i confini tra scherzo, pressione e abuso sono per loro molto evidenti. Ragazzi e ragazze riferiscono che è la rabbia la prima ragione del ricorso alla violenza, con la differenza che per le giovani spesso costituisce una forma di difesa in risposta a un comportamento minaccioso o violento del partner, mentre i ragazzi si dimostrano consapevoli del bisogno di esercitare il controllo nei confronti della partner. Un dato che si riscontra è che i ragazzi e le ragazze oggetto del *dating violence* sono influenzati da alcune variabili ambientali, quali aggressività verbale a scuola, l'aver avuto amici vittimizzanti o violenti, l'aver avuto precedenti esperienze analoghe di violenza nella coppia. Se tutti questi aspetti possono essere letti come forme predittive di rischio di relazioni difficili, è sicuramente nella relazione tra genitori e figli che si trova la chiave di lettura di questo fenomeno relazionale. Lo stile educativo dei genitori si esplicita sia in termini di eccessiva rigidità, sia nel senso avverso, con lassismo e scarsa disciplina, così come per la mancanza di tenerezza e calore affettivo, che producono un senso di insicurezza e di vulnerabilità, con una forte ostilità nelle relazioni sociali. Questo tipo di vissuto porta alla strutturazione di modelli interni che tendono a riprodurre in ogni livello relazionale la stessa tipologia di azione, motivo che chiede a tutti coloro che a vario titolo accompagnano i ragazzi e le ragazze nella loro crescita di non sottovalutare mai anche il modo di porsi degli adolescenti nelle relazioni di coppia, perché questo è uno dei primi indicatori di un disagio molto più ampio.

Teen dating violence : il fenomeno della violenza nelle relazioni di coppia tra adolescenti / Alberta Xodo. – Bibliografia: 112-116.

In: Maltrattamento e abuso all'infanzia. – Vol. 13, n. 2 (giugno 2011), p. 95-116.

Adolescenti – Rapporti di coppia – Effetti della violenza

monografia



Immigrazione e consumi culturali Un'interpretazione pedagogica

Mariangela Giusti

La compresenza nella scuola di allievi di origine autoctona, allievi immigrati neoarrivati e allievi delle seconde generazioni dell'immigrazione esige risposte formative sempre più articolate che non possono esaurirsi nelle strategie di revisione del curriculum così come in quelle di accoglienza, sostegno e integrazione messe a punto all'interno dell'ambito scolastico. La pedagogia interculturale, oggi sempre più parte integrante della progettazione educativa, deve pertanto aprirsi sul variegato universo dell'extrascuola, invitando gli allievi a una sorta di autoeducazione continua che prosegua oltre le mura scolastiche. A tal fine gli educatori sono chiamati a conoscere da vicino quanto avviene al di fuori dell'istituzione scolastica sul piano delle contaminazioni culturali e delle proposte formative di tipo sia formale sia non formale.

In questa prospettiva la prima parte del volume presenta, attraverso esempi significativi, l'offerta interculturale fornita dal territorio e i modelli di consumo culturale correlati, muovendo dai risultati di una ricerca qualitativa condotta nel Nord Italia, centrata sulla realizzazione di interviste in profondità e monitoraggi sul campo. Un versante finora poco esplorato dalla ricerca pedagogica e poco sfruttato dai formatori è quello delle proposte culturali e didattiche dei musei, che negli ultimi anni hanno realizzato varie iniziative finalizzate all'integrazione e allo scambio culturali. Spiccano, tra le altre, l'adozione simbolica di oggetti significativi da parte dei nuovi cittadini promossa dal Museo civico archeologico etnologico di Modena, il percorso sulla maternità costruito dal Museo civico di Reggio Emilia come pure il progetto rivolto dal Museo d'arte moderna di Bologna a 15 giovani del quartiere multietnico San Donato-Pilastro. Anche lo spazio web è diventato un luogo di consumo culturale dove soprattutto le seconde generazioni stanno sviluppando inedite forme di ibridazione tra culture. Un caso emblematico è quello del portale www.associna.com, dove i giovani italiani di origine cinese mescolano due codici culturali

rielaborando la tradizione familiare e creando ponti con la cultura occidentale. Sul fronte dei giovani di provenienza islamica sono attive nuove forme di comunicazione come il canale televisivo web *CrossingTv* oppure il periodico digitale www.islamonline.it, che si affiancano alla rivista cartacea *Yalla Italia*, su cui scrivono giovani ragazze di origine araba.

Le forme di comunicazione telematica costituiscono un prezioso strumento che consente ai ragazzi e alle ragazze dell'immigrazione di elaborare un sentimento di doppia appartenenza che favorisce il loro inserimento sociale e culturale nel contesto italiano. Parallelamente assumono una funzione significativa alcuni luoghi urbani come i mercati etnici, spesso situati in quartieri periferici, uno spazio di socializzazione per molti immigrati che vi ritrovano frammenti di cultura e idiomi loro familiari.

La seconda parte del volume contiene tre laboratori ideati per gli insegnanti ma adattabili anche agli studenti della scuola secondaria superiore o dell'università. Il primo è centrato sulla storia di vita di una giovane ragazza di origine peruviana, che funge da banco di prova per stimolare la sensibilità del docente nel cogliere i tratti biografici significativi di un allievo. Il materiale su cui verte il secondo è invece un'intervista comune a un gruppo di donne autoctone e immigrate che riflettono su abitudini e consumi culturali, modello esportabile nella realizzazione di un laboratorio con gruppi di studenti. Il terzo, che focalizza l'attenzione sui temi degli oggetti e del viaggio, ha preso forma lavorando con gli studenti della scuola secondaria inferiore e prevede l'utilizzo di varie metodologie, dai giochi di ruolo al *brainstorming*, dalla discussione libera alla visione commentata di diapositive.

Immigrazione e consumi culturali : un'interpretazione pedagogica / Mariangela Giusti. – Roma : Laterza, 2011. – V, 169 p. ; 21 cm. – (Percorsi ; 142). – Bibliografia: p. 163-168. – ISBN 978-88-4209-727-3.

Immigrati – Cultura – Italia

articolo



La violenza assistita intrafamiliare

Uno studio qualitativo sui fattori di rischio e di protezione nei minori vittime

Letizia Caso, Francesca Vitale, Michela Boni

Secondo la definizione elaborata dal Coordinamento nazionale dei centri e servizi contro il maltrattamento e l'abuso all'infanzia (Cismai), il più autorevole network di servizi pubblici e privati che si occupano di prevenzione della violenza all'infanzia e cura delle bambine e dei bambini che la subiscono, per violenza assistita intrafamiliare «si intende l'esperire da parte del bambino/a qualsiasi forma di maltrattamento compiuto attraverso atti di violenza fisica, verbale, psicologica, sessuale ed economica su figure di riferimento o su altre figure affettivamente significative adulte o minori. Si include l'assistere a violenze di minori su altri minori e/o su altri membri della famiglia e ad abbandoni e maltrattamenti ai danni di animali domestici».

La ricerca descritta nell'articolo di Caso, Vitale e Boni cerca di individuare quali siano alcuni dei principali fattori di rischio e di protezione che caratterizzano l'esperienza dei bambini testimoni di violenza in base alla percezione delle loro madri. Attraverso un'intervista focalizzata, le ricercatrici hanno raccolto la testimonianza di un piccolo campione di 24 madri ospiti in strutture protette insieme ai figli oppure impegnate in percorsi di autonomia successivi all'ospitalità. I bambini sono stati tutti spettatori diretti delle violenze e ne hanno subite direttamente sia come forma di maltrattamento specifico sia per essere intervenuti a difesa della madre.

Le risposte fornite dalle madri sono state esaminate mediante un software per l'analisi del contenuto di tipo interpretativo, passando da un livello di analisi e codifica meramente descrittivo ad altri più selettivi e analitici. I risultati indicano che a un primo livello di analisi i principali fattori di rischio che si riscontrano nel racconto delle madri sono associati essenzialmente alle caratteristiche del maltrattante (abuso di alcool o sostanze stupefacenti, atteggiamenti aggressivi, irritabilità, sbalzi di umore), ad aspetti di tipo sociale e contestuale, ad esempio difficoltà economiche, basso livello di istruzione e lavoro squalificante delle madri, diversa provenienza

culturale dei coniugi, pregressa storia di violenza familiare, ostilità nelle relazioni sociali, e infine a caratteristiche della coppia, quali asimmetria economica e possessività da parte del partner. A questo primo livello i fattori protettivi appaiono invece le caratteristiche della madre (forza e resistenza), l'autonomia professionale, la presenza di una rete sociale di sostegno, un corretto intervento delle forze dell'ordine e del personale sanitario. Il secondo livello di analisi condotto sui testi delle interviste ha consentito di confermare l'associazione tra aggravarsi della violenza e gravidanza. La gravidanza rappresenta una fase di particolare vulnerabilità di una donna che tende ad accentuare la sua esposizione alla violenza del partner piuttosto che ridurla. La nascita dei figli appare come ulteriore fattore di rischio, quale evento destabilizzante della coppia che può accentuare gli episodi violenti come espressione sia della gelosia del maltrattante sia del suo timore di perdere il controllo sulla donna. La differenza culturale ha un peso rilevante specialmente nelle coppie miste, ove questo si associa a difficoltà di accettazione da parte delle famiglie di origine e in relazione alla comunità etnica di appartenenza. L'essere straniera sembra però rappresentare un fattore di rischio in sé in quanto porta a risposte meno efficaci da parte del sistema dei servizi e delle forze dell'ordine.

Per quanto riguarda gli effetti sui figli, le madri riferiscono in particolare danni sui piani psicologico, sociale e fisico, che tendono ad aggravarsi se il minore è straniero perché la risposta da parte del contesto sociale risulta più frammentata e in ritardo.

La violenza assistita intrafamiliare : uno studio qualitativo sui fattori di rischio e di protezione nei minori vittime / Letizia Caso, Francesca Vitale, Michela Boni. – Bibliografia: p. 106-109. In: *Maltrattamento e abuso all'infanzia*. – Vol. 13, n. 1 (mar. 2011), p. 87-109.

Violenza intrafamiliare assistita

articolo



L'intervento con minori vittime o autori di abuso e maltrattamento

La dimensione intersoggettiva

Valeria Granatella e Angela Maria Di Vita (a cura di)

Oggetto di analisi del focus monotematico sono le competenze e le implicazioni emotive degli operatori, che nella loro professione interagiscono quotidianamente con minori, sia vittime sia autori di abuso e maltrattamento. Si tratta di una questione delicata e complessa in cui è rilevante l'aspetto esistenziale, fenomenologico, intersoggettivo e umano.

Garro, Miano e Di Vita analizzano gli atteggiamenti e le risposte emotive degli operatori delle forze dell'ordine durante gli interrogatori di presunte vittime di abuso. Avvalendosi dello strumento dell'intervista e del questionario sono stati interpellati "testimoni privilegiati", che vivono l'esperienza del primo resoconto del bambino e che rappresentano vari corpi delle forze dell'ordine delle città di Palermo e di Trapani (Squadra mobile della Questura, Polizia giudiziaria, Polizia penitenziaria, Arma dei carabinieri). I risultati pongono in risalto l'esigenza di prendere in considerazione l'influenza delle emozioni nelle diverse fasi del processo investigativo. Per ottenere risultati scientifici appare indispensabile la partecipazione di più persone con un continuo scambio informativo circa le interferenze emotive. Al tempo stesso si riconosce l'importanza di una disposizione all'ascolto, attenta ed empatica, che permetta al minore di esprimersi con serenità, nonostante la drammaticità dell'evento. In termini più generali, la ricerca dimostra la necessità di un percorso di formazione che aiuti gli operatori a mettere in atto modalità efficaci, costruendo un clima di disponibilità che permetta ad entrambi gli interlocutori, forze dell'ordine e minori vittime, di "pensare emozioni".

Merenda, Miano, Polizzi e Salierno centrano l'attenzione sulle modalità di presa in carico e di trattamento da parte degli operatori del servizio sociale degli adolescenti accusati di reati sessuali. Il lavoro di analisi si svolge all'interno di una ricerca più ampia, che analizza le variabili personali, familiari e socioculturali di un gruppo di 133 soggetti accusati di reati di abuso sessuale. La capacità

degli operatori di identificare le caratteristiche di cui i soggetti sono portatori rappresenta la premessa della stessa presa in carico. I risultati ottenuti evidenziano come le risposte emotive degli operatori svolgano un ruolo centrale nel guidare tutto il percorso di cura. In particolare, le azioni violente degli adolescenti vengono iscritte in un sistema di significati in ragione della loro interpretazione psicologica e del senso di continuità degli interventi volti al reinserimento. Al tempo stesso si evidenziano alcuni elementi che possono aumentare l'efficacia della presa in carico, quali la creazione di spazi di significazione all'interno dell'iter giudiziario, il coinvolgimento dei genitori, il contatto con la rete di servizi e la gestione del carico emotivo connesso alle responsabilità, professionali e umane.

Granatella esamina ulteriori problematiche connesse all'ascolto e al coinvolgimento del minore vittima di abuso in ambito giudiziario. Anche avvalendosi di una disamina della letteratura sul tema e dei progetti italiani ed europei più recenti, si focalizza l'attenzione sulla complessa relazione tra operatori del sistema giudiziario (giudici e periti) e minori, nella fase di rilevazione e valutazione dell'abuso. In particolare si analizza il modo in cui le implicazioni emotive e i possibili pregiudizi degli operatori possono intervenire nel processo di rilevazione e valutazione. Anche in questo caso emerge l'esigenza di intraprendere specifici percorsi formativi, al fine di disporre di adeguate competenze professionali, tali da garantire un ascolto che tenga conto sia dei bisogni del minore sia delle finalità giudiziarie. Al riguardo vengono proposte alcune linee guida per la conduzione dei colloqui e alcune tecniche per la valutazione della credibilità della testimonianza come lo *Statement Validity Analysis*.

L'intervento con minori vittime o autori di abuso e maltrattamento : la dimensione intersoggettiva / a cura di Valeria Granatella e Angela Maria Di Vita. – Focus monotematico. – Bibliografia.
In: Maltrattamento e abuso all'infanzia. – Vol. 13, n. 2 (giugno 2011), p. 7-72

1. Bambini e adolescenti violentati – Ascolto e presa in carico da parte degli operatori sociali
2. Preadolescenti e adolescenti abusanti – Ascolto e presa in carico da parte degli operatori sociali

monografia



Poveri di diritti

Rapporto 2011 su povertà ed esclusione sociale in Italia

Caritas italiana e Fondazione E. Zancan

Il rapporto, l'undicesimo di una serie dalla cadenza annuale dedicata all'analisi della povertà e dell'esclusione sociale nel nostro Paese, indaga la situazione delle persone colpite non solo da privazioni di natura economica, ma anche dall'esclusione da una serie di diritti, in particolar modo quelli alla casa, al lavoro, alla famiglia, all'alimentazione, alla salute, all'educazione e alla giustizia. Le statistiche ufficiali sulla povertà spesso rischiano di non includere una parte di questi soggetti, di norma non definiti poveri in senso stretto. Negli ultimi anni è nondimeno aumentato il numero di quanti si sono venuti a trovare in situazioni di povertà materiale, anche per via del contemporaneo incremento della sottoccupazione e del lavoro nero.

La povertà, che nel 2010 avrebbe toccato più di otto milioni di persone nel Paese, colpisce maggiormente le famiglie numerose, con più di due figli, ma non risparmia anche altre tipologie familiari, dalle famiglie monogenitoriali a quelle composte da ritirati dal lavoro in cui almeno uno di essi non ha mai lavorato. A rischio povertà sono poi alcune categorie specifiche, dalle donne ai giovani e ai soggetti disabili. Le prime lavorano in misura percentualmente minore rispetto alle donne che risiedono in altri Stati europei, guadagnano meno rispetto ai colleghi maschi e, dopo la nascita del primo figlio, sono licenziate con facilità o si dimettono spontaneamente. I secondi costituiscono un terzo dei disoccupati a livello nazionale, ma nel Mezzogiorno arrivano a superarne la metà. Inoltre, un giovane su quattro, tra i 25 e i 29 anni, non ha ancora avuto una prima esperienza di lavoro. Bassa è infine la percentuale dei disabili occupati rispetto alla media europea.

Il rapporto richiama l'attenzione sulle dinamiche in atto, legate alle politiche previdenziali e assistenziali, oltre che, più in generale, al sostegno al welfare state e agli investimenti sui giovani. Questi ultimi, in particolare, si vedono negato il diritto al futuro, dal momento che oggi sono "poveri relativi", mentre domani saranno

“poveri assoluti”, dal momento che percepiranno pensioni analoghe a quelle minime attualmente previste. Gli enti locali, dal canto loro, continuano a investire ingenti risorse economiche nella lotta alla povertà, ma con risultati assai scarsi, poiché prevale la logica dell'emergenza, basata sull'erogazione di contributi in denaro, rispetto a quella dell'attivazione di servizi. Le differenze regionali sono significative: i Comuni del Centro-Nord spendono pro capite il doppio di quelli del Sud, e un terzo di questo budget è destinato alle persone con disagio economico o in situazione di povertà. Dai dati raccolti presso i centri di ascolto della Caritas è possibile anche ricavare che aumenta il numero di italiani di origine che si vengono a trovare in stato di povertà materiale, cioè con problemi di carattere primario, con un deciso aumento del problema abitativo. Certamente, però, le famiglie straniere sono più vulnerabili sia per quanto riguarda il rischio della povertà, sia quando si trovano a dover far fronte a una spesa imprevista. Il quadro è aggravato dalla riduzione delle opportunità in relazione alla crisi economica in atto, ma anche da una generale anomia e dalla crisi di valori che attraversa tutti gli strati della società. In tale contesto i giovani mostrano un forte sentimento di disillusione nei confronti del futuro, cui le istituzioni pubbliche, si sostiene nel volume, devono poter rispondere con riforme incisive e interventi specifici, sia nel campo del contrasto alla povertà economica sia in quello del sostegno alle famiglie, ma anche sul piano dell'inserimento lavorativo. Alle azioni strutturali se ne dovranno affiancare altre, di tipo educativo, a opera della società e della Chiesa.

Poveri di diritti : rapporto 2011 su povertà ed esclusione sociale in Italia / Caritas Italiana, Fondazione E. Zancan. – Bologna : Il Mulino, c2011. – 270 p. ; 22 cm. – Bibliografia: p. 267-270. – ISBN 978-88-15-23429-2.

Emarginazione sociale e povertà – Italia – Rapporti di ricerca – 2011

monografia



La tutela dei minori

Nuovi scenari relazionali

*Pierpaolo Donati, Fabio Folgheraiter
e Maria Luisa Ranieri (a cura di)*

Il volume si dipana attorno a una ricca serie di contributi sul tema della tutela dei minori, elaborati con una mirabile scrupolosità scientifica da numerosi professionisti di fama nazionale e internazionale che affrontano l'argomento da prospettive originali e mai ripetitive.

Com'è noto, la tutela dei minori costituisce un ambito di studio molto controverso, spesso oggetto di diatribe e polemiche, a causa delle difficoltà di conciliare le esigenze del controllo istituzionale con l'imperativo – etico, prima ancora che professionale – dell'aiuto/recupero del minore. La stessa idea di tutela non è priva di ambiguità: ad esempio, da un lato si invocano l'adozione di un'alimentazione più salutare, l'eliminazione della violenza nei videogiochi, la regolamentazione della tv o del web ecc., dall'altro queste richieste vengono smentite nei fatti dalla difesa della libertà di informazione o da interessi commerciali.

L'idea preponderante di tutela che orienta molte pratiche di lavoro sociale per l'infanzia mira essenzialmente a difendere il minore dalla sua famiglia, considerata dannosa, trascurante o abusante. Si tratta di un approccio che porta facilmente a collocare il minore-vittima da una parte e i suoi genitori-incapaci dall'altra, cioè spinge gli operatori a lavorare con un atteggiamento di tutela per cui il minore deve essere protetto *contro* la sua famiglia, dalla quale occorre prendere le distanze. Questo orientamento professionale rischia di creare un insanabile strappo emotivo: infatti, non è realisticamente possibile essere davvero dalla parte del bambino se si è contro i suoi genitori, perché in qualche modo i suoi genitori e la sua famiglia fanno parte di lui, sono parte costitutiva della sua storia, dei suoi vissuti, delle sue esperienze, della sua identità e della sua memoria. Anche nei casi limite in cui non sono più presenti da tempo o non lo sono mai stati, per prendersi cura del minore occorre aver cura soprattutto dell'immagine dei genitori che il figlio porta intimamente con sé.

Il volume espande questa idea germinale attraverso la presentazione di un ventaglio abbastanza ampio di modalità di intervento per la tutela del minore che hanno come filo conduttore la metodologia relazionale, sostenuta, valorizzata e sperimentata con successo in alcuni casi di dinamiche familiari complesse (affidamento, accoglienza residenziale, condizione migrante ecc.). Anziché essere improntata – come è spesso accaduto in passato – a un’etica “individualista” ed “emancipatrice”, volta a proteggere il bambino dall’eventuale distruttività della famiglia e a “sequestrarlo” dai reticoli genitoriali asfissianti, la tutela del minore basata sulla metodologia relazionale viene costruita a partire dalla comprensione dell’affettività, cognitiva e simbolica, che le relazioni familiari rivestono nella percezione del bambino e nelle sue proiezioni, nel tentativo di forgiare la sua vita familiare come un bene reciproco.

Il compito dei professionisti della tutela minorile si rivolge, dunque, ad accompagnare la famiglia disagiata entro una cornice schermata, priva di tensioni, turbolenze e stress, ossia in un ambiente compatibile con una presa di coscienza, calma e condivisa, della situazione problematica. In questa rete sociale autentica l’operatore relazionale agisce per facilitare: non si affanna per imporre un intervento, ma accompagna le persone verso un percorso di riflessività fiduciaria, aiutandole a smussare le loro rigidità, accettare il cambiamento, ridefinirsi ecc. Alla base della metodologia relazionale per la tutela del minore c’è un bilanciamento fra il tradizionale approccio di aiuto basato sulla centralità dell’operatore, che tende a considerare l’intervento sociale come un “aggiustamento” di una situazione di disagio e l’approccio cosiddetto delegante, d’ispirazione idealista, basato sulla convinzione che ogni esperienza soggettiva sia sufficiente alla persona per far sì che ce la possa fare da sola, purché prenda coscienza delle opportunità esistenti.

La tutela dei minori : nuovi scenari relazionali / Pierpaolo Donati, Fabio Folgheraiter, Maria Luisa Raineri (a cura di). – Trento : Erickson, c2011. – 479 p. ; 21 cm. – Bibliografia. – ISBN 978-88-6137-943-5.

Bambini e adolescenti – Tutela



Collaborare

Metodi partecipativi per il sociale

Ennio Ripamonti

«Nessuno nasce sapendo partecipare»: la partecipazione è infatti una competenza sociale, ma anche una metodologia di lavoro, che si costruisce e si perfeziona attraverso l'approfondimento, l'impegno e la sperimentazione. Con questi presupposti l'autore si propone di affrontare in modo approfondito, potremmo dire "a tutto tondo", un tema, come quello degli approcci e degli strumenti della partecipazione e della collaborazione, verso il quale si indirizza un sempre maggiore interesse in molteplici campi di intervento e in particolare nel settore sociale.

Per quanto spesso invocata, e anche riconosciuta a livello giuridico, la partecipazione è spesso praticata con fatica e non sempre le politiche pubbliche riescono a essere veramente inclusive, ovvero in grado di coinvolgere in modo reale le fasce meno inclini all'impegno, in un contesto in cui l'impronta individualistica e consumistica che spesso caratterizza l'agire sociale dei membri della collettività rappresentano un dato di fatto incontrovertibile.

Ecco quindi che per riscattare e rilanciare la partecipazione questa deve essere fatta uscire dall'impronta retorica con cui spesso è approcciata e affrontata come processo sociale, in modo pertinente, con rigore e competenza, partendo dalle ragioni scientificamente provate che individuano nell'uomo un essere naturalmente portato alla collaborazione sociale, fino a definire percorsi e strumenti di lavoro concretamente applicabili.

In questa prospettiva si colloca Ennio Ripamonti, che, partendo da un'analisi ampia dello scenario contemporaneo, dei tumultuosi processi di trasformazione che sempre più rapidamente modificano il volto della società, delle trasformazioni e delle dimensioni di crisi dei sistemi tradizionali di welfare, passa a esaminare le radici antropologiche della collaborazione e come queste siano state, vengano e possano essere tradotte in diverse politiche di intervento pubblico; fino a ridefinire le strategie e metodologie di lavoro in risposta ai bisogni complessi e mutati più attuali. Mosso dalla tesi

di fondo che la collaborazione rappresenti un processo cardine del lavoro psicosociale attuale in risposta alla naturale predisposizione comunitaria della specie umana, ci propone con questo lavoro uno strumento di orientamento chiaro, ma articolato, alla comprensione di idee, strategie, metodologie e strumenti che stanno alla base dei processi partecipativi, anche con riferimento a concrete esperienze progettuali, riproponendo in funzione anche definitoria concetti e parole chiave a volte dati per scontati e non pienamente oggetto di riflessione nel loro intimo significato.

Fino ad affrontare, in ultimo, le modalità di trasformazione costruttiva della tensione conflittuale insita nei contesti di progettazione e di sostegno all'autopromozione, attraverso la negoziazione e la mediazione; percorsi imprescindibili nella costruzione di politiche e progetti di rete, in uno scenario in cui tessere connessioni fra i diversi soggetti e forme di coordinamento comunitarie rappresenta insieme la prospettiva e la sfida della collaborazione, in risposta a situazioni ad alta complessità e variabilità di aspettative e bisogni dei diversi attori in campo.

Collaborare : metodi partecipativi per il sociale / Ennio Ripamonti. – Roma : Carocci, 2011. – 269 p. ; 22 cm. – (Il servizio sociale ; 126). – Bibliografia: p. 261-269. – ISBN 978-88-7466-615-7.

Partecipazione

monografia

Crescere ai margini

Fausta Sabatano

Educare al cambiamento
nell'emergenza sociale

Carocci

Crescere ai margini

Educare al cambiamento nell'emergenza sociale

Fausta Sabatano

In molte zone della Campania la violenza e la criminalità vengono vissute come condizioni prossime e abituali, tali da determinare uno stile di vita. È un'esperienza che non riguarda solo ciò che c'è fuori ma insegue i bambini dentro le mura di casa, segnando le loro storie, le loro giornate, i loro corpi, il loro immaginario. Il bambino quindi facilmente costruisce e interiorizza un sistema di valori, un piano di senso, una determinata concezione dell'esperienza dell'essere, che si pone in antagonismo con i contesti della normalità e legalità.

E così accade che quando essi abitano contesti altri, come la scuola, le loro strutture di conoscenza e il loro mondo emozionale sono sottoposti a una forte pressione, perché la proposta di valori, comportamenti e pensieri rappresenta in qualche modo un attentato alla loro identità. La naturalezza con cui questi bambini vivono esperienze impensabili in altri contesti e che fa sì che essi diano per scontato che le cose debbano essere così rappresenta il focus di attenzione dell'intervento di un'educazione riflessiva orientata al cambiamento.

In questa prospettiva una strategia educativa efficace è quella di costruire le condizioni per la pensabilità di un modo differente di essere al mondo, aiutando il bambino a guardare la realtà con altri filtri interpretativi, frutto anche di esperienze per lui sconosciute, e pertanto di pensarsi in modo diverso, immaginando il proprio futuro come progetto di benessere e realizzazione di sé, affrancato da un destino familiare percepito come ineluttabile. Concentrarsi sulla etichettatura e classificazione dei comportamenti disadattati, a rischio o devianti, dandone spiegazioni mono o multifattoriali non serve. È invece utile aiutare il soggetto a comprendere i processi, i modi soggettivamente costruiti di affrontare i passaggi e le difficoltà di vita, le motivazioni che sostengono il suo agire e la connessione con la visione del mondo che ha maturato nell'esperienza, nonché con quella del contesto che giudica inaccettabili le sue azioni.

Il volume descrive l'esperienza di lavoro del progetto educativo *Integra*, attivo dal 2005 nell'area Flegrea della Campania. Il progetto inizialmente era rivolto a bambini e adolescenti immigrati, per coinvolgerli in attività ricreative. Nel tempo si è trasformato e ha esteso la sua azione a tutti coloro, sia italiani sia stranieri, che vivono in situazioni di violenza, delinquenza e marginalità sociale. Il progetto si pone come offerta formativa extrascolastica accogliendo annualmente in media circa 70 minori dai 4 ai 14 anni e i loro genitori, con lo scopo di integrarli nel tessuto sociale, arginando i processi che favoriscono il disagio, la devianza e la marginalità.

Si descrivono gli assi portanti del metodo messo a punto con l'esperienza del progetto e i riferimenti teorici di fondo (il concetto di resilienza, le strategie di *coping*, i principi del modello ABC delle emozioni della terapia razionale emotiva), le attività svolte con bambini e adolescenti e i loro genitori e il lavoro psicologico con gli adulti.

L'intervento promosso dal progetto si esprime su vari livelli: l'attivazione di piani di comunicazione e confronto tra istituzioni territoriali per la definizione di progettualità comuni (un pensarsi insieme come rete territoriale e un essere assieme mediante dispositivi istituzionali di collaborazione); la diffusione e condivisione di prospettive teoriche e metodologiche per la creazione di comunità locali di apprendimento fondate sui linguaggi e pratiche condivise, la sperimentazione e la trasferibilità di pratiche formative, la formazione e aggiornamento degli operatori e la supervisione psicologica agli operatori (un riflettere assieme sul proprio agire professionale), un patto con le famiglie per la collaborazione alle attività del progetto (un pensarsi insieme operatori-genitori-figli).

Conclude il volume un'appendice statistica con tavole e commenti ai dati sui partecipanti alle attività del progetto dal 2005 al 2011.

Crescere ai margini : educare al cambiamento nell'emergenza sociale / Fausta Sabatano ; con i contributi di Monica Cante, Maria Domenica Cozzolino, Palma Menna. – Roma : Carocci, 2011. – 190 p. ; 22 cm. – (Biblioteca di testi e studi. Servizi e politiche sociali ; 665). – Bibliografia: 177-188. – ISBN 978-88-4306-130-3.

Bambini e adolescenti a rischio – Educazione – Progetti – Campania

monografia



Dall'infanzia all'adolescenza

Educazione alla criticità

Mirca Montanari

Nel nostro tempo, tutti coloro che si occupano di educazione hanno il gravoso compito di doversi districare nella complessa e problematica dialettica della nostra società, caratterizzata da una mancanza di chiarezza di norme e orientamenti e da una forte dispersione sociale che espone il mondo dell'infanzia e dell'adolescenza a forme di forte disagio, caratterizzate da deterioramento emotivo, difficoltà comportamentale e problematico sviluppo identitario.

Tecnologica, narcisistica, consumistica e individualista, la nostra società pone ostacoli sempre più difficili per un equilibrato sviluppo del soggetto e l'educatore si ritrova con pochi strumenti a disposizione per accompagnare il giovani nel difficile processo di sviluppo del sé.

In un tessuto sociale dominato dalla logica del consumo e dell'immediata soddisfazione del bisogno, i giovani di oggi sono sempre meno affiancati da figure che possano fare da modello e rischiano una continua ricerca senza fine, che li vede demotivati e catturati da un senso di vuoto e inutilità. Giovani nati con la tecnologia nel dna, che sviluppano un apprendimento percettivo meno simbolico, i quali, pur essendo dotati di abilità visivo motorie eccezionali e di una grande capacità di rappresentazione delle emozioni, presentano una scarsa capacità di viverle. La "tecno-mediazione" delle relazioni rischia di produrre un forte gap generazionale e, se il mondo adulto non è in grado di fornire strumenti atti al raggiungimento di un piano di equilibrio tra relazione virtuale e relazione reale, c'è il rischio che i giovani non sviluppino la capacità di comprendere la realtà.

Una delle difficoltà principali con cui il sistema famiglia si confronta oggi è proprio comprendere i bisogni che devono essere soddisfatti nei diversi stadi evolutivi, sia infantili che adolescenziali.

Con le dinamiche consumistiche come spazio privilegiato di identificazione, con le difficoltà comunicative nella famiglia e con

la progressiva frammentazione dei ruoli genitoriali, che si caratterizzano per il loro essere confusi e insicuri, si è prodotta una “tirannia dell’infanzia”, in quanto è sempre più la parte “non adulta” a scegliere, caricando il soggetto di una forte sofferenza psichica ed emotiva.

In tale ottica si colloca la prospettiva del saper educare a un contesto critico e complesso. Educare alla criticità significa permettere l’acquisizione del dubbio metodico e del metodo socratico, trasmettere le capacità di saper mettere in dubbio, di analizzare e di svolgere molteplici interpretazioni degli eventi che ci circondano, sapendo preservare, oltre la riflessività, gli aspetti spontanei e istintuali. In questo contesto, l’educatore deve saper sollecitare nel soggetto il potenziale critico, attraverso una continua valorizzazione delle risorse e delle capacità individuali e offrendo strumenti per una adeguata percezione di sé e di una completa accettazione di ciò che si è.

Con una progettualità della quotidianità atta al riconoscimento delle proprie risorse e all’acquisizione di una visione prospettica nel luogo tempo e con una alfabetizzazione delle emozioni vissute, possiamo sperare di fornire gli strumenti necessari alla risoluzione delle difficoltà di identificazione dell’Io, da un lato, e delle incomprendimenti nella comunicazione, dall’altro.

Sapendo valorizzare gli strumenti propri dell’agire educativo come la comunicazione circolare, l’ascolto attivo e le prospettive sistemico relazionali, possiamo promuovere significativi cambiamenti negli atteggiamenti e nei comportamenti individuali e collettivi. Se questo è il compito proprio dei sistemi della formazione, dall’altro lato il sistema famiglia deve saper fuggire la paura dello scontro, imparando a far fronte all’ansia prodotta dal timore di non essere adatti al ruolo del genitore, sviluppando quella competenza non solo del *saper fare*, ma, soprattutto, del *saper essere*.

Dall’infanzia all’adolescenza : educazione alla criticità / Mirca Montanari. – Urbino : Quattroventi, 2011. – 164 p. : ill. ; 19 cm. – (Materiali). – Bibliografia: p. 157-164. – ISBN 978-88-3920-914-6.

Bambini e adolescenti – Educazione da parte degli adulti

monografia



Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia

Clara Silva

Il testo offre uno spaccato della prospettiva didattica interculturale utile a chiunque si occupi dei servizi 0-6 o intenda farlo (operatori, educatori, studenti). Articolato in cinque parti, il volume ricostruisce la cornice teorica dell'intercultura, declina tale prospettiva nell'offerta formativa di educatori e insegnanti dell'infanzia, poi passa a analizzare il complesso compito educativo dei genitori in immigrazione e di conseguenza estende il discorso alla proposta interculturale così come si articola all'interno dei servizi, per finire con la descrizione di una serie di buone prassi individuate in vari corsi di formazione tenutisi in Toscana.

Il fine dell'intercultura è quello di favorire il dialogo tra varie forme di diversità, generando un'apertura mentale che permetta di superare chiusure e preconcetti tutt'oggi operanti nella quotidianità: qui si intende capire come tutto questo si declini nei nidi e nelle scuole d'infanzia.

I servizi 0-6, d'altra parte, rappresentano il luogo naturale, propizio e ideale per sviluppare l'interculturalità: è il luogo dove il bambino viene valorizzato come soggetto e come autore del proprio sviluppo; dove si percepiscono le differenze, senza valutazioni; dove può prendere avvio quel processo di costruzione della cittadinanza basata su un'appartenenza plurale. La scuola, in tal senso, deve assumere pienamente il pluralismo come tratto culturale stabile e proporre un modello di relazione con l'alterità che potenzi la positività dell'incontro e del reciproco scambio.

A partire dalla formazione degli educatori, allora, bisogna proprio che l'intercultura diventi una forma mentale: l'ascolto attivo si deve praticare nei confronti di bambini e delle loro famiglie; l'accoglienza va realizzata in tutti gli ambiti di relazione; la formazione pedagogica dovrà assumere la forma della ricerca azione per far sì che la pedagogia stessa si realizzi come sapere riflessivo e metariflessivo.

La famiglia immigrata, d'altra parte, sebbene non esista come soggetto sociale omogeneo, è caratterizzata da una complessità

particolare: la migrazione è un'esperienza traumatica, di rottura, spesso è perdita dei pieni diritti di cittadinanza; all'arrivo si è nella maggior parte dei casi sprovvisti delle competenze linguistiche del Paese e si è più esposti a forme di discriminazione e sfruttamento. Le parole delle madri, in particolare, esprimono storie di solitudine, a partire dalla gravidanza per arrivare alle cure del bambino nei primi mesi di vita; anche l'educare i figli in immigrazione è un compito complicato, significa offrire loro gli strumenti per transitare tra culture. Per tutti questi motivi, tra gli altri, il supporto dei servizi educativi è fondamentale e il lavoro che questi si trovano a fare deve partire dall'accoglienza, da uno sforzo comunicativo nei confronti delle famiglie, spesso in difficoltà per non riuscire a dialogare correttamente con la scuola.

Dunque, l'educazione interculturale è un approccio educativo: nella programmazione (da considerare sempre nella sua dimensione di apertura, di continua rielaborazione) significa elaborare consapevolmente percorsi educativi e di relazione coi genitori finalizzandoli a valorizzare la specificità di ciascuna persona, alimentando la relazione tra i bambini e gli adulti che li curano. Anche nelle attività di cura, tuttavia, è importante che sia forte la competenza interculturale: nelle routine infatti si presuppone una forte componente relazionale (si pensi all'alimentazione o al sonno).

Le competenze interculturali devono essere cassetta degli attrezzi per l'operatore e dell'educatore per entrare in relazione con genitori e bambini.

Nell'ultima parte, l'autrice descrive alcune significative pratiche interculturali che hanno dimostrato la loro efficacia rispetto a una determinata situazione e che si ritiene possano essere replicabili in contesti differenti: si tratta di attività rivolte ai bambini, ma anche ai genitori o a bambini e genitori insieme.

Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia / Clara Silva. – Azzano S. Paolo : Junior, 2011. – 157 p. ; 22 cm. – (Biblioteca di scienze dell'infanzia ; 4). – Bibliografia: p. 153-157. – ISBN 978-88-8434-601-8.

1. Asili nido – Bambini piccoli – Educazione interculturale
2. Scuole dell'infanzia – Bambini in età prescolare – Educazione interculturale

monografia



A scuola nessuno è straniero

Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale

Graziella Favaro

Il volume si presenta come una guida ricca di indicazioni e riferimenti per chi opera in ambito educativo e si trova a confrontarsi con la presenza in classe di allievi di origine immigrata. A distanza di vent'anni dalle prime iniziative e circolari ministeriali, l'autrice ripercorre le tappe percorse dalla scuola italiana sul terreno dell'educazione interculturale. Dopo una prima fase dominata dal modello dell'accoglienza si è passati a una seconda contrassegnata da quello dell'integrazione. Di fatto, però, ci troviamo di fronte a un modello carente, per via di indicazioni e principi generali non tradotti in proposte chiare e a causa dell'assenza di un dibattito culturale e scientifico di ampio respiro, che sappia penetrare a fondo nel sistema scolastico italiano. Gli insegnanti si trovano così a vivere questa tematica in modo passivo, e certamente la mancanza di protagonismo del corpo docente contribuisce all'eccessiva distanza che si registra tra la prassi e i modelli teorici. Diverse ne sono le cause: un margine di discrezionalità troppo ampio lasciato ai singoli docenti, l'approccio volontaristico con cui il tema viene affrontato da chi ha sviluppato maggiore sensibilità e, infine, lo spazio interstiziale in cui viene relegata l'intercultura rispetto al curriculum e alla programmazione educativa e didattica. Si rileva pure uno sbilanciamento tra le azioni pedagogiche miranti alla compensazione e gli interventi di taglio trasversale rivolti a tutti gli allievi, in cui il peso delle prime è preponderante rispetto a quello assunto dai secondi. In sostanza la scuola pare priva di una visione lungimirante che punti a un pieno riconoscimento della pluralità in classe. Il mondo scolastico riflette il ritardo delle istituzioni nel loro complesso, evidente ad esempio sul piano dei diritti di cittadinanza, concessi ai figli degli immigrati solo al compimento della maggiore età e non al momento della nascita sul suolo italiano. In questo scenario gli allievi dell'immigrazione, nella maggior parte dei casi nati in Italia o qui giunti da piccoli, seguono percorsi formativi segnati dal ritardo scolastico, da tassi di insuccesso più alti

rispetto agli autoctoni, da una durata più breve e da un profilo più basso, in vista di un ingresso nel mondo del lavoro precoce rispetto a quello dei coetanei di origine italiana.

Di fronte a tale realtà gli insegnanti possono munirsi di strumenti efficaci per intervenire positivamente sulle criticità dell'integrazione di questi allievi, sia sul versante dell'osservazione del loro percorso formativo, sia su quello del sostegno nell'apprendimento della lingua italiana, sia ancora sul fronte relazionale, ivi compresi i rapporti tra scuola e famiglia. Tutti settori d'intervento presi in esame nel volume, al cui interno ampio spazio è riservato alla dimensione della lingua, a partire da un approfondimento sul significato dell'italiano quale lingua seconda e "adottiva" per gli allievi di origine immigrata. Nel progettare interventi rivolti agli alunni non italofoni si deve tener conto della grande variabilità del loro profilo linguistico, dovuta ai percorsi migratori individuali o familiari, ma anche al tipo di lingua madre, e al contesto sociale in cui sono inseriti, che può farne dei "bilingui isolati", immersi in un universo di persone che non parlano la loro lingua madre. Sicuramente le risorse in ambito glottodidattico a disposizione oggi della scuola sono più raffinate di quelle di alcuni anni fa. Sul piano della lingua per comprendere gli interventi messi in atto nelle istituzioni educative risultano efficaci, su quello della lingua per studiare, invece, l'autrice nota il permanere di una certa problematicità.

A scuola nessuno è straniero : insegnare e apprendere nella scuola multiculturale / Graziella Favaro. – Firenze : Giunti, c2011. – 190 p. ; 22 cm. – (Giunti universale scuola). – Bibliografia: p. 187-190. – ISBN 978-88-0975-078-4.

Bambini immigrati e adolescenti immigrati – Integrazione scolastica – Italia

monografia



Corresponsabilità educativa

Scuola e famiglia nella sfida multiculturale Una prospettiva europea

Paola Dusi e Luigi Pati (a cura di)

Il difficile percorso di crescita è spesso costellato da gravose difficoltà e numerosi ostacoli, motivo per cui l'onere educativo del saper accompagnare lungo tale strada l'infanzia e l'adolescenza non può essere svolto in una condizione di isolamento.

I principali agenti educativi individuati tra la scuola, la famiglia e l'ambiente devono sapersi incontrare in un percorso di costruzioni condivise e partecipate, cercando di superare quella sorta di autoreferenzialità che spesso caratterizza il "sordo dialogo" tra questi agenti.

Per poter superare le difficoltà che si vivono nei diversi contesti educativi, è necessario far emergere i principali meriti e sottolineare le principali mancanze che ogni realtà, da quella scolastica a quella dei luoghi educativi non-formali e informali, vive, per poi evidenziarne i potenziali che possono essere sviluppati con l'integrazione dei diversi sistemi tra loro.

Dalle realtà francesi a quelle italiane, dall'associazionismo partecipe che si sviluppa in Polonia alla lotta egemonica della Chiesa in Irlanda, si pongono le basi per delle attente analisi e acute riflessioni sull'importanza del dialogo tra le parti e sugli orientamenti da percorrere. Al di là però di ogni specifica realtà europea le criticità fondamentali che emergono sono molteplici e hanno una comune matrice. Nella complessità della società moderna possiamo leggere la scuola come specchio delle trasformazioni sociali e la comprensione delle dinamiche che in essa si creano e si articolano è fondamentale per poter trasferire le buone prassi che si sviluppano nel microcosmo a quelle del macrocosmo sociale. Alla compattezza culturale dello Stato-nazione sta subentrando un panorama fatto di multiculturalità, di differenze etniche e di diversità sempre più articolate e, in un tale contesto, la scuola da un lato e la famiglia dall'altro debbono saper costruire un dialogo che produca una condivisione di intenti e di progettualità. Il sistema scuola deve aprirsi a un sistema famiglia pronto a partecipare al fine di offrire al figlio-

alunno il miglior percorso formativo possibile, lontano dal rischio di dispersione scolastica e dall'ansia spesso creata nell'assistere alla conflittualità in cui si scontrano le autorità dei due agenti educativi. La capacità di fare emergere le istanze e le peculiarità di cui le famiglie autoctone e migranti sono portatrici, di saper valorizzare le specificità e di accogliere le differenze, sono obiettivi che sollecitano la scuola a riconoscersi, oltre che come agente meramente formativo, come luogo di elaborazione culturale.

Attraverso nuove modalità di partecipazione, mediante lo sviluppo dell'ascolto dell'altro e di una relazionalità dialogica, alla scuola è affidato il compito di creare luoghi di incontro e di condivisione, per andare in una direzione sinergica che riconosca e metta in atto le piene potenzialità che la famiglia può avere nella scuola, dando vita al fondamentale principio della corresponsabilità educativa. Un livello di condivisione che, seppur riconosciuta ormai da tempo quale principale necessità dell'educazione, costituisce un difficile e complesso punto di arrivo di un percorso fatto di numerose criticità da guardare e superare su entrambi i fronti. Le resistenze della famiglia a trovare fiducia nella scuola da una parte e l'atteggiamento autoreferenziale degli insegnanti dall'altra pongono una difficoltà di non semplice risoluzione. Con una formazione specifica e una piena valorizzazione della figura del docente, attraverso la condivisione di percorsi, metodi e contenuti che costruiscono la scuola stessa, con un lavoro che stimoli l'apertura del sistema educativo-famiglia, si possono superare quelle distanze che limitano i potenziali della corresponsabilità educativa e integrare tra loro percorsi e processi di formazione che riguardano lo stesso soggetto nei suoi diversi contesti di vita.

Corresponsabilità educativa : scuola e famiglia nella sfida multiculturale : una prospettiva europea / a cura di Paola Dusi, Luigi Pati (eds.). – Brescia : La Scuola, c2011. – 414 p. ; 22 cm. – (Pedagogia ; 3). – Bibliografia. – ISBN 978-88-350-2657-0.

Genitori – Rapporti con gli insegnanti – Paesi dell'Unione Europea

monografia



Il disagio educativo alla scuola primaria

Giuseppe Nicolodi

Attraverso questo volume Giuseppe Nicolodi continua e approfondisce la ricerca sul disagio all'interno delle istituzioni educative e scolastiche: infatti, mentre qualche anno fa ha concentrato la sua attenzione sul disagio che il bambino esprime nel segmento 0-6 anni (*Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*, 2008), adesso lo affronta in relazione ai bambini più grandi, ossia a quelli che frequentano la scuola primaria. In entrambi i casi lo psicologo chiarisce che si tratta di un disagio degli adulti nel rispondere al disagio del bambino: per questo motivo egli parla di «disagio educativo».

Al giorno d'oggi, varcata la soglia del terzo millennio, si avverte sempre di più un senso di disagio negli insegnanti di fronte al comportamento e all'atteggiamento di alcuni alunni. Essi accusano la società di non aver dato alle famiglie, e dunque di riflesso ai bambini, quei valori e quei principi che stanno alla base della relazione tra le persone: infatti si lamentano di dover assolvere compiti educativi che non spetterebbero loro. Tale sensazione di impotenza, però, quasi sempre permane all'interno della scuola come malessere del singolo insegnante, senza diventare occasione di confronto sulla quale interrogarsi per trovare delle possibili soluzioni. In una prospettiva di questo tipo Nicolodi traduce l'insofferenza educativa in pensieri professionalmente condivisi, in modo da delineare un modello metodologico con cui poter rispondere positivamente. Secondo lui è necessario avere nella mente tali problematiche per poterle risolvere; tuttavia, ancora oggi, sembra che il mondo della scuola non abbia uno spazio mentale dove poter accogliere i segni di sofferenza che molti bambini inviano per via corporeo-comportamentale. Gli insegnanti si sentono soli e disarmati anche perché, rispetto a qualche anno fa, le stesse strutture socio-sanitarie non riescono più a venire in loro aiuto, in quanto non tutti i comportamenti dei bambini cosiddetti difficili, definiti in base al loro comportamento "vivaci", "provocatori", "disattenti",

“aggressivi”, “inibiti”, “assenti” ecc., rientrano nelle disposizioni legislative previste.

Il volume è articolato in tre capitoli. Il primo prende in esame il disagio da un punto di vista teorico, epistemologico e metodologico, e trasforma i vari sintomi di disagio che i bambini presentano in messaggi decodificabili e quindi comprensibili per l'insegnante. Il secondo descrive le diverse forme attraverso le quali si può esprimere il disagio del bambino a scuola: le difficoltà strumentali inerenti lo specifico obiettivo formativo della scuola primaria, le difficoltà emotivo-psicologiche a espressione comportamentale e le difficoltà che derivano da un mancato rapporto tra la scuola e la famiglia. Accanto alle varie spiegazioni vengono dati dei suggerimenti come risposta, che l'autore definisce “strategie educative” proprio perché implicano la presenza della persona adulta, un destinatario autorevole e consapevole della “sfida” educativa alla quale è chiamato dalle difficoltà del bambino. Il terzo capitolo presenta la ricerca-azione svolta all'interno di un istituto comprensivo dove le forme di disagio analizzate sono state raggruppate in una griglia. Tale indagine conferma sia la quantità sia la consistenza del fenomeno e dimostra che il disagio educativo può essere affrontato solo aiutando gli insegnanti a comprendere i messaggi di sofferenza degli alunni. In definitiva, l'obiettivo del testo è quello di riconoscere che c'è un problema ma non far diventare un problema la persona che lo vive: «hai un problema, ma non sei il problema».

Il disagio educativo alla scuola primaria / Giuseppe Nicolodi. – Milano : F. Angeli, c2011. – 235 p. ; 23 cm. – (Scienze della formazione. Sez. 4 ; 33). – Bibliografia: p. 231-235. – ISBN 978-88-568-3315-7.

Scuole elementari – Alunni – Disagio

monografia



Educazione sessista

Stereotipi di genere nei libri delle elementari

Irene Biemmi

La questione della diversità e identità di genere appare oggi tema tanto urgente nell'ambito di qualsivoglia intervento pedagogico, quanto trascurato e poco trattato nel nostro Paese.

Il volume di Irene Biemmi si colloca all'interno di questo tipo di riflessione, nel tentativo di dare voce e decostruire quelle stereotipie che popolano l'universo educativo veicolando valori per molti versi anacronistici e fuorvianti. Il testo rappresenta, nello specifico, una versione aggiornata di un volume pubblicato nel 2006 dalla Commissione regionale per le Pari opportunità della Regione Toscana, e si sofferma ad analizzare gli stereotipi sessisti presenti nei libri di testo delle scuole elementari italiane.

Nello specifico, il lavoro è diviso in due parti, la prima delle quali, nei suoi due capitoli, offre un excursus della letteratura pubblicata in Italia sul tema del sessismo, con particolare riferimento alla lingua e ai libri di testo. Vengono quindi prese in esame le ricerche di Alba Sabatini, che a metà degli anni '80 si occupa di sessismo linguistico mettendo in evidenza la contraddizione esistente tra l'ascesa sociale delle donne e l'utilizzo di un linguaggio costruito da e per gli uomini. L'excursus prosegue poi con una ricognizione della produzione relativa al tema degli stereotipi di genere presenti nella letteratura per l'infanzia e nei testi scolastici, per approdare a un secondo capitolo che, dopo aver trattato i principali riferimenti normativi internazionali sulle pari opportunità, prende in considerazione e analizza il progetto *Polite* (Pari opportunità nei libri di testo). Il progetto, nato sotto la spinta della Piattaforma di Pechino del 1995, aveva elaborato un codice di autoregolazione per gli editori capace di orientare la stesura dei libri di testo anche secondo una prospettiva lontana dagli stereotipi di genere. Purtroppo, ci dice l'autrice, i principi orientativi contenuti nel Codice non sembrano trovare sufficiente riscontro nei libri di testo presi in esame, aspetto questo che mette in luce l'urgenza di dotare gli insegnanti stessi di strumenti in grado di aiutarli a decostruire il

fondamento sessista dei saperi trasmessi a scuola. A questo proposito, il volume, nella seconda parte, offre una serie di strumenti qualitativi e quantitativi testati dall'autrice su un campione di dieci libri di lettura per la quarta elementare, editi da alcune delle maggiori case editrici italiane. Gli strumenti proposti aiutano ad analizzare i libri di testo e a svelarne le eventuali stereotipie sessiste. Questa parte del volume si compone, nello specifico, di tre capitoli, il primo dei quali è dedicato all'analisi quantitativa dei testi, grazie all'impiego di una specifica griglia di analisi minuziosamente spiegata dall'autrice. Il secondo capitolo è a sua volta rivolto allo studio qualitativo dei testi, anche in questo caso grazie all'impiego di uno strumento denominato "scala di sessismo", che il lettore potrà utilizzare autonomamente. Il terzo capitolo riporta una valutazione complessiva dei risultati della ricerca, integrando i due livelli di analisi, per svelare le diverse strategie utilizzate dalle case editrici per affrontare la questione della rappresentazione paritaria dei sessi. Emerge in particolare come alcune case editrici abbiano investito su una parità solo formale tra maschi e femmine, mentre altre abbiano proposto rotture più o meno forti con gli stereotipi di genere, offrendo modelli alternativi.

Per il suo carattere fortemente teorico-pratico, il testo appare uno strumento assai utile sia per i ricercatori di questo settore sia per gli operatori, gli insegnanti e gli educatori che quotidianamente si trovano a lavorare con bambine e bambini, ragazze e ragazzi.

Educazione sessista : stereotipi di genere nei libri delle elementari / Irene Biemmi. – Torino : Rosenberg & Sellier, 2010. – 214 p. : ill ; 24 cm. – (Differenza & differenze). – Bibliografia: p. 209-214. – ISBN 978-88-7885-108-5.

Scuole elementari – Alunni – Educazione all'identità di genere – Ruolo dei libri di testo

monografia



Parlare di omosessualità a scuola

Riflessioni e attività per la scuola secondaria

Antonella Montano e Elda Andriola

Nelle scuole, come in famiglia, si parla sempre più spesso di discriminazione razziale e di minoranze, di religione e di integrazione, ma non di pregiudizi su base omofobica, né, il più delle volte, ci si chiede se sia il caso o meno di farlo. Eppure, esistono in Italia più di 100mila famiglie con almeno un genitore omosessuale, come pure sono molti i ragazzi che quotidianamente sopportano il peso di crescere sentendosi etichettati come “diversi”. La scuola, dove le generazioni si incontrano e si scambiano modelli, conoscenze e sogni, rappresenta il contesto ideale per avvicinare questi giovani in difficoltà, fornendo loro sostegno e rassicurazione, e garantendo loro un ambiente libero da pregiudizi.

Un capitolo fondamentale è costituito dal lavoro con le famiglie. Una credenza diffusa è che l’orientamento sessuale possa essere modificato e corretto e che, quindi, si possa prevenire l’omosessualità dei figli attraverso una sorta di educazione all’eterosessualità. Questo non sembra possibile. Una volta che l’identità sessuale si è formata e che il ragazzo è divenuto consapevole della tipologia di persone che attira la sua attenzione è pressoché impossibile un cambiamento.

Un genitore che ha appena scoperto di avere un figlio omosessuale il più delle volte si sente scioccato, solo, e prova molte emozioni negative come rabbia, tristezza e sconforto. Tutti i genitori cresciuti in una società con un basso livello di comprensione dell’omosessualità affrontano un periodo molto difficile quando il figlio decide di rivelarsi. Quando i genitori riconoscono i bisogni del bambino e sono presenti emotivamente, fanno maturare nel piccolo l’idea che dagli altri ci si può aspettare amore e comprensione, che nelle difficoltà non si è soli, che si è amati indipendentemente da come si è e da quello che si fa. La personalità costruita su un’esperienza di sensibilità e disponibilità materna ha caratteristiche positive di assertività, fiducia nelle relazioni, autostima e visione positiva del futuro. È fondamentale che i genitori siano consa-

pevoli che l'accettazione del bambino, nelle sue caratteristiche e peculiarità, pone le fondamenta dell'autostima e del senso positivo del sé. Un padre e una madre che non riescono a insegnare ai loro figli, sia etero che omosessuali, che tutte le persone sono degne di rispetto e che le diversità arricchiscono falliscono nel compito più importante del loro ruolo.

La famiglia pone spesso una serie di domande, che rivelano ansie e timori legati alle cause e alle conseguenze dell'omosessualità, a cui la scuola deve fornire risposte adeguate. Tra le paure più ricorrenti: quella di avere causato l'omosessualità con particolari pratiche educative; che il figlio possa essere vittima del pregiudizio sociale; che il figlio resti solo; che vi sia una qualche conseguenza legale; che altri membri della famiglia siano omosessuali; che il figlio manifesti in pubblico la propria omosessualità; che il figlio contragga malattie sessuali.

A scuola, è possibile comprendere l'omosessualità anche attraverso una serie di attività di sensibilizzazione, integrazione ed educazione alla diversità e al rispetto. Al riguardo, un'intera parte del volume è composta da schede di programmazione di attività, da svolgere individualmente e in gruppo, che possono essere condotte sia da psicologi sia da insegnanti. Se è vero che è difficile entrare in contatto con gli adolescenti, che spesso si nascondono e preferiscono non richiedere una consulenza, allora la scuola rappresenta il contesto ideale per avvicinare questi stessi giovani in difficoltà, fornendo loro sostegno e rassicurazione e, soprattutto, garantendo un ambiente comprensivo e accogliente.

Le schede per la programmazione delle attività sono precedute da unità didattiche, rivolte agli insegnanti e funzionali all'acquisizione di conoscenze relative a un'ampia gamma di problematiche tra loro connesse: educazione sessuale, malattie sessualmente trasmissibili, omosessualità, transessualismo e disturbi dell'identità di genere, omofobia e bullismo.

Parlare di omosessualità a scuola : riflessioni e attività per la scuola secondaria / Antonella Montano e Elda Andriola. – Trento : Erickson, c2011. – 130 p. ; 24 cm. – (Guide per l'educazione). – Bibliografia: p. 119-126. – ISBN 978-88-6137-827-8

Scuole medie – Alunni e studenti – Educazione sessuale : Omosessualità

monografia



Valutare per la formazione

Lavorare con metodo nella pratica

Cristina Lisimberti

Il volume affronta il tema della valutazione dalla prospettiva pedagogica e si propone come uno strumento di supporto metodologico per la didattica d'aula praticata in vari contesti educativi e formativi. Vengono presentate due esperienze di valutazione sociale, corredate della documentazione originale in forma integrale, per permettere al lettore di prendere visione delle difficoltà incontrate sul campo e delle strategie di volta in volta adottate per risolverle. Nello specifico, sono presi in esame un progetto che ha perseguito l'obiettivo di coinvolgere tutte le scuole di secondo grado di Milano sul tema delle *life skills* e un programma di formazione rivolto agli operatori di nidi e scuole per l'infanzia realizzato nella stessa città. L'autrice pone efficacemente in rilievo quei processi di genesi e di sviluppo della pratica valutativa di azioni progettuali che generalmente non traspaiono in una documentazione ufficiale.

Il primo progetto sottoposto a valutazione ha una durata triennale e nasce dalla volontà di garantire azioni mirate per contrastare l'uso delle droghe fra i giovani milanesi, a partire dalla formazione di alcune figure adulte di riferimento che gravitano attorno alla sfera scolastica (genitori, insegnanti, dirigenti scolastici e personale Ata). Il carattere innovativo del progetto risiede proprio nel proposito di rafforzare quelle strutture di personalità atte a contrastare la diffusione e l'uso di droghe fra i giovani e a promuovere stili di vita sana, anziché tentare di limitare *ex post* gli effetti negativi derivanti dall'uso di sostanze stupefacenti. La valutazione del progetto ha inteso acquisire una conoscenza il più possibile approfondita sulla qualità degli interventi formativi realizzati, sulle criticità di percorso emerse fra i soggetti destinatari, sulle ricadute del percorso formativo attuato nelle scuole, sull'atteggiamento complessivo delle diverse parti coinvolte nel progetto e sulla percezione della sua utilità.

Tracciate nelle linee essenziali, le attività formative riferite al secondo progetto si sono svolte presso gli ambienti interni di alcune scuole milanesi, secondo un calendario appositamente concordato-

to con il personale di servizio. È stata inoltre messa a punto una modalità domestica di apprendimento on line attraverso l'uso di una piattaforma elettronica, coordinata a distanza da un docente. Un corso di formazione virtuale ha permesso di mantenere aperti degli spazi sociali di discussione (forum) e di scambio delle risorse e dei materiali prodotti durante le lezioni oppure reperiti sul web. L'architettura del progetto ha contemplato diversi ambiti tematici, come ad esempio la documentazione nei servizi socioeducativi, l'organizzazione e la gestione di gruppi eterogenei di bambini, l'osservazione di comportamenti disturbanti ecc. Il grande numero di docenti coinvolti nella formazione ha costituito un notevole punto di forza e di arricchimento educativo, perché ha consentito l'apporto di professionalità e punti di vista diversi, creando altresì occasioni sistematiche di espressione e di confronto fra i partecipanti al progetto formativo.

Le rappresentazioni grafiche dell'assetto organizzativo del progetto proposte nel libro ne esemplificano la portata creativa e le logiche esecutive, e rendono esplicite le responsabilità interne; inoltre riflettono l'apporto fornito all'implementazione del progetto dall'Università di Milano Bicocca e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, oltre che dagli uffici amministrativi dei due atenei.

Per la valutazione strategica dell'impatto progettuale (soddisfazione, conoscenze, competenze, ricadute dell'attività individuale e delle organizzazioni scolastiche coinvolte) sono stati rilevati dati di ordine quantitativo e qualitativo attraverso l'impiego di vari questionari e la realizzazione di alcune interviste personalizzate, volte ad approfondire la comprensione delle attese/aspettative/bisogni dei soggetti coinvolti nel progetto e delle diverse dinamiche osservate. Nel report finale vengono formulate alcune indicazioni utili all'eventuale prosecuzione/estensione delle attività realizzate.

Valutare per la formazione : lavorare con metodo nella pratica / Cristina Lisimberti. – Milano : Vita e Pensiero, c2011. – X, 228 p. ; 22 cm. – (Pedagogia e scienze dell'educazione. Ricerche). – ISBN 978-88-343-2032-7.

Formazione – Valutazione

monografia



L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia

Aldo Fortunati e Enzo Catarsi (a cura di)

Negli ultimi decenni il panorama italiano relativo ai servizi per la prima infanzia è stato oggetto e soggetto di profondi mutamenti che hanno visto da un lato l'emergere di esperienze di alta qualità non sempre riconosciute, dall'altro il fortificarsi di profonde differenze regionali proprio in relazione alla quantità e qualità di iniziative rivolte ai più piccoli e alle loro famiglie. In questo panorama, le esperienze toscane hanno negli anni accumulato un vasto patrimonio di buone prassi, al quale non sempre si è riusciti a dar voce.

Il volume, curato da Aldo Fortunati ed Enzo Catarsi, e costruito grazie alla collaborazione con il Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza della Regione Toscana, le cui funzioni sono svolte dall'Istituto degli Innocenti di Firenze, si colloca pienamente in questa cornice di riferimento, nell'intento di dare voce e portare a sintesi tutte quelle esperienze regionali capaci di dare un volto organico alla rete toscana di iniziative rivolte alla prima infanzia. L'intento sarà poi quello di tradurre il testo in altre lingue, in modo da cominciare a diffondere il patrimonio di esperienze accumulato e disegnare l'identità dell'approccio toscano all'educazione alla prima infanzia.

Nello specifico, dopo una presentazione di Stella Targetti, vicepresidente e assessore all'Istruzione della Regione Toscana, e dopo l'introduzione di Pier Luigi Meacci, dirigente dell'Area istruzione ed educazione della Regione, il volume si apre con una prima parte, composta di tre capitoli in cui si dà conto dell'evoluzione storica che ha caratterizzato il settore della prima infanzia in Italia, e in Toscana in particolare, sottolineando la valenza della nascita di quelle nuove tipologie di servizi complementari al nido che hanno reso più ricco, più articolato, ma anche più complesso il panorama dei servizi all'infanzia, favorendo l'instaurarsi di quell'intreccio pubblico-privato che fa del sistema integrato di servizi una delle colonne portanti dell'approccio toscano. Di fondamentale impor-

tanza, in un quadro di questo tipo, risulta essere la struttura del coordinamento pedagogico che deve riuscire a creare rete tra i servizi alimentando quella riflessività dei gruppi di lavoro che sempre dovrebbe essere sottesa alle azioni educative. La seconda parte del volume offre esemplificazioni concrete di quanto affermato nella prima, grazie alla ricca rassegna di esperienze che molte realtà toscane hanno potuto documentare. Nello specifico, vengono riportate le esperienze del Comune di Pistoia e di San Miniato, che da anni operano con un forte orientamento di qualità. Si procede quindi con la presentazione dell'esperienza pisana e scandiccese. Particolare attenzione merita anche la proposta empolesse, soprattutto per la presenza pilota del Centro Zerosei, nonché quella di Poggibonsi. La rassegna continua con il progetto del Comune di Arezzo e Lucca, per poi passare alla presentazione dell'esperienza pratese legata al coordinamento pedagogico zonale. Testimonianze importanti vengono anche dalla Fism, nonché dal Consorzio Co&So di Firenze, dalla Cooperativa sociale Arca, dal Comune di Firenze, da quelli di Siena, di Livorno, di Grosseto e di Viareggio. Valore aggiunto portano poi le documentazioni di alcune specifiche esperienze svolte nei servizi, come quella di lettura portata avanti nella realtà livornese, quella artistico-creativa progettata dal Comune di Sesto Fiorentino, il servizio di ascolto istituito dal Comune di Massa, il Centro Trovamici di Empoli, nonché le iniziative della Cooperativa Koinè nelle aree rurali e montane.

Il testo appare particolarmente adatto a quanti (ricercatori, responsabili, coordinatori, educatori) vogliono approfondire le tematiche educative relative alla prima infanzia, in una prospettiva ecologica mirante alla costruzione di un vero e proprio sistema integrato di servizi, di cui la Toscana può farsi valida promotrice.

L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia / a cura di Aldo Fortunati ed Enzo Catarsi. – [Azzano San Paolo] : Junior, 2011. – 173 p. : ill ; 26 cm. – ISBN 978-88-8434-625-4.

Servizi educativi per la prima infanzia – Toscana

monografia



Invisibili sapienze Pratiche di cura al nido

Elisabetta Musi

Il soddisfacimento dei bisogni fisiologici dei bambini ha condizionato a lungo la storia del nido in Italia; tuttavia, dopo anni di esperienza sul campo e numerosi percorsi formativi intrapresi, le educatrici hanno capito l'importanza pedagogica della cura, considerandola una pratica educativa fondamentale ai fini della crescita e del benessere del bambino. È quindi venuto meno quel pregiudizio che per tanto, troppo tempo, ha associato il lavoro di cura all'istinto materno, di cui la donna è considerata naturale portatrice. All'interno della categoria di cura rientrano vari momenti, come l'entrata e l'uscita, il pranzo, il cambio e il sonno, ma anche alcuni gesti, come soffiare il naso al bambino, pettinarlo dopo che ha dormito, tirargli su le maniche della maglia prima di mangiare, lavargli le mani, essergli vicino quando si addormenta e si risveglia. Si tratta di esperienze essenziali nella vita del piccolo, che al nido vengono proposte in spazi e tempi prestabiliti, nel rispetto dei diversi ritmi di sviluppo di ciascuno.

Elisabetta Musi, l'autrice del libro in oggetto, considerando l'opera di cura l'essenza stessa dell'educazione, cerca di renderla visibile attraverso una riflessione che unisce la teoria alla pratica, in modo tale che tutti i gesti, gli sguardi e i contatti che sono alla base dell'attività di cura non siano fine a se stessi ma incidano sulle formulazioni teoriche. Da qui nasce il suggestivo e poetico titolo del testo *Invisibili sapienze*, proprio perché l'obiettivo principale che la studiosa vuole raggiungere è quello di portare alla denominazione e al riconoscimento tutti quei saperi nascosti sottesi al lavoro di cura che le educatrici esprimono nei confronti dei piccoli.

Il volume è composto di tre parti. La prima parte, intitolata *Saperi originari*, pone l'attenzione sui genitori e sul loro bisogno di essere sostenuti soprattutto subito dopo la nascita di un figlio. In questo caso emergono tutti quei saperi sottili, come per esempio riuscire ad accogliere l'altro, sapere ascoltare, incoraggiare ad andare avanti, avviare le prime relazioni, che rappresentano le fundamenta

dell'esperienza educativa al nido d'infanzia. Questi aspetti, in effetti, trovano riscontro nel significato di "aver cura" di un individuo, nel senso appunto di rafforzare la sua autonomia e stimolare la sua indipendenza. La seconda, *Voci*, costituisce una sorta di *vademecum* sulla cura, perché raccoglie le testimonianze scritte, i diari e alcuni frammenti di dialoghi estrapolati da vari percorsi formativi ai quali hanno preso parte le educatrici. Solo attraverso la scrittura è possibile ri-pensare, ri-formulare e dunque ri-contemplare il lavoro fatto, in modo da attivare una nuova riflessione dalla quale possono svilupparsi originali e diversi stimoli. A tal proposito, l'autrice dopo ogni pensiero lascia uno spazio grafico riservato al lettore, in modo che egli possa annotare le proprie considerazioni in merito alla cura. L'ultima parte, *Incontri*, fa entrare all'interno di questo scenario di incontro-confronto-scambio comunicativo sulla cura anche i genitori: infatti raccoglie alcune conversazioni con mamme e papà realizzate nei nidi, nelle parrocchie e nei centri per le famiglie. Il libro presenta un ulteriore valore aggiunto, in quanto i capitoli offrono anche una serie di esercizi che si ritrovano raggruppati nella sezione *Sottotraccia. Guida agli strumenti per la formazione e il confronto*.

Alla luce dell'impostazione e dei contenuti affrontati, il testo si rivolge a varie e diverse figure professionali: a persone che lavorano nei nidi d'infanzia, quindi in particolar modo ai coordinatori pedagogici, alle educatrici, ai formatori e agli psicologi; a tutti coloro che si occupano d'infanzia, come i docenti universitari e gli assistenti sociali; a coloro che condividono l'interesse verso questo periodo di sviluppo, come gli studenti; ai genitori che mandano il proprio figlio al nido.

Invisibili sapienze : pratiche di cura al nido / Elisabetta Musi. – [Azzano San Paolo] : Junior, 2011. – 200 p. ; 24 cm. – Bibliografia: p. 195-200. – ISBN 978-88-8434-688-6.

Asili nido – Bambini piccoli – Cura ed educazione

monografia



Nido dei bambini e delle bambine

Formazione e professionalità per l'infanzia

Emiliano Macinai (a cura di)

Il volume, ricco di tematiche inerenti l'infanzia e i suoi primi percorsi di vita sociale, rappresenta un'utile e apprezzabile riflessione concepita da un gruppo di studiosi e studiose che si muovono con molta sicurezza e competenza nei settori da loro esaminati, delineando a tutto tondo i bisogni del bambino/a da 0 a 3 anni a partire da una "centralità" dell'infanzia che contraddistingue la cultura pedagogica occidentale degli ultimi centocinquanta'anni.

Il testo rappresenta un notevole sforzo di sintesi, accompagnato da un forte ancoraggio scientifico, sugli aspetti fondamentali legati all'educazione della prima infanzia, utili alla formazione di educatori ed educatrici.

Il sistema dei servizi educativi per la fascia della popolazione in età prescolare rappresenta una delle cartine di tornasole attraverso le quali misurare il grado di vitalità di un Paese sul piano delle risposte alle necessità basilari espresse dalla comunità al suo interno e, al tempo stesso, costituisce il primo passo del riconoscimento sociale dei bambini e delle bambine come cittadini a pieno titolo. L'implementazione dei servizi pubblici alla prima infanzia è richiesta come sostegno fondamentale alle famiglie, in una stagione di precarizzazione spinta che tende a dissolvere molte delle sicurezze acquisite dalle generazioni precedenti. Ma l'importanza del nido come servizio sociale non lascia nell'ombra la sua prevalente missione, che è educativa: l'asilo nacque ieri principalmente per le famiglie, il nido esiste oggi per i bambini e per le bambine. Il nido è importante per le "infanziae" che vi sono accolte perché è ambiente in grado di sostenerne e favorirne la prima crescita come processo complesso e multidimensionale. Un ambiente sociale protettivo e stimolante sul piano educativo, progettato per la presa in carico e la cura dei bambini e delle bambine, organizzato in funzione dell'alleanza educativa con le loro famiglie: questo è il nido dei bambini e delle bambine. Il volume si rivolge agli educatori e alle educatrici e nasce con l'obiettivo di delineare un percorso tematico

che, attraversando alcuni tra i principali luoghi dell'attuale riflessione pedagogica riguardante il nido d'infanzia, offra loro l'occasione per soffermarsi sugli aspetti determinanti di una professionalità educativa in costante rinnovamento.

Si va dal rapporto con gli adulti al ruolo della famiglia, dall'organizzazione delle strutture educative, al gioco, alle tante diversità che connotano l'età infantile (sociali, culturali, etniche, religiose, sessuali ecc.). È dunque possibile individuare nelle argomentazioni di questo volume un'ampia panoramica sull'infanzia, la quale diventa una delle chiavi di comprensione delle trasformazioni che sta subendo la società italiana ed europea.

La formazione degli educatori/trici per l'infanzia è condizione essenziale per contare oggi su un nido di qualità, capace di assolvere la sua funzione pedagogica di cura e sostegno alla crescita di ogni bambino. Quello dell'educatore/trice è un profilo professionale competente che richiede una preparazione adeguata sia sul piano culturale, sia su quello specialistico. Poter contare su figure con queste caratteristiche diventa decisivo nel momento in cui i servizi educativi per la prima infanzia tendono a diventare sempre più di frequente una risorsa necessaria e irrinunciabile per le famiglie con genitori che lavorano.

La domanda è in crescita costante e le politiche regionali, in Toscana come in altre regioni, sembrano orientarsi con maggior impegno rispetto al decennio precedente all'implementazione di un sistema capace di mantenere gli standard fissati a livello europeo. Tutto questo, però, deve essere portato avanti senza mai dimenticare l'impegno per realizzare servizi di "qualità", ossia rispondenti non solo alle necessità delle famiglie o di una società in continua trasformazione, ma anche e soprattutto ai bisogni dei bambini.

Nido dei bambini e delle bambine : formazione e professionalità per l'infanzia / a cura di Emiliano Macinai. – Pisa : ETS, c2011. – 224 p. ; 22 cm. – (Scienze dell'educazione ; 135). – Bibliografia ed elenco siti web. – ISBN 978-884672988-0.

Asili nido

monografia



Quando Internet diventa una droga

Ciò che i genitori devono sapere

Federico Tonioni

Chi manifesta una dipendenza patologica non vuole soffrire per forza ma vuole soffrire di meno; la droga per il tossicodipendente, come la cioccolata per il bulimico o il videopoker per il giocatore d'azzardo non sono desideri ma bisogni, che spesso travalicano la forza di volontà e la logica del pensiero. Internet ha creato una sorta di mondo parallelo, che in molti casi può agevolare la vita, ma che in altri può divenire un mondo alternativo, un rifugio dove il rapporto con il mondo è mediato dal monitor del computer e dove la fisicità si limita alla vista e al movimento delle mani, sulla tastiera e sul mouse.

Una delle caratteristiche più importanti del virtuale è che le sue rappresentazioni elettroniche, attraverso apparecchiature che stimolano la vista e l'udito, sono interattive e simultanee di un mondo reale, per cui il soggetto ha l'impressione di divenire parte di ciò che viene rappresentato. Il virtuale, d'altra parte, non solo simula il reale, ma può anche costituire un'esperienza di simulazione dell'immaginario, come avviene in molti videogiochi che consentono di assumere identità fantastiche e di muoversi in un mondo di fantasia.

Lo schermo si offre come un luogo di immersione e di interattività, in cui si fa muovere qualcuno, che è in interazione con sé; quasi come entrare in un'altra persona e poter decidere al suo posto dove andare e cosa fare. Il giocatore non è un attore che mette in gioco la propria identità; egli interagisce come se fosse l'altro, immergendosi nell'identità dell'altro. Il rischio è la confusione tra il sé e le identità in cui ci si immerge, e possiamo supporre che tale rischio sia tanto più elevato quanto più l'identità del soggetto sia in formazione, come nell'adolescenza, e quanto più forte sia l'impressione di divenire parte di ciò che viene rappresentato.

La dissociazione e il distacco dalla realtà sono processi che i giovani – ma non solo loro – possono sperimentare in seguito a un uso protratto di Internet. Il bombardamento di stimoli che Internet

propone e la concentrazione che molte delle sue applicazioni richiedono possono favorire processi dissociativi, molto ben rappresentati dalle parole di alcuni genitori preoccupati dei loro figli, che appaiono come assenti. Eccessiva stanchezza, cambiamento delle ore dedicate al sonno, perdita di appetito e irritabilità rappresentano alcuni dei segnali di allarme che indicano la possibile presenza di fenomeni dissociativi. Internet in questi casi diventa un rifugio della psiche in cui l'adolescente finisce per rinchiudersi, trasformando la normale capacità della mente di dissociarsi temporaneamente in una fortezza chiusa, nella quale diventa sempre più difficile entrare e farsi presenti.

Una pratica abbastanza diffusa in alcune applicazioni di Internet è quella di assumere identità, ruoli e nomi diversi da quelli reali. La scelta di un "avatar" può essere considerata una prima forma di distorsione dell'identità, che in alcuni casi può degenerare in dinamiche patologiche. La sperimentazione di identità virtuali può costituire un modo alternativo di dare vita a parti diverse di sé, utili per conoscere e definire la propria identità ancora in formazione. Ma tale sperimentazione può anche aumentare la confusione su chi si è e si vuole essere, fino a fare perdere il senso di un progetto personale che abbia le sue fondamenta nella realtà. I problemi sorgono quando la realtà virtuale, invece di supportare e affiancare la normale sperimentazione adolescenziale di ruoli e identità alternative, finisce per sostituirsi alla realtà, costituendo l'unico luogo dove l'adolescente si definisce e nel quale si riconosce.

La dipendenza da Internet nasce in un contesto di sostanziale infelicità, una sorta di depressione mascherata, dove occorre recuperare quelle sintonie emotive che con il tempo sono andate perdute. La dipendenza di Internet, in buona sostanza, non è la causa ma l'esito finale di un processo di separazione emotiva, il quale si configura come l'effettivo problema su cui occorre intervenire.

Quando Internet diventa una droga : ciò che i genitori devono sapere / Federico Tonioni. – Torino : Einaudi, c2011. – XIII, 209 p. ; 21 cm. – (Super ET). – Bibliografia ed elenco siti web: p. 201-209. – ISBN 978-88-06-20795-3.

Adolescenti – Dipendenze comportamentali : Internet

monografia



L'accoglienza residenziale per bambini e ragazzi in Toscana

**Dimensioni, caratteristiche e percorsi nei risultati del primo anno di monitoraggio
Dati al 31 dicembre 2009**

Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza

Rendere visibili i percorsi dei minori allontanati temporaneamente dalla propria famiglia e accolti in comunità residenziali, anche attraverso la loro rilevazione statistica, aiuta a sostenere le decisioni di quanti sono chiamati a intraprendere azioni di protezione e tutela e quindi a valorizzare la qualità di quell'insieme di relazioni che rappresenta per i ragazzi l'orizzonte vitale di crescita, nella consapevolezza che la dimensione quantitativa del fenomeno deve coniugarsi con l'individuazione di indicatori utili alla valutazione della qualità e appropriatezza degli interventi.

L'attivazione di flussi informativi, nel restituire informazioni sull'accoglienza dei minori nelle strutture residenziali, consente inoltre di fare luce sul percorso di trasformazione degli istituti, contribuendo a monitorare anche l'attuazione sul territorio della legge 149/2001. Un impegno che per la Regione Toscana non è inedito, ma si fonda su un'attività che viene portata avanti da oltre 10 anni dal Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza gestito dall'Istituto degli Innocenti di Firenze.

La parte centrale del volume è dedicata all'illustrazione dei risultati del monitoraggio delle strutture residenziali che accolgono bambini e ragazzi in Toscana e ai dati corrispondenti ai bambini e ragazzi entrati e usciti dalle strutture, che riguardano i flussi nell'anno 2009. Un'attività che ha compreso i ragazzi fino ai 21 anni.

Sono state rilevate 114 strutture (riportate in appendice) di cui 50 comunità a dimensione familiare, 18 case di accoglienza e gruppo appartamento, 15 comunità educative, 8 centri di pronta accoglienza per minori, 5 comunità familiari, 5 case di accoglienza per l'infanzia, 2 gruppi appartamento per adolescenti e giovani, 11 case famiglia multiutenza complementare, con una presenza di 706 minori (a fronte dei 1.219 accolti in affidamento familiare).

Le varie strutture sono descritte quanto a tipologia, caratteristiche del soggetto titolare e gestore, capacità ricettiva massima e posti di pronta accoglienza, autorizzazione al funzionamento, collocazione territoriale, collegamento e collocamento in altre strutture di accoglienza.

Vengono poi illustrati, con riferimento ai soli minorenni, i dati relativi alle caratteristiche individuali: il genere, l'età, la nazionalità, i motivi di ingresso in struttura, il rapporto dei bambini e ragazzi con la struttura, i provvedimenti dell'autorità giudiziaria, gli incontri protetti, le caratteristiche dei genitori. Tali caratteristiche sono osservate raggruppando le varie tipologie in tre macrocategorie: le case di accoglienza e i gruppi appartamento, i centri di pronta accoglienza per minori, le altre strutture residenziali.

Il volume è poi arricchito da vari contributi che approfondiscono alcuni aspetti particolari: il percorso di normazione e regolamentazione definito nel tempo a livello regionale; una lettura in chiave psicologica dell'affidamento alle comunità di accoglienza per minori, con l'evidenziazione delle principali criticità; una disamina dei principali motivi di allontanamento dalla famiglia e di ingresso dei ragazzi in struttura residenziale; un approfondimento sulle caratteristiche di svolgimento degli incontri protetti e agevolati; una lettura e alcune ipotesi esplicative sui comportamenti di fuga dei ragazzi accolti nelle comunità del circuito penale; i minori stranieri non accompagnati; l'impatto del regolamento regionale 15/2008 in materia di accreditamento.

In allegato il volume contiene un cd-rom che riporta, oltre al testo del volume, le tavole statistiche, un glossario delle tipologie di servizi accoglienza, l'elenco delle norme a livello nazionale della Regione Toscana, una bibliografia sui temi di interesse tratta dal catalogo della Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro, materiale disponibile anche sul sito www.minoritoscana.it

L'accoglienza residenziale per bambini e ragazzi in Toscana : dimensioni, caratteristiche e percorsi nei risultati del primo anno di monitoraggio : dati al 31 dicembre 2009. – Firenze : Istituto degli Innocenti, 2011. – X, 132 p. ; 24 cm + 1 CD-ROM. – (Infanzia, adolescenza e famiglia). – In cop.: Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza. – Sul front.: nel cd-rom allegato al volume: dati statistici, ricerca bibliografica, ricerca normativa, scheda di rilevazione, glossario. – ISBN 978-88-6374-024-0.

Bambini e adolescenti in comunità – Monitoraggio – Toscana

monografia



Stanze di vita

Crescere in comunità di accoglienza

Roberto Maurizio e Vera Piacenza (a cura di)

Il volume nasce al termine di un percorso di lavoro intrapreso per dare valore all'esperienza di una particolare comunità di accoglienza residenziale per minori, quella di Corso Trieste a Moncalieri (Torino), e presenta al suo interno una serie di iniziative di riflessione sulla funzione di tutela dei minori in situazione di difficoltà svolta in particolare dalle comunità di accoglienza.

Il lavoro, preparatorio al volume, ha riguardato lo studio dei fascicoli dei minori accolti dalla comunità dal 1989 al 2008 e l'esame delle loro storie di vita attraverso specifiche interviste estese anche a famiglie e operatori che hanno svolto il lavoro all'interno della comunità. I contributi specifici sono stati presentati in un convegno che ha fornito l'occasione per pensare alla predisposizione del volume.

Il libro può quindi essere definito "corale" poiché racchiude contributi predisposti da operatori appartenenti a diversi ambiti professionali: assistenti sociali, educatori, psicologi e magistrati, che hanno cercato di ricostruire i cambiamenti nel modo di pensare la professione e l'intervento a favore dei minori, contribuendo alla realizzazione di un prodotto capace di presentare e far riflettere in modo diverso e nuovo su questi temi già da tempo oggetto di attenzione.

Il volume, diviso in tre parti, intende in particolar modo «guardare al presente riprendendo alcuni fili del passato» per cercare di ricostruire il senso dell'esperienza della comunità e le trasformazioni che sono intervenute nella storia degli ultimi vent'anni nell'ambito degli interventi a favore dei minori e delle famiglie in situazione di disagio.

La prima parte presenta un'attenta riflessione sui modelli di valutazione psicosociale dei minori e delle famiglie e nello stesso tempo cerca di fornire supporti utili per comprendere quali sfide educative propone la realtà sociale di oggi e «valutare in cosa le sfide odierne sono diverse da quelle del passato» provando a

reinterpretarle attraverso le considerazioni fornite dall'esperienza ventennale della comunità in oggetto.

La seconda parte del volume è dedicata al tentativo di mettere in evidenza quanto abbia rappresentato questa particolare «esperienza di vita» per gli ospiti della comunità, e più in generale quanto sia necessario intendere le comunità come «luoghi privilegiati per la costruzione della resilienza», in grado di fornire il sostegno utile per stimolare la capacità dell'individuo a fronteggiare le avversità della vita e superarle uscendone non solo indenne, ma addirittura rinforzato o trasformato.

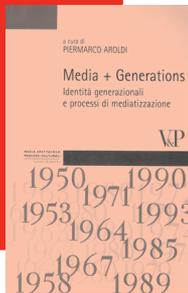
La terza e ultima parte, attraverso la presentazione dei materiali che sono stati prodotti nel percorso di ricerca e studio che ha preceduto il convegno, intende avviare una «riflessione sui modelli di valutazione psicosociale dei minori e delle famiglie» che possono essere in grado di evidenziare l'esistenza di fattori di rischio e fattori di protezione e, al tempo stesso, presentare sia sotto il profilo scientifico che sotto quello organizzativo il modello offerto della comunità di Corso Trieste.

In generale, ciò che è possibile cogliere nel volume è il ruolo dell'accoglienza, all'interno delle comunità, che deve essere inteso come un intervento da progettare con attenzione per poter offrire un ambiente idoneo, caldo e familiare, capace di svolgere una funzione protettiva nei riguardi dei minori e al tempo stesso facilitare la famiglia naturale, attraverso un adeguato sostegno, a esercitare nuovamente le sue funzioni genitoriali ed educative. Spostare l'accento sulla funzione delle comunità di accoglienza residenziale come "luoghi" capaci di facilitare il recupero, la resilienza, non equivale a minimizzare le difficoltà, ma a riconoscere ai processi legati all'accoglienza una funzione importante: quella che permette di guardare al futuro con maggiore fiducia.

Stanze di vita : crescere in comunità di accoglienza / a cura di Roberto Maurizio, Vera Piacenza ; scritti di Ilenia Chirico, Giulia De Marco, Marina Farri... [et. al.]. – Milano : Guerini, 2011. – 270 p. ; 21 cm. – (TrasFormAzioni). – Bibliografia: p. 259-266. – ISBN 978-88-6250-345-7.

Comunità per minori – Italia

monografia



Media + Generations

Identità generazionali e processi di mediatizzazione

Piermarco Aroldi (a cura di)

Frutto del Convegno internazionale omonimo svolto presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, questo libro propone l'analisi del concetto di generazione nella ricerca sociale. Questo tipo di riflessione è oggetto di studio in diversi campi, a cominciare dal marketing, per capire gli stili di comportamento e di consumo delle nuove generazioni, in campo sociale per i processi di costruzione dell'identità, e in campo politico e storico per studiare i movimenti di massa.

Negli studi sociali si sono descritti diversi tipi di generazione: si è parlato dei *baby boomers* per i nati tra il '46 e il '64, di generazione X per i nati fino agli anni '80 e poi di generazione Y e Z per i nati negli anni successivi. Per i nati nel terzo millennio si parla anche di *digital natives* contrapponendoli ai *digital adaptives* (nati dopo il '64) e ai *digital immigrants* (nati prima del '64). La tesi di fondo alla base di numerose ricerche è che la rapida diffusione di Internet e dei media digitali abbia causato trasformazioni socioculturali forti in grado di creare un gap culturale tra le diverse generazioni.

I 28 interventi presentati al Convegno prendono spunto dai dati della ricerca Prin (Progetto di ricerca di interesse nazionale) – realizzata nel 2006 presso la stessa Università –, ampliando la riflessione ad altri ambiti di ricerca. Innanzitutto si delinea una definizione teorica del concetto di generazione e come questo è stato utilizzato nelle ricerche degli ultimi anni, soprattutto nello studio dei nuovi media e per la comprensione dei divari generazionali. In secondo luogo si affronta il problema degli aspetti identitari delle giovani generazioni in rapporto ai nuovi media, con la presentazione di studi sugli strumenti multimediali, l'impatto di questi nelle professioni, e la diffusione dei media in altri Paesi come il Brasile e la Turchia, e come questi si riflettono nell'identità generazionale. Un terzo aspetto riguarda l'area dell'uso pratico dei media nell'ambito della narrazione e della memoria, come questo è cambiato dagli anni '80 ai giorni nostri, ma anche come alcuni media mantengano

un ruolo di unione tra generazioni. Infine come i media in varie culture rappresentino le varie generazioni, dall'underground europeo degli anni '80, alle fiction iraniane, passando per la letteratura sentimentale e le generazioni sommerse di Internet.

Il risultato è quello di una generazione complessa, che fa un uso vario ed eterogeneo dei media, non trattandoli tutti alla stessa maniera. Se è chiara la differenza tra *digital natives* e *adaptives o immigrants* nel differente uso dei media, è più difficile tratteggiare un utilizzo omogeneo dei media da parte dei primi. In molte parti del mondo la diffusione dei media è limitata e si percepiscono più chiaramente gli effetti del *digital divide*, ma anche dove sono più diffusi, come nella nostra nazione, il titolo di studio e altre caratteristiche personali inducono a un uso diverso di differenti media, come accade ad esempio per i social network.

Se i media digitali offrono un contesto per condividere il modo di concepire il tempo e l'accesso alle informazioni, tale da rendere parzialmente omogenea una certa classe d'età, questo non significa che non ci siano spazi di condivisione con altre generazioni, o argomenti che stanno in continuità tra varie generazioni. Restano elementi di continuità la radio e la tv che pur essendo fruite in modo diverso, anche nei casi più estremi (cultura *subber* e *file sharing*), non si differenziano molto per contenuti da quelle trasmesse dai media tradizionali. Inoltre la multimedialità può anche essere occasione di riavvicinamento generazionale come mostrano esperienze di pedagogia sociale realizzate attraverso la videonarrazione.

Media + Generations : identità generazionali e processi di mediatizzazione / a cura di Piermarco Aroldi. – Milano : Vita e Pensiero, 2011. – X, 432 p. : ill. ; 21 cm. – (Media, spettacolo, processi culturali). – Bibliografia. – ISBN 978-88-3432-036-5.

1. Bambini e adolescenti – Rapporti con internet
2. Giovani – Rapporti con internet
3. Adulti – Rapporti con internet

monografia



Nativi digitali

Paolo Ferri

La definizione di “nativo digitale” prende le mosse dalla constatazione che le nuove generazioni fanno un tipo di esperienza diverso da quello delle precedenti in relazione ai media. Il diverso tipo di esposizione a nuovi strumenti tecnici di gioco e di comunicazione cambia il modo di rappresentare il mondo e anche il modo di apprendere. Ciò che per gli “immigrati digitali” può sembrare faticoso da integrare nel proprio corredo di esperienze, per i nativi è semplicemente naturale.

Ma come apprendono allora i nativi digitali e qual è il loro rapporto con i nuovi media? Alcune ricerche svolte dall’Ocse sull’efficacia dei sistemi scolastici nei Paesi membri mostrano che l’apprendimento attraverso i nuovi media modifica i comportamenti sociali e cognitivi, e contemporaneamente questo fatto obbliga anche i sistemi di istruzione a cambiare. Il 92% degli studenti coinvolti nella ricerca ha accesso a Internet; gli studenti che non hanno accesso a Internet risultano avere risultati scolastici inferiori alla media. Disporre di un computer e un accesso a Internet da casa e da scuola sembra migliorare le prestazioni e anche le capacità di relazione sociale.

Con il passare degli anni e l’evolvere dei media l’accesso a Internet e la comunicazione da dispositivi mobili ha ulteriormente cambiato le forme e i luoghi di apprendimento (consolle mobili, cellulari e I-pod). Ricerche statunitensi evidenziano come l’uso di dispositivi mobili è molto più naturale e diffuso di quello del computer. L’I-pod (il 79% dei dodicenni americani ne possiede uno) è diventato il post computer, permettendo di svolgere tutte le funzioni di comunicazione e scambio di contenuti multimediali. Tutto ciò che si faceva con il computer da tavolo adesso si svolge ovunque: messenger, giochi, social-network. La comunicazione e il bisogno di mantenere i contatti, anche con chi si frequenta abitualmente, sono alla base di queste pratiche. Anche in Italia sono i giovani a utilizzare i media mobili più degli adulti, e sono

i figli che fanno aumentare l'uso di tali strumenti nelle famiglie. I bambini incontrano i video multimediali ormai dall'età di 3-4 anni e con questi imparano a costruire competenze strategiche, riflessione, attenzione selettiva, hanno a che fare con più codici di comunicazione rispetto a chi è nato nell'era del libro, saltano da un contenuto all'altro e sono abituati a fare un numero considerevole di connessioni senza per questo perdere il filo del proprio ragionamento. Tutte queste sono qualità diverse dell'apprendimento che, a fronte di un rischio e della fatica a mantenere unitarietà e coerenza, abitano i giovani a costruire il sapere e a dividerlo/discuterlo tra pari.

Si può parlare di una nuova forma di intelligenza digitale? Prendendo le mosse dalle definizioni di Howard Gardner, l'autore esamina le caratteristiche dei nativi digitali e conclude che le esperienze digitali cambiano il modo di apprendere, privilegiando la conoscenza abducente rispetto a quella induttiva, portando nuovi codici comunicativi, dando più autonomia creativa al soggetto. Tutto questo ha conseguenze anche per l'insegnamento e l'educazione. La scuola, gli insegnanti e gli stessi genitori devono confrontarsi con questa evoluzione. Tutto (scuola, lavoro, privato) va nella direzione di una sostituzione dei vecchi sistemi cartacei con quelli digitali, con un ampliamento delle reti e della condivisione delle informazioni in tutti gli ambiti, dalla medicina alla domotica. Si tratta di trovare una forma di convivenza e di transizione che sia meno traumatica possibile tra immigrati e nativi digitali, in modo da non penalizzare né gli uni né gli altri riconoscendo i pregi di questa seconda forma di apprendimento.

Nativi digitali / Paolo Ferri. – Milano : Mondadori, 2011. – 211 p. ; 21 cm. – (Saggi).- Bibliografia: p. 195-205. – ISBN 978-88-6159-487-6.

Bambini e adolescenti – Apprendimento – Ruolo di internet

monografia



Movimento, sport ed espressività corporea

Percorsi per affrontare il disagio giovanile

Gabriella Frattini, Stefania Melica e Cristina Salvetti

Il disagio dei giovani è da diversi anni al centro della riflessione in campo educativo e anche oggetto dell'attenzione dei media, però la scuola e le altre agenzie formative sembrano relativamente impotenti di fronte a questo fenomeno, ricorrendo spesso all'intervento di esperti o alla segnalazione come casi limite verso i quali insegnanti ed educatori declinano ogni responsabilità di intervento. Se è vero che gli insegnanti si sentono poco preparati ad affrontare il disagio nelle sue varie manifestazioni (dalla violenza alla depressione), è importante ricollocare la sofferenza dei giovani nel normale alveo della fase evolutiva adolescenziale e riattribuire agli adulti il loro ruolo di formatori delle giovani generazioni.

Secondo le autrici un vizio di fondo del pensiero pedagogico e delle agenzie formative è quello di concentrare la propria attenzione sulle competenze cognitive degli studenti tralasciando l'importanza dello sviluppo emotivo e della corporeità. Questo orientamento tende a separare la formazione della mente da quella del corpo, non considerando l'importanza che il corpo ha soprattutto nella fase adolescenziale come luogo di cambiamenti e di sperimentazione delle proprie caratteristiche, della propria capacità di stare in relazione con gli altri, essendo di fatto il luogo dove si combatte la sfida tra il desiderio di affermarsi e la paura del cambiamento. È in questa sede che diventa possibile allora intervenire per sperimentare fiducia in sé, autostima e autonomia, tali da permettere a ciascuno di affrontare positivamente la realtà.

I più recenti studi delle neuroscienze evidenziano la relazione tra benessere emotivo e benessere fisico, persino dal punto di vista delle capacità immunitarie dell'organismo. Questa correlazione è a maggior ragione valida per la relazione tra stati emotivi e competenze cognitive e relazionali.

Attraverso le attività motorie è possibile proporre contesti nei quali i ragazzi possono sperimentare le proprie caratteristiche personali e l'insegnante può agire in modo da favorire una crescita

degli studenti, curando con attenzione le gratificazioni e gli apprezzamenti necessari a far maturare una consapevolezza sana della propria identità corporea. L'equilibrio tra disponibilità all'ascolto, gratificazione e proposta di attività impegnative crea le condizioni per fare esperienza dei propri limiti e delle proprie potenzialità, per smussare atteggiamenti dissonanti con il gruppo e avere una maggiore capacità autoriflessiva.

Da un questionario proposto a 224 insegnanti di attività motorie risulta un'elevata percezione del disagio dei ragazzi a scuola. Sono molte le forme di difficoltà incontrate, dal disagio familiare alle forme di violenza, dai disturbi alimentari alle difficoltà di inserimento. Di fronte ad esse gli insegnanti si sentono spesso incapaci di intervenire, consapevoli di non avere strumenti adeguati a rispondere alle difficoltà e ai problemi posti dagli studenti. Tra gli strumenti indicati come indispensabili dai pochi (6%) che si ritengono in grado di intervenire si evidenziano la disponibilità all'ascolto e l'osservazione, e sono proprio questi gli strumenti che andrebbero maggiormente usati.

Nel libro sono esposti molti casi di disagio (come il conflitto tra maschi e femmine, atteggiamenti prevaricatori, comportamenti aggressivi, non accettazione del proprio corpo ecc.) e descritti gli interventi possibili per mezzo delle attività motorie, con un corredo di schede tecniche che presentano attività e giochi (attività con la musica, giochi di competizione, giochi di lotta, di percezione corporea ecc.) che possono essere adottati per affrontare questi problemi con effetti positivi.

Movimento, sport ed espressività corporea : percorsi per affrontare il disagio giovanile / Gabriella Frattini, Stefania Melica, Cristina Salvetti. – Trento : Erickson, c2011. – 270 p. ; 24 cm. – (Le guide). – Bibliografia: p. 265-270. – ISBN 978-88-6137-865-0.

Adolescenti – Disagio – Prevenzione – Ruolo dello sport

monografia



Educazione alla lettura e continuità educativa

Enzo Catarsi (a cura di)

Il volume affronta un tema tornato alla ribalta nella riflessione pedagogica degli ultimi anni: quello della continuità educativa. In particolare il testo si concentra sulla continuità tra l'asilo nido e la scuola dell'infanzia, intesa come strumento indispensabile per la costruzione di un percorso di crescita e di apprendimento che segua una logica lineare e che non proceda più, come troppo spesso accadeva in passato, per "salti nel buio". Tra tutti gli strumenti e i supporti "didattici" in grado di garantire e di promuovere percorsi di continuità il volume sceglie, nei suoi numerosi interventi, di approfondire quello della lettura e dell'educazione alla lettura e al piacere di leggere.

Le sei parti che compongono il volume affrontano quindi l'argomento a partire da una molteplicità di punti di vista. Da una parte ci sono gli interventi più teorici, come per esempio quello di Enzo Catarsi, che contestualizzano e fondano l'argomento affrontando la questione della discontinuità che fino a pochi anni fa, ma per molti versi ancora oggi, caratterizza il percorso formativo 0/6 anni. Considerato a lungo un'istituzione di tipo assistenziale, mirante a realizzare una cura prima di tutto fisica dei bambini piccoli, il nido ha impiegato anni per costruirsi una propria dignità e una propria identità culturale, costruendo percorsi di accompagnamento all'apprendimento e alla crescita centrati su un'idea di bambino bisognoso sì di cure e attenzioni, ma anche attivo costruttore dei propri saperi e dei propri apprendimenti. Solo a partire da questa "nuova identità" il nido e gli educatori che in esso lavorano hanno potuto finalmente rivendicare il diritto a essere considerati a pieno titolo come il primo tassello nel percorso formativo del bambino e hanno potuto cominciare a dialogare con la scuola dell'infanzia per cercare di trovare strumenti di armonizzazione dei due percorsi che garantisca ai bambini un passaggio il meno possibile traumatico. Il libro da questo punto di vista rappresenta un supporto molto utile in quanto si presta a essere presentato già al bambino molto

piccolo e poi ad accompagnarlo durante tutte le fasi della crescita. Il libro è uno strumento di contatto emotivo, ma anche fisico, tra gli adulti e i bambini. È uno strumento di apprendimento, ed è anche un utile supporto per la gestione e la comprensione di stati emotivi di varia natura. Attraverso il libro e il piacere che scaturisce dalla sua lettura si possono costruire percorsi didattici e operativi finalizzati da una parte a uno stimolo delle competenze linguistiche e cognitive, dall'altra all'affinamento di tutta una serie di percezioni di tipo emotivo. I saggi contenuti nel volume raccontano proprio vari modi di utilizzare il libro nell'ottica della costruzione di un percorso di continuità. A scriverli sono educatrici di asilo nido e insegnanti della scuola dell'infanzia, che appunto raccontano di percorsi diversi tra loro, in quanto adattati alle varie età dei bambini, ma tutti orientati alla costruzione di percorsi di apprendimento basati sull'idea di un bambino che partecipa in maniera attiva a questi stessi percorsi. Utilizzare il libro significa realizzare un'idea di continuità che prima di tutto si basa su un comune modo di pensare il bambino come individuo avente specifiche e peculiari potenzialità. E proprio questo "sentire comune" inteso come base uniformante dei percorsi di formazione 0/6 rappresenta la vera novità del volume, che si presta a essere letto a vari livelli, ma che indubbiamente risulta utile per tutti gli operatori impiegati nei due sistemi formativi coinvolti.

Educazione alla lettura e continuità educativa / a cura di Enzo Catarsi. – Azzano San Paolo : Junior, 2011. – 375 p. ; 22 cm. – Bibliografia. – ISBN 978-88-8434-671-1.

Educazione alla lettura

monografia



Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia

Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena

Donatella Savio

Il volume in oggetto fa parte della collana “La cultura del bambino” diretta da Anna Bondioli, all’interno della quale rientrano quei libri che affrontano temi inerenti la pedagogia dell’infanzia: in questo specifico caso viene preso in esame il gioco. Il gioco è l’attività fondamentale dell’infanzia e per essere definito tale deve innanzi tutto risultare divertente e piacevole: ciò lo rende libero, ossia scelto volontariamente e non frutto di un’imposizione. Si tratta di un’attività che il piccolo svolge spontaneamente e rappresenta per lui una significativa occasione di crescita; per questo motivo occupa una parte rilevante della giornata nei servizi per la prima infanzia. Queste considerazioni sono il frutto di una lunga riflessione che si è sviluppata negli anni: infatti, inizialmente, il gioco era visto come un’attività che non rientrava nell’azione educativa proprio perché, essendo libero e piacevole, si allontanava dal percorso preordinato e orientato a produrre esiti definiti in termini di apprendimento.

Il libro mette a fuoco il legame tra educazione e gioco e lo fa riflettendo sull’attività ludica infantile, pertanto analizza e confronta il punto di vista delle diverse persone che partecipano in questa attività all’interno dei servizi per l’infanzia. Prima di tutto viene preso in esame il gruppo di lavoro degli educatori, successivamente i bambini, poi i loro genitori; infine vengono analizzati anche tutti quegli aspetti che concorrono a delineare la ludicità infantile, come per esempio gli spazi, i materiali e i tempi. Come sottolinea Donatella Savio nell’introduzione, «questa coniugazione tra pedagogia del gioco e valutazione formativa partecipata viene affrontata nel testo sia in termini teorici sia facendo riferimento a un percorso di ricerca-formazione realizzato dai nidi d’infanzia del Comune di Modena».

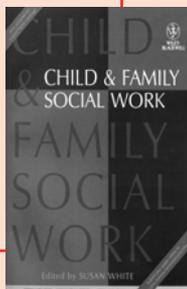
Il testo è formato da otto capitoli. Il primo spiega l’importanza di promuovere il gioco nei servizi educativi per l’infanzia e punta l’attenzione sul fatto che deve esserci una riflessione sulla qualità

ludica di ciascuna realtà. Il secondo prende in esame una parte della letteratura sul gioco per chiarirne il senso, i modi e gli strumenti che caratterizzano i processi riflessivi di valutazione formativa partecipata. A tal proposito vengono presentate le strategie della “promozione dall’interno” messe a punto nell’ambito del modello del “valutare-restituire-riflettere-innovare-valutare” dell’équipe pedagogica dell’Università di Pavia, che è stato preso come riferimento per l’esperienza realizzata a Modena. Nel terzo, quarto e quinto capitolo viene elaborato, presentato e analizzato un documento, “Lo strumento del buon nido ludico”, che è il frutto del confronto tra i vari educatori sull’idea di nido ludico ideale. Il sesto capitolo, invece, illustra la fase di autovalutazione del percorso: infatti tutti i nidi comunali e gran parte di quelli convenzionati si sono autovalutati con lo strumento sopracitato e hanno elaborato dei profili ludici. Questi ultimi sono risultati utili per due motivi: da una parte hanno rafforzato l’identità educativa rispetto al gioco di ciascun servizio, dall’altra hanno dato il via a un miglioramento progettuale che ha riguardato ogni singolo nido in particolare e la comunità di nidi in generale. Il settimo capitolo descrive l’innovazione migliorativa che è stata raggiunta da tutti i servizi coinvolti e mette in evidenza il ruolo che ha avuto all’interno del percorso il modello della “promozione dall’interno”. L’ottavo capitolo, infine, offre il contributo delle due coordinatrici pedagogiche che hanno partecipato al percorso formativo dandone una lettura dall’interno diversa e ricca di interpretazioni.

Il gioco e l’identità educativa del nido d’infanzia : un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena / Donatella Savio ; con un contributo di Maria Ferrari e Fiorella Fiocchetti. – Azzano S. Paolo : Junior, 2011. – 213 p. ; 21 cm. – (La cultura del bambino). – Bibliografia: p. 203-213. – ISBN 978-88-8434-693-3.

Asili nido – Bambini piccoli – Educazione – Ruolo dei giochi – Modena

articolo



Articoli su: i servizi alla famiglia a rischio di esclusione sociale; linee di indirizzo per la pratica di lavoro degli operatori sociali in relazione ai genitori che hanno perso la patria potestà

The social economy of excluded families / Gaye Mitchell and Lynda Campbell. – Bibliografia: p. 432-433. – Url: <http://onlinelibrary.wiley.com.elibrary.minori.it/doi/10.1111/cfs.2011.16.issue-4/issuetoc>. In: Child & family social work. – V. 16, n. 4 (Nov. 2011), p. 422-433.

Famiglie difficili – Australia

Birth parents' perceptions of professional practice in child care and adoption proceedings : implications for practice / Joe Smeeton and Kathy Boxall. – Bibliografia: p. 452-453. – Url: <http://onlinelibrary.wiley.com.elibrary.minori.it/doi/10.1111/cfs.2011.16.issue-4/issuetoc>. In: Child & family social work. – V. 16, n. 4 (Nov. 2011), p. 444-453.

Genitori biologici – Effetti dell'adozione dei figli

Se le famiglie con risorse materiali, sociali e culturali possono essere considerate triplamente avvantaggiate, quelle senza tali risorse sono tre volte svantaggiate. Partendo da questa semplice riflessione Mitchell e Campbell propongono nel loro articolo una cornice interpretativa per comprendere le condizioni delle famiglie a partire dalla loro *economia sociale*, con una particolare attenzione a quelle che sperimentano forme di deprivazione materiale, sociale e culturale. Quest'ultime corrono infatti maggiormente il rischio di diventare *famiglie escluse* con effetti deleteri sia sui figli che sui genitori¹. I legami o l'esclusione dalle loro comunità, insieme ai processi che marginalizzano o sostanzialmente escludono le famiglie dai benefici della società più estesa, sono tra le principali aree di intervento nei servizi alla famiglia. Pertanto, quando i servizi incontrano tali famiglie, devono saper rispondere con strategie complesse e articolate a livello individuale, familiare, comunitario e politico. Le famiglie escluse rappresentano infatti un sottogruppo specifico, data la difficoltà di coinvolgerle, la presenza di problematiche durature da generazioni

¹ Il termine è stato introdotto da Tierney (1976) perché ritenuto più accurato nel descrivere la situazione di queste famiglie rispetto a quello di "famiglie multiproblematiche".

e i gravi rischi per i loro figli, su cui gli interventi producono scarsi risultati nonostante il dispendio di energie. La tendenza a considerare indistintamente le “famiglie vulnerabili” conduce infatti a un basso coinvolgimento, ad alti tassi di abbandono dei programmi e a uno scarso raggiungimento degli obiettivi desiderati. Programmi di intervento che sono efficaci per alcuni tipi di problematiche molto spesso non lo sono per le famiglie escluse. Rimane infatti sempre uno scarto tra ciò di cui esse hanno bisogno e le risorse ufficiali, le tempistiche, i destinatari e i programmi. L'articolo propone dunque un modello concettuale di comprensione, distillato in più di cinquant'anni di articoli accademici, ricerche intervento e programmi di valutazione di svariate organizzazioni australiane di servizi alle famiglie, che si colloca all'interno di una lunga tradizione dei modelli di sviluppo infantile ecologici e culturali e di approcci ecosistemici e centrati sulla famiglia nel lavoro sociale. In particolare esso considera le famiglie all'interno della loro *economia sociale*, all'interno cioè di quella rete di contatti formali e informali, culturalmente significativa, attraverso cui si scambiano conoscenze, valori e risorse. Ogni famiglia ha una sua economia sociale, le famiglie escluse ne hanno una estremamente impoverita che li costringe a muoversi su un piano di sopravvivenza a breve termine ma che a lungo termine ne mette a rischio la stessa sopravvivenza. Il modello suggerito dagli autori propone di concentrarsi proprio su tale rete socioeconomica per evitare inutili processi di valutazione negativa basati solo sui comportamenti dei genitori o interventi emergenziali che rischiano solo di aggravare la loro già erosa capacità genitoriale.

L'articolo di Smeeton e Boxall affronta un tema forse non sufficientemente preso in considerazione all'interno degli studi sui servizi sociali in ambito anglosassone, la prospettiva dei genitori biologici “non rinunciatari” sulle pratiche professionali durante i procedimenti giudiziari di adozione. Se molti studi si sono concentrati sulla sofferenza dei genitori per la perdita di un figlio tramite adozione, questo articolo affronta le implicazioni pratiche che i procedimenti legali di adozione hanno su di essi. Dopo una discussione della terminologia in uso rispetto al tema della genitorialità e al significato di “genitore non rinunciatario”, a cui segue una presentazione delle procedure legali nei casi di adozione, l'articolo espone la letteratura esistente in materia e si concentra sui risultati ottenuti da uno studio empirico su piccola scala a genitori non consenzienti (tre interviste semi-strutturate) che avevano attraversato un processo di adozione con decadimento della loro potestà genitoriale. Gli autori si soffermano

sulle difficoltà incontrate nella costruzione di un campione adeguato poiché già queste spiegano la delicatezza dell'argomento e la sofferenza ancora presente in quelli che non hanno voluto raccontare "la loro storia". L'intervista verteva proprio sul racconto del processo di adozione dal loro "punto di vista" indagandone in particolare la posizione rispetto agli incontri protetti, alle relazioni con i professionisti e ai modi in cui questi genitori hanno dato un senso – o non sono riusciti a darlo – al loro coinvolgimento in questi processi. I risultati emersi riportano la percezione di una generale insensibilità da parte degli operatori dei servizi, la sensazione di "aver perso il possesso della propria storia" o perché non sono in grado di raccontarla o perché sentono che è stata *riscritta da altri*. A questi sentimenti si associano una sensazione di ingiustizia, la sofferenza di non aver potuto dire "arrivederci" al proprio figlio e, in generale, di non aver ricevuto un sostegno e di essersi sentiti lasciati "da soli".

Sulla base di questi dati raccolti empiricamente, anche se su piccola scala ma supportati dal confronto con la letteratura, gli autori stilano una lista di principi rivolti agli operatori dei servizi che seguono le adozioni affinché vengano prese in considerazione anche le posizioni di questi genitori. Pur riconoscendo la difficoltà di stabilire un confine tra una sofferenza provata per la decisione giudiziale che il figlio venga adottato e una provata per le azioni degli operatori durante la procedura di adozione, così come la delicata ma al contempo decisiva posizione assunta dall'assistente sociale rispetto alla decisione di adozione, gli autori stilano due liste di suggerimenti a cui fare attenzione quando si opera nelle adozioni sia come operatori a tutela del bambino che come professionisti coinvolti nel sostegno ai genitori.

L'articolo si conclude con un invito a considerare che la protezione riconosciuta ai minori da esami e valutazioni psicologiche superflue o eccessivamente intrusive dovrebbe valere anche nei confronti dei genitori che perdono la potestà su un figlio. Pur perseguendo il superiore interesse del bambino, si dovrebbero comunque evitare processi di criminalizzazione di tali genitori o rappresentazioni eccessivamente negative che potrebbero danneggiarli come individui. L'invito è quindi rivolto a quanti operano nei servizi sociali affinché si impegnino a mantenere una relazione professionale positiva con tali genitori, sia perché anch'essi hanno diritto a un'assistenza sia perché potrebbero avere altri figli e passate esperienze negative con i servizi potrebbero pregiudicare i rapporti e la buona riuscita di interventi futuri.

articolo



Articolo su: gli indicatori di benessere dell'infanzia: una proposta di riordino del quadro teorico attraverso una tassonomia

Taxonomy for child well-being indicators : a framework for the analysis of the well-being of children / Asher Ben-Arieh and Ivar Frønes. – Bibliografia: p. 474-476. – Url: <http://chd.sagepub.com.elibrary.minori.it/content/18/4/460.full.pdf+html>.

In: *Childhood*. – N. 18 (Nov. 2011), p. 460-476.

Bambini e adolescenti – Benessere – Indicatori statistici

La più recente letteratura specialistica sui bambini e i loro diritti riflette una moltiplicazione di sforzi da parte dei vari autori per tentare di arricchire e consolidare la riflessione sul tema del benessere dell'infanzia. L'attenzione degli studiosi sembra concentrata sull'importanza dell'adeguatezza degli indicatori utili a rilevare empiricamente il benessere dei bambini. La vivacità del dibattito sul tema ha mostrato l'inesistenza di una visione di sfondo univoca e condivisa sul benessere dell'infanzia: sul piano concettuale persiste una grave frammentazione nel modo di intendere il benessere dei bambini, e conseguentemente di trattarlo come oggetto di analisi e di ricerca empirica.

A partire da questa constatazione, Ben-Arieh e Frønes propongono di riorganizzare il quadro teorico che orienta la riflessione sul benessere dell'infanzia attraverso l'adozione di una tassonomia costruita su alcuni indicatori di benessere considerati rilevanti perché portatori di dati significativi sull'infanzia. La compattezza del quadro teorico può infatti condurre alla costruzione di indicatori capaci di collegare il vissuto soggettivo dei bambini alla programmazione delle politiche sociali in loro favore, e avere quindi una ricaduta diretta sull'implementazione degli interventi e delle azioni volti a migliorare la qualità della vita dell'infanzia.

L'esigenza di avere a disposizione una gamma di indicatori adeguati a rilevare lo stato di benessere dell'infanzia è stata espressa in diverse sedi e in varie forme dall'Unicef e dalla UE, che sono costantemente impegnate a sviluppare indicatori di benessere connessi a questioni complesse come la coesione sociale, l'inclusione, la sostenibilità sociale ecc. Una simile urgenza è stata avvertita

diffusamente anche da molte agenzie non governative, che sono sempre alla ricerca di statistiche e quantificazioni sociali di varia natura e per diversi orientamenti di programmazione sociale.

Gli indicatori che rilevano le condizioni di vita dei bambini e lo stato di attuazione delle politiche sociali a loro rivolte costituiscono uno strumento di ricerca complesso perché devono intercettare una serie intricata di dimensioni sociali, culturali ed economiche interdipendenti, e tradurle in cifre rappresentative e potenzialmente comparabili. Il concetto di benessere non è infatti rilevabile in modo diretto e immediato, in quanto esso fa riferimento a una molteplicità di aspetti materiali, normativi e valoriali, forme indifferenziate di capitale sociale, nonché percezioni soggettive degli stati di felicità e di soddisfazione infantile e valutazioni oggettive delle condizioni di salute del bambino.

Il concetto di benessere è dunque analiticamente scomponibile, ma sostanzialmente composto da fattori difficilmente separabili, dinamici e interrelati che si influenzano vicendevolmente. Esso risulta espresso dall'interpolazione di fattori biologici, psicologici e sociali, nonché da una serie di processi culturali e relazionali dinamici, che riguardano ad esempio l'ambiente di vita quotidiana del bambino (alloggio e contesto di vissuti familiari), lo spazio disponibile per il gioco, la possibilità di ricevere cure sanitarie, la qualità della sua vita scolastica, la protezione ricevuta nei confronti dell'adozione di comportamenti devianti ecc. Si potrebbe affermare che il benessere dell'infanzia deriva dalla combinazione di preferenze soggettive e strutture socioculturali e relazionali di opportunità rintracciabili in un certo periodo storico preso a riferimento.

La sociologia dell'infanzia esamina il concetto di benessere ponendo l'accento su due aspetti (di natura temporale), che rimandano rispettivamente alla vita del bambino osservata in un preciso punto storico (qui e ora) e al corso della sua esistenza futura. Il benessere diventa così un concetto intriso di mutevolezza: un bambino che dedica al gioco la maggior parte del suo tempo quotidiano a discapito dello studio potrà godersi il momento, ma contribuirà probabilmente a indebolire il suo futuro benessere. Similmente, un bambino che trascorre molte ore ascoltando musica o praticando uno sport sarà probabilmente un adulto più ricco sul versante culturale. Il benessere complessivamente inteso di un bambino contempla, dunque, le esperienze del momento e le ricadute che gli investimenti sociali, culturali, relazionali ecc. fatti nel presente avranno sulla sua traiettoria di vita futura.

Un'altra importante caratteristica del concetto di benessere è la libertà di agire del bambino, che deriva in buona parte dalla consapevolezza che lui ha delle risorse del suo ambiente. La comprensione del proprio contesto di vita familiare e sociorelazionale di appartenenza può rivelarsi un fattore centrale per le possibilità di sviluppo e di autorealizzazione del bambino, che può divenire conscio della sua capacità di apprendimento e della possibilità di plasmare la realtà circostante, fino a produrre nuove forme di realizzazione della sua persona.

Esistono varie definizioni degli indicatori intesi come strumenti di indagine. In forma semplificata, essi possono essere definiti come misure capaci di dare prova del mondo vitale dei bambini per permettere di pianificare politiche sociali utili a risolvere, o quanto meno a fronteggiare, le questioni più urgenti sul benessere dell'infanzia. In tal senso, gli indicatori non forniscono solamente delle misure quantitative, ma sono parte integrante di quel processo di costruzione dei significati che presiede alla formulazione delle politiche sociali rivolte all'infanzia e alla sua tutela generalizzata. Gli indicatori veicolano valori, assegnano contenuto empirico al concetto di benessere, ne rafforzano l'idea intersoggettiva nella comunità scientifica e contribuiscono sulla costruzione di un senso condiviso di giustizia sociale. Inoltre essi suggeriscono una prospettiva di analisi del benessere dell'infanzia, allargano lo spazio di comprensione del fenomeno fra gli esperti della materia, arricchiscono di significati la riflessione sui diritti dei bambini e la tutela del loro benessere, in definitiva costituiscono un ponte epistemologico fra i modelli teorici sull'infanzia e la realtà empirica dei bambini osservata da un punto di vista antropologico, sociale o giuridico.

La tassonomia proposta si compone innanzitutto di indicatori descrittivi, costruiti per cogliere lo stato di benessere del bambino in forma sincronica, ovvero fotografare come vive un bambino in un preciso momento della sua traiettoria esistenziale (alloggio, gioco, scuola, ecc.). Ci sono poi gli indicatori predittivi, pensati per realizzare quegli studi longitudinali utili a esprimere una previsione sulle opportunità che il bambino potrà cogliere nel suo percorso di vita futura, tenendo conto dell'eredità familiare in termini di patrimonio materiale, socio-relazionale, culturale ecc. Gli indicatori di benessere globalmente inteso assommano gli indicatori descrittivi e quelli predittivi, cioè contemplano sia la condizione di vita del bambino in un certo momento storico

(posizione) che il suo divenire (processo evolutivo personale e traiettorie di sviluppo).

Le dimensioni concettuali impiegate per la costruzione degli indicatori derivano dall'analisi della letteratura scientifica esistente (per lungo tempo molte ricerche sulla condizione dell'infanzia hanno inquadrato il bambino come un soggetto passivo plasmato tout court dalle strutture del mondo adulto), dalle statistiche ufficiali sui bambini disponibili nei diversi territori, dal ruolo esercitato dei media (che generalmente veicolano le concezioni dominanti nell'immaginario collettivo nel tentativo di imporle), dall'ammontare degli investimenti statali in servizi socioeducativi, sanitari ecc., dall'impegno profuso dai professionisti che lavorano quotidianamente per l'infanzia (es. insegnanti, educatori, assistenti sociali, psicologi, medici, avvocati, magistrati, decisori politici ecc.).

Contribuiscono infine a definire le dimensioni rilevanti della tassonomia sul benessere dell'infanzia anche altre proprietà soggettive come il sesso del bambino, la sua estrazione sociale, l'etnia di appartenenza, la religione professata, le sue aspettative e i suoi sogni sul futuro.

articolo



Articoli su: il supporto dei pari come azione di contrasto al bullismo scolastico

Peer support as an intervention to counteract school bullying : listen to the children / Helen Cowie.

In: *Children & Society*. – V. 25, n. 4 (July 2011), p. 287-292. – Bibliografia: p. 291-292. – Url: <http://onlinelibrary.wiley.com.elibrary.minori.it/doi/10.1111/j.1099-0860.2011.00375.x/pdf>.

Suole medie inferiori – Bullismo – Prevenzione – Progetti – Regno Unito

The relationship between use of school-based peer support initiatives and the social and emotional well-being of bullied and non-bullied students / Catherine Houlston, Peter K. Smith and John Jessel. – Bibliografia: p. 303-305. – Url: <http://onlinelibrary.wiley.com.elibrary.minori.it/doi/10.1111/j.1099-0860.2011.00376.x/pdf>.

In: *Children & Society*. – V. 25, n. 4 (July 2011), p. 293-305.

Suole medie inferiori – Bullismo – Vittime – Sostegno – Progetti – Gran Bretagna

Gli articoli della rivista *Children & society* che qui presentiamo trattano il tema del bullismo a scuola approfondendo il ruolo che la rete dei pari può assumere offrendo supporto a quanti ne sono vittime. L'articolo di Helen Cowie passa in rassegna alcuni studi e ricerche che hanno sperimentato strumenti di sostegno e hanno sviluppato una maggiore conoscenza delle dinamiche che contribuiscono al mantenimento di situazioni di violenza, mentre l'articolo di Houlston, Smith e Jessel presenta i risultati di uno studio specifico sugli effetti di alcune iniziative scolastiche di supporto dei pari rispetto al benessere sociale ed emozionale degli studenti che hanno subito forme di bullismo.

Cowie, in particolare, cerca di comprendere, a partire da uno studio longitudinale di due anni in 35 scuole anglosassoni le ragioni che portano alcuni ragazzi vittime di bullismo a liberarsi da relazioni violente e altri a continuare a subirle. Alcuni di essi riescono a fronteggiarle perché attingono a proprie risorse personali sviluppate nel tempo attraverso amicizie e legami affettivi; quelli che invece soffrono di bassa autostima e di scarse competenze relazionali sono più esposti al perdurare di una situazione di violenza nel ruolo di

vittime. Quelle strategie che i primi mettono in atto per riuscire a liberarsi, come parlare di quanto sta succedendo, cercare attivamente di farsi nuove amicizie o di farsi amico lo stesso “bullo”, possono risultare inefficaci o peggiorative per gli altri tipi di soggetti. Il bullismo è infatti una forma di violenza che si muove su un piano emozionale e la capacità di saper gestire e controllare le proprie emozioni sembra essere la miglior difesa contro la persistenza di atti di prevaricazione. Poiché non tutti sono in grado di fronteggiare adeguatamente situazioni complicate gli interventi di sostegno non possono puntare tutto solo sul rafforzamento del singolo individuo. Grande importanza ricoprono anche le reti sociali, per questo Cowie sottolinea come, nonostante la natura interpersonale del bullismo, anche il contesto sociale giochi un ruolo determinante nelle pratiche del bullismo, ed è su questo che si potrebbe intervenire con maggiore efficacia. Molti studi hanno rivelato che, quando accadono episodi di bullismo, non ci sono solo “i bulli” e “le vittime” ma anche altre figure che ricoprono un ruolo attivo come: gli assistenti del bullo, i sostenitori, gli esterni e i difensori della vittima. Gli assistenti partecipano aiutando attivamente il bullo, magari vigilando che non arrivino l’insegnante o altri adulti; i sostenitori forniscono dei feedback positivi al bullo facendo il tifo per lui e deridendo le vittime; gli estranei, che sono la maggioranza silenziosa, assistono ma non intervengono pur sapendo cosa sta succedendo e infine i difensori difendono materialmente le vittime o correndo in loro soccorso o offrendo sostegno sia durante che dopo la violenza. È all’interno di questo contesto che un sistema di supporto dei pari può offrire delle soluzioni. Con esso si intende precisamente un «modo di difendere acquisito attraverso un training su come rispondere adeguatamente alla sofferenza di un proprio coetaneo». I principali approcci insegnati sono: “piani di aiuto”, dove si è formati a offrire amicizia o supporto informale; “mediazioni tra pari”, dove i sostenitori sono formati ad aiutare il bullo e la vittima a trovare una soluzione alle loro difficoltà; “ascolto attivo”, dove essi sono formati allo sviluppo di competenze di counseling in modo da offrire supporto emozionale ai compagni vittime di bullismo. Questi metodi aiutano gli studenti ad accrescere la consapevolezza delle proprie azioni e di quelle altrui, ad acquisire competenze interpersonali, sociali e per la risoluzione dei conflitti, oltre che contribuire alla creazione di un *ethos* positivo all’interno della comunità scolastica. L’articolo si conclude sottolineando l’importanza di lasciare che le risorse spontanee che i gruppi di pari hanno per risolvere i loro

problemi emergano naturalmente dalle loro interazioni piuttosto che risultare dall'intervento degli adulti.

L'articolo di Houlston *et al.* approfondisce questo aspetto presentando uno studio su tre iniziative scolastiche di sostegno tra pari volto a valutare la correlazione tra uso del servizio e percezione positiva del sostegno sociale fornito da coetanei e uso del servizio e autostima dello studente. La ricerca si è focalizzata su tre scuole, situate in aree urbane a sud di Londra e nel Sud-est dell'Inghilterra, che negli ultimi due anni avevano attivato dei progetti di sostegno strutturato tra pari. I dati sono stati prodotti somministrando dei questionari autocompilati a tutti gli studenti tra gli 11 e i 12 anni frequentanti lo "Year 7", corrispondente al primo anno della scuola secondaria inferiore. Il questionario era diviso in quattro sezioni: 1) vittimizzazione e bullismo; 2) consapevolezza, percezione e uso dei progetti di supporto tra pari; 3) percezioni del supporto sociale disponibile; 4) autostima, tutte suddivise in sottocategorie volte a misurare la frequenza dell'utilizzo del servizio, il tipo di sostegno fornito e richiesto, le fonti di questo sostegno (migliori amici o studenti dell'istituto) e il grado della propria autostima. Sulla base dell'incrocio delle risposte per ogni sezione, gli autori sembrano affermare l'assenza di una relazione diretta tra uso del sostegno dei pari e percezione di sostegno da parte di un caro amico o livello di autostima; tuttavia c'è una relazione significativa tra l'uso della cornice di supporto dei pari a scuola e la frequenza della percezione di sostegno da parte degli altri studenti. I risultati mostrano inoltre che nel giro di un anno gli utilizzatori di questo servizio, che soffrivano di uno scarso sostegno da parte della propria rete di amicizie, percepivano un maggiore sostegno da parte di altri studenti rispetto a quelli che non ne avevano mai usufruito. Questi dati fanno concludere che l'utilizzo di queste forme di sostegno potrebbero proteggere gli studenti da processi di vittimizzazione. Inoltre, poiché i ragazzi vittime di bullismo rivelano più bassi livelli di autostima ed essendo confermata la correlazione tra supporto sociale e autostima risulta necessario incentivare queste forme di sostegno basate su una rete dei pari. Forme di sostegno formale che sembrano in effetti rispecchiare quel tipo di relazioni che naturalmente si costituiscono tra coetanei e che hanno degli effetti benefici sulla persona. In questo senso sarebbe necessaria più ricerca sulle varie sfaccettature che può assumere un supporto formale proveniente dai propri coetanei, in merito alla qualità del rapporto, e non solo alla presenza, e rispetto alle persone con cui queste relazioni si formano.

articolo



Articolo su: l'impatto del Trattato di Lisbona nella promozione dei diritti dei minori

Are we there yet? : the impact of the Lisbon Treaty on the EU Children's Rights Agenda / Helen Stalford and Mieke Schuurman. – Bibliografia: p. 402-403. – Url: <http://www.ingentaconnect.com.elibrary.minori.it/content/mnp/chil/2011/00000019/00000003/art00002>.
In: The international journal of children's rights. – V. 19, 2011, n. 3, p. 380-403.

Diritti dei bambini – Tutela da parte dell'Unione Europea

Il Trattato di Lisbona entrato in vigore il 1° dicembre 2009 innesca la promozione e la tutela dei diritti dei minori tra gli obiettivi dell'Unione Europea (UE) che sono peraltro sanciti nella Carta dei diritti fondamentali dell'UE sottoscritta e proclamata dai Presidenti di Parlamento europeo, Consiglio e Commissione in occasione del Consiglio europeo di Nizza il 7 dicembre 2000, la quale invita le autorità pubbliche e le istituzioni private a rendere il rispetto dell'interesse superiore del minore un elemento fondamentale per la definizione e l'attuazione delle misure di tutela riguardanti i minori.

In particolare, il Trattato rappresenta un incredibile motore di sviluppo e di implementazione dei diritti dei minori dalla costituzione dell'Unione Europea. Esso introduce una serie di modifiche strutturali, procedurali, istituzionali e costituzionali all'Unione, tali da – almeno sulla carta – garantire che gli Stati membri siano messi in grado di tutelare i diritti e gli interessi delle persone minori di età. Scopo del contributo è approfondire la natura di questi cambiamenti con particolare riferimento alla loro effettiva capacità di rispondere alle aspettative riposte.

Nella prima parte si prendono in esame le modifiche di ordine costituzionale apportate al Trattato dell'Unione Europea che abbiano un impatto sui bambini. La seconda parte indaga le implicazioni di queste stesse modifiche sugli interventi di carattere legislativo. La terza parte invece prende in esame il potenziale impatto che il nuovo complesso di diritti fondamentali dei cittadini a seguito dell'adozione del Trattato di Lisbona potrebbe avere sull'attuazione dei diritti dei minori. Infine, la quarta e ultima parte del contributo

cerca di mettere a fuoco la capacità della piattaforma formulata dal Trattato con riferimento allo sviluppo di interventi di carattere non legislativo aventi come oggetto i bambini.

Da un punto di vista dei cambiamenti che incidono sul livello costituzionale la protezione dei diritti del bambino viene inclusa, per la prima volta, all'interno della lista degli obiettivi generale dell'Unione Europea (art. 3 co. 3 TEU). Questa disposizione viene tra l'altro potenziata da quanto previsto dallo stesso articolo comma 5, il quale prevede che tale area costituisce un importante aspetto delle politiche inerenti le relazioni esterne dell'Unione. Viene d'altra parte rilevato che tali previsioni rischiano di rimanere semplicemente delle direttrici per l'interpretazione del Trattato, senza che venga data loro una concreta attuazione attraverso una più specifica articolazione che ne definisca con più precisione gli ambiti e i requisiti di applicazione.

Il Trattato di Lisbona introduce poi importanti modifiche con riferimento alle procedure da seguire per l'adozione di atti legislativi: obiettivo precipuo di tali interventi è la messa a regime di un iter legislativo più semplice ma che nel contempo riesca a garantire efficienza e partecipazione. Tale procedura è conosciuta come "procedura legislativa ordinaria" e si applica anche nel caso di interventi che riguardano minori in materia di diritto penale e immigrazione.

Viene d'altra parte ricordato che il Trattato di Lisbona non crea di per sé nuovi poteri e nuove competenze per l'UE. Diversamente, nei settori in cui l'UE ha già competenze costituzionalmente determinate, esso consente di intraprendere azioni dirette in modo specifico a tutelare i diritti dei bambini. Esso inoltre mette a disposizione, da un punto di vista normativo, strumenti per l'integrazione dei diritti dei bambini promuovendo la realizzazione di analisi dell'impatto sui diritti del fanciullo delle politiche dell'UE. Altra conseguenza importante dell'entrata in vigore del Trattato di Lisbona nel dicembre 2009 è la rilevanza che assume il tema dei diritti dei minori nei negoziati aperti con i Paesi che desiderano aderire all'Unione: dovranno infatti garantire lo sviluppo di adeguati strumenti di tutela e di protezione dei loro interessi quali, ad esempio, il riconoscimento della rilevanza sociale e giuridica della soggettività minorile in ambiti in precedenza sconosciuti, ambiti in cui il cittadino minorenne è diretto interlocutore degli attori istituzionali pubblici posti a tutela di un nuovo sistema di garanzie che si viene delineando.

Altre proposte di lettura

I 20 Adolescenza

Adolescenze in movimento : bisogni di appartenenza, trasgressione, autonomia / di Fausta Scardigno.
In: *Minori giustizia*. – N. 1 (2011), p. 43-50.

Adolescenti – Comportamento – Italia

Il confine sottile : valori, norme e trasgressione nelle culture giovanili / di Maurizio Merico.
In: *Minori giustizia*. – N. 1 (2011), p. 36-42

Regole e valori – Atteggiamenti degli adolescenti – Italia

Piercing e tatuaggi. – Dossier. – Bibliografia. Contiene: Il corpo come messaggio / Anna Oliverio Ferraris. – Il corpo come trasgressione? / Carla Xodo. – Valori e valore del corpo in adolescenza / Mirca Benetton. – Body art e rischi medico-sanitari / Luca Cegolon. – Narcisi insoddisfatti / Santo Di Nuovo, Salvatore Di Stefano.

In: *Psicologia contemporanea*. – N. 223 (genn.-febb. 2011), p. 6-22.

1. Adolescenti – Piercing e tatuaggi

2. Adolescenti – Sé corporeo

I 22 Bambini e adolescenti stranieri

Bambini ladri : tutta la verità dei piccoli rom, tra degrado e indifferenza / Luca Cefisi. – Roma : Newton Compton, c2011. – 222 p. ; 22 cm. – (Controcorrente ; 82). – Bibliografia: p. 219-220. – ISBN 978-88-541-2380-9.

Bambini zingari – Italia

I 38 Genitori

Fino ai sei anni del bambino custodia cautelare solo in casi eccezionali / di Nadia Laface.
In: *Famiglia e minori*. – A. 6 (2011), n. 6 (giugno), p. 26-30.

Madri detenute – Legislazione statale – Italia. L. 21 apr. 2011, n. 62

Piccole mamme : rapporto di Save the Children sulle mamme adolescenti in Italia / rapporto realizzato da Save the Children Italia in collaborazione con CAF Onlus di Milano, il Melograno di Roma, l'Orsa Maggiore di Napoli. – Roma : Save the Children, 2011. – 40 p. : ill ; 30 cm.

Madri minorenni – Italia

I 80 Separazione coniugale e divorzio

Affidamento condiviso : applicazioni e prospettive : la collocazione del minore, il mantenimento e i profili psicologici / a cura di Marino Maglietta, Luciano Guaglione, Mariachiara Gentile, Alessandra Arceri, Gian Piero Turchi, Valeria Gherardini, Monia Paita, Ilaria Frigoli e Luca Florio.
In: *Famiglia e minori*. – N. 8 (sett. 2011), p. I-XV.

Affidamento condiviso

328 Gruppi organizzati e spontanei

Le avventure di Pinokkio : storia di un centro sociale / Massimo Novi ; postfazione di Gianni D'Elia. – Ghezzi : Felici, 2011. – 157 p. : ill. ; 24 cm. – Bibliografia: p. 157. – ISBN 978-88-6019-468-8.

Centri di aggregazione – Perignano

330 Processi sociali

Aggressività, isolamento e adattamento : il ruolo della reputazione sociale / Rosanna Di Maggio, Francesca Liga, Carla Zappulla. – Bibliografia: p. 100-102. In: *Età evolutiva*. – N. 95 (febr. 2010), p. 93-102

Preadolescenti – Aggressività e isolamento sociale – Atteggiamenti dei coetanei

355 Violenza intrafamiliare

Serve un intervento normativo a tutela dei piccoli testimoni di una violenza familiare / di Nadia Laface. In: *Famiglia e minori*. – N. 7 (luglio 2011), p. 82-84.

Bambini testimoni di violenza – Tutela

372 Condizioni economiche

Povera infanzia : bambini e ragazzi nel tempo della crisi economica e della crisi sociale : Roma, 14 dicembre 2010, auditorium Unicef. – Roma : Edit Coop, 2011. – 56 p. ; 21 cm. – Atti del convegno *Infanzia e povertà*, promosso dalla Cgil, Roma, 2010. – Suppl. a *Rassegna sindacale*, 2011, n. 34.

Bambini e adolescenti – Condizioni sociali – Effetti della povertà – Italia

405 Tutela del minore

L'interesse del minore nei passaggi degli affidamenti familiari e delle adozioni alla luce della recente giurisprudenza europea / di Franco Occhiogrosso. In: *Minori giustizia*. – N. 2 (2011), p. 41-50.

1. Bambini in adozione e adolescenti in adozione – Tutela
2. Bambini in affidamento familiare e adolescenti in affidamento familiare – Tutela

620 Istruzione

Accompagnare le istituzioni formative nella progettazione interculturale : guida per il tutor di scuola / di Maddalena Colombo e Mariagrazia Santagati. – Milano : Fondazione Ismu, c2011. – 46 p. : ill. ; 30 cm. – Nota generale: *Sul front.*: Fondazione Ismu ; Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità ; Regione Lombardia. *Famiglia, conciliazione, integrazione e solidarietà sociale*. – ISBN 978-88-6447-087-0.

Tutor – Formazione – Temi specifici : Mediazione interculturale

728 Disabilità

Dalle documentazioni educative : riflessioni sulle pratiche di accoglienza e inclusione di bambini stranieri disabili / di Carmen Balsamo e Sandra Mei. – Bibliografia: p. 51-52. In: *Educazione interculturale*. – Vol. 9, n. 1 (genn. 2011), p. 39-52.

Servizi educativi per la prima infanzia – Bambini disabili : immigrati – Integrazione scolastica – Emilia Romagna

810 Servizi sociali

Un nuovo servizio sul diritto di visita e di relazione : il soggiorno assistito / di Silvia Selva, Simone Feder.

In: *Minori giustizia*. – N. 1 (2011), p. 190-200.

1. **Genitori – Diritto di visita – Lombardia**
2. **Luoghi neutri – Lombardia**

Servizi per le famiglie e organizzazioni di terzo settore / Lucia Boccacin.

In: *La famiglia*. – A. 44, 252 (apr.-giugno 2010), p. 30-38.

Servizi per le famiglie – Gestione – Ruolo del terzo settore

922 Tecnologie multimediali

Internet ci rende stupidi? : come la rete sta cambiando il nostro cervello / Nicholas Carr. – Milano : R. Cortina, c2011. – 317 p. ; 23 cm. – (Scienza e idee). – Bibliografia: p. 289-292. – ISBN 978-88-6030-377-6.

Internet

Elenco delle voci di classificazione

I numeri di classificazione e le relative voci fanno parte dello Schema di classificazione sull'infanzia e l'adolescenza e si riferiscono alle segnalazioni bibliografiche presenti in questo numero.

100 Infanzia, adolescenza. Famiglie

- 122 Bambini e adolescenti stranieri
- Casalbore, A., *Identità, appartenenze, contraddizioni: una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera*, Roma, Armando, c2011.
 - *L'inclusione di famiglie e minori rom e sinti*, in «Minori giustizia», 2011, n. 1, p. 121-138.
 - Granata, A., *Sono qui da una vita: dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma, Carocci, 2011.
- 135 Relazioni familiari
- Perricone, G., Polizzi, C., Marotta, S., *La relazione madre-bambino all'interno della struttura penitenziaria*, in «La famiglia», a. 44, 251 (genn.-mar. 2010), p. 18-34.
 - Volpini, L., *Valutare le competenze genitoriali: teorie e tecniche*, Roma, Carocci Faber, 2011.
 - Zanatta, A.L., *Nuove madri e nuovi padri*, Bologna, Il mulino, c2011.
- 150 Affidamento familiare
- Fazzi, R., *L'affidamento familiare: una riflessione sulle procedure di allontanamento*, in «Studi Zancan», a. 12, n. 2 (2011), p. 46-56.
 - Zullo, F., *Uscire dall'assistenza*, in «La rivista del lavoro sociale», v. 1, n. 1 (apr. 2011), p. 95-106.
- 160 Adozione
- Gosso, P.G., *L'adottato alla ricerca delle proprie origini: spunti di riflessione*, in «Famiglia e diritto», a. 18, n. 2 (febb. 2011), p. 204-212.

- *Il passaggio del figlio adottivo nel prima dell'adozione*, in «Minori giustizia», 2011, n. 2, p. 74-87.
- Uguzzoni, U., Siboni, F., *La triade adottiva: processi di filiazione e affiliazione*, Milano, F. Angeli, c2011.

200 Psicologia

- 211 Personalità
- Antonietti, A., *La creatività s'impara: metodi e tecniche per lo sviluppo del pensiero divergente a scuola*, Firenze, Giunti, 2011.
- 240 Psicologia dello sviluppo
- Cigala, A., Corsano, P., *“Ricomincio da tre...”: competenza emotiva e costruzione del Sé in età prescolare*, Milano, Unicopli, 2011.
- 250 Psicologia sociale
- Cuzzocrea, V., Mandich, G., *Mentre i bambini giocano: forme di socialità ed emersione di sfere pubbliche discorsive*, in «Rassegna italiana di sociologia», a. 52, n. 1 (genn./mar. 2011), p. 63-86.
- 254 Relazioni interpersonali
- Gini, G., Pozzoli, T., *Gli interventi anti-bullismo*, Roma, Carocci, 2011.
 - Xodo, A., *Teen dating violence: il fenomeno della violenza nelle relazioni di coppia tra adolescenti*, in «Maltrattamento e abuso all'infanzia», v. 13, n. 2 (giugno 2011), p. 95-116.

300 Società. Ambiente

- 314 Popolazione – Migrazioni
 – Giusti, M., *Immigrazione e consumi culturali: un'interpretazione pedagogica*, Roma, Laterza, 2011.
- 355 Violenza intrafamiliare
 – Caso, L., Vitale, F., Boni, M., *La violenza assistita intrafamiliare: uno studio qualitativo sui fattori di rischio e di protezione nei minori vittime*, in «Maltrattamento e abuso all'infanzia», v. 13, n. 1 (mar. 2011), p. 87-109.
- 357 Violenza sessuale su bambini e adolescenti
 – Granatella, V., Di Vita, A.M. (a cura di), *L'intervento con minori vittime o autori di abuso e maltrattamento: la dimensione intersoggettiva*, in «Maltrattamento e abuso all'infanzia», v. 13, n. 2 (giugno 2011), p. 7-72.
- 372 Condizioni economiche
 – Caritas Italiana, Fondazione E. Zancan, *Poveri di diritti: rapporto 2011 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Bologna, Il mulino, c2011.

400 Diritto. Organizzazioni internazionali, regionali e istituzioni nazionali

- 405 Tutela del minore
 – Donati, P., Folgheraiter, F., Rainieri, M.L. (a cura di), *La tutela dei minori: nuovi scenari relazionali*, Trento, Erickson, c2011.

500 Amministrazioni pubbliche. Vita politica

- 550 Vita politica – Partecipazione dei bambini e adolescenti
 – Ripamonti, E., *Collaborare: metodi partecipativi per il sociale*, Roma, Carocci, 2011.

600 Educazione, istruzione. Servizi educativi

- 610 Educazione
 – Montanari, M., *Dall'infanzia all'adolescenza: educazione alla criticità*, Urbino, Quattroventi, 2011.

- Sabatano, F., *Crescere ai margini: educare al cambiamento nell'emergenza sociale*, Roma, Carocci, 2011.
- 615 Educazione interculturale
 – Silva, C., *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2011.
- 621 Alunni e studenti stranieri
 – Favaro, G., *A scuola nessuno è straniero: insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Firenze, Giunti, c2011.
- 630 Didattica. Insegnanti
 – Dusi, P., Pati, L. (a cura di), *Corresponsabilità educativa: scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola, c2011.
- 652 Scuole elementari
 – Biemmi, I., *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2010.
 – Nicolodi, G., *Il disagio educativo alla scuola primaria*, Milano, F. Angeli, c2011.
- 656 Scuole medie superiori
 – Montano, A., Andriola, E., *Parlare di omosessualità a scuola: riflessioni e attività per la scuola secondaria*, Trento, Erickson, c2011.
- 675 Formazione
 – Lisimberti, C., *Valutare per la formazione: lavorare con metodo nella pratica*, Milano, V&P, c2011.
- 684 Servizi educativi per la prima infanzia
 – Fortunati, A., Catarsi, E. (a cura di), *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2011.
 – Macinai, E. (a cura di), *Nido dei bambini e delle bambine: formazione e professionalità per l'infanzia*, Pisa, ETS, c2011.
 – Musi, E., *Invisibili sapienze: pratiche di cura al nido*, Azzano San Paolo, Junior, 2011.

700 Salute

- 762 Sistema nervoso – Malattie. Disturbi psichici
- Tonioni, F., *Quando Internet diventa una droga: ciò che i genitori devono sapere*, Torino, Einaudi, c2011.

800 Politiche sociali. Servizi sociali e sanitari

- 820 Servizi residenziali per minori
- *L'accoglienza residenziale per bambini e ragazzi in Toscana: dimensioni, caratteristiche e percorsi nei risultati del primo anno di monitoraggio: dati al 31 dicembre 2009*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2011.
 - Maurizio, R., Piacenza, V. (a cura di), *Stanze di vita: crescere in comunità di accoglienza*, Milano, Guerini, 2011.

900 Cultura, storia, religione

- 922 Tecnologie multimediali
- Aroldi, P. (a cura di), *Media + generations: identità generazionali e processi di mediatizzazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2011.
 - Ferri, P., *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011.
- 938 Sport
- Frattini, G., Melica, S., Salvetti, C., *Movimento, sport ed espressività corporea: percorsi per affrontare il disagio giovanile*, Trento, Erickson, c2011.
- 956 Lettura
- Catarsi, E. (a cura di), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Azzano San Paolo, Junior, 2011.
- 960 Giocattoli e giochi
- Savio, D., *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia: un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*, Azzano San Paolo, Junior, 2011.

Indice generale

- 3 Percorso tematico
- 5 *Percorso di lettura*
- 27 *Percorso filmografico*
- 47 Segnalazioni bibliografiche
- 133 *Focus internazionale*
- 145 Altre proposte di lettura
- 148 Elenco delle voci di classificazione

*Finito di stampare nel mese di aprile 2012
presso Del Gallo Editori, Spoleto (PG)*



ISSN 1722-859X