

Pedagogika.it

Rivista di educazione,
formazione e cultura

2019
23/4

€ 9,00

Intercultura
e identità culturali

// PREPARATEVI A UN ANNO LEGGENDARIO //

L'abbonamento 2020 resta invariato: **6 numeri a 50 euro.**

E se volete la doppia versione carta+Pdf costa solo **10 euro in più.**

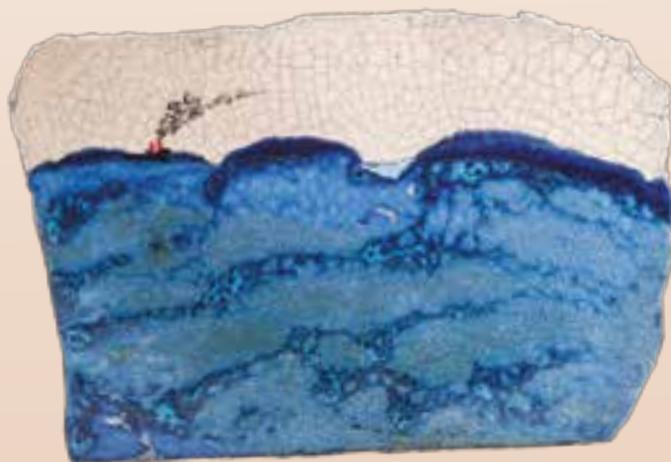
Tutte le formule sul sito www.leggendaria.it

138

Leggendaria

LIBRI LETTURE LINGUAGGI

Per Louise DeSalvo



CONVEGNO SIL 2020

Eccoci di nuovo, stiamo per entrare nel nostro 24esimo anno di vita, e siamo qui a chiedervi di rinnovare la vostra sottoscrizione alla nostra *Leggendaria*. Le formule sono tante, scegliete quella che preferite, ma abbonatevi, perché resistere si può, si deve, di questi tempi. Noi ce la mettiamo tutta e contiamo su di voi...



>> **LEGGENDARIA** n. 138, 76 pagine, 10 euro
>> info@leggendaria.it

Redazione e amministrazione:
via Amalasunta 142 - 01010 Marta - Italia
SEGUITECI ANCHE SU FACEBOOK E TWITTER!

Pedagogika
.it
Rivista di educazione, formazione e cultura

Anno 23, numero 4
Ottobre, Novembre, Dicembre 2019

Pedagogika.it

Rivista di educazione, formazione e cultura
esperienze - sperimentazioni - informazione - provocazioni

Fondatore e ispiratore

Salvatore Guida

Anno 23, n° 4 - Ottobre/Novembre/Dicembre

Direttrice responsabile

Maria Piacente - maria.piacente@pedagogia.it

Responsabile testata on-line

Igor Guida - igor.guida@pedagogia.it

Redazione

Serena Bignamini, Giuseppe Fichera

Marco Taddei, Dafne Guida, Nicoletta Re Cecconi, Carlo Ventrella, Mario Conti, Cristiana La Capria, Claudia Alemani, Emilia Chiara Canato, Massimo Jannone, Marta Franchi, Federica Rivolta, Alessia Todeschini, Coordinamento pedagogico Coop. Stripes.

Comitato scientifico

Silvia Vegetti Finzi, Fulvio Scaparro, Duccio Demetrio, Don Gino Rigoldi, Eugenio Rossi, Barbara Mapelli, Alfio Lucchini, Pino Centomani, Ambrogio Cozzi, Angela Nava Mambretti, Anna Rezzara, Angelo Villa, Giancarla Codrignani, Francesco Cappa, Franco Blezza, Claudia Alemani.

Hanno collaborato

Mariangela Giusti, Maria Immacolata Macioti, Laura Cerrocchi, Simona Faucitano, Ilaria Cappelletti, Simona Falsitta, Giorgia Cavalleri, Virgilio P.D., Jiménez Fanjul, Schifano M., Renda N., Maz Machado A., Paola Pessina. Simone Lanza, Laura Caruso, Micaela Castiglioni, Christian de Lorenzo, Giuseppe Fichera, Stefania Mombelli, Alessia Todeschini, Francesco Cappa, Claudia Alemani, Serena Bignamini, Cristiana La Capria, Goffredo Villa, Sara Di Bruno.

Edito da Stripes Coop. Soc. Onlus

Via San Domenico Savio, 6 - 20017 Rho (MI)

Progetto grafico/Art direction

Raul Jannone - raul.jannone@pedagogia.it

Direzione e Redazione

Via G. Rossini n. 16 - 20017 Rho (MI)

Tel. 02/9316667 (interno 7) - Fax 02/93507057

e-mail: pedagogika@pedagogia.it

Sito web: www.pedagogia.it

 Facebook: Pedagogika Rivista

Promozione e abbonamenti

ordini@pedagogia.it

Pubblicità

advertising@pedagogia.it

Registrazione Tribunale di Milano n.187 del 29/3/1997

ISSN 1593-2559

Stampa:

Finito di stampare nel mese di Dicembre 2019

presso Fabbrica dei Segni Coop. Sociale - Novate Milanese

Distribuzione in libreria

ordini@pedagogia.it

Diffusione biblioteche scuole e altri enti

ordini@pedagogia.it

Immagini

www.freepik.com - it.freeimages.com

È possibile proporre propri contributi inviandoli all'indirizzo e-mail articoli@pedagogia.it

I testi pervenuti sono soggetti all'insindacabile giudizio della Direzione e del Comitato di redazione e in ogni caso non saranno restituiti agli autori



Questo periodico è iscritto a

Unione Stampa Periodica Italiana



Coordinamento Riviste italiane di cultura

s o m m a r i o

5 Editoriale
Maria Piacente

DOSSIER: INTERCULTURA E IDENTITÀ CULTURALI

9 **Mondi identitari diversi in dialogo**
Mariangela Giusti

17 **Accoglienza e Integrazione, tempi difficili**
Maria Immacolata Macioti

22 **L'intercultura in prospettiva pedagogica:
conoscere per progettare**
Laura Cerrocchi

27 **La deculturazione occidentale e le pratiche
educative dell'accoglienza dei migranti**
Simona Faucitano

33 **Migrazioni, un'altra narrazione è possibile
se si parte dalle scuole. Intervista a Tareke
Brhame**
Ilaria Cappelletti

40 **Le parole dentro e fuori il silenzio**
Simona Falsitta

46 **Il Principe Silenzioso, a volte la "magia"
capita quando meno te lo aspetti**
Giorgia Cavalleri

50 **Il profugo a scuola: quando i ragazzi vedono
più in là degli adulti**
Ilaria Cappelletti

54 **Da zero e senza sconti**
Paola Pessina

TEMI ED ESPERIENZE

61 **Perché limitare il tempo-schermo**
Simone Lanza

67 **Verso il patto per la formazione. Dieci
proposte di FORMA per il 2020**
Paola Vacchina

76 **Pedagogia e depressione: una riflessione
sul sistema dell'approccio farmacologico
e psicopedagogico integrato negli anziani
depressi.**

Virgilio P. D., Jiménez Fanjul N., Schifano M.,
Renda N., Maz Machado A.

82 **Note per una educazione autentica**
Giambattista Bufalino

TRANSITI NELL'ETÀ ADULTA

87 **"Lei ha un cancro Signorina Bearing".
Transitare nella malattia da adulti**
Micaela Castiglioni

98 **Dalla persona allo spazio che cura: il transito
della narrazione**
Christian De Lorenzo

CUTURA

105 **Personagge e Personaggi**
di Giuseppe Fichera

109 **Un villaggio per educare**
a cura di Alessia Todeschini

112 **Sillabario Pedagogico**
di Francesco Cappa

116 **Scelti per voi**
A cura di Claudia Alemani

122 **Arrivati in redazione**

124 **Scelti per voi ragazzi***
Di Serena Bignamini

127 **Arrivati in redazione ragazzi***

128 **Cinema**
di Cristiana La Capria

130 **Musica**
di Goffredo Villa



Pedagogika
.it

Rivista di educazione, formazione e cultura

*Buon Natale
e Felice 2020*

Piano editoriale 2020

Istanze pedagogiche dei nuovi movimenti

Spazi per le parole, luoghi di consulenza
pedagogica e psicologica

Cento anni di Rodari come educatore

Valutazione dei processi e dei progetti nel
lavoro sociale

Per abbonarsi:

inviare una e-mail a ordini@pedagogia.it

Bollettino Postale: C/C 001032248484

Bonifico bancario: IBAN IT 68 R 07601 01600 001032248484

intestato a Stripes Coop Sociale Onlus

Via S. Domenico Savio, 6 - 20017 Rho (MI)

Singolo numero: 9 euro

L'abbonamento annuale per 4 numeri è:

- 30 Privati
- 60 Enti e Associazioni
- 90 Sostenitori

spese di spedizione 1,50 € sia per singolo numero che per abbonamento

Sito web: www.pedagogia.it - e-mail: pedagogika@pedagogia.it

INTERCULTURA E IDENTITÀ CULTURALI

Maria Piacente

Visionari, bisogna essere visionari per potersi avvicinare ad un tema come quello indicato nel nostro Dossier invernale.

Intanto, fin da subito, le identità culturali e l'intercultura ci pongono un interrogativo: chi siamo noi? chi è l'altro? La qual cosa presume che, almeno ad un certo livello, ci conosciamo... o crediamo di conoscerci.

Ma da sempre, occorre un certo coraggio per andare in controtendenza, per scrollarsi di dosso tutti gli stereotipi legati alle paure che l'altro con la sua presenza e la sua diversità ci "impone", e le politiche europee sempre più complesse non ci aiutano a prendere una direzione capace di essere efficace e giusta. Giusta per noi, giusta per loro, i migranti, e per tutti gli stranieri che si sono trovati a transitare sul nostro territorio, sparsi di qua e di là, polverizzati in alcuni casi in "non luoghi", destinati all'oblio.

Ancora oggi, dopo tre quarti di secolo dalla seconda guerra mondiale scopriamo che la memoria è evaporata, che tutti i propositi per andare incontro all'altro, al ricollocamento dei migranti sono di fatto considerati fuori dal tempo. Dice Marco Revelli, in una bella intervista di poco tempo fa che l'Italia è un Paese che si allontana da sé stessa, ma sgretolare l'identità dell'altro significa sgretolare anche la propria! E del resto non vi è alcun dubbio che i sovranismi dei Paesi europei, e non solo, sono all'attacco diffondendo insicurezze, paure, diciamolo: odio.

Tutto, in campo sociale e politico ci porta a dire che stiamo prendendo una brutta china, che si vuole mescolare il male e la paura per costruire una bomba emotiva che ci attanaglia e non ci fa vedere qual è, effettivamente, la cifra del problema con il quale ci stiamo confrontando. Spesso proprio di fronte ai drammi che si consumano nel nostro mare facciamo fatica a non sottrarci alla tentazione di girarci dall'altra parte...

E, però, non si può fare finta di niente e non riflettere sulla posizione dell'Inghilterra che sta difendendo sempre più restrittivamente i propri confini: se, il piano Jhonson della Brexit va in porto, tutti i cittadini e le cittadine dell'Unione Europea dovranno munirsi di passaporto e documento di registrazione per potersi recare in Inghilterra.... Cioè si torna indietro...

Così, la parola meticciamento che un tempo faceva capolino quando si parlava di intercultura e identità culturali, viene timidamente sussurrata... e perlopiù ricacciata indietro... investita solo di accezioni negative.

Ma grazie al cielo non è tutto così buio e malvagio. Nuovi movimenti giovanili, ancora incerti, ma abbastanza testardi - almeno si spera- stanno aprendo breccie per riportare la questione alla sua giusta dimensione. Finalmente i giovani, si mettono "in mezzo", sia sul piano ambientale che su quello più squisitamente politico, un mondo loro che contrasta i sovranismi ai quali le destre italiane cercano di intrappolarli; infatti i movimenti giovanili come quello di Greta, delle Sardine, ecc., si mescolano nelle piazze per dire no. E ci spingono a pensare con fiducia anche alle testimonianze di buone prassi e alle metodologie realmente inclusive che praticano quotidianamente mediatori culturali, educatori e insegnanti nelle scuole e nei servizi, dove la persona viene prima dell'omologazione e la conoscenza prima del pregiudizio.

È possibile accarezzare l'idea che l'era dell'utopia non è ancora tramontata?

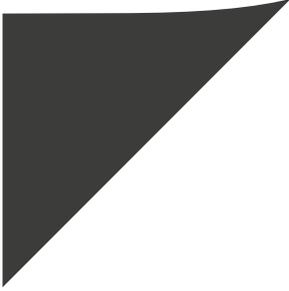
Questo dossier con contributi che provengono da diversi luoghi e contesti ci dà dei feedback in merito a questi quesiti: nei luoghi del sapere, nei contesti educativi, fuori nei giardini e nei parchi dei nostri paesi e delle nostre città. In tempi così difficili, è ancora pensabile poter rimanere umani, ribaltare la narrazione mainstream che viene fatta della migrazione da parte dei mezzi di comunicazione e reinventarsi ancora una volta un modo pacifico di stare al mondo?







DOSSIER



INTERCULTURA E IDENTITA' CULTURALI...

Oggi con il termine intercultura si intendono tutti i rapporti - e le interazioni - che implicano un incontro fra persone di culture differenti. Le pratiche inclusive non possono limitarsi al semplice apprendimento della lingua, degli usi e costumi; occorre affrontare insieme al migrante un percorso di senso che valorizzi l'identità della persona e del suo portato culturale permettendo una possibile rielaborazione del vissuto.

In una prospettiva di apertura e confronto, il dialogo tra culture, vede la "pluralità identitaria" come una ricchezza, un punto di forza. In questa interazione con "l'altro da sé", occorre interrogarsi anche sul "modo di stare in relazione di chi accoglie", e sulla capacità di comprendere... non solo l'identità etnica, ma anche le specifiche narrazioni che le persone migranti portano con sé.

Mondi identitari diversi in dialogo

Proprio perché ci occupiamo di educazione e di formazione, è opportuno continuare a fornire un messaggio abbastanza semplice che intende trasmettere l'idea che l'identità è una costruzione.

Mariangela Giusti*

Rispettare le identità in costruzione

Le migrazioni recenti verso l'Europa e, nello specifico, verso l'Italia hanno dato origine a numerose occasioni di riflessione e a progettazioni interculturali che interessano da vicino l'identità. Negli ultimi anni le ricerche e le azioni in ambito educativo si sono fatte frequenti e sempre più localizzate nei diversi ambiti territoriali.¹

La convivenza ravvicinata di minori e di adulti con differenti identità linguisti-

che, culturali, familiari e religiose ha posto molte domande nuove agli operatori dei contesti educativi e della formazione degli adulti, al fine di garantire situazioni di buona convivenza e di promuovere relazioni vere e positive fra individui con background identitari diversi.

Come pedagogisti, fin dai primi anni Novanta, siamo stati da subito in prima linea, scegliendo di non occupare posizioni di retrovia². Abbiamo cercato nuove direzioni di senso e nuove indicazioni che fossero valide in campo educativo.

¹ Solo a titolo d'esempio, ne ricordiamo tre, in aree geografiche diverse: S. Felice, R. Rizzo, *Educare alla coesione sociale. Progetto di formazione interculturale per gli immigrati* (una ricerca intervento condotta a Cosenza e a Messina); R. Tabasso, *Arsenale della Piazza* (un progetto di animazione e accompagnamento condotto a Torino); A. Garcia, *Hablame de ti. Parlami di te* (un progetto di valorizzazione dell'identità linguistica di immigrati con madrelingua spagnola realizzato a Savona). Le tre esperienze sono raccontate dai rispettivi autori in: AA.VV., *Buiding Bridges. Fra le due sponde. L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi*, 2016 e-book, <http://hdl.handle.net/10281/119809/>

² Ricordiamo per esempio il lavoro di Laura Operti (al tempo insegnante di liceo distaccata come pedagoga all'IRRSAE Piemonte) sull'identità culturale araba: L. Operti (a cura di), *Cultura araba e società multi-etnica*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998. Ricordiamo anche l'importante volume curato dal pedagoga Gastone Tassinari, che fu il primo in ordine di tempo a intuire la necessità di porre al centro delle Scienze dell'educazione le tematiche interculturali, identitarie e pedagogiche: G. Tassinari (a cura di), *Scuola e società multiculturali. Elementi di analisi multidisciplinari*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

L'impegno dei pedagogisti ha operato con la finalità di costruire un pensiero interculturale forte e attivo nelle situazioni educative, in grado di rispettare le identità di tutti gli allievi e in grado di aiutarli nella costruzione di identità non deboli ma flessibili e capaci di dialogare.

Tanti educatori e insegnanti e tanti autori di libri per ragazzi hanno coltivato l'utopia che le diverse identità culturali presenti nelle classi, nelle scuole e nei luoghi della vita potessero *davvero* dialogare fra loro, trovare scambi positivi e arricchirsi reciprocamente. L'editoria per ragazzi rappresenta da molti decenni un forte sostegno alle azioni educative e didattiche; è attenta allo spirito dei tempi: riflette e talvolta anticipa ciò che accade a livello sociale e aiuta le giovani generazioni a comprendere i fenomeni. Negli anni Novanta e nei primissimi anni Duemila sono stati pubblicati libri per ragazzi con il duplice obiettivo di rispettare le identità di tutti gli allievi e di favorire la conoscenza di mondi identitari diversi e lo scambio fra tali mondi, di fatto sconosciuti gli uni agli altri. Per esempio, i libri della collana "Tu non sai chi sono io" in modo pionieristico hanno aperto delle finestre inedite sulle identità culturali cinese, araba, curda, rom, rivolgendosi, con linguaggi adatti e con immagini, ai bambini delle scuole primarie e ai ragazzi delle medie. I libri della collana "I Mappamondi" hanno proposto e fatto conoscere riferimenti identitari filippini, albanesi, eritrei, rom, capoverdiani,

marocchini: erano libri bilingui scritti da autori immigrati per ragazzi italiani con compagni di classe stranieri e per ragazzi stranieri con compagni di classe italiani, con l'obiettivo di creare ponti fra identità e storie diverse³.

A distanza di una ventina d'anni, oggi l'editoria interculturale per bambini e ragazzi affronta le tematiche dell'identità in maniera complessa e problematica. Intende mostrare ai piccoli lettori e ai lettori adolescenti la necessità di costruirsi un'identità narrativa che possa crescere insieme ai ragazzi stessi (attraverso le esperienze di vita, le letture, le conoscenze, le storie...) e che (proprio perché è un'identità narrativa, dialogica e non rigida) può aiutare a muoversi nella complessità dell'esistenza⁴.

Contro le identità rigide

Il lavoro che tanti educatori, insegnanti, pedagogisti e autori hanno fatto per garantire il rispetto delle identità a scuola è stato importante. Senza dubbio il mondo dell'educazione continuerà a progettare e creare altri strumenti e altri percorsi. Tuttavia oggi assistiamo sempre più spesso a tante situazioni di rivendicazione delle identità culturali che nascono dalla paura degli Altri e dai conflitti sociali e economici e che spesso sfociano nel razzismo. Assistiamo frequentemente a situazioni nelle quali *proprio l'identità* agisce come una sorta di motore invisibile e potente che dà avvio a forme di violenza, di offesa, di esclusione.

3 Rispettivamente le due collane che si sono prese a esempio erano pubblicate dalle case editrici Fatatrac di Firenze e Sinnos di Roma.

4 Fra i molti titoli per bambini e ragazzi usciti negli ultimissimi anni che seguono questa filosofia editoriale citiamo almeno i seguenti: O. Jeffers, S. Winston, *La bambina dei libri*, Roma, Lapis edizioni, 2017; F. Barra, *Il mare nasconde le stelle. Storia vera di Remon, ragazzo venuto dalle onde*, Milano, Garzanti, 2016; AA.VV., *A braccia aperte. Storie di bambini migranti*, Milano, Mondadori, 2016; M. Rizzo, L. Bonaccorso, *L'immigrazione spiegata ai bambini. Il viaggio di Amal*, Padova, Beccogiallo editore, 2016; J. M. Mateo, *Migranti*, Roma, Gallucci editore, 2013; S. Lamoureux, A. Fontaine, *Planète Migrants*, Paris, Actes Sud Junior, 2016.

Talvolta i comportamenti intransigenti e integralisti si originano per fatti privati, per motivi legati alle diverse identità culturali (eccessivamente rigide e fin troppo rivendicate), che appartengono alla sfera personale, affettiva, familiare. Per esempio si tratta di situazioni nelle quali i figli e le figlie non accettano i dettami rigidi dell'identità religiosa dei genitori immigrati⁵. Talvolta le rivendicazioni identitarie dilagano a macchia d'olio come forme di reazione alla globalizzazione; talvolta si manifestano come difesa contro l'uniformità che sembra minacciare o contro la presenza di alcune persone ritenute estranee, quasi come fossero degli invasori (in un quartiere, in una squadra di calcio, in un condominio, in una scuola). Le vicende della cronaca mostrano sempre più di frequente la difficoltà di trovare un equilibrio fra tolleranza, assimilazione, integrazione, dialogo. Una di queste vicende di cronaca è avvenuta a Macerata, nel 2018, durante la campagna elettorale, quando un uomo ha sparato senza motivo contro un gruppetto di immigrati. Il giornalista Ezio Mauro ha osservato che si tratta certo di gesti isolati, ma che “non nascono per caso e possono contare su un clima

di legittimazione strisciante, sulla banalizzazione quotidiana di tanti episodi di intolleranza razziale, sul disprezzo dei principi costituzionali, sul dileggio di chi predica e pratica la tolleranza e la convivenza”⁶.

Questa osservazione di Ezio Mauro ci sentiamo di dividerla perché, negli ultimi anni, quando capita di parlare in occasioni pubbliche di formazione, sembra quasi inutile ricordare alle persone che ascoltano (giovani adulti, adulti, anziani) che la storia dell'umanità, a partire dal tempo profondo e in tutti i secoli passati, si è sviluppata come una storia di fusioni di gruppi umani diversi. Sembra quasi inutile ricordare che qualunque identità culturale non ha mai una sola origine ma si è formata attraverso lingue, saperi, abitudini, atteggiamenti che si sono incontrati (e continuano a incontrarsi) fondendosi gli uni negli altri⁷. Sembra che le affermazioni scientifiche degli studiosi di genetica non bastino più perché è come se si scontrassero contro un sottile schermo di razzismo leggero e persistente.

Eppure, proprio perché ci occupiamo di educazione e di formazione, è opportuno continuare a fornire un messaggio abbastanza semplice (che forse va in

5 Ho trattato il caso della studentessa Anbar, di un istituto tecnico torinese, figlia di genitori marocchini islamici osservanti che non accettava l'imposizione del velo per andare a scuola. Cfr. M. Giusti, *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2017, pp. 158-161.

6 Cfr. E. Mauro, *Il fantasma dell'uomo bianco: identità, paure, respingimenti*, in: M. Giusti (a cura di), *Ibridazioni, connessioni. Periferie, antirazzismi, ricerca di dialoghi possibili*, Verona, Sümgraph, 2018, pp. 54-58.

7 Ugo Fabietti riporta l'esempio significativo di un bambino eschimese portato in Europa nei primi giorni di vita e allevato da una coppia europea. Scrive: “Le probabilità che quel bambino diventi una figura socialmente media secondo gli standard europei sono milioni di volte superiori rispetto alla probabilità che egli senta un'irrefrenabile attrazione per la caccia all'orso bianco nei giardini zoologici di Londra o di Roma. La sua identità di eschimese si dissolverà in un'altra, quella della cultura che lo ha accolto. Può darsi anche che, crescendo, il suo aspetto fisico diventi, per qualche ragione, una stigmatte agli occhi di coloro che lo circondano. In questo caso è probabile che egli andrà alla ricerca della propria origine elaborando però una nuova identità, che certo non sarà quella “eschimese”. Cfr. U. Fabietti, *L'identità etnica*, Roma, NIS, 2000, p. 15.

direzione contraria a un senso comune sempre più diffuso) che intende trasmettere l'idea che l'identità è una costruzione. L'identità di chiunque di noi ha origine da un flusso di esperienze, nozioni, riferimenti, narrazioni e lingue che hanno radici lontane nel tempo; in seguito, quel flusso o quel patrimonio che ci arriva dalle generazioni precedenti s'incontra, si scontra e si connette con centinaia di esperienze, situazioni, persone che ascoltiamo, leggiamo, incontriamo.

Dunque l'identità si costruisce giorno per giorno sulla base di ciò che decidiamo di scegliere e di fare. L'identità va continuamente negoziata,

col tempo, con i luoghi, con gli altri⁸.

Il secondo decennio degli anni Duemila ha posto le popolazioni del mondo sempre più spesso di fronte alle traversate del Mediterraneo da parte di migliaia di uomini, donne, ragazzi in fuga da zone del Pianeta dove imperversano la guerra, la fame e la povertà, ma anche di fronte ad attentati terroristici messi in atto nei luoghi più diversi in nome di rivendicazioni di stampo fondamentalista. Le stragi compiute nei luoghi dell'esistenza quotidiana (il lungomare di Nizza, i mercati natalizi di Monaco di Baviera, il Teatro di Parigi, e poi piazze, strade, aeroporti) di cui i media hanno diffuso

(e diffondono) le immagini ci lasciano nello sconcerto e nell'impotenza e hanno a che fare –anch'esse– con questioni di identità. Chi decide di fare attentati così cruenti contro persone sconosciute e innocenti, lo fa in nome di un'identità cieca, che non accetta nessuna alterità, che non intende cercare nessuna forma di dialogo o di negoziazione. Anche per questo insieme di fattori, negli anni Venti del Duemila è difficile ma necessario parlare di identità



L'identità nelle diverse età della vita

Quella che stiamo vivendo è una fase della storia molto legata alla tecnolo-

⁸ Dentro l'identità trova posto il concetto di alterità che è "coesistente non solo perché è inevitabile (non se ne può fare a meno), ma perché l'identità (ciò che noi crediamo essere la nostra identità, ciò in cui maggiormente ci identifichiamo) è fatta anche di alterità. [...]. Costruire l'identità significa anche utilizzare e introdurre l'alterità nei processi formativi e metabolici dell'identità" Cfr. F. Remotti, *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza, 1996, p. 63.

gica, ai mutamenti demografici e ai fenomeni migratori: i gruppi sociali di cui facciamo parte o che vediamo intorno a noi sono costituiti da individui che interagiscono tra loro, condividono identità, gusti e obiettivi comuni. Il riferimento all'identità è presente e importante in tutto il corso dell'esistenza. Nell'infanzia l'identità è legata agli adulti: da loro i bambini imparano le conoscenze, i valori e le regole di base della microsocietà di cui fanno parte (la

questi rapporti acquisiamo molte competenze richieste dalla vita sociale e costruiamo, nel confronto con persone e situazioni, le basi della nostra identità personale. Nell'età adulta l'identità è molto legata alla capacità di stare insieme agli altri nella quotidianità e nella professionalità lavorativa. Per molti lavori un'identità relazionale è considerata un presupposto essenziale; per altri lavori invece è richiesta e apprezzata di più un'identità creativa, originale, che si

differenzia dalla massa⁹.

Nella terza e nella quarta età (esaurito l'inserimento attivo nelle forze produttive) nelle società occidentali tecnologicamente avanzate come la nostra, le persone gestiscono il tempo in modo meno vincolato rispetto agli anni lavorativi; e cercano nel riconoscimento di nuovi ruoli sociali un presupposto indispensabile per la conferma della loro identità e del loro valore di uomini e di donne.

A tutto ciò dobbiamo aggiungere che oggi in tutte le età della vita (dall'infanzia all'età anziana) la forza e la pervasività di internet (dei social media, degli schermi degli smartphone e dei tablet) sono talmente alte

e potenti che sembra di non poterle arginare. Le identità si arricchiscono al punto da disgregarsi e da non riconoscersi più. Le potenzialità smisurate del

famiglia singola o allargata). Nell'adolescenza si consolidano i rapporti coi due principali mondi extrafamiliari: la scuola e il gruppo dei pari. Grazie a



⁹ Nel film di S. Levy *Gli stagisti* (con Owen Wilson e Vince Vaughn) due uomini quarantenni ex venditori di orologi, essendo fallita la loro ditta, decidono di partecipare a uno stage di Google che offre la possibilità di essere assunti. Non conoscendo la tecnologia né i metodi di marketing più all'avanguardia, decidono di mettere in gioco la loro identità professionale di quarantenni vecchio stampo e riescono nell'impresa di vincere l'assunzione.

web caricano talmente tanto le identità personali e culturali di riferimenti e di immagini che qualunque percorso identitario appare confuso.

Fino a una ventina d'anni fa le persone, nel corso dell'esistenza, appartenevano contemporaneamente a gruppi diversi: la famiglia, i circoli sportivi o ricreativi, la scuola, il luogo di lavoro, il gruppo dei pari. Ciascuno occupava gran parte del tempo della vita interagendo con questi gruppi¹⁰. Oggi i bambini, i ragazzi, i giovani e gli adulti per la maggior parte del tempo interagiscono con persone presenti nei gruppi virtuali, con gli ambienti, le storie e le narrazioni dei videogiochi.

Identità perdute, ricostruite, fittizie

In un romanzo recente troviamo affrontato in maniera profonda e reale il tema dell'identità familiare e politica attraverso una vicenda ambientata negli ultimi anni Ottanta a Milano. La protagonista è una ragazza diciottenne -Margherita-, che si è dissociata dal gruppo armato in cui si era trovata coinvolta quasi per caso, in seguito ad alcune conoscenze fatte nelle assemblee studentesche del liceo dove studiava. Pur di uscire dal carcere, Margherita, seguendo le indicazioni del suo avvocato, ha raccontato tutto quello che sapeva sulla banda armata nella quale era entrata. Così facendo, ha tradito tutti i

compagni con i quali aveva condiviso alcuni mesi di vita. Una volta fuori dal carcere, Margherita non sa più chi è, non riconosce in se stessa nessuna delle sue identità: non è più la ragazza di Pietro (uno dei capi); non è più una giovane adulta che è stata messa al corrente di tanti segreti della banda; non è più né la figlia, né la sorella che era stata nei suoi primi diciassette anni di vita in famiglia. Il giudice le ha assegnato gli arresti domiciliari e ora si trova a vivere in un piccolo appartamento insieme a suo padre nella zona di San Siro. Marghe ora è nessuno, ha perso qualunque identità e può solo cercare di trovare un nuovo posto nel mondo. Dalla finestra del miniappartamento dal quale non può mai uscire, riesce a scorgere in lontananza le finestre di casa sua, dall'altra parte del parco; intravede la tavola apparecchiata, la madre e la sorella nei loro movimenti consueti; soprattutto intravede Martino, il fratello quattordicenne. Proprio lui (in modo inaspettato e rischioso) inventa un modo che era tutto "loro" (identitario, appunto, di fratelli cresciuti insieme legato ai giochi di quando erano piccoli) per contattarla attraverso un walkie-talkie giocattolo e per tenerla in contatto col mondo¹¹. Giorgio Scianna, attraverso la vicenda della diciottenne Marghe, ci dice che negli anni Ottanta l'identità si poteva perdere, mutare, stravolgere, distruggere, ma si poteva anche ricostruire facendo perno su

¹⁰ Ricordiamo gli studi di Cooley sulla distinzione fra gruppi primari e gruppi secondari.

Il gruppo primario era definito come una piccola associazione di persone legate da vincoli di natura emotiva, erano gruppi personali, diretti, collaborativi. In particolare i gruppi primari erano la famiglia e gli amici, importanti per la formazione dell'identità perché si riteneva che in quei gruppi si interiorizzano i principi per integrarsi nella vita sociale. I gruppi secondari erano definiti come gruppi formati da più individui che s'incontrano regolarmente, con rapporti di tipo impersonale, formale, controllati da norme e regolamenti e finalizzati a raggiungere obiettivi specifici (luoghi di lavoro, circoli culturali e sportivi) Cfr. C. H. Cooley, *L'organizzazione sociale*, Milano, Edizioni di Comunità, 1977.

¹¹ Cfr. G. Scianna, *Cose più grandi di noi*, Torino, Einaudi, 2019.

quelli che erano i piccoli o grandi punti d'appoggio saldi, coltivati pazientemente nel corso del tempo coi membri della famiglia e coi professori a scuola.

Oggi sembra che le identità più ambite dai ragazzi e dai giovani siano le identità fittizie, quelle che si possono esibire in occasioni pubbliche, raduni, convegni, festival o con altri appassionati¹². Il fenomeno sempre più esteso dei *cosplay* è indicativo per concludere il nostro ragionamento sull'identità¹³. I *cosplayers* sono ragazzi e ragazze che amano travestirsi da personaggi dei videogiochi, fumetti, cartoni animati, film o letteratura fantasy o da personaggi dei manga. Si travestono e per un po' di tempo cambiano identità. Queste migliaia e migliaia di ragazzi si ritrovano periodicamente per confrontarsi in gare o tornei, si riconoscono come appartenenti a una certa saga o al tipo di storia che hanno scelto e nella quale si trovano a proprio agio, condividono un forte senso d'identità, possiedono costumi, spesso hanno una maschera sul volto o portano un oggetto caratteristico del personaggio che interpretano (una spada, un mantello, un elmo, un copricapo...). Tutti elementi che permettono a chi guarda (gli osservatori esterni o gli altri partecipanti ai raduni) di identificare immediatamente la loro identità fittizia.

Sono proprio quelle identità fittizie, accuratamente e minuziosamente create, che determinano la coesione, cioè la tendenza a mantenere intatta la struttura e la composizione dei diversi raggruppamenti. L'identità consiste nell'entrare e poi nell'uscire dai panni del personaggio. Questa forma di iden-

tità scelta, decisa, creata e mutevole è vissuta come valore. Dalle testimonianze di alcune *cosplayers* (che si ascoltano su You Tube) si apprende che la ricaduta positiva di tutto ciò è “*un senso di benessere, serenità e soddisfazione*”. Si apprende anche che “*essere un personaggio di una graphic novel, oppure essere Tomoe ragazzo volpe o demone volpe fa sentire riconosciuti, compresi, protetti, sicuri*”.

Dunque la ricerca pedagogica si dovrà abituare negli anni futuri anche a queste forme sempre più diffuse di nuove identità?

**Docente all'Università di Milano Bicocca. E' autrice per la parte pedagogica di Intrecci. Manuale di Scienze Umane (per i Licei delle Scienze Umane), De Agostini-Marietti, giunto alla sesta edizione aggiornata.*

12 Per l'edizione del 2019 del festival “Lucca Comics and Games”, dal 30 ottobre al 3 novembre, sono stati venduti 270.000 biglietti: sono numeri impressionanti. Un analogo festival, seppure di dimensioni più ridotte si svolge a Enna, ma molti altri più piccoli si svolgono in varie città italiane.

13 La parola è formata dalle parole inglesi “costume” e “play” e indica la pratica di indossare un costume che rappresenti un personaggio riconoscibile e interpretare anche il suo modo di muoversi, di agire, di comportarsi.



Accoglienza e integrazione, tempi difficili

Maria Immacolata Macioti*

In tempi notoriamente difficili per immigrati e rifugiati, in cui l'UE ha chiuso frontiere e cercato soprattutto di contenere i migranti, di fermarli in paesi non sempre sicuri, dove sono tenuti a volte in situazioni carcerarie spaventose, la buona notizia è che in Italia non si è cessato dal preoccuparsi di come aiutare al meglio un pieno inserimento di coloro che, avendo alle spalle paesi lontani, sono oggi presenti sul territorio, o perché qui giunti attraverso complesse vicissitudini e viaggi o perché nati in Italia.

Di un pieno inserimento si può parlare, mi sembra, al di là di ogni riconoscimento burocratico formale, nella misura in cui esistono una lingua, una cultura condivisa. In cui anche il modo di esprimersi, i gesti - in Italia, molto presenti - sono comprensibili. In cui l'accettazione è reciproca e si cambia insieme. La prima preoccupazione di molti che si occupano di questi temi è quindi quella di continuare a riflettere sulla didattica, sulla teoria e sulla realtà dell'insegnamento della lingua italiana, in primo luogo, ma anche della comunicazione di una serie di abitudini, credenze, comportamenti, atteggiamenti, da entrambe le parti, che vanno compresi per potere sia prendere parte in modo attivo, insieme, al contesto sociale, sia anche per poter comprendere eventuali momenti o motivi di dissenso e difficoltà, per essere in grado di poter-

Di fronte a chiusure e respingimenti sia persone singole che gruppi consolidati e istituzioni hanno fatto il possibile per continuare un'opera indispensabile di accoglienza.

si spiegare, di poter comunicare al meglio. Di essere compresi. La reciprocità è fondamentale, anche se può apparire di difficile realizzazione.

È sempre più chiaro che in genere la politica ha voluto, ha previsto chiusure e respingimenti: tanto più forte quindi dovrebbe essere l'impegno nei confronti di coloro che sono giunti, ciononostante, in Italia. E credo bisognerebbe tenere conto anche della crescente necessità di una educazione degli italiani al confronto con realtà, con culture altre: troppo spesso, in Italia poco conosciute e spesso sottovalutate, purtroppo, in genere, soprattutto da persone che hanno pochi mezzi, che non hanno potuto o voluto studiare. La scarsa cultura, la marginalità economica, come ben sappiamo, non aiutano il confronto interculturale, la reciproca conoscenza e riconoscimento.

Come è ben noto si sono semmai avute, negli ultimi anni, pesanti campagne mediatiche che hanno proposto il mito di nuove, notevoli invasioni barbariche, da cui l'Italia in particolare, l'UE in generale avrebbero dovuto difendersi.

E questo è certamente avvenuto. Negli ultimi anni si sono gestite politiche di duri controlli. Di respingimenti. Di confinamenti in paesi consoni (leggi: che non avrebbero facilmente lasciato uscire i potenziali rifugiati o i migranti). Più controlli, lungo le vie di fuga, più barriere, meno diritti. Una politica di eterofobia.

Date tutte queste premesse, negli ultimi anni i flussi migratori verso l'Italia sono decisamente, necessariamente diminuiti. Secondo il *Dossier statistico immigrazione 2019* uscito a cura del Centro Studi e Ricerche Idos e del Centro Studi Confronti, avremmo avuto 68.845 arrivi in Europa attraverso il Mediterraneo dal 1° gennaio al 1° ottobre 2019. Cifre e percentuali in netto ribasso rispetto al passato. Sappiamo anche che i morti e dispersi sono stati 1.314.

Gli immigrati in Italia sono quindi, oggi, 5.255.503, pari all'8,7% della popolazione residente: laddove chiunque non segua in particolare questa tematica e legga i giornali o ascolti e segua radio e televisione, chiunque abbia ricevuto messaggi allarmistici vari che circolano in internet è convinto che cifre e percentuali siano di gran lunga maggiori. C'è stato un ampio consenso, se non proprio un consenso di massa, alla politica della chiusura e della disinformazione, basato certamente anche sulla disinformazione.

Ma per nostra fortuna, c'è stata anche da parte sia di singoli che di gruppi e istituzioni un dissenso circa queste aggressioni a rifugiati, richiedenti asilo, immigrati. Un rifiuto a fare semplificazioni estreme, a ridurre scenari complessi all'unica versione di invasioni temibili ai danni di italiani ed europei in genere. Malgrado quindi i due Decreti voluti da Salvini in Italia, malgrado le

barriere opposte a persone in fuga dalla Siria martoriata, malgrado i fili spinati subito messi a protezione di certi paesi contro la supposta minaccia di invasione, malgrado il massiccio ricorso a paesi come la Turchia e la Libia- paesi ben noti per essere non liberi con riguardo ai diritti politici, alle libertà civili, alla libertà di stampa¹, sempre si sono levate voci e vi sono state azioni in favore di un intervento tempestivo di aiuto a migranti e richiedenti asilo. Ci si è sforzati di individuare percorsi nuovi e diversi, di fronte alle chiusure, ai divieti di soccorso in mare, ai respingimenti che hanno cambiato l'immagine del Mediterraneo: i corridoi umanitari ad esempio sono stati utilizzati -sia pure necessariamente con cifre modeste, per poche persone- per far giungere in Italia persone in difficoltà, con casi già vagliati e positivamente definiti.

Di fronte a chiusure e respingimenti sia persone singole che gruppi consolidati e istituzioni hanno fatto il possibile per continuare un'opera indispensabile di accoglienza, soccorso e, per quanto possibile, di riflessione in merito alle opportunità di tendere ad incontri costruttivi, per una migliore accoglienza di chi giungeva da lontano. Se papa Francesco ha levato più volte la sua voce per richiamare i fedeli al dovere dell'incontro dell'altro, se è intervenuto più volte, con vari altri membri del clero, prendendo nettamente le distanze da un ministro che ostentava simboli cristiani mentre agiva in modo decisamente contrario a quello dettato dall'amore per il prossimo, altri tentavano di mostrare più pragmaticamente l'utilità degli immigrati e dei rifugiati in un paese come l'Italia, caratterizzato da un tasso zero con riguardo alle nascite. Senza gli immigrati molte aziende italiane sarebbero

¹ V. in merito l'*Atlante geopolitico 2019* della Treccani.

costrette a chiudere - e questo dovrebbe portare ad una revisione dei trattamenti riservati ai lavoratori stranieri. Intanto, per fortuna, vari insegnanti e persone di buona volontà continuavano nella meritoria opera di riflessione in campo pedagogico, su cosa volesse dire per dei bambini immigrati o nati in Italia da genitori giunti da paesi altri, obbligati troppo spesso a questi difficili percorsi, confrontarsi con piccoli della loro età, ma, come a volte veniva sottolineato dai genitori, con diverse abitudini e orientamenti. E per questi bambini giunti da poco in Italia o magari nati in Italia da genitori di altra origine, confrontarsi con potenziali amici che usavano però solo e soltanto la lingua italiana, almeno nelle prime classi.

Mi sembra che, nonostante tutto, la pedagogia abbia fatto utili e importanti riflessioni ed esperienze in merito.

Nel 2014 era uscito, ad esempio, un testo di Bianca Carrescia, Giuseppe Faso, Rosita Folli, Cristina Palmieri, dal significativo titolo *Nessuno escluso Affrontare le complessità a scuola con strategie inclusive*². Un prodotto interessante, in cui si chiarisce come rispetto a venti anni addietro le condizioni esistenziali attuali siano decisamente più eterogenee e comportino quindi troppo spesso, da parte degli adulti, difficoltà di comprensione e di riconoscimento, da cui la sensazione di frammentazione e di emergenza. E si procede spiegando cosa si intenda

per BES (Bisogni Educativi Speciali), chiarendo che non vi sono esperienze educative di per sé, mettendo in guardia circa il significato di 'speciale', da interpretare come 'specifico'. Cosa vuol dire? Che va evitata l'improvvisazione, scrive la Palmieri, mentre vanno indi-



viduate strategie e attenzioni speciali adeguate. Non solo: troviamo qui utili riflessioni sull'inclusione: da intendere come un riconoscimento di diritti altrui, non come l'esigenza di assimilare chi non è nato in Italia da genitori italiani a un supposto modo di vedere e pensare, di comportarsi da italiani. Si parla di inclusione e insieme di riconoscimento delle differenze, dell'importanza di attivare strategie di partecipazione dentro la scuola e con il territorio, generando buone prassi. E come si fa? Agendo, spiega l'autrice, su tre livelli, vale a dire sulla dimensione simbolica dell'abitare

² B. M. Carrescia; G. Faso; R. Folli; C. Palmieri; *Nessuno escluso, Affrontare le complessità a scuola con strategie inclusive*, Pearson Italia, Milano-Torino, 2015.

la scuola, sul curriculum, sulle figure e le funzioni di sostegno³. Interessante anche quanto scrive Rosita Folli sullo *Stare bene a scuola*. La Folli si sofferma sul tema del creare un buon clima in classe, che richiede capacità di ascolto, lo stare bene con sé stessi, l'autostima, ecc, per passare al tema dello *stare bene con l'insegnante*, tema trattato attraverso riflessioni su limiti e regole, sullo spazio alle emozioni, sul conflitto come risorsa. Seguono lo *Stare bene con gli altri* - e si parla anche, a ragione, di apprendimento cooperativo - per giungere *Oltre i confini dell'aula* e infine ad avanzare *proposte operative*.

Bianca Carrescia si sofferma a sua volta su *DSA e dintorni*, vale a dire su Disturbi Specifici dell'Apprendimento e pratiche inclusive. Un tema complesso, trattato con competenza e attenzione, con attenzione alla possibilità di comprensione di testi e problemi, di prerequisiti e concetti di base logico-matematici: è noto che bambini giunti da diverse realtà e culture non sempre possono inserirsi immediatamente, in modo positivo, nelle scuole italiane, non attrezzate a far fronte a particolari esigenze. Un tema ben noto a Giuseppe Faso, che affronta la 'tentazione della ricetta', per non parlare del peso del 'senso comune', tema a lui caro, visto che si è dedicato più volte alla sua decostruzione, insieme a quello dell'importanza di una esplicitazione delle proprie precomprensioni e rappresentazioni sociali. Le sue proposte? Cooperare, vale a dire costruire conoscenze significative. Osservare efficacemente la varietà linguistica acquisita dai singoli allievi, lavorare sulle competenze metalinguistiche.

A me sembra importante, che vi sia-

no insegnanti e docenti universitari che affrontano insieme, in modo corretto e costruttivo, queste tematiche. Giuseppe Faso è poi tornato su questi temi, con Sergio Bontempelli, scrivendo *Accogliere rifugiati e richiedenti asilo. Manuale dell'operatore critico*⁴. Il testo ha avuto ampi riscontri, tanto che gli autori per mesi hanno viaggiato per l'Italia incontrando insegnanti, scuole, esponenti del volontariato. È dedicato in particolare ai rifugiati, prende in esame tra l'altro i campi profughi, i centri di raccolta, le case-alloggio. Una raccomandazione di fondo: accoglienza, non sorveglianza. Possibilmente, con ricorso a strutture piccole, non all'istituzionalizzazione ad ogni costo dei richiedenti asilo.

Vorrei concludere indicando che un motivo di speranza mi viene anche dall'esperienza romana, dove varie realtà locali hanno continuato, nonostante il clima politico, ad impegnarsi e ad operare al meglio. Dove laici convinti, sindacalisti agguerriti, una volta in pensione hanno scelto di dedicarsi agli incontri, all'insegnamento all'interno di realtà religiose. Dove signore dell'alta società, abituate ad ambienti non certo favorevoli ad impostazioni di sinistra, hanno portato e portano avanti con risolutezza un insegnamento ai migranti su base chiaramente volontaria, da anni, in strutture proprio della sinistra, dichiaratamente tali: in un quadro generale fino a ieri decisamente negativo, oggi quanto meno incerto, fatti del genere fanno sperare ancora in un futuro accettabile.

**Ordinario alla Sapienza, dove ha insegnato Sociologia, Sociologia della religione. Da anni si interessa di immigrati e rifugiati.*

3 M. Carrescia; G. Faso; R. Folli; C. Palmieri; *Nessuno escluso, Affrontare le complessità a scuola con strategie inclusive*, Pearson Italia, Milano-Torino, 2015, pag 23

4 G. Faso, S. Bontempelli, *Accogliere rifugiati e richiedenti asilo. Manuale dell'operatore critico*, CE-SVOT, Centro Servizi Volontariato Toscana n. 47, ottobre 2017.



L'intercultura in prospettiva pedagogica: conoscere per progettare¹

Laura Cerrocchi*

Se la migrazione costituisce un fenomeno tipico della specie (filogenesi) e del singolo (ontogenesi), l'irruzione della società multiculturale costituisce una delle principali tendenze della contemporaneità che richiede di interpretare i temi e tratta-

re i problemi pedagogici e

didattici entro la ricorsività

fra teoria e prassi: a) perse-

guendo un'educazione in

profondità nella vita (ov-

vero coltivando parimenti

l'autonomia delle molteplici

dimensioni della forma-

zione: fisica, cognitiva, affettiva, etica ed estetica, per

corrispondere a una formazione multidimensionale e/o

integrale) (Frabboni, Pinto Minerva, 1994); b) per tutte

le condizioni di vita (senza preclusioni di genere, profilo

psico-fisico, classe sociale, gruppo etnico-linguistico-re-

ligioso) (Cerrocchi, Dozza, 2018) e per tutti i cicli e/o

il corso di vita (infanzia, adolescenza, giovani, adulti e

anziani sono tutte stagioni dell'educazione) (Frabboni,

Pinto Minerva, 1994); c) nell'ottica del sistema forma-

tivo integrato e/o della rete dei servizi, delle agenzie e

degli attori che concorrono alla formazione (con parti-

colare riferimento alla continuità sinergica e strategica

ma anche al riconoscimento dello specifico formativo

di quelli volti all'istruzione e all'educazione) (Frabboni,

1974; Frabboni, Guerra, 1991).

La progettazione pedagogica e didattica

non può che muovere dalla conoscenza della

società, della cultura e dei profili psico-fisici

che segnano la migrazione di singoli soggetti e

gruppi storici, tanto da smarcare separatismo/

ghettizzazione



¹ Il presente contributo costituisce la Prima Parte di un articolo la cui Seconda Parte, *L'intercultura in prospettiva pedagogica: tra processi e prassi di integrazione e inclusione culturale e sociale*, verrà pubblicata nel prossimo numero.

La reciprocità tra fattori sociali, culturali e psicologici: conoscere per progettare in prospettiva pedagogica

Come specifico cambiamento, la crescente multiculturalità (che diversifica antropologicamente i luoghi di arrivo mentre lascia prevalentemente omogenei quelli di partenza) non può essere che conosciuta e trattata: a) secondo un nesso emigrazione-immigrazione ed entro uno sguardo e una prospettiva complessi e consapevoli delle reciproche implicazioni internazionali, nazionali e locali, senza trascurare nemmeno la migrazione interna dal Sud al Nord Italia e dalle campagne (o comunque dai luoghi isolati alla città); b) nell'intreccio con altri cambiamenti come (Frabboni, Pinto Minerva, 1994): l'allungamento del ciclo/corso di vita rimandando all'educazione come emergenza e risorsa di/in tutte le età della vita; l'alfabetizzazione debole rimandando alla necessità di garantire

non solo l'accesso ma anche il successo formativo e la qualità dei curricoli; l'esplosione della tecnica e della cultura simbolica rimandando alla necessità di sanare il *digital divide*, di affrancarsi dai correlati rischi della globalizzazione (dell'economia, delle culture e delle menti) e dell'atrofizzazione del corpo, di considerare il ruolo del linguaggio nel condividere e co-costruire pensieri, emozioni (se non sentimenti) e azioni, di coltivare un'educazione ecologicamente segnata ed eticamente prospettata; l'aumento del tempo libero che ha fatto nascere e/o affiancare a quelle classi-

che dell'istruzione e dell'educazione (la scuola e la famiglia) altre agenzie che concorrono alla formazione, richiedendo di definirne la continuità e la specificità ed evitandone assenze e confusioni, sovrapposizioni e contraddizioni.

La conoscenza e la progettazione pedagogica e didattica sono irrinunciabilmente tenute a confrontarsi con la reciprocità tra fattori (Cerrocchi, 2013; 2018):

- *sociali di macrosistema* (relativi a politiche/disposizioni legislative e interventi programmatici di tipo socio-sanitario, assistenziale, abitativo, lavorativo e edu-

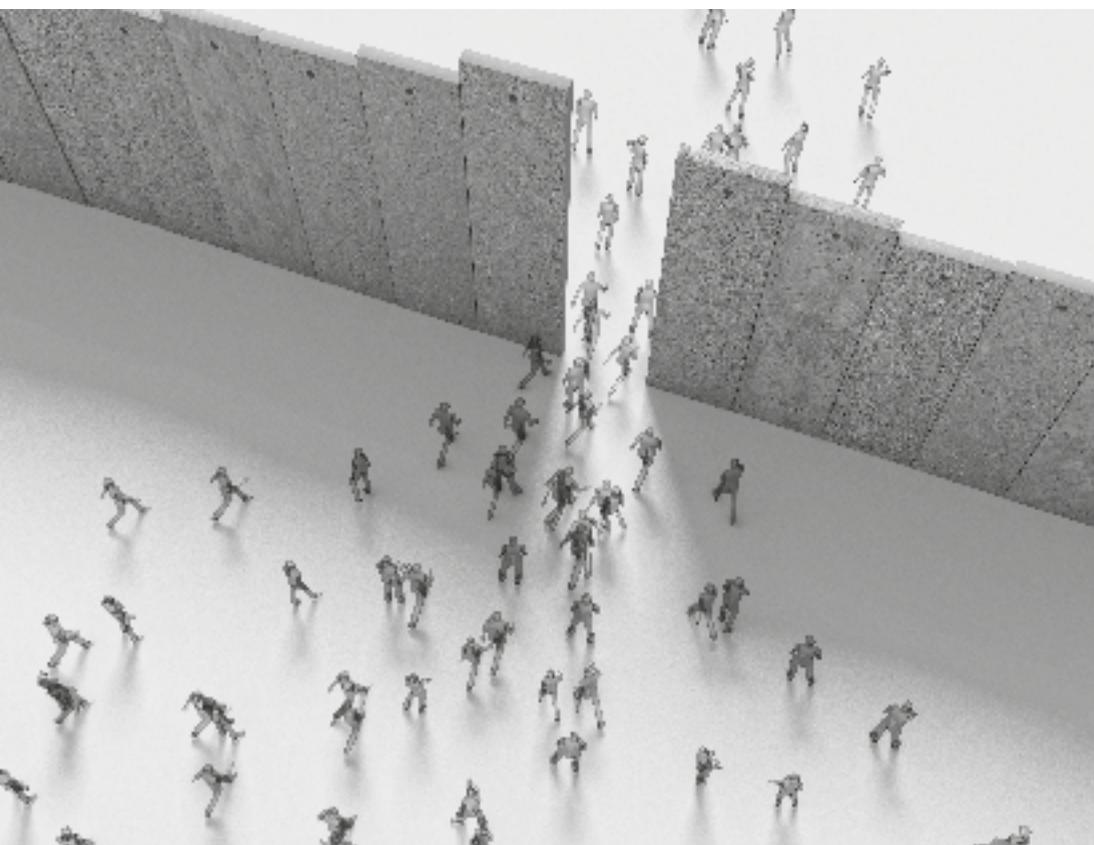


cativo, ecc.), *microsistema* (relativi a analisi e ripensamento dei *setting* di istruzione e di educazione – con riferimento a artefatti, soggetti e fattori organizzativi – e a rispettivi processi e pratiche di inculturazione entro la cultura di appartenenza e di acculturazione tra differenti culture nonché di socializzazione primaria e secondaria a relazioni di tipo asimmetrico o simmetrico) e *mesosistema* (relativi ai rapporti tra differenti sistemi – formale, non formale e informale – che concorrono alla formazione richiedendo anche di definire quanto, essendo di qualità, deve restare pubblico a fronte

di eventuali barriere economiche e logistiche, di tempo e culturali, che rendono impossibile la fruizione);

- *culturali* (con particolare attenzione sia alla crisi della presenza che può emergere per la messa in discussione dei riti collettivi costruiti entro i miti della cultura¹ di appartenenza, nonché ai risvolti sul piano delle routine individuali, sia alla possibilità di ristrutturazione e riorganizzazione dei modelli e degli schemi di riferimento che consentiranno di pensare, sentire e agire nella realtà come identità plurime costruite entro multiappartenenze) (Harris, 1990; De Martino, 1959; Di Nola, 1976; Winnicott, 1971; Frabboni, Pinto Minerva, 1994);

- *psicologici*, con particolare riferimento sia ai fattori relativi al profilo cognitivo (generalmente segnato dalla quantità e qualità delle opportunità e degli stimoli culturali, ma anche dalle rappresentazioni sociali, in particolare stereotipi e pregiudizi - Moscovici, 2005 -, esterne e interne ai gruppi e tali da segnare status e reti relazionali con ricadute sul sistema di autopercezione, sul senso di autoefficacia e sull'agentività, ovvero su pensieri-emozioni-azioni e, a propria volta, sulle immagini reali dei soggetti), sia a specifiche dinamiche degli affetti (con la crescita e la costante trasformazione umana, il luogo di partenza e quello di approdo possono risultare, contempo-



¹ Le culture – in accezione etnico-antropologica – producono cultura come sapere e, allo stesso tempo, si distinguono anche come culture e cultura di genere, generazione, profilo psico-fisico, classe sociale e gruppo etnico-linguistico-religioso.

raneamente, necessari e insufficienti – Sayad, 1999 – mentre possono sopra-
giungere fratture/lacerazioni da tempi, spazi e relazioni interiorizzati nell'appartenenza, aprendo al rischio di un *conflitto* – insieme biologico, psicologico, socio-economico ed etnico-antropologico – che può sfociare in blocchi/regressioni/disintegrazioni e/o in nevrosi e depressioni, ma, allo stesso tempo, che può coincidere con una potenziale opportunità di crescita e di emancipazione ossia obbligando e/o prospettando suture e/o nuovi o più funzionali tempi, spazi e relazioni).

Dalla multiculturalità, all'interculturalità e alla transculturalità

La progettazione pedagogica e didattica non può che muovere – per quanto possibile – dalla conoscenza della società, della cultura² e dei profili psico-fisici che segnano la migrazione di singoli soggetti e gruppi storici, tanto da smarcare separatismo/ghettizzazione (quando gruppi e singoli vengono limitati negli scambi o limitano gli scambi a motivi d'obbligo e restano centripeti alle società e culture di origine) e assimilazionismo/omologazione (quando gruppi e singoli vengono omologati e/o si omologano economicamente, culturalmente e psicologicamente alla società e alla cultura maggioritaria). Da un lato, possiamo considerare entrambi estremi opposti dovuti a eventuali spinte affini e/o complementari delle culture autoctone e di approdo, corrisposte da protocolli e pratiche (informali e/o istituzionalizzati) classificatori e selezionatori, segregativi e congregativi di cor-

pi, menti, affetti, classi sociali e gruppi etnici, che impediscono integrazione e inclusione culturale e sociale. Dall'altro, sappiamo che integrazione e inclusione non possono essere intese e trattate nei termini di condizioni meramente legate alla differenza etnica (quale divergenza di valori e significati) ma anche alle condizioni di prevalente sperequazione socio-economica e, di riflesso, di povertà dei migranti (e non solo) e, non per ultimo, di povertà educativa (in tutte le sue accezioni e modalità, pertanto come fattore che può segnare anche agenzie e attori coinvolti nella formazione umana e in quella delle professioni di settore) (Cerrocchi, 2019).

Per Pinto Minerva (2002), si tratta di promuovere il passaggio dalla *multiculturalità* (quale dato di fatto che fotografa la coesistenza di più culture nello stesso spazio fisico), all'*interculturalità* (che richiede lo scambio e la reciprocità tra le culture) e alla *transculturalità* (come ideale regolativo riferibile alla consapevolezza di appartenere tutti a una comune Madre Terra che riunisce le differenti forme di vita vegetale, animale e umana, quest'ultima nelle sue differenti società e culture secondo un'educazione allo sviluppo sostenibile, ecologicamente segnata ed eticamente prospettata).

L'integrazione e l'inclusione culturale e sociale dipendono dall'intreccio tra fattori di macrosistema, mesosistema e microsistema e, come saremo a considerare nella Seconda Parte del presente articolo (che sarà pubblicata sul prossimo numero), interessano principalmente famiglia, lingua, lavoro e figure professionali a valenza pedagogica e didattica.

2 Senza trascurare che non è possibile continuare a intendere le culture come delimitate e fisse poiché esse vanno concepite, da sempre e necessariamente, come *culture migranti* (Cerrocchi, in Cerrocchi e Contini, 2011), segnate da tensioni e cooperazioni, soggette a continui meticciamenti e dinamismi e tali da incentivare multiappartenenze e pluridentità.

* *Professore Associato di Pedagogia generale e sociale e Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.*

Bibliografia

- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curriculum*, Roma, Carocci.
- Balsamo F. (2003), *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Roma, Carocci.
- Cerrocchi L. (2018), *La famiglia come osservatorio e progetto migratorio in prospettiva pedagogica*. In C. Brescianini (a cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia Romagna*, Napoli, Tecnodid – “I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna” n. 41 – pp. 157-178.
- Cerrocchi L. (a cura di) (2019), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Cerrocchi L. e Contini A. (a cura di) (2011), *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Trento, Erickson, pp. 54-55.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2018), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano, FrancoAngeli.
- De Martino E. (1959), *Sud e magia*, Milano, Feltrinelli.
- Di Nola A.M. (1976), *Gli aspetti magico-religiosi di una cultura subalterna italiana*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola: il lievito e gli ingredienti*, Trento, Erickson.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS.
- Frabboni F. (1974), *Pedagogia*, Milano, Accademia.
- Frabboni F., Guerra L. (a cura di) (1991), *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza.
- Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna, Bononia University Press.
- Grinberg R., Grinberg L. (1990), *Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio*, Milano, FrancoAngeli.
- Habermas J., Taylor C. (1998), *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli.
- Harris M. (1990), *Antropologia culturale*. Bologna, Zanichelli.
- Lewin K. (1948), *I conflitti sociali*, Milano, FrancoAngeli.
- Miller A. (1985), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Moscovici S. (2005), *Le rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Ong W.J. (1982/1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino.
- Ongini V. (2011), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- Porcaro E. (2018), *Il ruolo dei CPIA nel processo di integrazione linguistica dei migranti con focus sui MSNA*, in C. Brescianini (a cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia Romagna*, Napoli, Tecnodid, “I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna” n. 41, pp. 111-126.
- Sayad A. (1999), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina.
- Schützenberger A.A. (2004), *La sindrome degli antenati*, Roma, Di Renzo Editore.

La deculturazione occidentale e le pratiche educative dell'accoglienza dei migranti.

Quando due culture entrano in contatto, se i tratti culturali che si scambiano si equilibrano, e se ciascuna conserva la propria identità e dinamica dopo l'integrazione e l'assimilazione degli elementi estranei, si parlerà di acculturazione riuscita.

Sulle tracce del termine «deculturazione».

Simona Faucitano*

L'attualità dei fenomeni migratori strutturali al processo di globalizzazione della Terra è segnata tragicamente da un incontro/scontro con le differenze etniche, culturali, linguistiche la cui radicalità sta investendo lo stesso potere costituente delle culture come sistemi di senso e di valori e il culturale come cifra distintiva dell'umano; tocca il limite della cultura eurooccidentale nell'incontrare l'altro. Se andiamo alla ricerca nei linguaggi disciplinari e nella lingua italiana corrente di una parola che possa più di altre indicare la portata del processo in atto, nel repertorio terminologico dell'Antropologia Culturale occorre una parola-concetto poco riattualizzata nell'uso che la scrivente ritiene possa essere un buon viatico: è il termine «deculturazione».



L'antropologia culturale e la critica del presupposto etnocentrico europeo.¹

La parola-concetto «deculturazione» è di origine antropologica: «concetto che implica il rifiuto della cultura originaria in seguito a un contatto acculturativo. Strettamen-

interculturale, in base al quale ciascuna cultura reagisce e risponde all'impatto acculturativo».² L'analisi del concetto di «deculturazione» investe direttamente, in prima istanza, la critica de «il presupposto etnocentrico europeo», un presupposto che riguarda il modo della cultura europea -e occidentale- di autocomprendersi e di comprendere l'altro. L'etnocentrismo è definito come una «tendenza universale», un «atteggiamento valutativo e classificatorio asimmetrico, fondato su un'autoattribuzione, spesso esclusiva, di umanità»; sebbene connesso al concetto di «etnia», non implica il riferimento esclusivo a essa perché denota in linea generale una modalità di connotare i confini culturali che fa riferimento, all'interno della società, «a divisioni e aree di interazione sociale caratterizzate da una riconoscibile omogeneità culturale e linguistica».³ In questa



te connesso al concetto di assimilazione, inteso come sostituzione della cultura aliena in luogo di quella nativa, ribadisce il presupposto etnocentrico europeo, non cogliendo la natura dialettica del rapporto

definizione antropologica di etnocentrismo gli elementi concettuali rilevanti nell'economia del discorso sono: lo statuto universale, valutativo e asimmetrico di atteggiamento e la connessione a una modalità di

1 I parr. 2 e 3 sono ripresi modificati dal saggio Faucitano S., *Iper-riabilitazione», «deculturazione», «de-riabilitazione»: tre parole chiave per un pensiero pedagogico di cura dell'anoressia-bulimia come sintomo dell'acculturazione occidentale contemporanea*, «Quaderni di Ricerca Clinica transdisciplinare» del CRPG, n. 1/2010, Mimesis, Milano, 2010, pp. 75-88.

2 U. Fabietti, F. Remotti (a cura di), *Dizionario di Antropologia*, Zanichelli, Bologna 1997, p. 226.

3 *Ivi*, p. 273.

definire il confine culturale che fa riferimento a omogeneità culturali e linguistiche. A partire da una distinzione concettuale di massima fra un etnocentrismo come fenomeno intrinseco ai processi socio-culturali in senso lato, che riguarda una modalità più immediata di guardare l'altro, che può esprimersi nei miti, nei riti, nei nomi che i membri di un determinata società e cultura possono darsi, e un etnocentrismo come fenomeno che riguarda la cultura europea e occidentale a livello di pratiche autoriflessive, che ne vizia i saperi e i linguaggi, tra i quali l'antropologia, l'etnocentrismo è posto fondamentalmente come il problema di un modo universale di guardare l'altro contraddistinto da un contenuto valutativo e da uno schema asimmetrico che produce effetti di rifiuto di vario ordine e grado e che è suscettibile di soluzioni in senso tecnico.

L'antropologia si è decisa per la soluzione tecnica del problema etnocentrico secondo una modalità neoilluministica di scrittura-lettura della propria storia e di rifondazione epistemologica del proprio statuto di disciplina: far assumere all'Occidente europeo una posizione partecipativa e orizzontale di cultura tra le culture che, al tempo stesso, si auto-attribuisca una funzione meta e quindi verticale di conoscenza e di salvaguardia delle altre culture e dell'ideale epistemologico di una scienza che costituisca il processo di acculturazione stesso in oggetto di studio. Il sospetto che «il presupposto etnocentrico europeo» operi al livello dello stesso costituirsi dell'antropologia culturale come sape-

re e linguaggio all'interno del processo di civilizzazione europea e occidentale nell'intreccio inestricabile con il modo proprio di questa cultura di autocomprendersi e di comprendere l'altro contraddistinto da universalità, valutatività, asimmetricità.

Quando il paradosso della cultura senza qualità prende forma, le categorie interpretative chiave dei fenomeni culturali utilizzate dall'antropologia: «inculturazione, acculturazione, deculturazione cominciano a oscillare e i loro significati a farsi ambigui con l'effetto di schermare la radicalità dell'interrogazione che investe il *proprium* della civiltà e della cultura eurooccidentali.

Il paradosso della cultura deculturante e la critica dell'«occidentalizzazione del mondo».⁴

Il paradosso della cultura deculturante diventa pensabile a partire dalla concettualizzazione teorica della deculturazione che Latouche inquadra nella critica dell'«occidentalizzazione del mondo». Per Latouche il *proprium* dell'Occidente non è l'essere una civiltà e una cultura ma: «una figura che non assomiglia a niente di noto e che non può non mancare di stupirci, se non di spaventarci. Si tratta in effetti propriamente di un mostro rispetto alle nostre categorie di individuazione delle specie, a metà meccanismo, a metà organismo. L'Occidente ci appare come una macchina vivente, i cui ingranaggi sono uomini e che tuttavia, autonoma rispetto a coloro dai quali trae forza e vita, si muove nel tempo e nello spazio secondo i suoi umori».⁵ L'estraneità dell'Occidente ai mondi

⁴ Cfr. nota n.1

⁵ S. Latouche, *L'occidentalizzazione del mondo*, tr. it. di A. Salsano, Bollati Boringhieri, Torino 1992, pp. 34-35.

delle culture e delle civiltà è innanzitutto fenomenica: esso appare una figura mostruosa, terza rispetto al meccanismo e all'organismo come paradigmi di funzionamento delle culture e delle civiltà tradizionali, così inattuale che solo una *contradictio in terminis* può dirla: «macchina vivente». L'Occidente così inteso non è più una civiltà e una cultura ma un processo globale, di portata planetaria, l'«occidentalizzazione» del mondo, rispetto al quale l'aggettivo «occidentale» perde il proprio significato denotativo e il riferimento a un ente descrivibile secondo una localizzazione geografica (l'Occidente europeo e d'oltreoceano), appartenenze di ordine etnico-razziale (i bianchi europei), religioso (cristianesimo), un sistema economico (capitalismo); così Latouche definisce l'occidentalizzazione: «è un processo economico e culturale con doppio effetto: universale per la sua espansione e la sua storia; riproducibile per il carattere di modello dell'Occidente e la sua natura di «macchina». ⁶ Dispiegando il proprio potere di civilizzazione e ad-culturazione l'Occidente non ha semplicemente assimilato le altre culture e civiltà ma ha trasformato se stessa e le altre in una macchina che apre l'accesso di tutti e di ciascuno ai benefici materiali che è in grado di dispensare operando una cancellazione metodica delle qualità simbolicamente distintive di ogni cultura e proiettando un medium di universalità formale, astratta e riproducibile, che ha il proprio paradigma nei linguaggi del diritto positivo internazionale al quale è ormai affidata la difesa delle differenze indomabili e della logistica delle merci come beni dalla trasferibilità incondizionata e dall'ac-

cessibilità universale. Ogni differenza etnica, linguistica, culturale diventa perfettamente traducibile e quindi cancellabile; non c'è processo ad-culturativo che non sia aggressione simbolica e talora anche fisica dell'altro:« Noi utilizziamo il termine acculturazione per designare una reazione positiva all'urto interculturale. Quando due culture entrano in contatto, se i tratti culturali che si scambiano si equilibrano, e se ciascuna conserva la propria identità e dinamica dopo l'integrazione e l'assimilazione degli elementi estranei, si parlerà di acculturazione riuscita. Se il contatto non si traduce in uno scambio equilibrato ma in un flusso massiccio a senso unico, la cultura recettiva è invasa, minacciata nella propria essenza e può essere considerata vittima di una vera e propria aggressione. Se per di più l'aggressione è fisica, si ha la scomparsa pura e semplice o genocidio. Se l'aggressione è simbolica, il genocidio è soltanto culturale, è l'etnocidio. L'etnocidio è lo stadio supremo della deculturazione».⁷

L'interrogarsi pedagogico sulla deculturazione e le pratiche educative dell'accoglienza (organizzata) dei migranti.

Le pratiche educative socialmente organizzate dei servizi accreditati e delle reti di volontariato sono ormai una realtà consolidata e diffusa dell'accoglienza dei migranti, in grado di sostenere anche i cambiamenti di fronte che intervengono a livello di amministrazioni locali e di politica nazionale. Rispetto all'effettualità educativa delle pratiche dell'accoglienza, il gesto pedagogico di interrogarsi intorno alla

⁶ *Ivi*, p. 61.

⁷ *Ivi*, pp. 67-68.

cultura deculturante e alle condizioni di possibilità dell'accogliere non può avere certo una funzione né di legittimazione né di rifondazione ma forse costruttivamente di presidio dell'appropriatezza epocale delle direzioni di senso che governano e orientano il mondo dell'accoglienza, un'appropriatezza da interrogarsi in modo genealogico, alla ricerca delle molteplici scaturigini storico-culturali che le hanno configurate.

L'etimo della parola «accogliere» e la sua traduzione e tradizione nella storia della lingua italiana delinea le decisioni culturali che hanno contraddistinto la tematica dell'accogliere. La parola «accogliere» deriva dal verbo latino *accolligere*, comp. di *ad-* e *colligere* «cogliere, raccogliere»];⁸ la ricostruzione dell'etimo riconduce a tre significati: i primi due sono declinazioni del significato di «ricevere»: il primo riferisce l'azione dell'accogliere a colui che accoglie enfatizzandone gli aspetti relazionali e interni ed è il significato che domina nell'interpretazione dell'accoglienza come accettazione dell'altro e accettazione reciproca (integrazione); il secondo significato di «ricevere» come accogliere in sé, contenere riferito a un contenitore (luogo, istituzione, oggetto materiale) e il terzo significato di «racogliere, radunare, riunire» e nella forma riflessiva di «radunarsi, riunirsi in un luogo o presso qualcuno» operano uno spostamento: l'elemento relazionale rimane ma in una differente significazione nella misura in cui nella prima accezione è riferito all'attore e a al suo modo di porsi, nella seconda e terza accezione è riferito all'effetto spaziale di contenimento che l'azione ha sull'atto-

re o sui coattori/destinatari dell'azione. La centralità etimologica dell'azione del raccogliere e del proprio spazio relazionale (*ad-cum-legere*), assunta come secondaria nell'interpretazione dell'accoglienza, reinquadra il problema dell'accogliere nella logica genetica dei processi culturali: accogliere è innanzitutto e fondamentalmente in-culturare, re-istituire il proprio “spazio culturale” (parafrasando il termine *Lebensraum*) comprendendo la posizione dell'altro; riappropriarsi della qualità della propria cultura sul piano dei processi di simbolizzazione decide del suo poter essere accogliente. La cultura deculturante perché deculturata ovvero priva di qualità non può de-cidersi per una posizione accogliente.

All'educativo è data la possibilità di offrire una resistenza all'aggressione simbolica della deculturazione nella misura in cui esso con il proprio agire riflessivo ricolloca sempre di nuovo l'azione dell'accogliere all'origine della dialettica inter-culturale, all'origine dell'istituzione dell'ordine simbolico di una cultura. Le identità personali come le identità culturali soffrono ormai di una disconnessione sistematica di sé e luoghi,⁹ generatrice della dequalificazione simbolica delle esperienze con effetti di sradicamento dei singoli e delle comunità: la pratica educativa può riconnettere istituendo un campo d'esperienza possibile quegli elementi del corporeo e della cultura materiale, della memoria e delle pratiche dell'abitare che fanno la cifra simbolica di una struttura identitaria comunitaria e quindi anche personale.

*Pedagogista, Formatrice e Progettista Stripes

⁸ Treccani, *Dizionario della lingua italiana*, Giunti TVP Editore.

⁹ Cfr. P. Sloterdijk, *L'ultima sfera. Breve storia filosofica della globalizzazione*, tr. it. di B. Agnese, Carocci, Roma 2002.



Migrazioni, un'altra narrazione è possibile se si parte dalle scuole

Intervista a Tareke Brhame¹

a cura di Ilaria Cappelletti*

L'intervista espone il lavoro e i risultati che il Comitato 3 Ottobre ha ottenuto in questi anni lavorando con le scuole per l'integrazione.



Tareke Brhane è arrivato in Italia nel 2005 dopo un lungo e doloroso viaggio dall'Eritrea, da cui è fuggito a soli 17 anni per evitare la coscrizione a vita imposta dal governo. Durante questo viaggio ha dovuto affrontare la perdita dei propri cari, la crudeltà, la violenza e la prigionia in Libia. Per raggiungere le coste italiane ha tentato la traversata del Mediterraneo per ben due volte. Un volta in Italia ha lavorato come mediatore culturale per Save the Children e Medici Senza Frontiere e dopo il naufragio del 3 Ottobre 2013, in cui hanno perso la vita 368 persone, ha fondato il "Comitato 3 Ottobre". Il Comitato è una organizzazione non profit nata con l'obiettivo di far riconoscere il 3 Ottobre come Giornata della Memoria e dell'Accoglienza e di creare una banca dati europea del DNA, che permetta il riconoscimento delle salme delle vittime dei naufragi. Nel 2016 è stata approvata la legge che ha istituito ufficialmente la Giornata della Memoria e dell'Accoglienza come una commemorazione a livello nazionale e l'azione del Comitato 3 Ottobre si è concentrata sempre più sulla formazione, la sensibilizzazione e l'informazione riguardo i temi delle migrazioni nelle scuole superiori italiane ed europee. Nel 2014, in occasione del XIV Summit dei Premi Nobel per la Pace, Brhane ha ricevuto la medaglia per l'attivismo sociale.

¹ In questa intervista parleremo del ruolo che scuole e richiedenti asilo giocano nell'ambito dell'integrazione, indagheremo le possibili strategie per creare un circolo virtuoso a partire dalla relazione tra studenti e rifugiati e approfondiremo i risultati che il Comitato 3 Ottobre ha ottenuto in questi anni.

Tareke, cosa ti ha spinto a assumere un ruolo concreto e attivo rispetto alla questione delle migrazioni? Qual è il tuo obiettivo finale?

Uno dei motivi che mi ha spinto ad agire è stata sicuramente la sofferenza che ho vissuto in prima persona, ma anche quella degli amici e dei parenti che ho perso durante il percorso. Aver visto persone che venivano picchiate e torturate e non essere in grado di fare niente per aiutarle mi ha segnato, mi ha fatto sentire impotente. Un altro motivo è il senso di colpa. Spesso mi sono chiesto perché io sia riuscito ad arrivare in Italia mentre tanti altri non ce l'hanno fatta. Quello che ho vissuto durante il mio viaggio mi ha cambiato completamente. Non sono più il Tareke che è partito. Io non ho mai sognato questa vita, non ho mai sognato di andare in giro per l'Europa a parlare di immigrazione e di diritti. Da piccolo volevo fare il pilota, tutto qua. Ma la mia esperienza mi ha portato a prendere posizione e ad agire. Il mio obiettivo non è quello di cambiare il mondo ma voglio dare

alle future generazioni gli strumenti necessari a informarsi adeguatamente per fare le loro scelte. Vorrei che le loro idee, qualunque esse siano, si basassero fatti veri e approfondimenti accurati. Non voglio cambiare le convinzioni di nessuno. Dico sempre che se qualcuno mi considera o considera i migranti dei nemici io non voglio cambiare la sua convinzione, ma questa convinzione deve essere basata su fatti e informazioni, su esperienza di prima mano e non sul sentito dire.

Prima che tu fondassi il Comi-

tato 3 Ottobre, qual era l'atteggiamento dell'opinione pubblica rispetto alle migrazioni e ai morti in mare?

In quel periodo nessuno credeva ai racconti dei rifugiati e dei migranti. Anche quando si arrivava in sede istituzionali, come la Commissione che deve valutare la tua richiesta d'asilo, i nostri interlocutori pensavano che ci stessimo inventando le cose per ottenere dei vantaggi. Anche la stampa non indagava le affermazioni dei migranti. Il primo giornalista che ha iniziato a indagare e ricostruire la realtà dei rifugiati e dei richiedenti asilo è Gabriele Del Grande. Rispetto a questi argomenti c'era un vuoto sia nella politica



che nella stampa ma anche nell'opinione pubblica e nelle ONG. Si sapeva che le persone morivano ma non si indagavano questi argomenti, non se ne parlava.

Come nasce il Comitato 3 Ottobre?

Nasce per sbaglio. Subito dopo il naufragio del 3 Ottobre 2013 sono stato invitato alla al programma di Lilli Gruber e la trasmissione ha avuto molti ascoltatori. Nel frattempo il Papa si era espresso sulla questione della migrazione in maniera decisa, denunciando l'indifferenza rispetto questo tema. Un gruppo di persone

ha cercato di capire cosa si potesse fare e abbiamo creato un gruppo facebook chiamato "Accoglienza" a cui si sono aggiunte 10.000 persone nel giro di poche ore. Abbiamo scritto 600 lettere a ogni singolo deputato chiedendo di riconoscere la giornata del 3 Ottobre come Giornata dell'Accoglienza e della Memoria e di iniziare un processo di riconoscimento delle salme. Abbiamo anche iniziato a organizzare un'iniziativa ogni 3 del mese a partire dal mese dopo il naufragio per creare pressione sull'opinione pubblica. La proposta di legge era una buona iniziativa ma dall'altra parte volevamo consolidare la nostra attività, non volevamo che tutto finisse nel dimenticatoio. Un anno dopo il naufragio il Papa ha concesso udienza ai sopravvissuti e ai famigliari delle vittime. Abbiamo cercato tutti i sopravvissuti usando i social network. Convincerli a venire non è stato facile perché avevano paura che si creassero problemi con i documenti ma alla fine ci siamo riusciti e l'1 Ottobre 2014 il Papa li ha accolti. Il 2 Ottobre siamo andati a Lampedusa e lì ci aspettavano tutta una serie di autorità che erano venute di loro spontanea volontà, nessuno le aveva chiamate: c'erano il presidente del Parlamento europeo, diversi parlamentari italiani ed europei. L'attenzione dei media era talmente alta che abbiamo voluto sfruttarla. Alla Camera è passata la legge, è stato più difficile farla passare al Senato, ma nel 2016 è stata approvata. Non volevamo che questa legge venisse chiusa in un cassetto. Il Miur ci dava sostegno e abbiamo iniziato a collaborare per creare un'iniziativa che coinvolgesse le scuole. Così è nato il Comitato 3 Ottobre.

Come funziona la giornata della memoria del 3 ottobre e cosa è successo nell'incontro appena avvenuto?

La giornata del 3 Ottobre è una gior-

nata di commemorazione. I ragazzi che vengono a Lampedusa salgono sui pescherecci e sulle navi della Guardia Costiera insieme ai superstiti, ai famigliari delle vittime e alle autorità per raggiungere il punto esatto dove si è svolto il naufragio. Una volta in mare si lancia una corona di fiori per i morti ed è un momento anche molto personale di raccoglimento. Però prima del 3 Ottobre, dal 30 settembre al 2 Ottobre, il Comitato organizza una serie di incontri ed eventi sul tema della migrazione. Questi giorni sono dedicati completamente ai laboratori che le diverse ONG e gli organismi governativi propongono. Gli studenti incontrano faccia a faccia i superstiti e i famigliari delle vittime e dialogano con loro, incontrano anche i pescatori che hanno soccorso le persone in mare. Alcuni laboratori sono tenuti da rifugiati politici che raccontano la propria esperienza e propongono un modello positivo, dimostrano che anche i rifugiati possono contribuire alla società che li accoglie. È come se in questi giorni il Comitato mettesse insieme tutti i pezzi del puzzle. Tutti gli attori si trovano nello stesso posto e dicono la loro confrontandosi, quando dico tutti intendo i politici, i giornalisti, le ONG, i rifugiati e i ragazzi. È una delle pochissime occasioni in cui questo succede ed è una delle pochissime occasioni in cui i ragazzi si possono confrontare davvero con tutti su un piano di parità.

Quest'anno è stato molto importante perché la partecipazione da parte delle scuole è stata incredibile e anche tante altre istituzioni ci hanno sostenuto. A Lampedusa sono arrivate 46 scuole italiane ed europee, per un totale di 240 studenti e 70 insegnanti, i paesi europei coinvolti sono stati una ventina. Per la prima volta abbiamo dedicato un'intera mattinata alla formazione per i professori con un laboratorio a cura dell'Istituto

Dirpolis della Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa. L'edizione di quest'anno ha avuto un riscontro a livello mediatico molto importante: David Sassoli, Presidente del Parlamento Europeo ci ha inviato un video-messaggio, così come il dottor Bartolo, la Commissione Europea ha dedicato un minuto di silenzio alle vittime del mare il 3 Ottobre e l'UNHCR, che ci ha sempre sostenuto, ha emesso un comunicato stampa sempre in occasione di quella data.

Perché hai deciso di rivolgere la tua attenzione alle scuole e in particolare alle scuole superiori?



Perché loro sono il futuro e nonostante questo non vengono considerati, non vengono incentivati, non vengono messi nelle condizioni di informarsi. L'obiettivo del Comitato è quello di dar loro uno spazio in cui si possano esprimere e si possano confrontare con altri ragazzi della loro età che vivono in tutta Europa. Proprio per questo il Comitato ha creato sul suo sito una mappa interattiva dove si possono

trovare tutte le scuole che hanno partecipato in questi anni al nostro progetto e si possono vedere i loro lavori e le loro attività. Quello che facciamo non deve rimanere a livello locale, vogliamo creare una rete di contatti che vada oltre i confini regionali o nazionali. Le scuole erano invisibili, persino nel loro territorio a volte non erano considerate. La nostra iniziativa dà visibilità alle scuole, gli permette di collaborare con altre scuole italiane ed europee e rende le scuole stesse un punto di riferimento sul loro territorio. In questo modo le scuole assumono un ruolo attivo. Il Comitato si concentra sulla formazione e sulla condivisione di informazioni per creare dialogo con i ragazzi, che saranno i futuri governanti.

Che tipo di intervento pedagogico è stato concordato con le scuole e con il Ministero dell'Istruzione?

Per venire a Lampedusa le scuole devono partecipare a un bando promosso dal MIUR che si chiama "L'Europa inizia a Lampedusa". Le scuole devono partecipare al concorso proponendo un'opera letteraria, visiva o multimediale, in base alle loro preferenze, sui temi dell'immigrazione. Quindi

già con il bando si chiede ai ragazzi di mettersi in gioco in prima persona e di partecipare attivamente. L'intenzione del bando è quella di sviluppare la cultura della solidarietà, dell'accoglienza, del dialogo e dei diritti umani.

Il Miur facilita il contatto con le scuole, la nostra è una collaborazione sinergica. Avere al nostro fianco un'istituzione come il Miur, ci permette di creare

una collaborativa significativa e duratura con le scuole e di incentivare le scuole a far sì che i ragazzi siano i primi a dire la loro, a farsi un'idea.

Qual è stata la risposta delle scuole rispetto alle attività del Comitato?

La risposta delle scuole è molto positiva. Partecipano in tante al bando e quest'anno hanno firmato un protocollo che prevede una collaborazione duratura durante l'anno con il Comitato. Le richieste sono molte e a volte le aspettative che le scuole ripongono nel Comitato sono alte, ma è anche bello vedere quanta fiducia hanno in noi. Con gli anni il legame tra noi e le scuole è cresciuto, c'è un contatto continuo e riusciamo a svolgere delle belle iniziative insieme. Durante l'anno, dopo il 3 Ottobre, viaggio per tutta l'Italia e in molti paesi europei per incontrare le scuole che sono venute a Lampedusa.

Come si svolgono in pratica gli incontri che tu fai a scuola?

Dipende molto dalle scuole e dal territorio. Di solito io racconto la mia esperienza ma non ci limitiamo mai alla mia testimonianza. Cerchiamo sempre di portare all'incontro gli attori della realtà locale. Chiediamo alle scuole di invitare ONG locali, testimoni, ospiti di centri d'accoglienza che si trovano lì e coinvolgiamo i ragazzi in maniera attiva. Non vogliamo che ci si limiti ad ascoltare ma vogliamo spronare i ragazzi a prendere l'iniziativa e a conoscere la loro realtà, a entrare in contatto per davvero con le persone che vivono vicino a loro.

Uno degli obiettivi fondamentali del Comitato è quello di far incontrare i ragazzi, i superstiti e i famigliari delle vittime del mare per creare un confronto e un dialogo sul tema. Come reagiscono i ragazzi e come interagiscono con i superstiti e i famigliari delle vittime?

Il Comitato crea un luogo comune dove tutti possano parlarsi e ascoltarsi a vicenda su un piano di parità. Non si tratta solo dei famigliari delle vittime e dei superstiti del naufragio. Le giornate a Lampedusa servono a capire l'esperienza umana ma anche a conoscere le dinamiche più ampie. I ragazzi hanno



la possibilità di conoscere le persone che hanno questo tipo di esperienza alla spalle a Lampedusa e poi, quando tornano a casa, li spingiamo a conoscere i migranti che vivono sul loro stesso territorio. Conoscerle di persona serve ad andare oltre al racconto. Due anni fa il Comitato ha firmato il protocollo d'intesa con il MIUR e l'ANCI che permette ai ragazzi di entrare negli SPRAR. Da questo pro-

to collo sono nate esperienze davvero belle. In una scuola di Roma i ragazzi insegnavano italiano agli ospiti dello SPRAR e in cambio loro insegnavano ai ragazzi le loro lingue: francese, arabo, inglese, etc. Una scuola di La Spezia invece ha creato un corso di sartoria in cui i richiedenti asilo, che erano sarti, insegnavano ai ragazzi a cucire e un istituto alberghiero ha creato con i migranti un menù a base di ricette abruzzesi e africane. Un istituto informatico ha attivato un corso di fotografia: ha chiesto agli studenti e agli ospiti dello SPRAR di fare delle fotografie che rappresentassero la città in cui vivono dal loro punto di vista. I risultati sono stupefacenti. Questo tipo di progetti permette di superare la logica del semplice ascolto passivo e di creare le condizioni che facciano nascere una vera conoscenza reciproca e un vero scambio di esperienze. I migranti non sono solo vittime, possono dare un grande contributo.

Un altro importante obiettivo del Comitato è quello di creare una narrazione diversa dell'emigrazione. Che tipo di strategie mette in atto il Comitato per raggiungere in modo efficace questo obiettivo?

Per noi è importante lavorare in un'ottica non solo italiana ma anche europea, vogliamo raccogliere il punto di vista di tanti paesi europei ed è qui che il coinvolgimento di studenti e insegnanti stranieri è fondamentale. Le esperienze della migrazione che ogni paese europeo ha sono diverse le une dalle altre. È importante capire che ci sono tante realtà, tante problematiche ma altrettante soluzioni ed è importante affrontare il tema con uno spirito europeo perché la tematica della migrazione coinvolge tutti i paesi europei e le soluzioni devono essere europee. Quindi oltre a creare un contatto tra le scuole italiane e i migranti dello stesso territorio cerchiamo

anche di creare una rete di scuole italiane ed europee che faciliti la comunicazione e la collaborazione. Quest'anno abbiamo proposto un progetto alle scuole che mira proprio alla creazione di questa rete in maniera più concreta. Abbiamo già ricevuto tante adesioni e speriamo di riceverne altre in futuro.

Il Comitato propone spesso laboratori e incontri gestiti e creati da rifugiati politici o migranti con storie di successo alle spalle. Perché è importante per i ragazzi delle scuole venire a conoscenza di queste storie e trovare anche nella figura di un rifugiato o di un migrante un modello educativo?

Erano i ragazzi stessi a chiedere di incontrare e confrontarsi in prima persona con persone migranti e quindi abbiamo cercato di esaudire la loro richiesta fornendo uno spazio dove tutti fossero sullo stesso piano. Quest'anno a Lampedusa sono venuti Abdullahi Ahmed, fondatore di GenerAzione Ponte e del Festival dell'Europa solidale e del Mediterraneo, Andi Nganso, medico e fondatore del Festival Goes DiverCity di Milano e Mpanzu Bamenga, politico olandese e originario della Repubblica Democratica del Congo. Questi ospiti dimostrano che il migrante può essere un modello educativo perché se gli vengono forniti gli strumenti può costruire qualcosa di nuovo e positivo. Il problema è che spesso i migranti vengono usati come oggetti da chi vuole guadagnare voti in un senso o nell'altro. Anche le ONG sbagliano a volte, perché non danno lo spazio a queste persone per esprimere la propria opinione o per dare il proprio contributo. Il migrante non è solo una vittima, ma è parte della soluzione.

**Facilitatrice linguistica Legnano, Stripes Coop. ONLUS*



Le parole dentro e fuori il silenzio

Simona Falsitta*

Équipe del Servizio di Facilitazione linguistica e mediazione culturale**

“L’identità è una costruzione simbolica che per sussistere deve fondarsi, tra l’altro, sulla memoria.

La memoria non è un dato naturale, ma una serie di rappresentazioni tra loro collegate che il più delle volte hanno a che vedere con l’identità, propria e altrui, e quindi con i discorsi che le comunità producono in relazione a tali identità”

U. Fabietti

Le narrazioni custodite in valigia, durante il percorso di migrazione, rendono oggi le scuole luoghi quanto mai densi di possibili percorsi educativi plurali. Percorsi che possano accompagnare i minori, di qualsiasi provenienza, nella ricerca e nella costruzione di una loro identità.

Cercavo una metafora significativa e illuminante che rendesse scorrevole la lettura e descrivesse il Servizio di facilitazione linguistica e mediazione culturale, della coop. STRIPES, un servizio integrativo per le scuole, dall’infanzia alla secondaria, in cui educatori esperti nell’insegnamento dell’italiano come L2¹ e formati nell’ambito della pedagogia interculturale, strutturano laboratori di prima alfabetizzazione e di lingua per lo studio per studenti stranieri neoarrivati in Italia.

Immagini di identità simili a pezzi di stoffa sgualciti e strappati nella migrazione, paracaduti emotivi ed educatori che, come sarti, sono maestri nel ricamare intrecci e connessioni.

Non funziona. Non funziona perché il Servizio educativo di cui tratto, si caratterizza per la responsabilità di restituire complessità a storie spesso appiattite

¹ L2 - lingua appresa nel paese d’origine dei parlanti madrelingua

da parole che semplificano e riducono a categorie non generative. La Facilitazione linguistica e la mediazione culturale si caratterizzano per la varietà degli approcci e dei metodi utilizzati, per la creatività degli strumenti e le competenze da mettere in campo. Un'immagine non è sufficiente.

Percorriamo allora un viaggio attraverso due storie esemplari, le storie di Sophie e Joaquin², per intravedere buone pratiche che possono creare forme di inclusione per minori stranieri inseriti nelle scuole di ogni ordine e grado.

La storia di Joaquin

Il silenzio di Joaquin è atipico. In un percorso di apprendimento di una L2 la fase del silenzio è necessaria e funzionale, ma Joaquin è un ragazzo di madrelingua spagnola, quindi, non dovrebbe essere particolarmente difficile comprendere la lingua italiana per lui. Almeno così si dice nei corridoi. Joaquin, invece, pur di non rispondere e di non far sentire la propria voce si nasconde dietro le mani o si copre il volto con la felpa. Prova a diventare invisibile.

In apparente contraddizione Joaquin scrive moltissimo, completa anche le verifiche, con ottimi risultati. Per questo non si riesce a dare una spiegazione al suo silenzio.

I mesi passano e nonostante gli ottimi voti negli scritti nel primo quadrimestre, Joaquin inizia a dare segni di ulteriore fatica: numerose assenze e calo del rendimento che mettono in allarme gli insegnanti.

Nel frattempo, all'interno della scuola fremono le attività per preparare la Giornata della lingua madre³ durante la quale i ragazzi di origine straniera, con il supporto della Facilitatrice Linguistica, preparano dei laboratori nella loro lingua madre destinati a diverse classi. Joaquin è spesso assente e non riesce a collaborare con

Alejandro, di origini boliviane, per la preparazione di questa attività in lingua spagnola.

Un giorno

Arriva il 21 febbraio, le classi sono pronte ed entusiaste all'idea di sperimentare una lezione in lingua spagnola; ma non sempre tutto va secondo i piani... Alejandro è assente.

È invece rientrato a scuola, dopo alcuni giorni di assenza, Joaquin. Alla proposta di condurre in prima persona il laboratorio, Joaquin risponde un inaspettato "Sì".

La facilitatrice introduce l'attività e legge alcune parole con uno spagnolo scolastico e lui corregge la pronuncia, prima con un filo di voce poi via via sempre con più sicurezza. Quando arriva il momento di leggere la fiaba peruviana "La sal y el azúcar", la sua voce si fa chiara e sicura, la paura e il silenzio sembrano essere ormai lontani.

Joaquin quel giorno ha tenuto due lezioni in lingua spagnola in due classi della scuola media che frequenta.

Nei giorni successivi Joaquin ha piano piano iniziato a sorridere, scherzare e parlare con compagni e insegnanti....

Un momento. Non vuole essere una storia a lieto fine, c'è un lungo percorso ancora da affrontare, però qualcosa è accaduto.

Mettere in atto strategie per dare voce alla lingua madre di minori stranieri è uno dei compiti più importanti che ogni insegnante ha l'opportunità di fare quotidianamente all'interno della scuola e della classe.

Quel giorno per Joaquin è iniziata una nuova narrazione che è entrata nella memoria. La comunità scolastica di cui fa parte ha saputo pensare e creare un discorso intorno a lui, fatto non più di privazioni, di lontananze e silenzi,

² Sophie e Joaquin – nomi immaginari, per rispetto della privacy dei minori

³ Giornata della lingua madre: dal 1999, l'UNESCO ha promosso l'istituzione della Giornata della lingua madre il 21 febbraio di ogni anno, a ricordo dei fatti avvenuti il 21 febbraio 1952 in Bangladesh.

ma di competenza, appartenenza e responsabilità.

Joaquin custodirà ora la memoria di un sé competente, al centro e non ai margini della comunità di cui è entrato a far parte.

La storia di Sophie

Sophie ha 11 anni e proviene dalla Costa D'Avorio; dopo aver vissuto gli anni dell'infanzia con gli zii materni, arriva in Italia all'inizio dell'anno scolastico per ricongiungersi con la mamma. Viene inserita in una prima media e... sembra spaesata, non sorride mai. Non riesce a comunicare neppure in francese.

Viene così inserita, in accordo con le insegnanti, nel laboratorio di Facilitazione linguistica, ma le sue difficoltà emergono anche nel piccolo gruppo. Copiare una frase dalla lavagna è per lei un lavoro faticoso che richiede quasi tutta la lezione.

Sophie non parla: bisbiglia.

I documenti che arrivano dalla Costa D'Avorio raccontano che i primi anni a scuola ottiene dei buoni voti e poi, improvvisamente, Sophie finisce tra gli ultimi posti nella classifica della classe ma viene comunque promossa. Nemmeno la madre riesce a spiegarsi le difficoltà della figlia eppure, ora che vivono insieme, anche lei si rende conto che la ragazzina non riesce né a leggere né a scrivere.

La facilitatrice decide così di dedicare alcune ore di intervento individuale per dare più tempo alla relazione, all'ascolto, alla cura dei bisbigli di Sophie.

Un giorno

Nello spazio del Laboratorio di facilitazione, in questo tempo dedicato, i bisbigli di Sophie raccontano che durante la guerra civile in Costa D'Avorio, da bambina, è stata costretta a lasciare la propria casa e a trascorrere un periodo in un campo profughi. Non si sa per quanto tempo, ma questo elemento inizia a portare alla luce la complessità della storia di Sophie.

La facilitatrice porta il caso in équipe dove gli scambi con le colleghe e la coordinatrice in-

dicano la strada per intessere una rete intorno alla minore. Viene contattato quindi il mediatore ivoriano il quale ci invita a riflettere su un particolare: Sophie non parla, ma non rimane neanche in silenzio, bisbiglia. Il mediatore ci accompagna a conoscere cosa accade a molti bambini lasciati in carico ai parenti nel paese d'origine, quando i genitori partono per l'Italia. Questi bambini hanno poco tempo libero, perché devono occuparsi delle faccende di casa come moneta di scambio per l'ospitalità dei parenti.

Inoltre, i documenti rilasciati dalla scuola ivoriana aggiungono un altro tassello della storia. Il mediatore nota che un esame importante, che di solito comporta la ripetizione dell'anno scolastico, non è stato superato da Sophie ma, nonostante ciò, è stata ammessa alla classe successiva. Ne deduce che gli insegnanti probabilmente erano a conoscenza di qualche circostanza particolare e per questo motivo le avevano permesso di proseguire.

Scopriamo anche che la città da cui proviene Sophie è la sede della base militare più importante del Paese: durante la guerra civile l'esercito ribelle ha occupato questa base militare, ciò significa che Sophie ha visto con i propri occhi diversi scontri armati.

I colloqui con la mamma e la ragazza vedono quindi una rete formata da insegnanti, facilitatrici e mediatore i quali riescono insieme a trasmettere il messaggio di accoglienza che né i professori né la facilitatrice singolarmente sono riusciti a trasmettere.

In base alla ricostruzione del mediatore sembra che l'impossibilità di leggere e scrivere sia sorta proprio a seguito di un breve periodo in cui la madre era rientrata in Costa d'Avorio per trovare la figlia. Sophie sperava che la madre fosse tornata per portarla con sé in Italia, ma i documenti non erano ancora pronti e questo non è stato possibile. Il ritorno della madre in Italia, vissuto da Sophie come l'ennesimo abbandono, sembrerebbe alla radice delle sue difficoltà scolastiche.

A seguito dei colloqui sono state condivise alcune azioni che rientravano in un progetto educativo condiviso intorno a Sophie. Compiti

di realtà mirati in primo luogo a creare rapporti di fiducia superando la paura dell'abbandono.

E poi l'inaspettato: il laboratorio di teatro, fortemente voluto e organizzato dalla professoressa di scienze, ha dato la possibilità ad una ragazzina che bisbigliava di cantare, urlare, piangere e ridere di fronte a un pubblico. L'apprendimento dell'italiano ha ricevuto un impulso impagabile da quest'esperienza che dava alle parole una fisicità che il libro di testo non può dare. Il teatro è stato uno spazio accogliente dove potersi esprimere senza il timore di sbagliare o di non essere all'altezza, un linguaggio diverso oltre i silenzi, i bisbigli o le parole ancora sconosciute.

L'educatore che si occupa di accogliere e accompagnare i minori che vengono da lontano deve avere cura la convinzione che da solo potrà occuparsi solo di una piccola parte della complessità, ma è necessario un confronto con altre professionalità e in primo luogo con l'équipe, con gli insegnanti e con il mediatore culturale madrelingua. Il facilitatore è come un regista che predispone gli spazi e i tempi della relazione, crea strumenti e occasioni. E un giorno accade qualcosa. Sempre.

Storie tra tante, incontrare in circa quindici anni di esperienza a maturazione di questo servizio sul territorio di Legnano. Storie che con la spinta formativa e creativa della coop. Stripes hanno permesso di pensare, consolidare a sperimentare buone pratiche di educazione interculturale.

Buone prassi

Nella cornice di un approccio che non guarda più alla presenza dei minori stranieri come ad un'emergenza cui porre rimedio, ma come una realtà storica che descrive una società multiculturale ecco alcune pratiche che nel tempo hanno aperto a percorsi educativi interculturali.

- Creare l'abitudine al pensiero, formando una Commissione Intercultura di Istituto che metta in rete insegnanti o referenti, facilitatori linguistici e mediatori per strutturare Protocolli di accoglienza e concordare, oltre ad una diffusa intenzionalità interculturale, momenti dedicati a laboratori in cui i ragazzi stranieri diventino protagonisti con le loro competenze e con le loro storie.

- Facilitare la conoscenza e l'incontro delle storie delle famiglie e dei minori, non lasciando all'iniziativa individuale dell'insegnante, ma facendo in modo che alcuni strumenti entrino a far parte della struttura di una scuola interculturale: materiali plurilingue, schede di progettazione di laboratori in lingua madre, biografie linguistiche per conoscere la realtà delle famiglie che accogliamo.

- Riconoscere che gli spazi e i tempi della scuola sono culturalmente connotati e aprirli al dialogo con altri tempi, altri luoghi che i minori stranieri portano con sé.

- Aprirsi all'inaspettato. Consegnare la responsabilità e la competenza a chi ha strumenti diversi chiedendo al bambino e al ragazzo di fronte a me di non rimanere ai margini.

- Allenare lo sguardo non solo alla semplificazione del testo ma a cogliere le connotazioni culturali, particolari di un qualsiasi contenuto didattico. Insomma.... Non le stagioni non sono sempre 4 e non è detto che l'azzurro non sia invece blu, per me.

- Nelle scuole dell'infanzia e della primaria coinvolgere i genitori, non solo per i colloqui, ma anche per chiedere di partecipare ad alcuni momenti scuola portando parte della loro storia, della loro cultura, oltre il folklore popolare associato ad una conoscenza superficiale delle altre culture, ma provando ad incontrare quella storia particolare.

• Essere pronti per accompagnare i minori verso una nuova partenza. I viaggi migratori non sono quasi mai lineari, ma fanno deviazioni e a volte ripassano per lo stesso punto. Spesso la narrazione più importante che dobbiamo essere preparati a fare è quella che li accompagna verso una nuova partenza. Raccontare loro che il periodo che trascorrono in Italia, non è perduto, costruire un discorso che aggiunge mattoni ad identità con prospettiva oltre il luogo particolare, oltre una strada, oltre un indirizzo, oltre una scuola. Costruire la memoria di un momento di fatica ma di valore, non di invisibilità ma di partecipazione.

Non ho scritto del denso e dettagliato programma di alfabetizzazione di cui ci occupiamo, con specializzazione didattica nell'insegnamento dell'italiano come L2. Non ho scritto dei materiali, dei supporti multimediali, della programmazione coerente con il QCRL⁴ perché se non creo una relazione, se non oriento il mio sguardo con le giuste domande, se non divento abbastanza competente da stare dentro il silenzio di quelle ore, di quei momenti, di quegli arrivi e di quelle partenze improvvise, non riuscirò ad insegnare neppure la prima lettera del nostro alfabeto. Perché anche quella prima vocale porta con sé un mondo, che può essere sentito come estraneo, lontano e nemico e che piano piano deve accorgersi con il suono delle parole che ho imparato in quella che, per me, è casa.

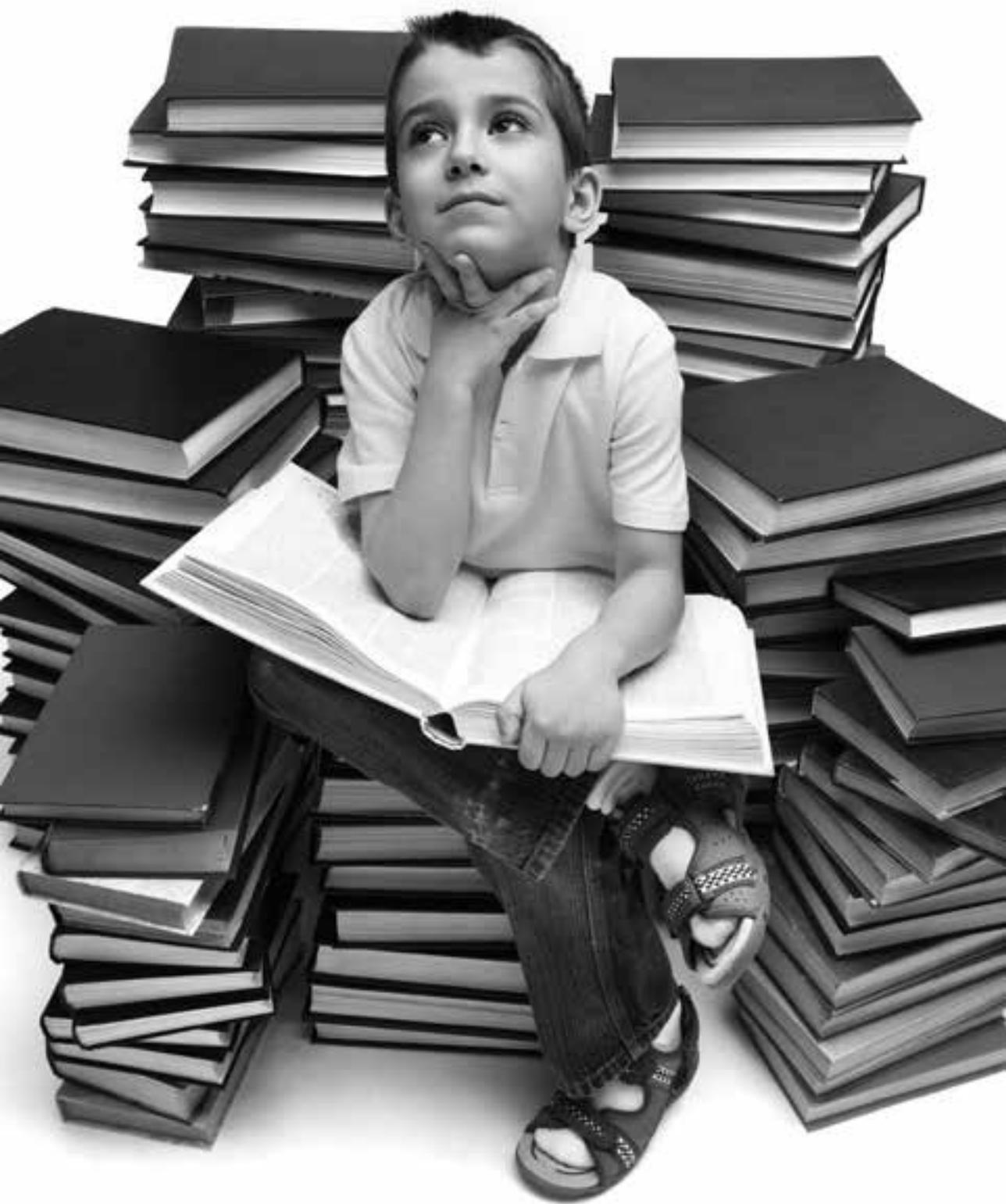
* *Facilitatrice linguistica e Coordinatrice*

***Equipe formata dalle educatrici: Calloni Elena, Cappelletti Ilaria, Cavalleri Giorgia, Ferrarese Paola, Goglio Nicoletta, Restelli Jessica*

Bibliografia

- P.E.Balboni, *Le sfide di Babele*, Utet Università, 2015.
- A.Bodda, *Nur e Chen entrano in classe*, Carocci, 2015.
- P.Falteri e F. Giacalone, *Migranti involontari*, Morlacchi Editore, 2011.
- G.Favaro e L. Luatti, *L'Intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- G.Favaro e N.Papa, *Non uno di meno*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- M.Giusti, *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli Etas, 2012.
- M.Giusti, *Intercultura interdisciplinare*, Cortina, Milano, 2014.
- R. Spadaro, *Italiano L2... e non solo*, provv. agli Studi di Milano, 1999.
- AA.VV., *Forme Azioni Suoni per il diritto all'educazione*, Guerini, Milano, 2015.
- La Casa di Tutti i Colori, *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura*, collana La Melagrana, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Abdelmalek Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, a cura di Salvatore Palidda, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- U. Fabietti, V. Matera, *Memoria e identità. Simboli e strategie del ricordo*, Maltemi, 1999.

⁴ QCRL - *Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue*



IL PRINCIPE SILENZIOSO

La storia di Joaquin, 14 anni dal Perù. A volte la “magia” capita quando meno te lo aspetti.

Giorgia Cavalleri *

“Parlare a qualcuno in una lingua che comprende consente di raggiungere il suo cervello. Parlargli nella sua lingua madre significa raggiungere il suo cuore”.

Nelson Mandela

È dunque di fondamentale importanza in questa fase di accoglienza, così come in tutto il percorso scolastico, elaborare e far elaborare una rappresentazione dell'alunno straniero neoarrivato quale alunno competente che momentaneamente è impossibilitato ad esprimersi adeguatamente.

C'era una volta un Principe Silenzioso. Non era un vero e proprio principe, almeno non nell'aspetto; ma un ragazzo davvero silenzioso, così silenzioso che tutti gli adulti che lo incontravano si domandavano se ci fosse qualche problema.

Potrebbe iniziare così la storia di questo ragazzo, uno dei tanti, che ho incontrato e conosciuto durante la mia esperienza di Facilitatrice Linguistica. Si perché sono tante le storie di silenzi che si incontrano negli anni quando si conoscono e si accolgono ragazzi e bambini provenienti da paesi lontani. La fase del silenzio è un tipico periodo transitorio del delicato processo di apprendimento di una nuova lingua: prima capiscono e poi parlano. La durata di questa fase silenziosa è variabile, cambia da bambino a bambino; alcuni parlano già dopo qualche giorno, altri dopo sei/sette mesi. Indubbiamente sappiamo che questo periodo di silenzio ha un importante valore psicologico e funzionale per lo sviluppo e l'apprendimento della seconda lingua e per questo è opportuno attuare delle strategie per rispettarlo.

Ma il silenzio di J. era atipico. J. è un ragazzo di madrelingua spagnola, per lui non dovrebbe essere

particolarmente difficile comprendere la lingua italiana e anche parlare; ma J. non parlava. Non parlava mai, né con i compagni né tantomeno con gli insegnanti, anche se gli veniva semplicemente chiesto se quel giorno si sarebbe fermato a mensa. Non solo non parlava, ma pur di non rispondere e di non far sentire la sua voce si nascondeva dietro le mani o si copriva il volto con la felpa.

Questo silenzio risultava davvero particolare, quasi anomalo, perché J. dimostrava di conoscere la lingua Italiana: nonostante fosse in Italia da pochi mesi, seguiva il lavoro della classe, scriveva e completava le verifiche, anche di studio, con ottimi risultati. Per questo non si riusciva a dare una spiegazione al suo continuo e forte silenzio.

È infatti possibile che nella prima fase d'inserimento, non solo il "che cosa", ma anche il "come" si impara, possa disorientare gli alunni neoarrivati. Sottoposti a prove di ingresso e test di valutazione, spesso culturalmente connotati, gli alunni rischiano di smarrirsi o di dare un'idea ridotta e parziale delle loro capacità.

È dunque di fondamentale importanza in questa fase di accoglienza, così come in tutto il percorso scolastico, elaborare e far elaborare una rappresentazione dell'alunno straniero neoarrivato quale alunno competente che momentaneamente è impossibili-

tato ad esprimersi adeguatamente. Il non sapere l'italiano non può esaurire la sua identità scolastica. È necessario attuare strategie, dare tempo e modo di far emergere e valorizzare competenze anche non strettamente scolastiche per favorire e sostenere la motivazione



scolastica degli alunni, messi a dura prova dalla situazione di migrazione. I bambini che provengono da altri paesi portano con sé modi, comportamenti, regole e credenze che sono proprie del contesto educativo che hanno conosciuto

to e vissuto e che talvolta sono contrastanti con quelli che si trovano a dover affrontare in Italia. Riuscire a prendere consapevolezza di questi impliciti aiuti agli alunni stranieri a transitare da una cornice culturale all'altra, perché è inevitabile che ci siano modi diversi di essere scolaro.

Ma i risultati scolastici di J. ci mettevano di fronte a una situazione ben diversa: un ragazzo che aveva un suo metodo di studio, autonomia e organizzazione, ma un forte blocco emotivo.

I mesi passavano e dopo aver ottenuto ottimi voti nel primo quadrimestre J. inizia a dare segni di fatica: numerose

zioso intervento del mediatore linguistico culturale per poter raggiungere e confrontarsi più direttamente con J. e con la sua famiglia.

Nel frattempo, all'interno della scuola si organizzano le attività per la Giornata della lingua madre¹: i ragazzi Neo Arrivati in Italia, con il supporto della Facilitatrice Linguistica hanno preparato dei laboratori per presentare la loro lingua madre e tra questi viene progettato un laboratorio in lingua spagnola. Durante le ore di preparazione purtroppo J. è spesso assente e non riesce a collaborare con il compagno, anch'esso di madrelingua spagnola, per la prepara-

zione di questa attività. Io e tutti i suoi insegnanti siamo molto dispiaciuti di non essere riusciti ad interessare ed impegnare J. in questa attività che eravamo sicuri potesse essere una buona occasione per dare uno spazio al suono della sua voce.

Arrivato il giorno 21 febbraio, le classi prime della scuola media sono pronte ed entusiaste all'idea di sperimentare una lezione in lingua spagnola; ma non sempre tutto va secondo i piani...

Alejandro, il ragazzino di origine boliviana che aveva preparato il laboratorio di lingua spagnola è assente.

È invece rientrato a scuola, proprio

assenze e calo del rendimento che hanno messo in allarme gli insegnanti. Il consiglio di classe chiede quindi il pre-



¹ La giornata internazionale della lingua madre è indetta dall'UNESCO per il 21 febbraio di ogni anno per promuovere la madrelingua, diversità linguistica e culturale e il multilinguismo. Istituita nel 1999, è celebrata dall'anno seguente; nel 2007 è stata riconosciuta dall'Assemblea Generale dell'ONU, contemporaneamente alla proclamazione del 2008 come Anno internazionale delle lingue. Il 21 febbraio è stato scelto per ricordare il 21 febbraio 1952, quando diversi studenti bengalesi dell'Università di Dacca furono uccisi dalle forze di polizia del Pakistan (che allora comprendeva anche il Bangladesh) mentre protestavano per il riconoscimento del bengalese come lingua ufficiale.

quella mattina, dopo alcuni giorni di assenza il nostro J. L'insegnante dalla classe, che alla prima ora aveva in programma l'attività in lingua spagnola, non vuole proprio rinunciare a questa opportunità e mi chiede di far tenere a J. la lezione. Io inizialmente le rispondo con un no secco: questo ragazzo è molto timido, non parla con chi conosce, metterlo di fronte ad una classe sconosciuta per sostenere un'attività tutto solo sarebbe davvero troppo, non vorrei proprio metterlo in ulteriore difficoltà. Poi mi fermo, lo guardo, e gli chiedo se la sente di tenere una lezione in lingua spagnola. Lui mi guarda, uno sguardo preoccupato, spaventato; si volta, mi riguarda e dice un lieve "SI".

Io rimango lì, incredula ma fiduciosa. Mostro a J. le schede, che lui fino a quel momento non aveva mai visto, spiego brevemente come si sarebbe dovuta svolgere l'attività e lui piano piano inizia a rilassarsi. Introduco alla classe l'attività e il motivo per cui si svolge proprio in quel giorno, poi finalmente ha inizio il laboratorio.

J. inizialmente lascia parlare me, io leggo le parole con il mio spagnolo scolastico e lui mi corregge la pronuncia, prima con un filo di voce poi via via sempre con più sicurezza. Quando arriva il momento di leggere la fiaba "La sal y el zúcar", fiaba del Perù, la sua voce si fa chiara e sicura, la paura e il silenzio sembrano essere ormai lontani. J. quel giorno ha tenuto due lezioni in lingua spagnola in due classi della scuola media che frequenta. La seconda lezione è stata con la sua classe; l'insegnante di matematica che passava nel corridoio ha successivamente raccontato di aver sentito la voce di J. da lontano e di essersi emozionata perché fino a quel momento non lo aveva mai sentito parlare.

Nei giorni successivi i risultati scolastici di J. sono migliorati moltissimo e anche il suo umore è cambiato in meglio: ha iniziato a sorridere, scherzare e parlare con compagni e insegnanti. Da quel giorno abbiamo conosciuto un nuovo Joaquin.

È bastata una sola occasione, una proposta che sembrava improponibile ad un ragazzo così timido, chiuso e silenzioso ma quella proposta, quella lezione aveva qualcosa di diverso, era la Sua lezione, nella Sua lingua, con i Suoi tempi e la Sua pronuncia corretta. Solo lui, in quell'occasione, era in grado di far funzionare quell'attività che da tanti giorni e con tanto impegno si stava preparando. Solo lui poteva parlarci nella Sua Lingua Madre.

Questo è lo straordinario potere dell'Intercultura: semplici attività che aprono, spalancano il cuore e innescano quei complicati meccanismi di ricostruzione identitaria che i bambini e i ragazzi sono chiamati a fare in seguito alla migrazione.

Mettere in atto strategie per dare voce alla lingua madre di questi ragazzi è uno dei compiti più delicati ma anche più importante che ogni insegnante ed educatore dovrebbe sentirsi chiamato a fare quotidianamente all'interno della scuola e della classe. Perché le parole del codice materno, della lingua degli affetti strutturano il sé bambino e costituiscono una sorta di "pelle" degli individui. Essa innervera la propria vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali, per cui è positivo ed essenziale mantenere e sviluppare la lingua materna, aiuta lo sviluppo cognitivo del bambino immigrato e facilita il successo scolastico.

**Facilitatrice linguistica, Stripes Coop. Onlus*

Il profugo a scuola: quando i ragazzi vedono più in là degli adulti

Ilaria Cappelletti*

Ormai da tempo la scuola ha compreso i benefici che possono avere gli incontri tra studenti e figure esterne alla scuola stessa in veste di testimoni di un determinato fenomeno oggetto di studio. Questi incontri danno vita alle parole contenute nei testi scolastici e aiutano gli alunni a immedesimarsi, a comprendere meglio attraverso l'empatia quello che altrimenti continuerebbe a essere considerato l'ennesimo capitolo da studiare.

Ed è così che quando si parla di nazifascismo i ragazzi incontrano i sopravvissuti delle persecuzioni razziali, quando si parla di dipendenze i ragazzi si confrontano con ex tossicodipendenti, quando si parla di bullismo incontrano educatori e specialisti dell'ambito.

Temi che ricoprono sempre una maggiore importanza all'interno delle nostre scuole sono sicuramente quelli della migrazione, dell'integrazione e dell'inclusione.

Per questo motivo, quest'anno ho invitato un amico a parlare della sua esperienza ai bambini delle elementari e ai ragazzi delle medie.

La storia di A. è una storia di successo. Fuggito dalla guerra civile somala a soli 18 anni, intraprende un viaggio di 7 mesi, il cui tragitto è a noi tristemente noto (il deserto, la Libia, la traversata in mare) che lo condurrà in Italia dove gli verrà concesso lo status di rifugiato. Qui inizia un percorso che lo porterà a diventare mediatore culturale, cittadino italiano e presidente di un'associazione che ha l'obiettivo di coinvolgere attivamente nella vita sociale, culturale e politica del nostro Paese i rifugiati che vi risiedono.

Ribaltare la prospettiva rispetto la narrazione mainstream che viene fatta della migrazione da parte dei mezzi di comunicazione.



Lo scopo di questo incontro era soprattutto quello di ribaltare la prospettiva rispetto la narrazione *mainstream* che viene fatta della migrazione da parte dei mezzi di comunicazione. Un obiettivo importante in una scuola dove una cospicua percentuale di alunni è di origine straniera. Importante non solo per gli alunni di origine straniera che avrebbero potuto, attraverso questo incontro, identificare la propria esperienza e quella dei genitori con una storia di successo, ma anche per i compagni italiani che avrebbero compreso in maniera più completa l'esperienza dei compagni.

Gli alunni stranieri hanno potuto verificare, ad esempio, come la lingua, che costituisce spesso una barriera nella loro vita quotidiana, potrà diventare in futuro uno strumento in più in loro possesso rispetto agli altri compagni. E come questo strumento potrà diventare un fondamentale aiuto per gli altri, non solo per se stessi. Inoltre questo intervento ha rappresentato una delle pochissime occasioni in cui nella scuola italiana l'ospite d'onore è qualcuno che ha un colore della pelle simile al loro, un'inflessione simile a quella dei loro genitori e magari viene proprio dallo stesso Paese dei loro genitori.

L'incontro alle elementari ha avuto l'effetto sperato e tutti i bambini, italiani e stranieri, colpiti dalla difficile epopea di A. e dal suo lieto fine, si sono precipitati a chiedergli un autografo al termine dell'incontro.

Anche alle medie i ragazzi, si sono dimostrati molto interessati all'incontro e hanno partecipato facendo molte domande e mettendosi in gioco. La loro

curiosità è stata accesa da una storia molto diversa da quelle che normalmente sentono raccontare. La loro curiosità e la puntualità delle loro riflessioni sono testimoniate dai commenti e dai suggerimenti che in un secondo momento hanno messo nero su bianco su richiesta nostra e di A., che voleva sentire la loro opinione sulla riuscita dell'incontro.

Proprio i commenti e suggerimenti che i ragazzi hanno scritto in seguito all'incontro costituiscono lo spunto per una riflessione non solo sulla percezione degli alunni riguardo questa iniziativa ma anche e soprattutto su quella degli insegnanti.



Infatti, gli studenti hanno fornito indicazioni molto puntuali su come migliorare le dinamiche dell'incontro (alcuni hanno suggerito di entrare più nel dettaglio di alcuni temi, come le condizioni di vita durante la guerra o il viaggio nel deserto), in secondo luogo hanno sottolineato le parti dell'incontro che più gli sono piaciute sia nei contenuti che nella forma (in molti hanno apprezzato il fatto di essere coinvolti attivamente nella discussione tramite domande). Inoltre, alcuni alunni hanno riportato delle riflessioni sul proprio stato d'animo dopo

l'incontro e su informazioni che li avevano particolarmente colpiti in modo particolare. Altri studenti si sono rivolti direttamente ad A. ringraziandolo per il suo intervento e per averli fatti riflettere su un argomento che non sempre li interessa e li coinvolge. Altri ancora hanno espresso delle considerazioni su come la storia individuale di A. si leghi al panorama dei processi migratori odierni. Insomma, i commenti degli studenti sono prova del fatto che i ragazzi hanno preso molto sul serio l'intervento di A. e si sono impegnati per dare a noi adulti una restituzione pensata e ricca di spunti.

Tuttavia, leggendo i feedback dei ragazzi, saltava all'occhio un dettaglio che poteva sembrare di poca importanza ma che ho ritenuto estremamente significativo: una ventina di studenti circa, cioè una classe, riportava sopra al proprio commento il titolo "Incontro con il profugo". Evidentemente questo è stato il titolo che il/la docente ha scritto alla lavagna chiedendo agli studenti di scrivere qualche riga indicando le proprie osservazioni sull'incontro.

Credo che questo titolo denoti il fatto che l'insegnante non abbia capito a pieno, al contrario dei ragazzi, lo scopo di questa iniziativa.

Innanzitutto l'utilizzo del termine "profugo" è impreciso se non completamente errato.

Il profugo è *colui che per diverse ragioni (guerra, povertà, fame, calamità naturali, ecc.) ha lasciato il proprio Paese ma non è nelle condizioni di chiedere la protezione internazionale.* Invece il rifugiato è *colui che ha lasciato il proprio Paese, per il ragionevole timore di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità e appartenenza politica e ha chiesto asilo e trovato rifugio in uno Stato straniero.* Come precisato nell'Enciclopedia Treccani:

Nella prassi, di fatto, i due termini vengono impropriamente sovrapposti, ma è lo status di rifugiato l'unico sancito e definito nel diritto internazionale fin dalla Convenzione di Ginevra del 1951¹.

A. è un rifugiato che ha in seguito anche acquisito la cittadinanza italiana. Quindi non solo l'insegnante ha scelto un termine poco preciso e che spesso viene impropriamente usato con una connotazione negativa, ha scelto anche il termine sbagliato per definire la situazione di A. Quello che, però, più mi ha colpito è che sarebbe stato molto più semplice inserire il suo nome nel titolo del commento. Dopo averlo incontrato e aver ascoltato la sua storia, l'insegnante ha scelto ancora di inserire nel titolo un'etichetta generica ed erranea invece di inserire l'identità della persona che ha parlato con i ragazzi.

Con i loro commenti gli alunni hanno dimostrato di aver colto lo scopo ultimo di questa esperienza e cioè la volontà di dare un nome e un volto a una persona in carne ed ossa a cui normalmente ci si riferisce tramite l'utilizzo di termini giuridici o di etichette. L'insegnante, invece, indicando quel titolo agli studenti ha dimostrato di non aver capito davvero questo intento e ha relegato per l'ennesima volta una persona con un'identità ben precisa a una dimensione in cui l'individualità di ciascuno perde importanza e si confonde con tutti gli altri, a un fenomeno generico all'interno del quale contano i numeri inanimati e non le singole storie.

Fortunatamente, almeno questa volta, a giudicare dalle loro riflessioni, il presapochismo in cui spesso cadiamo noi adulti non ha avuto la meglio sull'istintiva umanità dei ragazzi.

**Facilitatrice linguistica Stripes coop Sociale*

¹ Enciclopedia Treccani Online, http://www.treccani.it/enciclopedia/profugo-rifugiato_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/, ultima consultazione 17/07/2019



Da zero e senza sconti

Paola Pessina*

Qui si racconta una storia, quella di un quartiere; e lo stupore di un incontro che si rinnova da anni: quello con le donne-maestre della scuola del quartiere. Adesso si dice scuola *primaria*, ma quando questa storia è cominciata la chiamavano tutti *elementare*.

Di elementare tra quelle maestre una cosa c'era, e c'è ancora; ed è l'unica, perché tutte le altre con cui hanno a che fare sono vicende e faccende parecchio complicate, che richiedono tutta la loro competenza

e il loro impegno. La certezza elementare è questa, per le maestre che si sono avvicendate negli anni: con i bambini del quartiere si deve ricominciare ogni volta da capo. Ovvio: dopo ogni quinta, una maestra riparte da una prima, dunque da zero. Ma in quel quartiere non si tratta solo di questo.

Perché per le maestre non si discute: chi parte da zero parte da lì, e se un bambino è nella loro classe, è perché nello zainetto un talento, un suo patrimonio di identità e capacità di relazione, ce l'ha.

Perché qui parliamo del quartiere "oltrestazione", quello tagliato fuori dal centro da una linea ferroviaria, da una tangenziale, da una qualunque delle in-

frastrutture impietose e impetuose che fanno a fette le periferie. In ogni comunità urbana, c'è un quartiere "oltrestazione". Per definirlo con le parole testuali della tabaccaia, fedele custode della storia di quel pezzetto di periferia, è il quartiere dove "*chi comincia da zero comincia da lì*". E la tabaccaia ricorda bene di aver visto, ancora ragazzina, cominciare da lì per primi i veneti, scappati dall'ennesima alluvione del Po e dell'antica miseria: si erano integrati presto con gli autoctoni, poveri con poveri, e soprattutto gran lavoratori con

gran lavoratori. Nella scuola di quartiere le maestre avevano pazientemente insegnato ai bambini nuovi l'ortografia italiana, che raddoppia le magre consonanti pronunciate nel dialetto dei loro genitori. E li avevano visti nel tempo sistemarsi bene, le cassette ordinate col giardino e la macchina pulita nel box.

Poi erano arrivate, a cercare la loro occasione, famiglie un po' da tutte le regioni del sud: e qui la faccenda dell'integrazione - bisogna ammetterlo - si era fatta parecchio più complicata per le maestre e per tutti quanti; ma nell'oltrestazione ci hanno impiegato non più di due generazioni a risolverla, perché comunque nell'epoca delle grandi fabbriche non c'era tanto da badare alle differenze nei dialetti, visto che in officina dieci ore al giorno alla fine ci si intende tutti; più in fretta ancora quando il figlio di uno di qui si fa una morosa figlia di siciliani, il parroco li sposa e battezza nipotini che sono uno spettacolo, capaci di farsi viziare dalla nonna della caponata esattamente come da quella della cotoletta. E tutti quanti vanno alla scuola elementare di quartiere, e poi all'oratorio, a giocare nella stessa squadretta di calcio; e portano i nomi in voga - Jessica, Christian, Kevin, Deborah - che non sanno né di caponata né di cotoletta.

Poi, eh già, poi...

Poi, "quelli che cominciano da zero" han cominciato ad arrivare sempre più da lontano: dal nord Africa - tutti marocchini, nella definizione sbrigativa della tabaccaia -, dall'est Europa - tutti rumeni, sempre nel catalogo-base della tabaccaia -, dall'America latina: e adesso la tabaccaia alla soglia della pensione non ci prova neanche più a operare distinguo; li chiama "quelli là" tutti in blocco e si capisce che la definizione

comprende chiunque entri a comprare sigarette e gratta-e-vinci, ma in italiano sa dire giusto "buongiorno". Quando lo dice.

A imparare l'italiano, però, almeno quello della tv, i bambini sono più svelti dei loro genitori; e sono disponibili a integrarsi, perché non hanno la minima idea di che cosa significhi la parola "integrazione". Ma lo sanno bene le maestre, che nella scuola di quartiere si inventano di anno in anno progetti sempre più creativi e coraggiosi - e faticosi, certo - per tener dentro (si dice "includere", per la precisione) tutti, per non lasciare indietro nessuno. Perché guardando negli occhi ciascuno dei "loro" bambini ne conoscono il nome; e non esiste, per le maestre, che nella loro classe si chiami un bambino "quello là".

Su questo non mollano, le maestre. Non fanno sconti. E non molla neanche il parroco, anche se "quelli là" adulti non sono affatto facili da includere nella vita della comunità: sono sempre più diversi, per lingua cultura e religione; e "i nostri" sono sempre meno disponibili a ricominciare da capo con quelli che ancora una volta cominciano da zero, inducendo tutti a sentirsi diversi in mezzo a diversi. Che, diciamolo chiaro, non è affatto una bella sensazione.

Nel quartiere oltrestazione da una quindicina d'anni abitano anche alcune famiglie rom: fuggite dalla ex Jugoslavia ai tempi del conflitto, imparentate tra loro, han comprato a caro prezzo terreni agricoli da italiani, e vi hanno edificato chi la baracchetta, chi una casetta con i nani da giardino: tutte costruzioni abusive. Di che cosa campino esattamente non si sa e si preferisce non saperlo. Ma in quartiere tutti conoscono per nome i bambini rom, e sanno chi sono le loro mamme. I bambini infatti ci vanno tutti

i giorni, nella scuola di quartiere, dove le maestre han tirato grandi insieme agli altri anche Sanela, Branko, Juri, Dijana e i loro fratelli e cugini.

Eppure lo dicono tutti che i Rom non possono integrarsi, non vogliono integrarsi. Sono i più diversi dei diversi. Irriducibilmente diversi. E verso la piccola comunità rom a un certo punto la diffidenza sempre latente monta in protesta, in rancore. Le maestre lo sanno, e aumenta in loro la preoccupazione che i bambini risentano del clima ostile che si sta generando. Proprio adesso che si sta preparando la consueta festa scolastica di fine anno. Speriamo che non succeda niente di brutto, a rovinare la festa.

E invece qualcosa alla festa succede. Sulla pedana allestita in palestra va in scena uno spettacolo a lungo preparato nelle ore di laboratorio, che ha per oggetto la storia del baco da seta: in Lombardia generazioni intere di bambini hanno partecipato ad allevare il magico ed esigente vermicello, spellandosi le mani a raccogliere le foglie dei gelsi, rimanendo svegli a darle da mangiare ai bachi giorno e notte, affrettandosi a raccogliere i bozzoli al momento giusto. Perché i bambini del passato non andavano a scuola e lavoravano con i grandi in campagna, se erano poveri. E le maestre hanno raccontato questa storia ai loro alunni, che dei bachi da seta, prima, non sapevano niente: nemmeno i pochi con nonni lombardi. E li hanno portati, insieme a un'associazione che si occupa di storia locale, a vedere gli ultimi quattro-gelsi-quattro che ancora sopravvivono nella cascina malandata in mezzo ai condomini, dove per altro abitano un paio di famiglie di compagni di un'altra classe, che hanno ascoltato in cerchio in cortile, anche loro curiose, le storie di fatica ma anche di giochi e di

canzoni - la lingua no, ma la musica sì, subito imparata da tutti - di mamme, nonni, papà, zie, bambini che vivevano lì prima di loro. Persino più poveri di loro, senza neanche telefonino e tv.

I genitori presenti alla festa di fine anno - più mamme che papà, e tra le mamme in ultima fila timidamente anche le mamme rom - sono un po' in ansia e un po' in imbarazzo: anche loro sono in qualche modo uno spettacolo, perché rappresentano lo spaccato del quartiere, nella precaria molteplicità delle sue componenti sociali, etniche e culturali. Sulla pedana tutti i bambini hanno il loro ruolo nella recita: ed è curioso vedere piccoletti color cioccolato con il cappello di paglia, somiglianti in verità più a nipoti dello zio Tom che a contadinelli lombardi da "albero degli zoccoli", accanto a Vlada, una bimba bionda perfetta nella pronuncia delle proprie battute: per lo spettacolo a scuola la mamma ucraina non ha interrotto neanche stamattina il suo lavoro di badante, anzi ha portato con sé anche la signora Emilia con l'inseparabile deambulatore.

Dijana con la sua treccia nera, e Juri con gli occhi di carbone - i piccoli rom - magrolini e vivaci, sono i leaders della danza comune. I bambini sono palesemente diversi l'uno dall'altro. Ma rispondono senza sforzo al copione comune tante volte provato con le loro maestre. Al centro della pedana c'è Alberto, italianissimo: avvolto nella pellicola trasparente, sta più o meno immobile: non ha particolari battute da dire o movimenti da fare. E' lui, il baco da seta, tutto il movimento è costruito attorno a lui, perno della scena; e tutto fila liscio. Fino a quando Alberto non comincia ad agitarsi ed è evidente che sta per mettersi a urlare. In pieno spettacolo. La mamma di Alberto è tesissi-

ma, in prima fila accanto alle maestre registe. La recita si interrompe.

Ma mentre sorpresa e sgomento si fanno strada tra i genitori presenti in palestra, maestre e bambini non fanno una piega. Sospesa la danza, Dijana si avvicina ad Alberto e lo prende per mano; e Alberto adagio si calma, accanto alla piccola rom. Si vede che i due bambini hanno tra loro una sintonia speciale. Qualcuno degli adulti, prima sconcertato, adesso ha gli occhi lucidi. Un'altra bambina, evidentemente preparata per un'evenienza come questa, si fa avanti verso gli spettatori e prega tutti di stare tranquilli: su invito delle maestre spiega: "quando Alberto fa così, è perché è molto contento". E perciò se grida non c'è da preoccuparsi: sta andando tutto bene. Lo spettacolo finirà tra poco senza problemi. Le maestre accennano di sì con la testa verso i genitori che le interrogano con gli occhi. Perché è evidente a tutti che il più diverso tra i bambini sulla pedana è lui, l'italianissimo baco da seta. Ad Alberto è stato diagnosticato un disturbo dello spettro autistico: eppure quest'anno ha vissuto giorno per giorno dentro la sua classe, con i suoi compagni, ognuno a suo modo diverso. Insieme a quelle maestre che non mollano, che non si arrendono a considerare nessuno dei loro bambini "quello là". Che nello spettacolo di fine anno hanno cucito con filo di seta e di tenacia una parte su misura per ciascuno di loro. Per quel che ciascuno di loro può dare. Nessuno escluso.

Perché per le maestre non si discute: chi parte da zero parte da lì, e se un bambino è nella loro classe, è perché nello zainetto un talento, un suo patrimonio di identità e capacità di relazione, ce l'ha. Uno, almeno: se non quel bambino, quel figlio di uomo, non sa-

rebbe nel mondo. Se c'è, tra gli altri umani, deve avere con sé il suo bagaglio di potenzialità. Magari minimo, ma perciò ancora più impegnativo da scoprire e sviluppare: un suo talento ognuno l'ha in consegna. Certezza elementare e senza sconti.

Non ne fanno, di sconti, le donne-maestre, né per i bambini, né per le famiglie del quartiere, e tanto meno per se stesse: nessuna di loro fa finta che i bambini a lei affidati siano astrattamente tutti uguali. Nella realtà, nascere in una famiglia "di qui" o "di là", essere figli di chi è arrivato prima, o invece di chi è arrivato ultimo, di chi un lavoro ce l'ha – e sicuro – o invece di chi non ce l'ha (o ce l'ha quando capita) fa le differenze, eccome se le fa. Sul piano dell'avere, nella scuola ci sono bambini che portano cinque talenti, chi ne ha in dote solo due, chi ne ha uno e forse neanche quello. E pure risultare intelligenti, fisicamente agili, facili ad apprendere non dipende da ogni individuo in sé, ma dal patrimonio genetico, dal contesto familiare, dall'ambiente in cui si cresce: le maestre sanno che anche sul piano dell'essere non si parte tutti uguali, tanto meno tutti in pole position. I loro alunni sono molto diversi in questo: c'è Alberto che sul banco ha da mettere, a fatica, il suo fragile talento; Juri e Dijana a loro modo ne hanno due, che è già il doppio; Vlada forse ora tre da giocarsi, magari anche di più in prospettiva. E altri partono avvantaggiati, con cinque talenti tondi, per fortuna. Per sorte, appunto, non per merito.

E loro, le donne-maestre, che di quei talenti si fanno custodi - non padrone - umilmente, pazientemente, tenacemente, fanno il loro mestiere: insegnano ai bambini, uno per uno, come riconoscere e far fruttare la dote con cui sono ve-

nuti al mondo; puntano a dieci per chi è partito da cinque, chiedono quattro a chi è partito da due. Esattamente. Non di più e non di meno. Senza sconti. Non si accontentano finché non hanno portato i loro alunni uno per uno al punto cui ciascuno può arrivare davvero: il massimo, per la gioia sua e la soddisfazione di tutti, nella festa di fine anno.

Così nella recita comune l'applauso premia allo stesso modo chi ha interpretato la sua parte, principale o secondaria che sia. Le donne-maestre non valutano i risultati per la quantità accumulata, ma per la qualità dei percorsi seguiti: e se qualcuno è arrivato al livello quattro, mentre altri si sono spinti fino al dieci, la lode e il premio sono uguali, perché la giustizia delle donne-maestre non gratifica in base a ciò che ciascuno dimostra di possedere, e nemmeno rispetto a ciò che ciascuno dimostra di essere, ma considera il premio in base a ciò che ciascuno ha saputo dare. E se la misura è il dare, nessuno parte svantaggiato: neanche Alberto, che ha dovuto mettercela tutta per essere il miglior baco da seta della scuola. Senza sconti.

Persino i genitori presenti questa lezione l'hanno intuita. Chissà se adesso la faranno propria.

Accorgendosi che per ciascuno, ma soprattutto per chi parte più fragile con il suo solo talento, non c'è cosa più paralizzante che sentirsi valutato con la banalità del traguardo posto a un'altezza uguale per tutti, più demotivante di una logica di competizione. Chi dalla vita ha ricevuto di meno, intimidito dai giudizi senza sconti di chi è già arrivato, finirà per seppellire anche il talento che ha, scoraggiato dal metterlo in gioco, nella convinzione di non avere i numeri per partecipare allo spettacolo con gli altri.

Perciò le donne-maestre seminano, coltivano e riseminano senza mai perdere la speranza, senza dar tregua anche all'ultimo, anche a chi ha un solo talento: lo alimentano di fiducia e tenacia finché trovi energia e risorse per giocarselo nella festa di fine anno, in mezzo agli altri. Senza sconti per lui, mettendolo al centro, e senza sconti per gli altri, insegnando loro a danzargli attorno, se occorre: perché ciascuno, in quel quartiere di periferia dove *chi comincia da zero comincia da lì*, possa dare tutto quello che ha da dare.

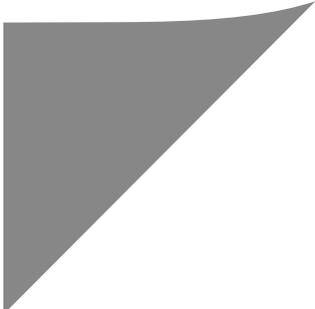
Perché ciascuno esca dal proprio bozzolo e faccia il suo volo da farfalla, con le ali che gli sono date. E il cielo si riempia dei colori diversi che la vita assegna a ognuno di noi, pur facendoci tutti nascere bruchi.

**Già docente e amministratore locale a Rho (Mi)
ora Vicepresidente Fondazione Cariplo
e Presidente Comunitaria Nord Milano.*





**TEMI
ED ESPERIENZE**



Spazio dedicato ad articoli di vario interesse legati
ai campi del sapere educativo

Perché limitare il tempo-schermo

Simone Lanza*

L'esposizione prolungata agli schermi di bambini/e in età di sviluppo è pericolosa. Mentre gli *opinionisti* si dividono tra fautori e detrattori delle nuove tecnologie digitali, tutti gli *studi scientifici* hanno dimostrato che una *sovrapposizione agli schermi nell'età dello sviluppo* compromette la memoria, l'attenzione, la concentrazione, l'autocontrollo e il linguaggio.

Il *tempo-schermo* – parola italiana ancora troppo poco usata che traduce *screen time* o *temps écran*¹ - è il tempo di esposizione totale a tutti i tipi di schermi: TV, DVD, Pc o tablet, smartphone, playstation, etc... Sono state provate correlazioni significative sulla quantità di tempo trascorso davanti a schermi e disturbi infantili e adolescenziali, che hanno indotto diverse istituzioni (l'Organizzazione Mondiale della Sanità, l'Associazione Americana dei Pediatri, il Ministero per la Famiglia Francese, etc...) a proporre la riduzione del *tempo-schermo* e informare le famiglie dei motivi, senza distinguere tra schermi attivi e passivi. Nell'età dello sviluppo infatti la questione della

quantità di *tempo-schermo* precede quello dei contenuti. Una *sovrapposizione* agli schermi indipendentemente dai contenuti aumenta le probabilità di compromettere importanti funzioni cerebrali anche se l'effetto è differito nel tempo².

Il *tempo-schermo* medio giornaliero è usato come indicatore di *salute della popolazione in età di sviluppo*. La percentuale di bambini/e (dai 11 ai 15 anni) che guardano più di 2 ore al giorno gli schermi in USA e Europa è alta ma è giudicata già *soglia critica per patologie*.³

1 Nel 2019 l'enciclopedia italiana online wikipedia ha inserito il termine *tempo-schermo*.

2 M. Desmurget, *TV Lobotomie: La vérité scientifique sur les effets de la télévision*, Paris, 2011.

3 HBSC, *Health Behaviour in School-Aged Children*.

Prima dei tre anni di età è consigliato evitare *tempo-schermo*. Da 3 a 6 meno di un'ora al giorno in totale (ma spezzata) e comunque con la mediazione di un adulto.

Negli anni 80 si iniziava a vedere la TV a 4 anni, ora si inizia con gli schermi a 4 mesi, quando ancora il cervello non distingue colori e forme ma deve

lare favorisce l'insorgere di problemi di linguaggio, di attenzione, e quello che in Francia è stato definito "autismo virtuale", perché presenta sintomi simili allo spettro di autismo benché non sia definibile autismo: infatti se si interrompe il *tempo-schermo* questi sintomi scompaiono.⁴

Gli schermi stimolano l'*attenzione involontaria* a scapito dell'*attenzione volontaria*. Secondo la psicologa Dufflo, un neonato nei primi mesi deve sviluppare almeno tre competenze essenziali: un linguaggio per comunicare, la capacità di relazioni sociali e la capacità di afferrare oggetti. Nessuna macchina, anche sofisticata, può sostituire ciò che trasmette il genitore perché lo schermo non sa *mediare* e *prendersi cura*. Il neonato cerca lo sguardo del suo genitore e lo *interroga costantemente* con le sue espressioni e i suoi gesti. I genitori mediano con i loro rimandi di gesti e parole, dando un senso al mondo in cui cresce il bambino.

Come in altri mammiferi, negli esseri umani l'attenzione involontaria si attiva senza la volontà: quando sento dei rumori improvvisi o vedo delle

strutturarsi per imparare a parlare. Dal 2005 chi lavora nei servizi sanitari sta registrando un aumento esponenziale di patologie legate ad attenzione e linguaggio. Il *tempo-schermo* in età presco-

luci e ombre o sono portato a seguire il volo di un uccello che passa in cielo. Se devo giocare si attiva invece un'attenzione volontaria, profonda e propriamente umana. Con le immagini scintil-



4 S. Dufflo, *Quand les écrans deviennent neurotoxiques*, Paris, Marabout, 2018

lanti e una colonna sonora accattivante, gli schermi diventano sensori che catturano l'attenzione involontaria. Più i bambini li guardano, meno sono capaci di fare qualcosa di diverso (sentire per esempio la mamma che li chiama). Nonostante tante chiacchiere sui nativi digitali, le nuove generazioni capiscono meno persino i cartoni animati, perché questi cartoni, con i cambi sequenza sempre più veloci, sono concepiti per evitare lo zapping, risultando incomprensibili per i più piccoli.

Il *tempo-schermo* toglie tempo al dialogo, all'interazione emozionale, alla manipolazione, alla motricità e sviluppa impulsività e disturbi di attenzione.⁵ Spitzer insiste molto sul mancato sviluppo dei neuroni e per questo non esita a paragonare l'esposizione a schermi di neonati alla chiusura di un bambino in una cantina buia priva di stimoli.⁶

Il *tempo-schermo* prima di dormire ha effetti molto negativi perché il sonno che si forma con le ultime immagini percepite sarà di minore qualità. L'immagine in movimento non è infatti un'attività calmante per il cervello del bambino perché stimola emozionalmente e diffonde una luce che inibisce la melatonina, ormone che regola il sonno. Infine il *tempo-schermo* ha un impatto negativo sul sonno anche perché – e qui entriamo nel merito dei contenuti – anche brevi immagini paurose di telegiornali o trailer – possono provocare paure, ulteriori a quelle che già accompagnano la crescita, intensificando gli incubi notturni. Maggiore *tempo-schermo* e minore tempo di sonno producono un tremendo circo-

lo vizioso: gli adulti non perdono tempo per addormentare i figli e lasciano fino a tarda sera bambini/e davanti ai loro *devices* apparentemente calmanti; il sonno si riduce, la stanchezza aumenta e diminuisce la capacità di concentrarsi. Il giorno seguente sarà più difficile fare altre attività (di concentrazione e sforzo fisico) che non siano consumo di *tempo-schermo*. Disturbi del sonno in età prescolare sono in correlazione con la depressione in età adolescenziale.

Gli schermi favoriscono comportamenti sedentari che incrementano il consumo dei *junk food* (i cibi spazzatura ricchi di carboidrati, sali e zuccheri, ma poveri di fibre e vitamine). Stando seduti inoltre tali cibi non vengono smaltiti, il sonno è ridotto dagli schermi e pertanto la stanchezza aumenta. Si è così meno propensi a svolgere attività non sedentarie e quindi più propensi a rimanere davanti a schermi, producendo un altro circolo vizioso.

Nel primo anno di vita un prolungato *tempo-schermo* aumenta di sei volte le probabilità di ritardi nello sviluppo del linguaggio. La lingua è compromessa anche perché, affascinato dallo schermo, il bambino richiama meno il suo genitore e il genitore si rivolge meno a lui. Un bambino che percepisce di avere difficoltà a parlare, preferisce ripiegare sulla ricerca di stimoli esterni al dialogo, come appunto gli schermi producendo un altro circolo vizioso. Un importante studio sul confronto di disegni ha dimostrato che l'esposizione prolungata alla TV comporta anche una riduzione delle capacità simboliche.⁷

⁵ Christakis D. e altri C., *Early television exposure and subsequent attention problems in children*, in "Pediatric", 113, 2004, pp. 708-713

⁶ M. Spitzer, *Demenza digitale, come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Milano, Corbaccio, 2013 (ed. or. 2011) p.127

⁷ P. Winterstein e R. J. Jungwirth, *Medienkonsum und Passivrauchen bei Vorschulkindern, Risikofaktoren für die kognitive Entwicklung?*, in "Kinder und Jugendarzt", nr. 4, 2006, pp. 206-211

Chi è esposto a schermi in età pre-scolare avrà più difficoltà a staccarsene perché sviluppa un'abitudine. In età adolescenziale tanto *tempo-schermo* può comportare una vera e propria *dipendenza* patologica: disturbi legati ai videogiochi, disconnessione dalla realtà, ritirata sociale, riduzione dell'autostima, mancanza di amici, gioco d'azzardo on line; si parla quindi sempre più spesso per adolescenti di *nomophobia* o di *internet addiction*. Si tratta ormai di nuove malattie sociali per le quali stanno nascendo dei reparti clinici: dopo Usa, Cina, Corea del Sud, Giappone, adesso anche in Francia e Italia. Per restare prima del patologico, pensiamo banalmente alla differenza tra amicizia virtuale e reale: l'amico virtuale promuove narcisismo, quello reale sarà il più severo a richiedere umiltà.

Nonostante nelle scuole si vada fondendo la tendenza a installare LIM e una didattica digitalizzata, *nessuno studio finora ha trovato una correlazione positiva tra digitalizzazione della didattica e apprendimento* ma si sono riscontrate solo correlazioni negative. Se nel 1985 gli adolescenti che usavano i computer a casa avevano risultati più alti nei test logico-matematici del PISA, trent'anni dopo è vero il contrario⁸. La realtà è che gli schermi sono usati soprattutto per *divertissement* (nel triplice senso di *intrattenimento, distrazione e divertimento*) e pertanto c'è chi ha sostenuto che il nuovo gap tra ricchi e poveri è dato dalla *non esposizione*: negli Usa i ricchi mandano i loro figli nelle scuole senza schermi. Nelle classi pove-

re si consuma più *tempo-schermo*. I ricchi che possono pagano counselors per uscire dalla dipendenza del *tempo-schermo*.⁹

La retorica comune vuole però che chiunque parli di nuovi media, debba fare la premessa, tanto banale quanto ideologica: il problema non sono i media in sé ma il loro uso. Come se l'uso delle tecnologie fosse una questione di libero arbitrio e non un costrutto sociale. Oltre alla quantità di tempo, anche la stessa scelta del contenuto da guardare è sempre meno decisa dai genitori e una età sempre più piccola. Sono le bambine e i bambini che tengono in mano il telecomando, decidendo cosa e quando guardare, magari dal primo anno di vita, tra le risa compiaciute dei genitori che raccontano come il proprio figlio sia intelligente nel saper schiacciare il tasto play.¹⁰ Benché questo possa sembrare un'autonomia, nei fatti la scelta viene fatta dal gruppo di pari, che è condizionato da mode ma più probabilmente dagli investimenti pubblicitari.

Se si propone il *tempo-schermo* come termine scientifico dell'analisi dei media digitali - come stanno facendo OMS, AAP e sempre più medici, psicologi, educatori sociali, ricercatori e servizi sociali - non è per ridimensionare i *contenuti* dei media. Al contrario, i contenuti a cui sono esposte le nuove generazioni sono quanto mai pericolosi. Non solo i messaggi pubblicitari che inducono bisogni e modificano i desideri e la felicità, ma anche la violenza e la pornografia nonché la terribile accoppiata che ne viene proposta in alcuni videogiochi.

8 M. Spitzer, *op. cit.*, pp. 60-82

9 N. Bowles, *The Digital Gap Between Rich and Poor Kids Is Not What We Expected*, in "New York Times", 26/10/2018; *id.*, *Now Some Families Are Hiring Coaches to Help Them Raise Phone-Free Children*, in "New York Times", 6/7/2019

10 Sul ruolo degli oggetti (elettronici) in quella che efficacemente nella *pedagogia del tasto play* cf. Stefano Laffi, *La congiura contro i giovani, crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Milano, Feltrinelli, 2014, pp. 35-40

L'industria dei videogiochi fattura ogni anno di più senza che nessuno dia dei limiti etici, mentre l'OMS ha riconosciuto la dipendenza da videogioco tra le malattie mentali.

Gli studi più interessanti hanno evidenziato che *se si diminuiscono i tempi di esposizione agli schermi diminuisce anche l'aggressività, la violenza fisica e verbale, migliorano le relazioni sociali e i rendimenti scolastici*. Questi studi hanno ispirato Brodeur negli esperimenti di 10 giorni senza schermi condotti nelle scuole di Usa, Canada, Francia: per dieci giorni in una scuola e in famiglia si prova a limitare il più possibile l'uso degli schermi nei vari momenti della giornata, con risultati entusiasmanti per tutti, compresi gli scettici.¹¹

Anche la *qualità del tempo-schermo* conta. Tutti sconsigliano nel modo più assoluto di lasciare bambini/e soli/e con schermi nella loro camera. E' importante accompagnare le visioni almeno fino alla fine della scuola primaria. Altra indicazione utile è quella di circoscrivere gli spazi e i tempi di utilizzo di schermi in casa, evitando il luogo dove si mangia e gli orari dei pasti, più che *concedere il device con il cronometro in mano. Gli adulti devono essere d'esempio e offrire altri stimoli più belli*. E' questo l'approccio della bella campagna di supporto alle famiglie promossa da Dufflo e patrocinata dal Ministero della Famiglia francese, *Quattro pas pour avancer* (quattro passi ma anche quattro divieti per migliorare):

- evitare il tempo-schermo al mattino
- evitare tempo-schermo durante i pasti
- evitare tempo-schermo nella camera

di bambini/e

- evitare tempo-schermo dopo cena prima di dormire

Come educatori (genitori, insegnanti, animatori, nonni, etc...) abbiamo l'obbligo morale di ricordare di consegnare a scuola bambini non scarichi, che abbiano dormito 10/11 ore, che non abbiano visto schermi al mattino, che non si piantino davanti a schermi ogni giorno. Chi diffonde notizie corrette lamenta che i genitori stanno ricevendo informazioni confuse e imprecise su presunti vantaggi formativi degli schermi dai mass-media. Lobbisti di multinazionali di media digitali sono infiltrati nelle commissioni ministeriali d'istruzione pubblica: gli schermi sono un dispositivo per educare una generazione al *divertissement*, educare a *consumare più che a essere cittadini*. Grazie alle proteste di alcune associazioni attente al videogioco "Rape Day" (giorno dello stupro), che sarebbe dovuto uscire il 8 marzo (sic) 2019, avrebbe permesso di immedesimarsi in uno stupratore che violenta e uccide le donne. Per fortuna soprattutto esistono campagne condotte da istituzioni governative (soprattutto Canada, Usa e Francia) e mediche (AAP e OMS) e da associazioni di base.¹² Purtroppo la campagna *Dieci giorni senza schermi* non esiste ancora in Italia e *Quattro passi avanti con gli schermi* è poco diffusa. Occorre darsi da fare per diffonderle.

* *Maestro elementare, curatore del blog www.400colpi.net e dell'omonima trasmissione per RBE. È stato vicedirettore del centro ecumenico di Agape*

¹¹ Si vedano i numerosi articoli di Jacques Brodeur, leader mondiale della campagna "10 giorni senza schermi" il cui principale sito è www.edupax.org. Un bel racconto dell'esperimento si trova in italiano: Sophie Rigal-Goulard, *Dieci giorni senza schermi, che sfida!*, Torino, Einaudi-Ragazzi, 2016

¹² Segnalo www.alertecran.org, www.screentimenetwork.org e www.400colpi.net



Verso il patto per la formazione

Dieci proposte di FORMA per il 2020

Paola Vacchina*

La formazione professionalizzante rappresenta uno strumento capace di offrire ai giovani, ed in generale ad ogni cittadino, la possibilità di non disperdere le proprie potenzialità

Il XXXI Seminario Europa, dal titolo “Lavoro qualificato e infrastruttura formativa. Bisogni del Paese e del mercato del lavoro”, tenutosi a Treviso e Conegliano, nei giorni 25-27 settembre 2019, ha messo sotto la lente di ingrandimento il sistema educativo italiano e la condizione occupazionale dei giovani, con particolare

attenzione alla risorsa rappresentata dalla filiera della formazione professionalizzante (Istruzione professionale - IeFP - nella istruzione secondaria di secondo grado, e ITS nella terziaria) e con l’obiettivo di rappresentare alle istituzioni e alle parti sociali la necessità

di **stringere un forte patto per rafforzare urgentemente e con investimenti stabili questi ambiti del sistema educativo italiano: occorre dotare il Paese di una adeguata ed efficace infrastruttura formativa.**

Le infrastrutture importanti in Italia sono molte: si investe sull’infrastruttura delle autostrade, infrastrutture ferroviarie, esiste un Ministero delle Infrastrutture... per la Formazione Professionale parliamo di infrastruttura formativa che dovrebbe occupare, se non di più, almeno uguale attenzione da parte degli organi decisionali del Paese.

I dati sono molto preoccupanti: pur essendo l’Italia la quarta potenza economica in Europa e la secon-

da in quanto industria manifatturiera i tassi di disoccupazione continuano ad essere gravi.

Nel 2018, i tassi di disoccupazione hanno continuato a scendere in tutti gli Stati membri, nonostante il rallentamento della crescita economica. Il tasso di disoccupazione ha raggiunto il 2% in Repubblica Ceca e è sceso al di sotto del 4% in Germania, Ungheria, Malta, Paesi Bassi e Polonia. Allo stesso tempo,

aumentata in Lussemburgo e in Svezia.

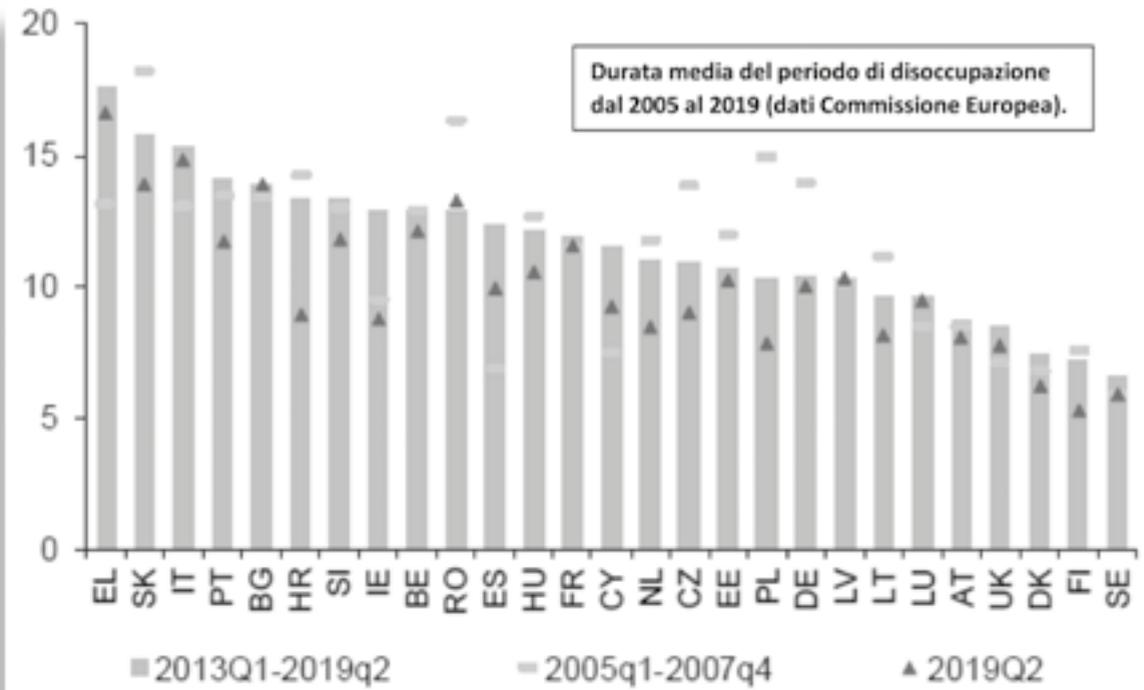
In alcuni paesi, la durata della disoccupazione rimane elevata. È inversamente proporzionale ai tassi di ricerca di lavoro ed è in costante miglioramento, sebbene rimanga elevato. Nel 2018 la durata media della disoccupazione è aumentata - con aumenti in Belgio, Bulgaria, Estonia, Lettonia, Romania e Regno Unito - rimanendo quindi più elevata (7,6 mesi) rispetto al valo-



era ancora superiore al 10% in Italia, al 15% in Spagna e al 19% in Grecia. La riduzione annuale ha superato i 2 punti percentuali in alcuni Stati membri con un alto tasso di disoccupazione, come Croazia, Cipro, Grecia, Portogallo e Spagna. Di conseguenza, il tasso di disoccupazione, che aveva raggiunto il suo picco nel 2013, è ulteriormente diminuito nel 2018.

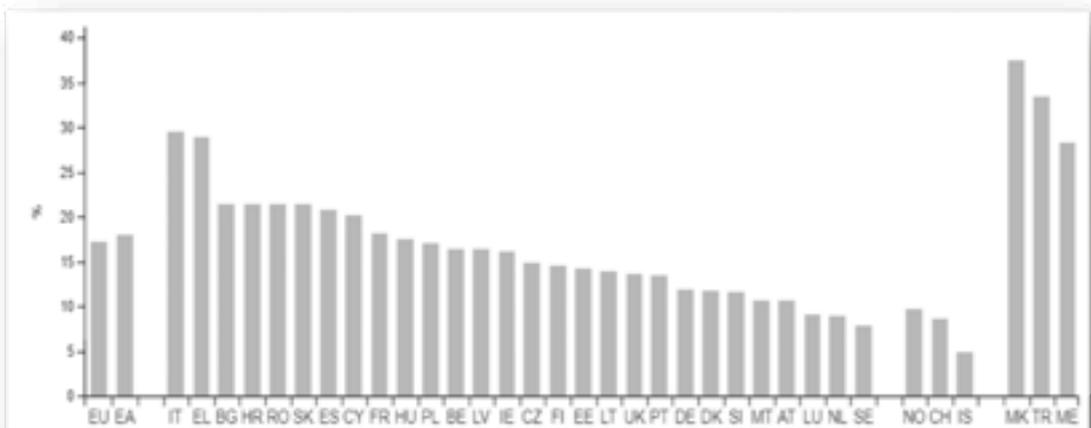
Quasi tutti gli Stati membri hanno registrato ulteriori riduzioni della disoccupazione nel primo semestre del 2019. Le riduzioni più veloci hanno continuato ad essere negli Stati membri con i più alti livelli di disoccupazione, tra cui Croazia, Cipro, Grecia e Spagna di almeno 1 punto percentuale rispetto a la media 2018. Nel frattempo, la disoccupazione è leggermente

re pre-crisi (7,1 mesi). Ampie differenze, pertanto, persistono e sono persino aumentate. Alcuni Stati membri (ovvero Polonia, Repubblica ceca, Croazia, Romania, Slovacchia, Lituania e Germania) hanno registrato miglioramenti significativi anche rispetto alle loro medie iniziali del 2005-2007; altri (Grecia, Spagna e Italia) sono ancora lontani dai loro valori pre-crisi. Nel 2018, i paesi scandinavi presentano periodi di disoccupazione molto più bassi e rapporti di disoccupazione di lunga durata. D'altro canto, Bulgaria, Grecia, Italia e Slovacchia presentano valori significativamente più elevati per entrambi gli indicatori. I dati più recenti (2019Q2) indicano una riduzione generale delle durate, in particolare in Slovacchia, Belgio, Paesi Bassi e Croazia. (vedi grafico seguente)



In Italia, infatti, il tasso di dispersione scolastica impedisce il conseguimento del titolo di studio a circa uno studente su quattro. Su 100 iscritti alle superiori, solo 18 arrivano alla laurea (Tuttoscuola, *La scuola colabrodo*, 2019). E una parte consistente di loro emigra per trovare un lavoro ed uno stipendio che li gratifichi. D’altro canto, il tasso di giovani

tra i 18 e i 24 anni che non sono impegnati in percorsi formativi e non lavorano, i **cosiddetti NEET**, è pari a circa il 29% (Eurostat, *1 in 6 young people not in employment or education*, 2019), come dimostra il grafico seguente, un primato europeo che segnala una generalizzata sfiducia di una generazione non sostenuta da un’adeguata formazione e da



modalità efficienti di accompagnamento nel mercato del lavoro.

La formazione professionalizzante rappresenta uno strumento capace di offrire ai giovani, ed in generale ad ogni cittadino, la possibilità di non disperdere le proprie potenzialità.

Infine, nel quadro di una disoccupazione giovanile stabilmente superiore al 30% (Istat, *Occupati e disoccupati*, maggio 2019), le imprese italiane hanno lamentato la **difficoltà di reperire under 30 adeguatamente formati per le posizioni disponibili, pari al 28% del totale dei contratti** (Excelsior, *Bollettino annuale nazionale*, 2018). Si tratta del cosiddetto *mismatch*.

A fronte di tutto ciò, la percentuale di ragazzi che possono accedere all'offerta di IeFP erogata dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni, è nel nostro Paese molto differenziata, attestandosi ormai stabilmente attorno al 10%, nelle Regioni del nord Italia, e risultando invece ancora molto bassa nelle Regioni del centro sud, fatta salva qualche importante eccezione, come il caso della Regione Lazio. **Lo sforzo corale di investimento delle Regioni tutte e della IX Commissione della Conferenza delle Regioni presieduta dall'Assessore Cristina Grieco, tuttavia, è molto significativo, come dimostrato dalla sperimentazione del duale e dalla recente elaborazione e approvazione del nuovo Repertorio delle qualifiche e dei diplomi professionali.** Questo grande investimento va sostenuto!

A fronte di circa 1,5 milioni di studenti universitari (ancora troppo pochi, come ben sappiamo), infine, solo 13.000 giovani italiani hanno oggi la possibilità di frequentare un percorso ITS, segmento del livello terziario non accademico, con straordinari risultati in termini di successo formativo ed occupazionale.

Sono lo 0,62 per cento!!

Forma rafforza e rilancia pertanto dal Seminario di Treviso le proprie proposte: **chiede alle Istituzioni e alle Parti sociali un grande "Patto per la formazione", per dotare il Paese di una adeguata infrastruttura formativa professionalizzante**, che accompagni le persone lungo tutto l'arco della vita, accogliendo l'indicazione dell'Europa che chiede di coniugare **"Inclusione ed Eccellenza" nella formazione professionale.** Ed in particolare **Forma** chiede di:

1) **Consolidare l'infrastruttura della IeFP ordinamentale nei contesti regionali in cui il sistema è già radicato, e svilupparla nelle Regioni in cui è ancora troppo debole o assente**, in una logica sussidiaria forte, anche attraverso un intervento straordinario dello Stato nelle Regioni in cui non è garantito ai ragazzi il diritto di accedere ai percorsi di IeFP, nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni fissati dalla legge.

2) **Rafforzare e diffondere il sistema duale dei percorsi di IeFP, nella duplice accezione della alternanza rafforzata e soprattutto dell'apprendistato formativo** (apprendistato di primo livello), anche ampliando le dotazioni finanziarie messe a disposizione dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

3) **Completare con l'emanazione dell'apposito decreto ministeriale l'iter di adozione del nuovo Repertorio delle Qualifiche e dei diplomi professionali**, approvato in Conferenza Stato-Regioni lo scorso 1° agosto, e che rappresenta il frutto preziosissimo di un lavoro corale di cui si deve dare particolare merito soprattutto alle Regioni e al quale anche Forma e gli enti di formazione hanno dato il loro contributo.

4) **Incrementare, senza snaturarla, l'offerta formativa degli ITS ed aumentare il numero degli iscritti** fino a raggiungere almeno il 3-4% degli studenti iscritti nelle Università. L'obiettivo perseguito è la massimizzazione delle possibilità di accesso al mondo del lavoro, fortemente influenzato dalla quarta rivoluzione industriale, mediante l'aumento della partecipazione all'istruzione terziaria non accademica e l'incremento del numero di soggetti formati sulle nuove competenze richieste dal mercato del lavoro.

5) **Dare attuazione alla "Rete delle scuole professionalizzanti" (d. lgs. 61/2017) e consentire l'accesso ai fondi del PON istruzione anche alle istituzioni formative accreditate per la IeFP.** Inoltre, in considerazione della natura ordinamentale della IeFP e degli ITS (al pari della scuola statale), **estendere alla IeFP e agli ITS gli incentivi previsti per la scuola**, come le forme di esonero contributivo per le aziende che assumono o di favore fiscale per quelle che investono nelle scuole.

6) **Creare un gruppo di lavoro che metta a punto un progetto sperimentale per l'accesso dei diplomati IeFP ad alcuni percorsi di ITS**, favorendo in questo modo la possibilità di raggiungere i più elevati livelli di istruzione a tutti gli studenti meritevoli (come previsto dalla Costituzione). Su questo progetto sperimentale si sono già avute attestazioni di disponibilità al confronto da parte del MIUR, di Anpal Servizi e di Tecnostruttura delle Regioni, così come da importanti organizzazioni che hanno sollecitato la sperimentazione. Sul tema si è aperta una proficua riflessione con gli ITS che hanno partecipato al Seminario di Treviso. Come scrive il Professor Salerno: "Si

tratta di assicurare un collegamento più immediato tra la IeFP cd. "iniziale" e gli ITS, quelle istituzioni che, per quanto ancora in misura piuttosto circoscritta, stanno opportunamente svolgendo i compiti loro assegnati nella formazione professionalizzante di livello terziario. Tale collegamento potrebbe avvenire consentendo, su base convenzionale tra i Centri di formazione professionale e gli ITS disponibili a stringere un rapporto di proficua collaborazione in relazione a figure e profili di comune interesse, l'accesso a **percorsi sperimentali di formazione terziaria erogati dagli ITS a seguito del conseguimento di un coerente diploma professionale della IeFP.** Tali percorsi dovrebbero essere caratterizzati dalla **peculiare impronta metodologica che connota l'istruzione professionalizzante a partire dalla IeFP iniziale** (e che è stata di recente rafforzata con l'introduzione del cosiddetto sistema "duale"), dallo **stretto collegamento con il mondo delle imprese**, in modo da rispondere con flessibilità alle specifiche esigenze di lavoro qualificato che scaturiscono dai territori di riferimento, e dalla capacità di **assicurare con particolare efficacia il completamento della filiera formativa professionalizzante sino al livello terziario.**

Dunque, con la presente proposta non si intendono alterare gli ordinari canali di accesso agli ITS, né le tipologie di percorsi ivi attualmente attivati (così come disciplinati dall'art. 1, comma 46, l. n. 107/2015, e il successivo accordo Stato-Regioni del 20 gennaio 2016), né si intende mutare l'attuale configurazione degli IFTS (secondo le linee guida dettate con il DPCM 25 gennaio 2008). Diversamente, in via sperimentale e là dove consentito dalle specifiche disponibilità e dalle oggettive condizioni di

contesto e anche considerando le specifiche richieste di professionalità qualificate provenienti dal mondo delle imprese e del lavoro ivi presenti, si intende proporre un'ulteriore ed innovativa modalità di collegamento diretto tra CPF e ITS. Ed esattamente tra quelle istituzioni dell'istruzione professionalizzante che si presentano come più strettamente e preventivamente "vicine" mediante i rispettivi e corrispondenti percorsi di istruzione professionalizzanti. Pertanto, gli stessi CFP e ITS coinvolti nell'iniziativa qui suggerita dovrebbero reciprocamente impegnarsi ad erogare con la necessaria stabilità e continuità per un sufficiente periodo di tempo e mediante apposite modalità di indispensabile coordinamento degli impianti metodologici e degli esiti formativi.

Con la diretta interrelazione tra il diploma professionale e l'accesso ai qui proposti percorsi sperimentali dell'Istruzione Tecnica Superiore sarebbe possibile favorire la più rapida occupazione dei giovani nello svolgimento di attività lavorative che richiedono conoscenze, competenze ed abilità particolarmente qualificate. Tuttavia, è evidente che la presenza di tale abbreviazione da ammettersi in via sperimentale richiederebbe particolari accorgimenti ed attenzioni qualora si giungesse all'introduzione di nuove formule nel rapporto tra l'istruzione tecnica superiore e l'istruzione universitaria (ad esempio, se si ipotizzassero diplomi universitari conseguenti al biennio dell'ITS e ad un successivo periodo di studi nell'Università)".

7) **Promuovere l'accesso al sistema della formazione, in modo stabile e innovativo, anche per i giovani adulti e gli adulti** per un aggiornamento costante delle competenze, fino ad arrivare a percorsi *ad hoc* per la qualificazione o riqualificazione

professionale delle persone, certificando le loro competenze "in ingresso". A fronte del rapido cambiamento delle professioni, dei processi di lavoro e dei prodotti, occorre consentire alle persone di migliorare continuamente il proprio *status* e di poter conseguire titoli di studio (anche mentre si lavora), con percorsi più brevi di quelli ordinamentali e con la valorizzazione in ingresso delle competenze acquisite nell'esperienza professionale.

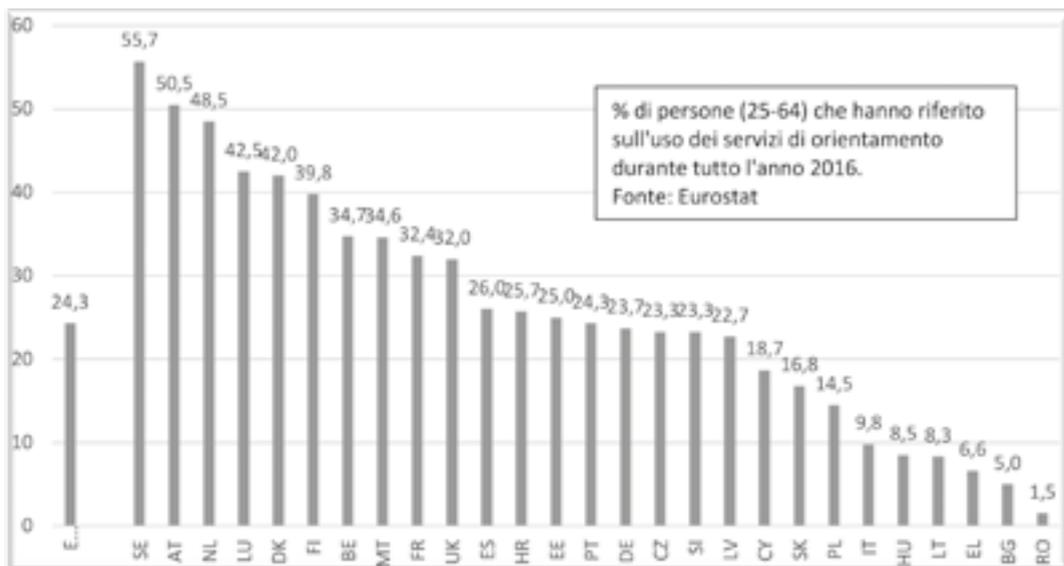
8) **Promuovere piani di *upskilling* e *reskilling***, di almeno 300 ore, rivolti in particolare ai percettori del Reddito di cittadinanza che necessitano di riqualificarsi. Con un investimento di circa 300 milioni di euro, che potrebbe integrare l'ordinaria programmazione regionale, si può garantire a circa 135.000 persone l'inserimento in percorsi formativi aderenti alle esigenze delle imprese, facendo sì che questa forma di inclusione sociale e lavorativa rafforzi le capacità delle persone, per un pieno recupero del loro ruolo professionale e sociale. Come afferma la sottosegretaria Puglisi: "Il reddito di cittadinanza è una "buona misura di contrasto alla povertà, ma adesso dobbiamo concentrarci sulla fase due perché i navigator non diventino il capro espiatorio di un eventuale fallimento. I primi beneficiari profilati dai centri per l'impiego (Cpi) - sottolineo - mostrano competenze molto basse, poco più della scuola secondaria di primo grado, e una storia di disoccupazione che dura da anni. Per loro, quindi, occorre puntare su una pluralità di strumenti, a cominciare da laboratori, corsi di aggiornamento e di formazione professionale, aggancian-doli anche alle esigenze del territorio. Gli operatori dei Cpi e i navigator, da soli, difficilmente potranno gestire una ricollocazione così massiccia".

9) **Riconoscere e valorizzare il ruolo attivo degli Enti della formazione professionale all'interno di reti e partenariati** per servizi integrati di formazione, qualificazione professionale, accompagnamento al lavoro, di inserimento lavorativo, inclusione sociale per tutte le persone su tutto il territorio nazionale. In questo senso chiediamo anche con forza l'inserimento delle rappresentanze del mondo della formazione nelle molteplici reti istituzionali che a livello nazionale e regionale operano nel collegamento tra istruzione, formazione, lavoro e territorio, a partire dalla **Rete dei servizi per le politiche del lavoro di cui al**

to, come riferisce il seguente grafico:

L'orientamento è una condizione necessaria **per ridurre l'elevato mismatch tra la domanda e l'offerta di lavoro.**

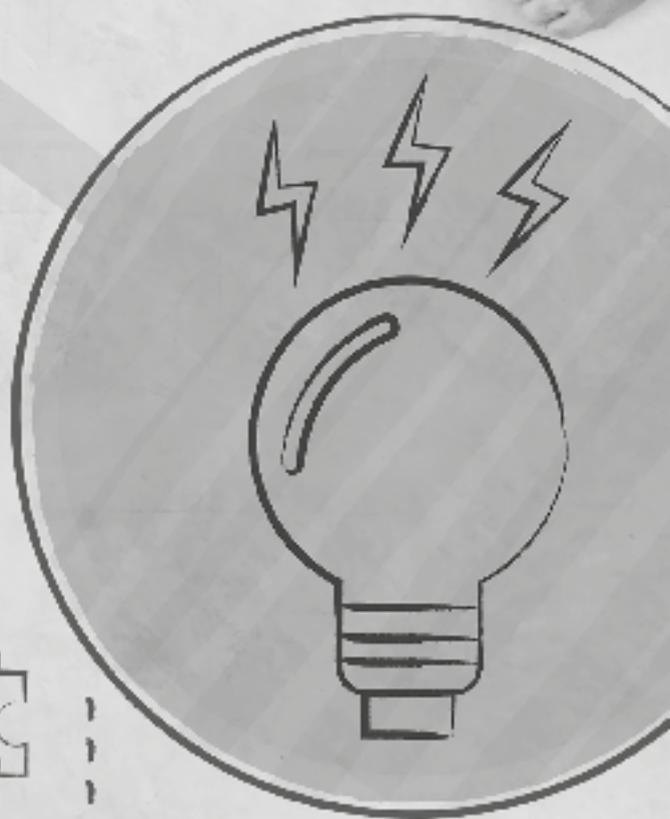
**Presidente di FORMA (Associazione Enti Nazionali di Formazione Professionale)*



d. lgs. n. 150 del 2015.

10) Sviluppare un **diffuso sistema di orientamento sia sul versante formativo che su quello professionale**, consentendo ai giovani ed alle loro famiglie di assumere decisioni sulle scelte formative che siano in grado di coniugare le attitudini e gli interessi dei giovani con i trend di fabbisogno del mondo del lavoro.

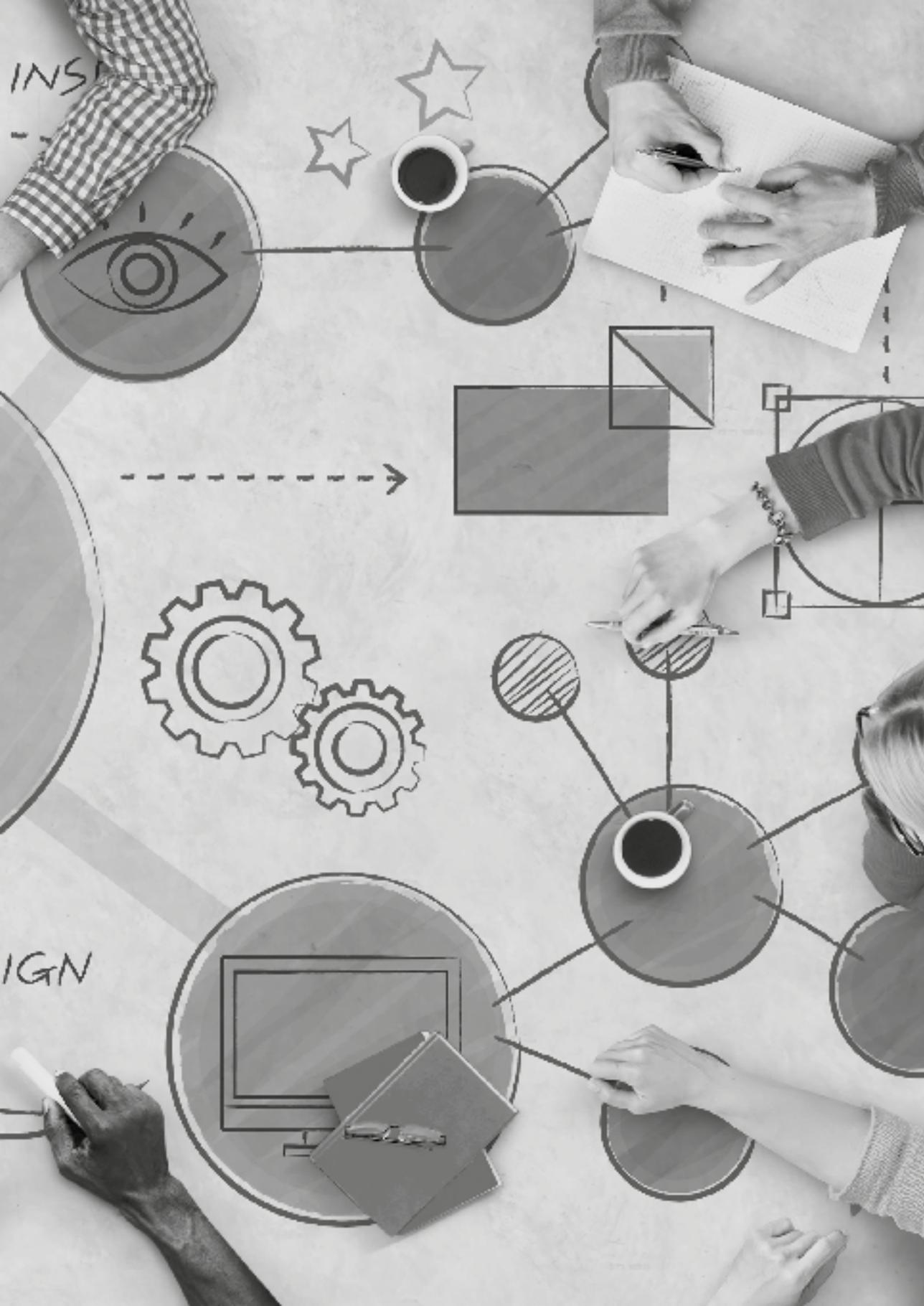
Solo una persona su 4 in Europa afferma di avvalersi di servizi di Orientamen-



RESEARCH

DES





INSI

IGN

Pedagogia e depressione

Una riflessione sul sistema dell'approccio farmacologico e psicopedagogico integrato negli anziani depressi

È l'atteggiamento mentale che deve mutare insieme al naturale evolversi, una "postura concettuale" nuova che porta in sé la forza, l'energia, lo slancio verso un sostanziale cambiamento.

Virgilio P. D.*
Jiménez Fanjul N. **
Schifano M.***
Renda N. ****
Maz Machado A. *****

Introduzione

In alcune aree geografiche italiane, nei confronti della vecchiaia, vi è ancora un forte retaggio antico, un patrimonio culturale, un'eredità impalpabile della tradizione in grado di condizionare profondamente l'atteggiamento di tutti: giovani, adulti e anziani.

È l'atteggiamento mentale che deve mutare insieme al naturale evolversi, una "postura concettuale" nuova che porta in sé la forza, l'energia, lo slancio verso un sostanziale cambiamento.

L'anziano può: riprogettare il suo tempo, apprendere nuove abilità, acquisire nuove competenze, arricchire il proprio bagaglio culturale, essere e sentirsi risorsa, lavorare. Con il training cognitivo può: preservare le scorte cognitive, costruirne di nuove, mantenere buone funzioni cognitive, prevenire gli stati depressivi, il declino cognitivo, ed evitare la cronicizzazione di molte malattie.

La sintomatologia depressiva nell'anziano è sempre più indagata¹, nello spettro che va dai disturbi affettivi alla vera e propria patologia, nell'alto tasso di morbilità, nella ridotta aspettativa di vita². Negli ultimi anni, in letteratura è presente una riflessione critica riguardo ad un approccio esclusivamente farmacologico alla depressione, visti anche l'attuale elevato consumo di antidepressivi e la loro efficacia reale³.

Nell'ottica della promozione di una vecchiaia, il più possibile libera da patologie invalidanti, costose per le famiglie e per la società nel complesso⁴, cercare nuove e più efficaci strategie da affiancare alle eventuali necessarie cure farmacologiche, per affrontare la depressione, assume il più generale significato dell'operare a favore di un buon invecchiamento. Una metanalisi recente, sui deficit delle funzioni cognitive nei depressi in fase eutimica, ha dimostrato che l'attenzione, la velocità di elaborazione delle informazioni, la memoria di lavoro, la memoria verbale e visiva e le

funzioni esecutive, rispetto ai soggetti sani, risultano deficitarie⁵.

La letteratura scientifica recente evidenzia che i deficit cognitivi sono già presenti al primo esordio depressivo⁶ ma è, anche, concorde nel sostenere che i deficit delle funzioni cognitive dell'anziano depresso possono essere considerati una variabile che aggrava lo stato clinico. Inoltre il deficit delle funzioni cognitive può essere considerato un fattore di rischio per eventuali ricadute⁷.

In questo articolo si riflette sull'approccio integrato di trattamento con strategie farmacologiche e training cognitivo negli anziani depressi⁸.

La depressione nella terza età

Sono moltissimi gli anziani che presentano una sintomatologia depressiva, e spesso assumono una terapia ansiolitica o antidepressiva per anni.

Molti studi hanno contribuito a fornire un quadro sull'impatto⁹ degli episodi depressivi sia sulle funzioni cognitive

1 Gori, G. (1993): *Conservare la felicità. I disturbi affettivi nella terza età*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

2 Colombo, M. (2011): "Sindromi depressive e processi riabilitativi", in: Cristini et al., *La capacità di recupero dell'anziano*, Franco Angeli, Milano.

3 Migone, P. (2005): "Farmaci antidepressivi nella pratica psichiatrica: efficacia reale", *Psicoterapia e scienze umane*, XXXIX, 3; pagg. 312-322. Andolfi, M.; Loredi, C.; Ugazio, V.; (a cura di) (2011): *Depressioni e sistemi. Il peso della relazione*, Franco Angeli editore, Milano.

4 Ministero del Lavoro e delle politiche sociali (2010): *Rapporto sulla non autosufficienza - 2010*, Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

5 Di Sciascio G., Furio M.N., Palumbo C. *Cognitive deficits in depressive illness: how many and which instruments to identify them?* Il Pensiero Scientifico Editore 2019

6 Lee RS, Hermens DF, Porter MA, Redoblado-Hodge MA. *A meta-analysis of cognitive deficits in first-episode Major Depressive Disorder.* J Affect Disord 2012; 140: 113-24.11

7 Bora E, Harrison BJ, Yücel M, Pantelis C. *Cognitive impairment in euthymic major depressive disorder: a meta-analysis.* Psychol Med 2013; 43: 2017-26.

8 Lam RW, Kennedy SH, McIntyre RS, Khullar A. *Cognitive dysfunction in major depressive disorder: effects on psychosocial functioning and implications for treatment.* Can J Psychiatry 2014; 59: 649-54.

9 Lin K, Xu G, Lu W, et al. *Neuropsychological performance in melancholic, atypical and undifferentiated major depression during depressed and remitted states: a prospective longitudinal study.* J Affect Disord 2014; 168: 184-91.

che sulle probabilità di sviluppare una demenza¹⁰. Va sottolineato, inoltre, che la compromissione delle capacità e delle funzioni cognitive peggiora in relazione alla durata della malattia e/o con il numero degli episodi depressivi¹¹.

Nell'adulto/anziano depresso sembra esservi un'accelerazione del fisiologico declino cognitivo correlato all'età ed è quindi probabile che, nel tempo, i soggetti affetti da depressione e che non recuperano completamente da un episodio depressivo, siano a più elevato rischio di demenza¹².

Spesso il sovrapporsi della depressione e della demenza pone problemi di diagnosi differenziale e di gestione clinica. Pfennig et al.¹³, ribadiscono che la depressione può rappresentare un fattore di rischio per la successiva prospettiva di vita.

Gli interventi di tipo farmacologico si sono dimostrati in grado di migliorare parzialmente le disfunzioni cognitive associate alla depressione nell'anziano e i dati forniti dalla letteratura scientifica internazionale sono per lo più preliminari¹⁴.

Parallelamente alla ricerca sui composti farmacologici, si stanno introducendo nella pratica clinica interventi non farmacologici finalizzati al miglioramento dei deficit cognitivi. È degli ultimi anni l'elaborazione di differenti

strategie e tecniche non farmacologiche di training cognitivo¹⁵, volte a migliorare la performance cognitiva, con l'obiettivo di ottenere anche un miglioramento psicosociale dei pazienti con disturbo depressivo serio.

Le tecniche di allenamento cognitivo si avvicinano ai deficit cognitivi considerandoli, in qualche misura, modificabili e considerano, inoltre, che nuove abilità, a supporto di quelle perdute, possano essere effettivamente sviluppate. I dati riportati in letteratura evidenziano gli effetti positivi, nei pazienti depressi, delle tecniche di rimedio cognitivo sulle prestazioni cognitive: memoria di lavoro, attenzione, apprendimento e memoria verbali, velocità psicomotoria e funzioni esecutive

Conclusioni

L'anziano depresso presenta importanti deficit cognitivi che compromettono il funzionamento socio-relazionale e ne limitano il recupero funzionale.

L'impairment cognitivo è un sintomo e una misura di esito della depressione.

È importante utilizzare un approccio integrato al trattamento farmacologico, per meglio rispondere alle esigenze ed ai bisogni complessi degli anziani depressi, per garantire effetti positivi sulla qualità di vita e sul benessere.

10 Boyle LL, Porsteinsson AP, Cui X, King DA, Lyness JM. *Depression predicts cognitive disorders in older primary care patients*. J Clin Psychiatry 2010; 71: 74-9.

11 McClintock SM, Husain MM, Greer TL, Cullum CM. *Association between depression severity and neurocognitive function in major depressive disorder: a review and synthesis*. Neuropsychology 2010; 24:9-34.

12 Kessing LV. *Depression and the risk for dementia*. Curr Opin Psychiatry 2012; 25: 457-61.

13 Pfennig A, Littmann E, Bauer M. *Neurocognitive impairment and dementia in mood disorders*. J Neuropsychiatry Clin Neurosci 2007; 19: 373-82.

14 McIntyre RS, Cha DS, Soczynska JK, et al. *Cognitive deficits and functional outcomes in major depressive disorder: determinants, substrates, and treatment interventions*. Depress Anxiety 2013; 30: 515-27.

15 Naismith SL, Redoblado-Hodge MA, Lewis SJ, Scott EM, Hickie IB. *Cognitive training in affective disorders improves memory: a preliminary study using the NEAR approach*. J Affect Disord 2010; 121:258-62.

- *Pedagogista, Faculty of legal and social science
- **Professor of Didactics of Mathematics Teaching, Department of Mathematics. Universidad de Córdoba (UCO), Córdoba, Spain
- *** Psicologo clinico, psicoterapeuta. ASP Trapani
- **** Psicologo clinico, psicoterapeuta. ASP Trapani
- ***** Psichiatra. Dipartimento Salute Mentale ASP Trapani
- Bibliografia**
- Bora E, Harrison BJ, Yücel M, Pantelis C. *Cognitive impairment in euthymic major depressive disorder: ameta-analysis*. Psychol Med 2013; 43: 2017-26.
- Boyle LL, Porsteinsson AP, Cui X, King DA, Lyness JM. *Depression predicts cognitive disorders in older primary care patients*. J Clin Psychiatry 2010; 71: 74-9.
- Colombo, M. (2011): "Sindromi depressive e processi riabilitativi", in: Cristini et al., *La capacità di recupero dell'anziano*, Franco Angeli, Milano.
- Di Sciascio G., Furio M.N., Palumbo C. *Cognitive deficits in depressive illness: how many and which instruments to identify them?* Il Pensiero Scientifico Editore 2019
- Gori, G. (1993): *Conservare la felicità. I disturbi affettivi nella terza età*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Kessing LV. *Depression and the risk for dementia*. Curr Opin Psychiatry 2012; 25: 457-61.
- Lam RW, Kennedy SH, McIntyre RS, Khullar A. *Cognitive dysfunction in major depressive disorder: effects on psychosocial functioning and implications for treatment*. Can J Psychiatry 2014; 59: 649-54.
- Lee RS, Hermens DF, Porter MA, Redoblado-Hodge MA. *A meta-analysis of cognitive deficits in first-episode Major Depressive Disorder*. J Affect Disord 2012; 140: 113-24.11
- Lin K, Xu G, Lu W, et al. *Neuropsychological performance in melancholic, atypical and undifferentiated major depression during depressed and remitted states: a prospective longitudinal study*. J Affect Disord 2014; 168: 184-91.
- McClintock SM, Husain MM, Greer TL, Cullum CM. *Association between depression severity and neurocognitive function in major depressive disorder: a review and synthesis*. Neuropsychology 2010; 24:9-34.
- Migone, P. (2005): "Farmaci antidepressivi nella pratica psichiatrica: efficacia reale", *Psicoterapia e scienze umane*, XXXIX, 3: pagg. 312-322.
- Andolfi, M.; Loredi, C.; Ugazio, V.; (a cura di) (2011): *Depressioni e sistemi. Il peso della relazione*, Franco Angeli editore, Milano.
- Ministero del Lavoro e delle politiche sociali (2010): *Rapporto sulla non autosufficienza - 2010*, Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- Naismith SL, Redoblado-Hodge MA, Lewis SJ, Scott EM, Hickie IB. *Cognitive training in affective disorders improves memory: a preliminary study using the NEAR approach*. J Affect Disord 2010; 121:258-62.
- Pfennig A, Littmann E, Bauer M. *Neurocognitive impairment and dementia in mood disorders*. J Neuropsychiatry Clin Neurosci 2007; 19: 373-82.





Note per una educazione autentica

Gli educatori-insegnanti autentici dovrebbero consentire ai loro studenti di trasformare continuamente (costruire-decostruire-ricostruire) la loro comprensione di sé stessi per ricollocarsi all'interno delle possibilità e delle sfide dell'esistenza

L'uomo di oggi agisce all'interno di un mondo globale che, secondo il noto sociologo Giddens, incoraggia sempre nuove forme di individualismo, enfatizzando, a tratti ideologicamente, una cultura occidentale caratterizzata dall'eccessiva autonomia e autodeterminazione. Sommerville (2000) ci ricorda che viviamo in un mondo di *intense individualism*, dove l'egoismo e il tornaconto sono spesso usati per raggiungere fini contrari ai valori delle comunità e al bene comune. In questo clima d'incertezza e di complessità senza precedenti si interroga Iacocca: "Dove è andata a finire la nostra indignazione?" (Iacocca, 2007). A ciò si aggiunga uno degli aspetti più problematici della società contemporanea: la rinuncia a progettare il futuro, schiacciati su di un presente che non si riesce neanche a vivere pienamente e consapevolmente, perché voracemente inghiottito da una velocità fine a sé stessa.

Il senso di smarrimento e di confusione così diffusa anche tra le nuove generazioni fa emergere il bisogno di modelli educativi in grado di meglio interpretare le sfide del mondo odierno: sono necessari educatori autentici, impegnati nel fare la differenza sulla vita delle persone che educano. Il noto motto inglese "*to walk the talk*" dovrebbe diventare un *modus vivendi* attraverso cui

*Giambattista Bufalino

ci assumiamo la responsabilità di vivere in comunione con altri, facendo sì che le nostre azioni e le nostre decisioni siano coerenti a quanto andiamo dicendo e pensando. Un vero educatore non predica, ma testimonia.

Uno dei più grandi problemi che le organizzazioni lavorative, scolastiche, formative e di volontariato stanno affrontando è l'impoverimento di comportamenti etici e, per alcuni versi, l'inesistenza di una moralità diffusa all'interno degli ambienti di lavoro che ha condotto progressivamente a uno sgretolamento di fiducia nei confronti della leadership e, più in generale, delle istituzioni. La "crisi di fiducia" rappresenta uno dei problemi più diffusi all'interno delle organizzazioni; un "crisi di fiducia" che può essere attribuita a quella che Frank (2002) chiama il "lato oscuro" (*shadow side*) della leadership, indicando atteggiamenti che includono gli effetti negativi del potere, del privilegio, dell'inganno, dell'incoerenza, dell'irresponsabilità e della finta lealtà.

In tale direzione, diventano significative dimensioni pedagogiche, principi e pratiche educative centrate su una visione genuina e autentica della realtà. Divengono centrali modelli educativi fondati sulla responsabilizzazione invece che sull'imposizione e sullo sviluppo integrale della personalità piuttosto che sull'aderenza a modelli omologanti. Tuttavia, gli uomini hanno bisogno di comunità per esistere; pertanto, sfide del genere debbono ripartire da una visione antropocentrica, in cui servono educatori autentici che educino con integrità.

L'origine del termine "autentico" può essere fatta risalire all'aforisma greco "Conosci te stesso" inscritto sul Tempio di Apollo a Delfi. L'etimologia della parola "autentico" deriva da *Authenon-Teo*, dove *Authenon* (avere autorità

e agire da sé medesimo) indica la possibilità di vivere un'esistenza che rispecchi la vera vita interiore

di un individuo, con un timbro personale inconfondibile. Essere autentico significa conoscere sé stessi e agire di conseguenza, esprimendo genuinamente ciò che uno crede e pensa.

Spesso si dimentica che i giovani possiedono una ricca e articolata vita autonoma. Né la scuola né l'insegnante possono "possederli" e considerarli come automi da programmare fornendo "risposte giuste". Ognuno di noi ha il diritto di vivere il proprio destino, il diritto di crearsi un'esistenza da sé, in relazione alla propria comunità, anzi e più precisamente, a qualcosa che può essere negoziato, costruito e improvvisato all'interno della propria comunità. Taylor fornisce la più chiara analisi filosofica di tale etica: "C'è un certo modo di essere uomo che è il mio modo. Io sono invitato a vivere la mia vita nel mio modo e non nell'imitazione di qualcun altro" (p.21). Il processo di divenire reali, diventare autentici, veri a sé stessi, è sicuramente la più profonda e impegnativa di tutte le sfide dell'esistenza. Mentre si auspicano e si ricercano autentiche opportunità di apprendimento, molto spesso gli studenti fanno esperienza d'inautentico apprendimento caratterizzato da un trattamento impersonale delle informazioni, da uno scollegamento tra l'allievo e i contenuti di quello che viene studiato, dalla memorizzazione e rigurgitamento di fatti che non consentono una crescita umana e spirituale. Gli educatori-insegnanti autentici dovrebbero consentire ai loro studenti di trasformare continuamente (costruire-decostruire-ricostruire) la loro comprensione di sé stessi per ricollocarsi all'interno delle possibilità e delle sfide dell'esistenza.

Una sollecitazione importante all'interno della quale collocare la richiesta di autenticità in ambito educativo, mi sembra provenire dalla distinzione avanzata da Starrat (2007) tra etica (*general ethic*) e etica applicata (*applied ethic*). Il tradizionale studio dell'etica in ambito educativo esplora questioni riguardanti l'equità, la giustizia, il potere e la cura delle modalità di organizzare e gestire l'educazione. Queste analisi appartengono a quello che può essere considerato il regno dell'etica (*general ethic*), che ha a che fare col modo in cui le persone vivono ogni giorno le loro relazioni in maniera più o meno etica, all'interno del contesto culturale di riferimento, che tende a fornire codici di condotta abbastanza riconoscibili. Molto più recentemente, è stato

sviluppato il tema dell'etica applicata (*applied ethics*) che può essere definita etica della professione, una sorta di deontologia professionale. L'etica della professione obbliga il professionista a ricerca il bene dello studente, dell'allievo, del formando. Il professionista educativo è quindi obbligato da un'etica professionale a ricercare il bene intrinseco al lavoro, intrinseco alla pratica della professione, che è fortemente collegata al carattere autentico dell'apprendimento.

Una vita di autenticità rivela la sua forza in un contesto che mostra ipocrisia e competizione. Un educatore autentico è un professionista che promuove onestà, mostra integrità con le proprie parole e le proprie azioni, perseguendo il giusto anche all'interno del dissenso, creando un ambiente in cui anche gli altri sono motivati e impegnati a seguirlo nella ricerca del bene. Ciò comporta mettere in discussione e rivedere continuamente le proprie convinzioni più profonde che agiscono in maniera "invisibile" sulle pratiche educative. Un processo di autoconsapevo-

lezza conduce alla trasformazione e implica il cambiamento. Un educatore autentico è un educatore costantemente trasformato. Un educatore autentico è gioioso durante i momenti difficili, perché comunque rimane fedele a sé stesso. In tal senso, un'educazione autentica rappresenta una vera vocazione definita non dal compito di prendere la decisione giusta, ma da chi si è realmente. Una educazione autentica è quindi molto più che un mero "stile educativo", quanto piuttosto un modo di essere dell'educatore e dell'educando, l'origine e la fine del processo educativo stesso.

Secondo il parere di chi scrive, un vero educatore autentico dovrebbe esprimere cinque qualità che qui riassumo brevemente

1. *Autoconsapevolezza*. Occorre conoscere bene la direzione. In assenza di uno scopo chiaro, ogni educatore naviga senza una meta in balia del proprio ego, vulnerabile a impulsi narcisistici. Per trovare il proprio scopo, occorre capire e scoprire le personali passioni e motivazioni.

2. *Praticare solidi valori*. I valori e il carattere definiscono un educatore. I valori costituiscono una sorta di bussola morale e personale in cui assume particolare rilievo l'integrità, la forza di comunicare la verità anche quando questa è scomoda.

3. *Guidare con il cuore*. Un educatore autentico possiede la capacità di infiammare le anime degli educandi coinvolgendoli come parte attiva e protagonisti del processo educativo.

4. *Stabilire rapporti duraturi*. Una delle caratteristiche più importanti di un educatore autentico è la capacità di sviluppare rapporti duraturi e rapporti personali basati sulla fiducia reciproca e sull'onestà come atto di responsabilità nei confronti dell'altro.

5. *Dimostrare autodisciplina*. Senza di essa non si può guadagnare il rispetto degli altri. L'autodisciplina comporta una coerenza nel giudizio e una pacatezza nell'affrontare persone, situazioni e i problemi.

L'autenticità non è qualcosa che può essere mai veramente raggiunta; anzi è rivelata pezzo dopo pezzo attraverso un processo interattivo di apprendimento significativo tra i diversi attori in campo. Un'educazione autentica non è qualcosa che emerge da un chiarimento o un'adesione di un set personale di credenze; quanto piuttosto può essere considerata come interazione continua tra come una persona comprende sé stesso all'interno del significato di un dato contesto educativo e ciò che può meglio essere fatto per migliorare la vita degli studenti e l'apprendimento all'interno di tale contesto.

«Un musicista deve scrivere musica, un artista deve dipingere, un poeta deve scrivere, se vuole essere in pace con sé stesso. Ciò che un uomo può essere, deve essere. Deve essere fedele alla propria natura» (Maslow, 1971, 22). Questa assunzione riflette la premessa attorno cui si sviluppa tutta la letteratura e la riflessione scientifica sul tema: gli educatori autentici agiscono in modo da onorare i propri valori, le proprie credenze non nascondendo punti di debolezza e non considerando la fragilità come un tabù. Un percorso verso l'autenticità è un percorso in-finito (nel senso di non finito) di cambiamento che coinvolge la persona che continuamente s'interroga su cosa è buono e giusto in un contesto in continuo movimento e che è fortemente legato all'apprendimento: un apprendimento che non accade spontaneamente ma deve essere perseguito con convinzione.

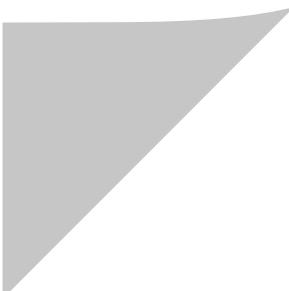
Bibliografia

- Frank, D. G. (2002), Meeting the Ethical Challenges of Leadership, *Journal of academic Librarianship*, 28 (1-2), 81-82.
- Giddens, A (1998), *The third way*, Cambridge: Policy Press.
- Iacocca, L. (2007), *Where Have All the Leaders Gone?*, New York: Scribner.
- Maslow, A. (1971) *The farther reaches of human nature*, New York: Viking Press.
- Sommerville, M. (2000), *The ethical canary. Science, society and the human spirit*, Toronto: Pinguin
- Starratt, R. J. (2007), Leading a community of learners: Learning to be moral by engaging the morality of learning, *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 165-183.
- Taylor, C. (1991), *The Ethics of Authenticity*, Cambridge: Harvard University Press

**PhD in Education presso l'Università di Lincoln (UK) è borsista di ricerca presso l'Università degli studi di Catania. È stato Visiting Scholar presso l'Università di Tallinn (Estonia), di Aarhus (Danimarca) e Malta.*



TRANSITI NELL'ETÀ ADULTA...



... tempi e luoghi della malattia

L'*adulità* contemporanea è un flusso permanente nella continuità di andirivieni, passaggi, transizioni, transiti, potenzialità e smarrimenti, re-invenzioni e re-inizi che disegna una fenomenologia delle soggettività adulte come un perenne movimento dagli approdi incerti, ma anche, in-aspettati. Pedagogika in collaborazione con il gruppo di ricerca NUSA-Nuove Soggettività Adulte, darà voce a quattro temi si stanno tenendo presso la "Casa della Cultura" di Milano. Il prossimo incontro si terrà il 20 gennaio 2020.

“Lei ha un cancro Signorina Bearing”. Transitare nella malattia da adulti.

Micaela Castiglioni*

Il Dottor Kelekian e la Signorina Bearing

Tra le prime scene del film *Wit (La forza della mente)*, uscito negli USA nel 2001, vi è questa in cui il professor Kelekian, affermato oncologo e docente universitario, comunica alla signorina Bearing, una donna di mezza età che vive sola - anche lei, prestigiosa professoressa di letteratura inglese all'università - la diagnosi di un tumore alle ovaie ormai in stadio avanzato e pertanto non affrontabile chirurgicamente ma solo tramite terapia chemioterapica in corso di sperimentazione.

La comunicazione del professor Kelekian è tipicamente in “stile clinico americano” «tutta la verità, nient'altro che la verità» (Zambetti, 2014, p.32). Alla signorina Bearing viene detto che il trattamento chemioterapico sarà inevitabilmente aggressivo per cui le si richiede di accettare e di essere coraggiosa, dando tutto ciò come cosa ovvia e scontata (Bert, 2007). La signorina Bearing è “determinata” e il dottor Kelekian: «[...] è certo che potrà sopportare alcuni dei più gravi effetti collaterali».

Il ritratto anticipato della paziente facile e collaborativa è stato fatto in breve tempo, nello spazio della prima consultazione, con poche parole *clinico-paternalistiche*, almeno per quanto riguarda la descrizione e l'andamento dell'iter terapeutico e la reazione della paziente; tra l'altro, fino a quel momento, “emerita sconosciuta”, come del resto, per quest'ultima, lo è il medico (Zambetti, 2014, p.33).

Il *transito* nella vicenda di malattia può essere causa di una *crisi della presenza*, l'individuo perde le proprie coordinate di riferimento

Medico: Lei ha un cancro. Signorina Bearing, lei ha un cancro metastatico dell'ovaio in stadio avanzato¹.

Prof.ssa Bearing: Continui.

Medico: Lei insegna signorina Bearing?

Prof.ssa Bearing: Sì, come lei, dottoressa Kelekian.

Medico: Certo, allora, lei presenta una malattia che non è stata rilevata né al primo, né al secondo, né al terzo stadio. Ora è un insidioso adenocarcinoma.

Prof.ssa Bearing: Insidioso?

Medico: Insidioso significa: “non rilevabile ad uno stadio...”.

Prof.ssa Bearing: Insidioso significa: “subdolo”.

Medico: Vuole che continui?

Prof.ssa Bearing: Sì, naturalmente.

Medico: Bene. Nei carcinomi epiteliali invasivi la modalità di trattamento più efficace è senz'altro la chemioterapia. Stiamo mettendo a punto una combinazione sperimentale di farmaci destinata proprio ai tumori dell'ovaio con l'obiettivo specifico di poter trattare gli stadi tre e oltre. Trova che corra troppo?

Prof.ssa Bearing: No.

Medico: Lei verrà ricoverata in ospedale ad ogni ciclo di trattamento. Dopo i primi otto cicli verrà sottoposta ad un'altra serie di esami, inevitabilmente i farmaci antitumorali danneggeranno alcune cellule sane comprese quelle lungo il tratto gastrointestinale delle labbra, dell'ano e i follicoli piliferi. Grazie alla sua determinazione siamo certi che lei potrà sopportare alcuni dei più gravi effetti collaterali. Signorina Bearing?

Prof.ssa Bearing: Oh, mi scusi professore.

Medico: Fin qui, ha domande da porre?

Prof.ssa Bearing: Prego vada avanti.

Medico: Forse, qualche termine le è sconosciuto?

Prof.ssa Bearing: No, no, è stato esauriente e preciso.

Medico: Grazie. Ci tengo molto. Sa, io lo dico sempre ai miei studenti [...].

Non insegni il prossimo semestre.

Prof.ssa Bearing: E' fuori questione.

La parola della medicina paternalistica è precisa, puntuale, oggettiva e oggettivante, tecnica, si preoccupa del “corpo biologico” della paziente e delle sue reazioni fisiche, il “corpo vissuto”, teatro di emozioni, vissuti, timori, paure, ambivalenze, ecc., non rientra nel suo registro. Come a non rientrare nel suo alveo, è la storia di vita della paziente, la sua quotidianità, il suo contesto di vita. Altrettanto, dimenticate le rappresentazioni e i punti di vista della paziente rispetto alla diagnosi comunicata e alla cura prospettata.

La parola medico-paternalistica slitta nella parola che descrive, spiega, che introduce una sorta di breve lezione di medicina, tramite un linguaggio scientifico e al tempo stesso prescrittivo, per addetti ai lavori. Una parola davvero poco umile che non si sforza di mettersi in sintonia con l'appartenenza culturale e linguistica del paziente, né tanto meno con il suo mondo interiore inevitabilmente popolato e agitato – in una situazione come questa – da paure e fantasmi di morte.

Abbiamo a che fare con una parola dalla pretesa illusoria di essere neutra, che sembra dimenticare e non farsi carico del potere nocivo, rischioso e perfino manipolatorio che può esercitare, relegando il paziente – anche, strumen-

¹ Si tratta del frammento estratto dalla scena del dialogo (*comunicazione della diagnosi e della terapia*) tra medico e paziente.

tato culturalmente come nel caso della professoressa Bearing - in una posizione down, rispetto alla posizione up, del professionista-medico. Una collocazione down, quella del paziente, che non sempre facilita l'assunzione di un atteggiamento di compliance e la costruzione di una relazione orientata a ciò.

Kafka e la malattia metafora autobiograficamente significata

Una malattia importante come quella oncologica, degenerativa, cronica, ecc., deporta il paziente in un territorio a lui del tutto sconosciuto con spazi e tempi molto diversi da quelli familiari, relazioni da ri-costruire o sviluppare per la prima volta, routine da fare proprie, imprevisti da ricondurre alla normalità, parole nuove da decifrare e imparare (Bert, 2007; Castiglioni, 2017).

Nella cornice della malattia e della cura anche le parole note, quelle del *dizionario*, assumono un altro significato, quello che deriva dal differente codice socio-culturale di riferimento, nonché, dalla diversa *connotazione* soggettiva ed emotiva (Bellini, 2000, p.75), che si genera proprio nell'incontro con il curante. Parola *dizionariale* e parola *connotativa* (*ivi*), che risente della vicenda autobiografica di chi riceve cura, sono lì, una di fronte all'altra: per un corpo a corpo, manifesto ed esplicito, o anche, implicito e silenzioso. In ogni caso, a perderci è l'efficacia della relazione di cura e la cura stessa.

Muoversi in questa direzione – avvicinandoci di più, per quanto ci riguarda, all'oggetto della nostra riflessione - significa per il curante non avere consapevolezza del *transito marcatore* che sta attraversando chi sta male, per cui, l'opacità del pensiero e dello sguardo di chi cura non può supportare e accompagnare il paziente nell'attraversamen-

to faticoso e doloroso del transito stesso.

Laddove, l'antropologo De Martino ci ricorda come l'esperienza della malattia coincida con un'esperienza che egli definisce *crisi della presenza*:

[...] per cui l'individuo al cospetto di particolari eventi/situazioni che modificano il suo contesto di vita, come ad esempio, una morte, una malattia, o una migrazione, sperimenta un'incertezza, una crisi radicale del suo essere storico come possibilità di "esserci", attivamente [...], come persona dotata di senso [...] ().

Il *transito* nella vicenda di malattia può essere causa di una *crisi della presenza*. L'individuo perde le proprie coordinate di riferimento, le proprie sicurezze, la propria identità. Può *stagnare* in questa profonda crisi, per dirla con Erikson, anche in presenza di evidenze biologiche critiche seppur tuttavia clinicamente affrontabili o superabili.

Magistrale il racconto di Kafka, la *Metamorfosi*, in cui lo scrittore narra il *prima* e il *dopo* generati dalla malattia: un passaggio, un transito, se non perfino, una svolta, che mette profondamente in gioco la percezione di sé, il senso identitario e della propria storia, le relazioni con i propri familiari e/o con i propri amici o colleghi di lavoro (Bert, 2007).

Gregorio Samsa, svegliandosi una mattina da sogni agitati, si trovò trasformato nel suo letto in un enorme insetto [...]. Durante le sue meditazioni riapparvero di nuovo, dopo lungo tempo, il principale, il procuratore, i commessi e gli apprendisti, il fattorino così duro di comprendonio, due o tre amici di altre ditte, una cameriera di un albergo di provincia (un caro, fuggevole ricordo) a cui si era interessato seriamente ma

senza troppo impegno. Tutta questa gente gli appariva mescolata con estranei e altre persone già dimenticate, ma invece di mostrarsi ben disposti verso di lui sembravano tutti inavvicinabili [...] (2006, p.37).

La malattia di Samsa è metaforicamente resa dalla sua trasformazione in uno scarafaggio. Il *corpo-malato* diventa il *corpo-scarafaggio*, dinnanzi al quale le reazioni dei familiari sono ambivalenti e contrastanti, finché, a predominare è il desiderio che lui muoia in modo da levarli da una presenza ingombrante (Bert, 2007).

Kafka e la parola medico-paternalistica

Dentro e fuori, il linguaggio letterario e metaforico, siamo in sintonia con Bert, laddove, pone un'importante distinzione tra la "malattia come *patologia*", oggetto d'intervento clinico: diagnosi, prognosi, terapia, esito - e come tale, di pertinenza del sapere e del discorso della medicina e del medico (*disease*); e la "malattia come *problema*" che appartiene al malato in quanto "*discorso della vita*", quotidiana, individuale e soggettiva (*illness*) (*ibidem*, p. 51).

Qui, a questo bivio, ritroviamo la parola paternalistica, così come, possiamo imbatterci nella parola tecnica, senza dubbio di non sovrapponibile registro e tono, pur focalizzandosi entrambe sul *disease*, e configurandosi tutte e due come parola eccessivamente lineare, causale, che semplifica troppo, ritenendo trascurabile, se non perfino inutile, la narrazione del paziente che rappresenterebbe un intralcio, un'interferenza di non facile gestione - a più livelli - rispetto all'organizzazione della narrazione prodotta dal medico e dal *suo* sapere *su...*, che è poi, "organizzazione" della

malattia e della cura del paziente, fatta solo ed esclusivamente di diagnosi, terapia e guarigione, laddove, quest'ultima sia perseguibile.

La questione è ben più complessa e complicata se, come sottolinea Bert, il "problema nasce con e proprio dopo la diagnosi" e se, il paziente può anche *guarire* dalla *malattia-patologia*, dalla malattia biologica, ma può continuare a soffrire e a *stare male*, anche per molto tempo, per la *malattia-problema*, che necessita, non solo e soltanto, della *parola-medica* (*ibidem*, p.55), o aggiungiamo noi, medico-paternalistica. Che, prende la forma della parola cordiale, colloquiale, quasi amicale, slittando facilmente nella *parola-consiglio*, tipo: «*Lo dico per il suo bene; lo faccio per il suo bene*».

Locuzione che immediatamente rende d'obbligo la classica domanda: "per il bene di chi?" Fa bene al medico che può esercitare un potere implicito e molto sottile sul paziente, quasi tenendolo sotto controllo, non facendosi carico di un'attenzione di cura ben più raffinata che come tale richiederebbe impegno e tempo da dedicare al paziente? Esplicitando l'implicito, potremmo anche aggiungere: «*lo dico per il suo bene, ho poco tempo a disposizione, cerchi di capire in fretta, come non può capire, lo fa per il suo bene*». Quale ragione e/o motivazione più forte alla compliance, ci potrebbe essere?

Ma il *transitare dentro* e, laddove sia possibile, *oltre* una vicenda di malattia/terapia non facile da accettare per il paziente necessita di un processo e di un tempo lunghi e di una modalità e relazionalità comunicativa con il curante, ben differente.

Il paziente, per esempio, ha bisogno di introdurre nella conversazione il suo punto di vista, i suoi dubbi, i suoi timori, le sue paure, il suo orientamento..., il *ché* può contribuire ad assumere con

consapevolezza e in modo attivo il *transito-malattia* potendo far dialogare la sua parola con quella del curante per co-costruire un ponte che faciliti l'oltre-passamento del transito stesso: co-costruendo ipotesi, significati, strategie, speranze realistiche, progetti.

La parola eccessivamente tecnica, così come, quella che veicola un atteggiamento di cura paternalistica deve farci insospettare: dietro l'apparente buonismo non si cela, di fatto, un bisogno - anche inconsapevole, di segno contrario, per certi versi, di tipo difensivo - di esercitare una forma di potere nella relazione con il paziente? Un potere sul tempo a disposizione (sempre poco), sulla comunicazione, sul suo corpo, ecc.?

La possibilità di vivere il *transito* secondo una possibile, sostenibile e almeno parziale autonomia di senso (o non senso, che è sempre senso) soggettivo, viene limitata paradossalmente proprio dal curante, che al contrario, dovrebbe sostenerla.

Non dimentichiamoci in tutto questo, come il professionista della cura non sia tuttavia una monade, anch'egli è inserito, più che mai oggi, in un'organizzazione che eroga cura, foucaultianamente esercitante un potere/controllo sui diversi attori che la abitano. L'organizzazione, o meglio sarebbe dire, l'istituzione ospedale, al pari, dell'istituzione carcere/e comunità (contesti presi in considerazione nei precedenti numeri della rivista) facilitano o, viceversa, ostacolano i vari e differenti transiti che possono riguardare le donne e gli uomini adulti in certe fasi della loro vita? Forse, la domanda è retorica. Ma è pur sempre da essa che dobbiamo ripartire per aprire uno spazio e un tempo di pensiero e di *pensosità* diversi sulla fenomenologia dei transiti nell'età adulta, in particolare, quelli imprevisi e impre-

vedibili. Una *pensosità* che intendiamo come spazio transizionale, intermedio, premessa indispensabile per un possibile agire educativo e di cura che si faccia carico in modo generativo delle esperienze di transito degli adulti più fragili e vulnerabili.

Accompagnare il transito nella malattia, non soltanto guarire...:

Un intervento clinico che faccia leva esclusivamente sulla parola-medica, o anche, medico-paternalistica, ha in sé il rischio messo in evidenza dall'antropologo Good:

[...] la persona, il soggetto della sofferenza viene rappresentato come il luogo della malattia piuttosto che come agente narrante, il paziente diventa progetto medico (1994, p.47).

Proprio, laddove, Rita Charon ci ricorda che:

[...], quando i pazienti raccontano della loro malattia ai curanti stanno cercando di esprimere qualcosa di personale, carico di significato, che li spaventa e che è legato alla morte [...] il medico semplifica il racconto del malato, riconducendolo alla classica sequenza anamnestic (2006, p.45)

La parola chiave non è sempre e soltanto «*guarire*», ma «*significato*» (Bertolini, 1994, p.19).

Ed è qui la sfida per il sapere medico e per la competenza del clinico – fin dalla formazione universitaria – dal momento che tali dimensioni non possono coincidere esclusivamente con tecniche, strategie e protocolli, o con parole cordiali, ma devono necessariamente chiamare in causa il fattore “umano”, che appartiene loro.

Il curante che è consapevole di come il paziente stia vivendo un *transito* faticoso a più livelli, deve essere in grado di comprendere il *significato* (*ivi*) che per il paziente stesso assume la *sua* malattia e la prospettiva della *sua* terapia e della *sua* guarigione, spingendosi *oltre*, in modo da poter “*lavorare*” su quei significati, che: «[...] deve saper condividere o rifiutare, valorizzare o ridimensionare, ma sempre in maniera consapevole e con quell’atteggiamento di massima apertura che viene da un autentico rispetto della persona» (*ivi*).

Ad entrare in scena è un altro paradigma di medicina che fa leva sulla *parola condivisa* che è *parola narrativa*, per cui possiamo parlare di *medicina narrativa*. E la parola della medicina narrativa, non può essere una parola di potere che anticipa il paziente, che lo colonizza, che corre il rischio di farlo sentire in colpa se non si adegua subito e sempre, se trasgredisce, arrivando anche a farlo sentire solo nel momento di una scelta importante, come quello della scelta della terapia, o di un tipo di terapia piuttosto che un’altra.

4. Le posture della cura esistenziale

Fermiamoci per un momento e soppesiamo alcune parole alle quali ci siamo riferiti, quali, in particolare, “significato” e “autentico rispetto”. Non possiamo non imbatterci nella nozione di *cura*, in senso ampio, complesso e profondo, o anche, *esistenziale*: una cura, che dovrebbe andare di pari passo con la *cura clinica*. Non sempre ciò che è centrale per il professionista della cura lo è altrettanto per il malato.

Le posture della *cura esistenziale* - che possiamo anche intendere come cura che prende forma attorno a istanze, dimensioni e orientamenti *educativi*, sottesi

dal *principio narrativo*, che ne fa, anche, *cura educativa* - si declina e si articola in alcune fondamentali *posture esistenziali* del curante che vengono argomentate da Luigina Mortari (2015).

Ci soffermiamo soltanto su quelle che risultano più pertinenti con il nostro discorso.

La cura così intesa, è prima di tutto “*attenzione*” che - secondo l’opzione fenomenologica che condividiamo - è la «disponibilità e la capacità di mantenersi fedeli alle cose», ossia, «l’accoglienza della cosa che viene all’evidenza» (*ibidem*, pp.178-183), nel nostro caso, il paziente “che si dà”, con la sua storia che è anche storia di malattia, ma non solo.

Mettersi in questa condizione, almeno transitoria, significa «fare un passo indietro», «mettersi criticamente un po’ in periferia», affinché il malato possa «esporsi» (*ivi*) con tutta la sua complessità e nella sua personale e autobiografica singolarità, ed essere riconosciuto, legittimato, rispettato e compreso.

E’ dall’*attenzione che cura*, o *cura dell’attenzione*, che deriva la possibilità della «*responsabilità*», anche etica, della «*scelta*» (*ivi*) - che come sappiamo - mette a dura prova il curante, soprattutto, se neofita.

5. Quando è la «parola fragile» che si prende cura del transito di malattia

Abbiamo fatto riferimento alla «*cura*» come «*rispetto*» che implica, ancora una volta, avvicinarsi all’altro, che vive una situazione di fragilità e di vulnerabilità, con la massima «*discrezione*» e «*gentilezza*», così come, con il massimo «*garbo*» (*ivi*), atteggiamenti che passano necessariamente attraverso l’utilizzo della «*parola fragile*» (Borgna, 2014; 2015). Come tale, parola «*attenta*», «*discreta*», «*gentile*», «*garbata*», «*mai sopra le righe*» (Mortari, 2015); il contrario della parola tecnica

e/o paternalistica, che seppure garbata, afferma tuttavia, un unico punto di vista, un'unica direzione, un'unica possibilità: quella del curante.

Molto peso e responsabilità hanno le parole usate dal curante, a tal punto che a livello colloquiale, nel contesto italiano, si dice: «Dottore, pendo dalle sue parole, o dalle sue labbra».

La *parola* del medico è già *terapia*, *farmaco* (Bert, 2007), ma sappiamo molto bene, come il farmaco sia al tempo stesso veleno:

Le parole sono dotate di un immenso potere: sono in grado di aiutare, di indicare un cammino, di recare la speranza, o la disperazione, nel cuore dei malati che, nel momento in cui scendono nella voragine della sofferenza, hanno un infinito bisogno di dare voce alle loro emozioni e al loro dolore, che è dolore del corpo, e dolore dell'anima (Borgna, 2014, p.11).²

Proviamo anche noi a pensare, a quando, in condizioni di debolezza siamo stati feriti da una parola troppo *fredda*, *lontana*, *violenta*, *dura*, *arida*, *indifferente*, *preoccupata*... (“Quella volta che mi sono sentito/a ferito/a da una parola...”)³, o siamo stati anticipati, e forse anche infastiditi, dalla parola paternalistica del medico: «Lo faccio per il suo bene; glielo dico per il suo bene, non per altro; provi a pensare che sta male lei ma anche i suoi famigliari, se non fa così...».

Ci sembrerà paradossale, ma è proprio la parola *fragile* - come ci ricorda Borgna - che può sostenere, accompagnare, aiutare e curare il *transito* nella malattia.

La parola fragile è parola *umile*, *sem-*

plice, *accogliente*, *leggera e profonda*, *plastica*, *flessibile* (*ivi*), capace di adattarsi in modo intelligente e rigoroso alla situazione in corso, di cogliere i bisogni/desideri del paziente, le sue ansie, paure, disperazioni, le sue aspettative, le sue ambivalenze, ecc..., (*ivi*). La parola fragile che cura, è la *parola arcobaleno* (*ivi*). Essa non è mai frettolosa, o solo tecnica, o buonista, e non colonizza. Al contrario, è capace:

[...] di creare relazioni umane che consentano al malato di sentirsi capito e accettato nella sua fragilità, e nella sua debolezza (*ibidem*, p.12).

La parola fragile-anti/paternalistica nella relazione di cura richiede al curante di porre attenzione al tempo interno del paziente che, non poche volte, è molto diverso dal tempo dell'istituzione in cui il professionista lavora, e dunque, dal tempo del curante. Essa «costa fatica e tempo» (Borgna, 2015), ma può essere realisticamente praticabile; ed è essa stessa *parola realistica* (Mortari, 2015, p.187), capace di dire *quella* verità accettabile e sostenibile per *quel* paziente, con *quella* storia di vita, in *quella* fase della malattia e di vita, perché pronunciata dentro una relazione “curante-curato” che tiene, all'insegna del rispetto e della fiducia reciproca.

Di sicuro, abbiamo a che fare con una parola alla quale i professionisti della cura vanno educati dentro dispositivi di formazione “alternativi”, di matrice narrativa, autoriflessiva e autobiografica, che permettano loro - per esempio, tramite la pratica della scrittura (ma non solo) - di immedesimarsi nella vicenda di malattia e di cura dell'altro, recuperando la personale esperienza di

² Borgna si riferisce, nello specifico, ai pazienti psichiatrici.

³ Consegna di scrittura autobiografica, che chi scrive, rivolge ai curanti in percorsi di formazione di matrice narrativo-autobiografica-autoriflessiva.

sofferenza e di cura: «*quale parola avrei desiderato che mi dicessero?; quale parola mi ha aiutato, quale mi ha ferito...; quale mi ha fatto sentire down...; ha bloccato il mio racconto, la mia scelta...?*». In ciò, chiedendosi ulteriormente se la propria soggettività possa essere una risorsa, o meno.

6. Parola a medici non tecnici e non paternalistici

Ci piace concludere questo contributo con le testimonianze autobiografiche di tre medici, la prima, di un'oncologa, dell'Ospedale S.Raffaele di Milano⁴; la seconda di Alberto Malliani, Direttore del Dipartimento di Scienze Cliniche e di Medicina, dell'Ospedale Sacco di Milano, e Presidente della Società Italiana di Medicina Interna, e infine, l'ultima, del neurologo e scrittore, Oliver Sacks.

Scrivo Zambetti:

Il rispetto: questo il senso ultimo e la valenza prima della relazione, dalla portata religiosa anche per un agnostico.

Rispetto vuol dire non potersi permettere di dire bugie.

Ma l'informazione asettica, all'americana (tutta la verità e niente altro che la verità) è per molti pazienti una violenza spietata, spesso neppure voluta (ma chi decide quando dire e quando no?).

Rispetto vuol dire ascoltare.

I tempi sono sempre compressi. Mi ha fatto però male al cuore la statistica di una rivista scientifica che riportava, come mediamente, un paziente venga interrotto dal medico dopo 16 secondi (non è ancora la presunzione di sapere a prescindere?).

Rispetto vuol dire adeguare le modalità d'informazione al livello culturale,

all'emotività, alla capacità di recepire di chi hai davanti. Facile: specie se si ha chiaro in mente che la relazione si svolge fra persone che, perlomeno all'inizio, sono perfetti estranei⁵ (*Il Medico e l'Imperatore*, 2014, pp.31-32)⁵.

Sottolinea Malliani:

Il paziente è un narratore e i medici che lo assistono formano il primo pubblico di questo singolare cantastorie, e se non avete voglia, a storia finita, di ricominciare da capo, per chiedere meglio, per ascoltare ancora, se non dimenticherete l'esatto trascorrere del tempo, se non farete tardi... è segno che non stavate facendo il medico (*Medico sempre. Lezioni di buona sanità*, p.).

In continuità di prospettiva, scrive Oliver Sacks, ne *L'occhio della mente*:

“Sono cresciuto in una famiglia piena di medici, dove si faceva un gran parlare di medicina: [...]. A cena, buona parte della conversazione riguardava inevitabilmente la medicina, ma non verteva mai soltanto sui “casi” [...], nella conversazione dei miei genitori i casi diventavano biografie, storie di vita di persone che reagivano alla malattia o a un trauma, allo stress o a un evento sfortunato. Forse era inevitabile che anch'io diventassi un medico e, allo stesso tempo, un narratore di storie [...]. Per questo motivo, di solito, le storie dei miei casi cominciano con un incontro, una lettera, qualcuno che bussa alla porta: è la descrizione che i pazienti fanno della propria esperienza, poi, a stimolare un'esplorazione più ampia [...]. Negli ultimi decenni, ho visitato migliaia di pazienti. Tutti mi hanno insegnato

⁴ Dott.ssa Milvia Zambetti.

⁵ In M.Castiglioni (a cura di), (2014) *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano.

qualcosa, e a me piace visitarli: in alcuni casi ci siamo incontrati regolarmente - in un rapporto da medico a paziente - per vent'anni o anche di più. Nei miei appunti clinici, faccio del mio meglio per registrare quanto sta loro accadendo e per riflettere sulla loro esperienza. A volte, con il loro permesso, i miei appunti evolvono in un saggio” (2011).

**Professore Associato di Educazione degli adulti e degli anziani, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R.Massa”.*

Bibliografia

- Bellini M.P. (2000), *Scrivere di sé*, Ibis, Como-Pavia.
- Bert G. (2007), *Medicina Narrativa. Storie e parole nella relazione di cura*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma.
- Borgna E. (2014), *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino.
- Castiglioni M. (2016), *La parola che cura*, Edizioni Libreria Cortina, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Castiglioni M. (a cura di) (2014), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano.
- Charon R. (2006), *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*, Oxford University Press, Oxford- New York.
- De Martino E., Good B.J. (2006), *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*, Einaudi, Torino.
- Kafka F. (2006), “La Metamorfosi”, in *Racconti*, I Meridiani, Mondadori, Milano.
- Malliani Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Sacks O. (2011), *L'occhio della mente*, Adelphi, Milano.
- Zambetti M. (2014), “Il Medico e l'Imperatore”, in M.Castiglioni (a cura di), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano.





Dalla persona allo spazio che cura: il transito della narrazione

Per favorire la *transizione* attraverso l'esperienza della malattia, non è sufficiente formare o sviluppare le competenze per accogliere e raccogliere la storia di chi soffre; è necessario lavorare sulla postura narrativa e narratoriale dell'operatore, che non si limita al ruolo di testimone, ma contribuisce a costruire e continuare la stessa storia.

Christian De Lorenzo*

Nel terzo capitolo di *Medicina narrativa*, Rita Charon racconta i cinque aspetti narrativi della medicina: temporalità, singolarità, causalità, intersoggettività, eticità. Nel paragrafo dedicato alla singolarità, si legge questa storia:

Mio sgradevole e scortese amico, che stai sempre a provocare. “Per essere piccola, fai un sacco di rumore”, dici. Mi interrompi con le tue domande, mi correggi quando parlo con i tuoi compagni di stanza, così tanti in sessantanove giorni di prigionia. Lo sappiamo entrambi che sei tu il mio preferito. Mi piace passare un po' di tempo con te alla fine della giornata, senza cartella né penna. Mi porti sui campi di battaglia della Seconda guerra mondiale, sul tavolo della cucina dove parlavi di baseball con i tuoi fratelli. Voliamo insieme all'indietro nel tempo, lasciandoci alle spalle la tua stanza buia. Sai trasformare questo ambiente per magia. Mi lasci entrare in te, nel tuo passato, nel tuo punto di vista. Mi fai un regalo, Pete. Nessuna statistica potrà mai capirlo.¹

Questo breve testo è stato scritto da una non meglio identificata «professionista» nel quadro del seminario di Oncologia narrativa, che ha avuto luogo per tre anni, due volte al mese, presso il New-York Presbyte-

¹ Rita Charon, *Medicina narrativa*, Raffaello Cortina, Milano 2019, p. 61.

rian Medical Center. Si tratta dell'ospedale collegato a Columbia University, l'università dove attualmente – a tredici anni dall'uscita di *Narrative Medicine* in inglese e a qualche mese da quella della traduzione italiana – Rita Charon dirige il programma in Medicina narrativa.

Ho voluto proporre questa singolare, per l'appunto, «cartella parallela»² nel secondo Atelier che abbiamo dedicato a tale genere di scrittura presso il Centre Hospitalier Intercommunal de Créteil, alle porte di Parigi, dove mi occupo, in qualità di «consulente letterario», della formazione alla Medicina narrativa.³ Ovviamente lo abbiamo letto insieme ad alta voce nella traduzione francese; ma quello che ho imparato, vale anche per la nostra lingua.

Premetto che, nel giugno del 2019, alla vigilia della pausa estiva, avevo presentato esempi più «classici» di cartelle parallele, sempre tratti dalla «Bibbia» di Rita Charon, dove la narrazione si svolgeva retrospettivamente alla prima persona, in una maniera molto simile a quella dell'aneddoto autobiografico. In quell'occasione, dopo l'analisi del testo in gruppo, avevo chiesto ai partecipanti di scrivere lì, durante l'Atelier, la loro prima cartella parallela, e di condividerla.

Per la ripresa settembrina degli Atelier al Centre Hospitalier Intercommunal de Créteil, quando ho invitato gli operatori a presentarsi, dall'appuntamento

successivo, con le loro personali cartelle parallele, ci ho tenuto a mostrare che le scelte «formali» potevano essere ampie e libere, sciolte dai vincoli della cartella clinica, dalle gabbie di quella che Elliot George Mishler⁴ ha definito «la voce della medicina». È piuttosto dalla «voce del mondo della vita», secondo la definizione tratta anche dalla fenomenologia husserliana, che una cartella parallela trae la propria forza.

Nella mia idea, il testo sopraccitato mostrava che si poteva, per esempio, optare per una scrittura tra prima e seconda persona, come in una lettera. Altre due cartelle parallele suggerivano, addirittura, la possibilità di sconfinare nella lirica.⁵

Il tema della libertà espressiva può puntare l'attenzione, per contrasto, sull'espressione con cui si conclude il terzo periodo della storia riportata da Rita Charon: «Sessantanove giorni di prigionia». Prigionia per chi? Per chi cura o per chi è curato? Forse, per chi cura e per chi è curato. L'apertura del testo, che simboleggia l'apertura dell'operazione testuale in sé, permette di seguire, al contempo, entrambe le ipotesi interpretative.

Una cosa è certa: i racconti di vita del paziente consentono non solo all'anonima «professionista» di sottrarsi alla «prigionia», lasciandosi alle spalle la stanza buia, con un volo all'indietro sui campi di

2 Per chi non conoscesse la «cartella parallela», questo vero e proprio «genere» di scrittura clinica inventato da Rita Charon nel 1993 «per incoraggiare i professionisti sanitari e gli studenti a raccontare, in linguaggio ordinario, le esperienze che vivono con i pazienti» (Rita Charon, *op. cit.*, n. 21, p. 251), rinvio al capitolo 8 (*Ibid.*, pp. 167-185).

3 La prima stagione formativa è cominciata a gennaio 2019. Cinquanta operatori, tra partecipanti e co-conduttori, sono stati suddivisi in cinque piccoli gruppi, che si sono incontrati una volta al mese, per due ore, lavorando insieme sulle competenze narrative.

4 Elliot George Mishler, *The Discourse of Medicine. Dialectics of Medical Interviews*, Ablex Press, Norwood 1984.

5 Vedi Rita Charon, *op. cit.*, pp. 64-65 e 170.

battaglia della Seconda guerra mondiale e anche su quelli, più giocosi e meno sanguinari, ma altrettanto epici, da baseball. L'«ambiente» si trasforma «per magia»: è un vero e proprio «regalo», che genera una forma di riconoscenza.

Alla fine, si riesce a intendere il desiderio nel testo di un biglietto di ringraziamento, anche se l'inizio è all'insegna di tutt'altro sentimento: una sorta di doppia «provocazione», quella di chi cura e scrive, che fa da specchio a quella di chi è curato e parla. Provocazione di cui si chiarisce il portato affettivo, e affettuoso, proprio dopo il termine «prigionia»: «Lo sappiamo entrambi che sei tu il mio preferito».

Da sistema disciplinato come la statica con le sue griglie – e disciplinare –, l'ospedale, nel racconto, si fa *altro* e *altrove*. Questo *transito*, anche spaziale, è reso possibile attraverso e dentro la relazione, laddove questo termine indica non soltanto il legame, il vincolo, che si può costruire tra chi cura e chi è curato, ma anche l'attività, da un punto di vista etimologico, con cui si «riferisce» una storia, si «stende un rapporto» e dunque, più estensivamente, si narra.

Sempre per contrasto, mi tornano in mente i gesti, le immagini e le parole che un'operatrice ha utilizzato, nel contesto degli Atelier di Medicina narrativa del Centre Hospitalier Intercommunal de Créteil, per definire una sensazione provata durante la stesura della cartella clinica nel suo reparto. Ha alzato la mano destra, ha messo le dita a uncino accanto alla guancia, all'altezza dell'occhio, e ha cominciato a scuoterla velocemente, dicendo qualcosa del genere:

«Quando scrivo nella cartella clinica, ho l'impressione che il magistrato mi osservi e mi controlli, da dietro le spalle».

Una situazione che Rita Charon, nel capitolo dedicato alla triade pratica della Medicina narrativa (attenzione, rappresentazione, connessione), racconta fuor di metafora:

In ospedale, le cartelle cliniche possono capitare tra le mani di molte persone, che includono avvocati, amministratori, ricercatori, assicuratori o impiegati. Perciò, tristemente, stanno perdendo il valore di strumenti di riflessione, e sono sempre meno utili dal punto di vista clinico. Non vi si raccontano più conflitti e incertezze, per paura che tali rivelazioni abbiano conseguenze legali.⁶

Sappiamo da Michel Foucault quanto tale «regime disciplinare» abbia cominciato a radicarsi, fin dal Settecento, nella nostra cultura. Alla fine del capitolo dedicato al *panoptismo*, il filosofo francese va oltre, equiparando, con una domanda allo stesso tempo retorica e provocatoria, vari luoghi, ormai diventati di sorveglianza e punizione: «Se la prigione assomiglia agli ospedali, alle fabbriche, alle scuole, alle caserme come può meravigliare che tutte queste assomiglino alla prigioni?»⁷

Del resto, oggi, come fa notare Micaela Castiglioni, «transitare nel transito della malattia può essere paradossalmente ostacolato proprio dall'organizzazione stessa laddove non sia in grado di prendersi cura prima di tutto dei pazienti e dei loro famigliari, ma anche dei propri operatori, nei diversi ruoli ricoperti, nonché di se stessa».⁸

Come facilitare, perciò, il *transito* del-

⁶ *Ibid.*, p. 161.

⁷ Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (1975), Einaudi, Torino 1976, p. 247.

⁸ Micaela Castiglioni, «Transiti nella malattia e nei luoghi di cura», *Pedagogika.it*, 23, 1, 2019, p. 43.

le *storie in ospedale*, affinché tale transito non diventi una transumanza, con una riduzione dell'umano al bestiale, ma abbia luogo un vero e proprio processo di transizione, per chi cura e chi è curato, e anche per l'istituzione? Come decostruire la «prigionia»?

Le pratiche narrative sono una delle strade e delle risposte, è noto. Come suggerisce Guy Allen, rifacendosi al celebre saggio di Winnicott⁹, le «personal narratives» si configurano quali «“transitional phenomena” – things that mediate the potential space between inner and outer, things which operate in “the third area” between self and other»¹⁰.

Ecco perché, per favorire la *transizione* attraverso l'esperienza della malattia, non è sufficiente formare o sviluppare le competenze per accogliere e raccogliere la storia di chi soffre; è necessario lavorare sulla postura narrativa e narrativa dell'operatore, che non si limita al ruolo di testimone, ma contribuisce, come sappiamo, a costruire e continuare la stessa storia.

Un esempio letterario può giungere in soccorso. Nell'immaginario popolare, il braccio destro di Sherlock Holmes viene spesso liquidato con un: «Elementare, Watson!». In realtà, nei quattro romanzi e cinquantasei racconti dedicati alla coppia investigativa, l'espressione non viene mai pronunciata in questa forma, ed è comunque raro che Sherlock dica «elementare».

Watson, nella resa letteraria, funziona piuttosto alla stregua di un raffinato doppio dell'autore: dottore come Arthur Conan Doyle (chirurgo militare l'uno, medico di bordo l'altro), prende parte alle imprese di Holmes e le racconta. È quello che Genette¹¹ definisce un narratore omodiegetico/extradiegetico. Una figura che, allo stesso tempo, ha un ruolo di attore e testimone, e che combina, per dirla alla Charon, le virtù dell'attenzione e della rappresentazione, sviluppando una profonda connessione con il protagonista.

Ora, è proprio questa la duplice posizione narrativa di chi cura; ed è questa la duplice posizione, di *transito* e *transizione*, che la *scrittura narrativa* permette di esercitare, oltre che di sperimentare, al di là e al di qua dell'inevitabile portato tecnico di un gesto che voglia dirsi, ma soprattutto farsi terapeutico.

Del resto, se ci volgiamo alla storia della medicina, non stiamo parlando di una novità assoluta. Basti pensare, ben prima del sistema disciplinare che Foucault ri-costruisce – e ben prima del paradigma oggettivante di una medicina che ha rinunciato al proprio statuto di «arte» – a pratiche della narrazione pedagogiche e riflessive come quelle delle *observations*¹² rinascimentali, dove i medici raccontavano, al di fuori dei trattati di teoria, i casi singoli a cui assistevano e in cui agivano, senza rinunciare all'operazione della

9 Donald W. Winnicott, *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali* (1951), in *Dalla pediatria alla psicoanalisi. Patologia e normalità nel bambino. Un approccio innovatore*, Martinelli, Firenze 1991, pp. 275-290.

10 Guy Allen, «The “Good Enough” Teacher and the Authentic Student», in Jon Mills (a cura di), *A Pedagogy of Becoming*, Editions Rodopi, Amsterdam-New York 2002, p. 155.

11 Gérard Genette, *Figure III. Discorso del racconto* (1972), Einaudi, Torino 1986.

12 Vedi Gianna Pomata, «Sharing Cases: the *Observations* in Early Modern Medicine», *Early Science and Medicine*, 15, 3, 2010, pp. 193-236, e «Observation Rising: Birth of an Epistemic Genre, ca. 1500-1650», in Lorraine Daston e Elizabeth Lunbeck (a cura di), *Histories of Scientific Observation*, University of Chicago Press, Chicago 2011, pp. 45-80.

prima persona: la loro. Una tradizione che ha radici profonde e che risale fino a Galeno, se non addirittura a Ippocrate, come suggerisce l'antologia di storie tratte dai libri del medico di Pergamo e curata, oltre che commentata, dal medico francese Symphorien Champier nel 1532, sotto il titolo di *Claudii Galeni Pergameni Historiales Campi*.

Non intendo dire che tra la pratica odierna della cartella parallela e la nascita cinquecentesca dell'osservazione medica o l'eredità della scrittura galenica ci sia una connessione diretta, come se, con la Medicina narrativa, altro non si facesse che recuperare un passato distrutto dalla disciplinarizzazione dei luoghi di cura e dalla tecnicizzazione dei saperi. No, non si tratta di un ripiegamento nostalgico su un'età dell'oro di cui si tenta di recuperare lo splendore.

Intendo piuttosto sottolineare il valore anche storico della singolarità di chi cura, declinata esplicitamente, nel testo, alla prima persona, in un'indagine che la Medicina narrativa, oggi, consente nel senso di una transizione. Come sarebbe possibile, d'altronde, favorire il transito nella malattia dell'altro senza attraversare le proprie narrazioni, anche nei termini di competenze professionali?

Ma non solo. Il racconto della soggettività curante, se condotto in maniera sistematica e in ottica di sistema, con tempi di riflessione e spazi di formazione ricavati all'interno delle strutture – istituzionalizzati, dunque –, può condurre, insieme con gli operatori, anche gli ospedali a transitare oltre il regime disciplinare per diventare *narrativi*.¹³



Dice sempre Guy Allen: «The story operates not only in the transitional space between writer and reader but also in the transitional space between cultures». ¹⁴ Una narrazione come quella della cartella parallela si configura dunque anche come un atto

¹³ In proposito, per favorire la creazione, lo scambio e la comunicazione di buone pratiche narrative all'interno delle istituzioni di cura, segnalo la nascita del Narrative Hospitals Network (NHN), i cui membri fondatori sono Nuovo Ospedale di Biella (Vincenzo Alastra), Centre Hospitalier Intercommunal de Créteil (Jean-Marc Baleyte e Christian Delorenzo), Università Milano-Bicocca (Micaela Castiglioni), Université Paris-Est Créteil (Roberto Poma).

¹⁴ Guy Allen, *op. cit.*, p. 159.



culturale, o quantomeno di cultura sanitaria, forse addirittura politico, che arriva a includere e integrare il racconto della sofferenza con la relazione terapeutica, nel riconoscimento di uno spazio comune, all'interno e all'intorno. Oggetto di transito e di transizione, permette di istituire il passaggio poroso e continuo tra le tre dimensioni della persona curata, di quelle curanti e del luogo che le accoglie, contribuendo alla costruzione di una intersoggettività reale, sotto l'egida della relazione.

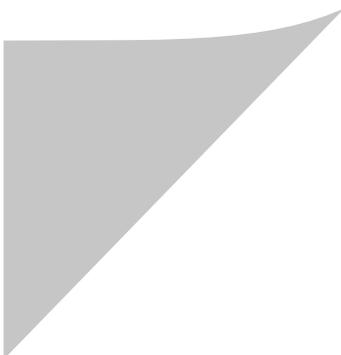
**Consulente letterario e responsabile del progetto di medicina narrativa presso il Center Hospitalier Intercommunal Decréteil, insegna medicina narrativa nei corsi di etica della facoltà di medicina presso l'Université Paris-Est Créteil. Ha curato varie antologie per Einaudi, per cui è stato anche editor.*

Bibliografia

- Allen, Guy, «The “Good Enough” Teacher and the Authentic Student», in Jon Mills (a cura di), *A Pedagogy of Becoming*, Editions Rodopi, Amsterdam-New York 2002, p. 155.
- Castiglioni, Micaela, «Transiti nella malattia e nei luoghi di cura», *Pedagogika.it*, 23, 1, 2019, pp. 43-44.
- Charon, Rita, *Medicina narrativa*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- Foucault, Michel, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (1975), Einaudi, Torino 1976.
- Genette, Gérard, *Figure III. Discorso del racconto* (1972), Einaudi, Torino 1986.
- Mishler, Elliot George, *The Discourse of Medicine. Dialectics of Medical Interviews*, Ablex Press, Norwood 1984.
- Pomata, Gianna, «Observation Rising: Birth of an Epistemic Genre, ca. 1500-1650», in Lorraine Daston e Elizabeth Lunbeck (a cura di), *Histories of Scientific Observation*, University of Chicago Press, Chicago 2011, pp. 45-80.
- Pomata, Gianna, «Sharing Cases: the Observations in Early Modern Medicine», *Early Science and Medicine*, 15, 3, 2010, pp. 193-236.
- Winnicott, Donald W., *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali* (1951), in *Dalla pediatria alla psicoanalisi. Patologia e normalità nel bambino. Un approccio innovatore*, Martinelli, Firenze 1991, pp. 275-290.



CULTURA



Rubriche dedicate
al mondo dell'educazione,
ai libri, alla musica e al cinema

Personagge

Personaggi

di Giuseppe Fichera

Un Rivoluzionario silenzioso: la pedagogia di Carl Rogers

“Chiunque Lavori nel campo delle relazioni umane e cerchi di capirne le leggi fondamentali è impegnato nella impresa più cruciale del mondo di oggi. Se cerchiamo, in piena coscienza, di comprendere i compiti che, come dirigenti, insegnanti, assistenti sociali, pedagogisti, psicoterapeuti dobbiamo svolgere, lavoriamo al problema che determinerà il futuro di questo pianeta”

(Rogers C, 1970)

Carl Rogers (1902 – 1987) Psicologo statunitense, si è occupato a lungo del recupero di giovani disadattati e con comportamenti delinquenziali. Dopo un anno di internato presso l'Institute for Child Guidance di New York, viene assunto al Child Study Department di Rochester. Rogers pubblica nel 1939 *The Clinical Treatment of the Problem Child*. Nel 1947 viene eletto presidente dell'American Psychological Association (APA) e nel 1956 presidente di The American Academy of Psychotherapists (AAP). Nel 1951 pubblicò “La Terapia Centrata sul Cliente”, sintesi del suo pensiero. Egli intese superare sia il pessimismo antropologico di Freud sia il determinismo comportamentale della scuola behavioristica.



Il suo approccio confluirà in quella che è stata chiamata la “Terza Forza” della scienza psicologica. Tutte le terapie cosiddette umanistiche condividono «una visione antimeccanicistica e antiriduzionistica che considera la donna e l'uomo in quanto “soggetti” cioè agenti di scelta liberi e responsabili». Il cui obiettivo è facilitare l'emergere delle “risorse specifiche dell'individuo”.

Secondo Rogers lo sviluppo della personalità è autorealizzazione. Perché ciò avvenga Rogers sostiene che l'insegnante, l'educatore, il terapeuta debba essere fondamentalmente un “facilitatore”, che accetta pienamente il *cliente*, (il discente, lo studente, il paziente), ed instaura con lui un rapporto empatico che permette alla persona di lasciar fluire emozioni e stati d'animo.

Secondo la **Pedagogia non direttiva** di Rogers, è necessario un cambiamento nel ruolo di chi insegna, che deve in prima istanza cambiare in modo radicale il proprio approccio della didattica. Alla base del pensiero di Rogers vi è l'idea che nulla “può essere insegnato” ma solo autonomamente appreso. Pertanto, il ruolo dell'insegnante è quello di essere un implementatore delle risorse autonome del fanciullo, che spingono all'autoapprendimento. Sostanzialmente, l'insegnante, “il facilitatore”, è una figura che non impone la “conoscenza”, non svolge delle semplici lezioni salendo in cattedra, cioè mettendo una distanza fra chi sa e chi deve imparare. Se è vero che anche l'apprendimento e il percorso educativo comportano ansie e frustrazioni, allora occorre creare contesti funzionali, attraverso quelle che egli definisce condizioni facilitanti: “autenticità”; “considerazione positiva dello studente”; “empatia” -.

Rogers definisce *Significative Learning*,

questo tipo di apprendimento che ha le seguenti peculiarità: implica la partecipazione completa della personalità; è auto motivato; ha un'incidenza sostanziale; ha come elemento di interesse la significatività

Rogers propone una didattica che implichi una presentazione dell'argomento didattico da parte del docente, correlata ad una presentazione dei materiali e delle proposte di possibili tecniche di studio. Gli allievi svolgeranno poi in modo autonomo, e secondo propri obiettivi personali, le loro ricerche; al lavoro seguirà una sorta di autovalutazione del lavoro compiuto. Questo non toglie che l'insegnante possa essere consultato e che esso fornisca il proprio aiuto, rendendo il raggiungimento dell'obiettivo più “facile”.

L'insegnante non dà un “voto” dei compiti svolti, ma se gli viene richiesto può esprimere una *propria opinione personale*, sottolineando la soggettività del parere espresso. (Rogers non escludendo per altro la possibilità di forme di valutazione del lavoro svolto come esami)

“Un approccio centrato sulla persona è basato sulla premessa che l'essere umano sia un organismo fondamentalmente degno di fiducia, capace di valutare la situazione interna ed esterna, di comprendere sé stesso nei propri contenuti, di fare scelte essenziali riguardo ai successivi passi nella vita e di agire in base a queste scelte». La fiducia è la convinzione personale della correttezza di qualcosa (o qualcuno)... La relazione di fiducia risulta sempre reciproca. È un sentimento di sicurezza che deriva dal confidare in qualcuno o in qualcosa.”

Il principio della non-direttività espresso da Rogers implica prima di tutto una revisione dei rapporti tra docente e discente, una relazione improntata alla crescita reciproca, dove

gli apprendimenti significativi sono anzitutto sul piano della personalità di ciascuno. Seppure la relazione debba essere pienamente personalizzata ciò avviene all'interno di una complessa dinamica di gruppo, dove la circolazione democratica della comunicazione costituisce un altro elemento di differenza rispetto alla normale pratica scolastica.

Secondo Rogers l'insegnante facilitatore ha il compito di:

- stabilire il clima iniziale in cui dovrà maturare l'esperienza di gruppo o di classe;
- adoperarsi per chiarire i propositi dell'individuo della classe e più in generale del gruppo;
- facilitare e rendere fruibili per il più gran numero possibile di persone i mezzi per apprendere organizzando e adattandoli;
- fare affidamento sul desiderio di ogni alunno di cercare e perseguire gli obiettivi che "per lui" hanno significato, poiché è quest'ultima la forza motivazionale che spinge all'apprendimento.
- considerare se stesso come uno strumento a disposizione del gruppo;
- accettare sia il contenuto intellettuale che quello emozionale espresso dall'individuo e dal gruppo classe, rispettando l'importanza che l'uno o l'altro hanno per il gruppo e il singolo.
- una volta creato in classe un clima di accettazione, il facilitatore può fare di sé stesso un discente partecipe, un membro del gruppo, che esprime le proprie opinioni come alla pari con qualsiasi altro individuo;
- il facilitatore manifesterà inoltre i suoi sentimenti e i suoi pensieri con la classe, senza pretendere di imporre, ma semplicemente con una par-

tecipazione personale;

- nel percorso di apprendimento il facilitatore dovrà sempre riconoscere ed accettare i propri limiti e il proprio modo di essere.

Rogers scrive nel '73: "La scuola si trova oggi a dover fronteggiare sfide incredibili, senza confronto con quelle sostenute nella sua lunga storia passata. Secondo me, l'esito di questa prova avrà un peso decisivo nel far sì che l'umanità vada avanti oppure distrugga sé stessa". (Rogers C. Libertà di apprendimento, Giunti, 1973).

Curiosità

L'impegno per l'incontro fra i popoli e la risoluzione dei conflitti internazionali:

Parlare dell'attualità di Rogers significa ricordare l'influenza determinante che il suo pensiero ha avuto non solo nell'ambito delle scienze umane; la sua opera ha influito anche nell'ambito dell'incontro fra culture diverse anche per il suo impegno personale per la soluzione di conflitti internazionali.

Importante la sua azione nella mediazione attraverso i suoi "gruppi di incontro" tra le parti in conflitto (a Belfast 1972 fra Protestanti e Cattolici; in Palestina fra Israrliani e Palestinesi; in Costa Rica; nella mediazione *Camp David*, con la fine del conflitto fra egiziani e israeliani, 1972; in sud Africa in pieno Apartheid nel cuore del terribile conflitto etnico, 1982). Particolarmente rilevante il lavoro svolto al *Carl Rogers Peace Project* all'interno del quale si svolsero seminari di grande importanza per politiche per la pace. Proprio per il suo impegno nella risoluzione dei conflitti internazionali,

al suo impegno concreto, ricevette la **nominazione per il Premio Nobel per la Pace nel 1984**. Ed è per l'estrema coerenza fra il suo lavoro di ricerca, le sue scoperte, suoi scritti la sua azione pratica di impegno in prima persona, fu definito "**Un rivoluzionario Silenzioso**" (Rogers, Russel, 2012)



Un villaggio per educare

Domande, curiosità e dubbi dal mondo dell'educazione

a cura di Alessia Todeschini

Siamo un gruppo di educatrici. Nella nostra equipe di lavoro e nel nostro servizio si parla spesso di come accogliere le famiglie valorizzando le loro differenze, le loro storie, le loro culture di origine e contemporaneamente di come raccontare la nostra. Ma a volte, detto fuori dai denti, non sappiamo che pesci pigliare. I tentativi sono stati tanti, alcuni riusciti altri meno. Un esempio: ha senso non fare la festa di Natale e chiamarla festa di Inverno con un approccio laico? È giusto, ad esempio mettere le famiglie cinesi nelle condizioni di organizzare il loro capodanno all'interno del servizio se lo vogliono o è un approccio posticcio? E come ci si comporta durante la festa della mamma e del papà con le famiglie monoparentali o omo-genitoriali? Vorremmo evitare di fare della pedagogia da cous cous, in cui l'approccio interculturale si risolve con la festa coi cibi etnici, ma a volte è davvero difficile capire come muoversi.

Risponde Stefania Mombelli*

I filosofi del linguaggio amano dire che le parole sono etichette (tra senso e significato)... , sarebbe un po' come dire che esse sono degli indicatori che veicolano contenuti, ma non si posso identificare con essi. Insomma, se io applico all'aceto l'etichetta del Chianti... berrò comunque aceto... e viceversa.

Allora forse occorre andare oltre le parole per cercare percorsi di senso. Occorre cioè interrogarsi su cosa è meglio fare per l'educazione dei bambini che ci sono affidati e per le loro famiglie. Certamente il contesto socioculturale è mutato rapidamente e nel tentativo di essere "politicalmente corretti" e cercando di essere inclusivi, con famiglie portatrici di identità culturali e religiose differenti, spesso si aggiungono o modificano metaforicamente le "etichette" o i nomi delle feste, per poi ritrovarsi a creare situazioni e contesti che appaiono poco comprensibili... o forse poco credibili.

È accaduto, ad esempio di avere bambini figli di coppie omosessuali (in questo caso due mamme). L'equipe si è interrogata se festeggiare la classica festa della mamma tradizionale. È avvenuto che l'equipe ha scelto, in questo caso, di festeggiarla in modo tradizionale, le donne in questione hanno aderito entrambe alla festa, partecipando in modo spontaneo e cordiale senza manifestare o richiedere alcun tipo di attenzione particolare. Questa esperienza ci fa osservare come le persone non cercano trattamenti "speciali", ma vogliono partecipare e appartenere, nella quotidianità, senza tuttavia rinunciare o omettere il proprio modo di essere.

Lo stesso principio è applicabile a questioni etniche, religiose o culturali. L'inte-

grazione si manifesta attraverso il riconoscimento dell'identità di cui siamo portatori (non solo etnica, ma anche riguardante la persona), allora, il rispetto per l'alterità non si manifesta cambiando l'etichetta, o il nome della "festa" di turno, ma attraverso quelle attenzioni che ci permettono di ri-conoscere l'altro e i suoi bisogni.

Insomma, chiamare festa di Inverno, la Festa di Natale, non è di per sé un problema, il rischio è quello di far perdere di significato alla prima, senza viceversa dare un significato pregnante alla seconda. Il rischio è altresì di creare un "luogo virtuale" per festeggiare qualcosa che rimanda a qualcos'altro... creando ambiguità e confusione nelle famiglie, qualunque sia il portato culturale.

Sappiamo benissimo che le famiglie italiane festeggiano il Natale, affermare però che esse siano tutte devote e praticanti risulta probabilmente un'esagerazione. Tuttavia, essa è, anche per queste, la festa dei bambini e nessun genitore vorrebbe impedire al proprio bambino di viverne la magia e la sorpresa del dono. Non vogliamo affermare con questo che occorre adeguarsi alla cultura dominante o statisticamente alla maggioranza; anzi, occorre fare un lavoro in più: cercare di comprendere ciò che accade in ogni contesto-nido, poiché ogni realtà è portatrice di istanze differenti. Cioè, potrebbe anche darsi il caso che in alcuni situazioni possa essere anche indetta una festa *dell'inverno*, oppure perché no, la *festa del capodanno cinese*, non stiamo parlando di numeri, (quanti cinesi, quanti italiani, quanti marocchini ecc.), ma di come quel particolare contesto-nido possa accogliere, comprendere, in modo apprezzabile questa iniziativa pensata e costruita all'interno di un progetto educativo laico che pone al centro il bambino.

Ecco che il focus si sposta dal *nome-etichetta* della festa al significato che per la comunità dell'asilo acquisirebbe la festa in questione. L'operatore quindi non deve cercare una soluzione definitiva al problema, ma "osservarne la complessità" e lavorare quotidianamente con questa attitudine.

Quindi, ancora una volta, per permettere o facilitare l'integrazione di qualche famiglia o favorire il confronto e la conoscenza, al fine di eliminare quei pregiudizi reciproci che spesso rendono difficile l'integrazione e la convivenza occorre porre attenzione quotidiana alle persone e alle loro sensibilità. In altri termini devo cercare di capire che significato ha per "quella mamma" o "quel papà" che incontro quotidianamente e non rifarmi soltanto a modelli preconfezionati, spesso pregiudiziali.

Il nido è, se ci pensiamo bene, un'occasione stupenda per favorire le relazioni fra gli adulti, infatti i bambini, forse perché piccini e privi di costrutti e pregiudizi, vivono la loro quotidianità esprimendo bisogni che possiamo definire come indistinguibili da quelli degli altri bambini, dimostrando di fatto un'integrazione naturale e spontanea... questa sì, potrebbe esser d'esempio per molti adulti (compresi anche noi operatori).

Tuttavia, occorre coltivare queste possibilità, sono d'accordo con ciò che si chiede nella domanda... non basta fare un buon *cous cous*, per favorire l'integrazione, occorre lavorare ogni giorno, per permettere alle persone di sentirsi "comprese", accolte nelle loro specificità, e quindi anche nelle loro identità culturali. Ciò signifi-

ca forse, che per creare inclusione, occorre focalizzare meno l'attenzione sui grandi eventi (Natale, Pasqua, festa del papà, della mamma, Halloween, ecc..) ma lavorare in quegli spazi detti - forse in maniera riduttiva - "informali" (mi riferisco, all'accoglienza del mattino, al momento del ricongiungimento, ecc..) facendo attenzione al modo in cui si comunica con i genitori, intercettando le loro sensibilità, senza dar l'impressione di giudicare e cercando sempre di comprendere. Molto spesso ad esempio il migrante è solo, ha una rete sociale limitata o nulla, soprattutto se è in Italia da poco, ed il nido è uno dei pochi luoghi dove la comunicazione e la relazione ha un significato importantissimo per le mamme e i papà che affidano ad altri il loro bambino.

Sarà quindi con l'autenticità della relazione e con l'attenzione alle istanze di cui le persone (piccole o grandi) sono portatrici, che suddette feste assumono significati inclusivi e non stigmatizzanti... allora qualunque cosa può essere un pretesto per fare educazione e fare festa, anche con un panettone o un buon *Cous Cous*... possibilmente preparato da mani sapienti!

Non si tratta di una soluzione approssimativa al problema, una via di mezzo... ma dell'assunzione di una competenza e di una responsabilità ulteriore, che l'educatore deve assumersi oggi, poiché suggerita da una realtà sociale più complessa articolata che nel recente passato.

**Coordinatrice e operatrice Nidi Stripes*

Sillabario pedagogiko

di Francesco Cappa



Goffredo Parise, descrivendo la necessità che lo aveva spinto a stendere i suoi Sillabari, ha detto: “Gli uomini d’oggi hanno più bisogno di sentimenti che di ideologie”. Ogni pedagogia è intrisa di ideologia, ma nasce sempre da un sentimento, non sempre benevolo, che riguarda i rapporti con noi stessi e con l’altro, compresi alla luce del tempo in cui viviamo.

Questa rubrica si propone di mettere al lavoro uno sguardo sulle cose che ci circondano, siano queste parole, immagini, incontri, eventi. Un’attenzione per quelle tracce che rivelano il pedagogico nel quotidiano, non dimenticando che l’osservazione - inizio di ogni educazione - è il miglior antidoto per le illusioni del sentimentalismo. Solo così i dettagli che stavano, forse, per sfuggirci possono diventare dei segnali.

Mattia Toaldo, ricercatore del programma Medio Oriente e Nordafrica dell’European council for foreign relations di Londra, iniziava un suo articolo su *Refugees De-eply* con questa frase: “Nel momento in cui l’immigrazione viene

vista quasi come una crisi esistenziale per l’Unione europea, è facile dimenticare che Bruxelles ha sviluppato una politica comune al riguardo solo negli ultimi due anni”. L’articolo è stato pubblicato all’inizio di Luglio del 2017.

Già alla prima lettura di questa frase di Toaldo, ciò che più aveva colpito la mia immaginazione era la figura antropomorfizzata dell’Unione europea colpita da una “crisi esistenziale” di fronte al fenomeno dell’immigrazione. Di fronte all’insistente presenza, inquietante e affascinante dell’immigrazione, anch’essa probabilmente e fulmineamente trasformata nella mia mente in una delle tante immagini di uomini e donne persi dentro una avventura quasi

sempre tragica e mortificante.

Quasi immediatamente quest’immagine ne ha richiamata un’altra: l’Unione europea era Jeremy Irons ne *Il danno*, film di Louis Malle del 1992 con un’indimenticabile e giovane Juliette Binoche, tratto dal roman-

TRADURSI

zo di Josephine Hart. Irons nel film è come preso in un incanto che lo rende stordito da una passione travolgente che non sente ragioni, a volte freddo e perfido calcolatore nelle sue sottili macchinazioni per vivere e ‘morire’ in una torrida storia d’amore con la compagna di suo figlio. Lo stordimento del protagonista del romanzo, interpretato da Irons col quel suo fare allo stesso tempo tenebroso, cool e blasé mi ha sempre fatto pensare ad un nucleo di incomprendimento, di difficoltà di capire qualcosa che contemporaneamente proveniva dall’interno della storia di un incontro e dalla sua esteriorità violenta, poderosa e minacciosa. Forse per questo questa associazione è sorta così immediata in me,

forse svela ciò che da molti anni penso rispetto alla sorprendente impreparazione dell'Europa a incontrare un fenomeno epocale che lo stesso Spirito eurocentrico ha preparato da moltissimo tempo. Come una passione di conquista inconfessabile perché sotto gli occhi del mondo intero.

Non eravamo e non siamo preparati alla natura di questo incontro con l'immigrazione?

Non siamo e non riusciamo ad essere preparati, educati, formati all'incontro con altre culture e, in modo ancora più specifico e speciale, con le culture dell'immigrazione?

Già molti anni fa Martha Nussbaum diceva che il concetto di "scontro di civiltà" sostenuto da Huntington è sbagliato perché gli stessi sentimenti di tolleranza e intolleranza si possono ritrovare tanto nella civiltà occidentale, quanto in quella orientale, compreso l'islam: non sono le civiltà ad essere intolleranti, ma le

persone all'interno di esse che sono tolleranti o intolleranti. Ed è con esse, io credo, che dovremmo fare i conti: sono queste persone che dovremmo educare e formare a leggere, interpretare, comunicare e narrare in ben altri modi i fenomeni che non vanno reificati in categorie. Come sostiene da molti anni Marco Aime, dovremmo essere molto più interessanti non ad incontrare "conflitti che sono sempre più *etnicizzati*", ma dovremmo sforzarci di incontrare – anche nei momenti di maggiore tensione – individui che portano con sé un modo di leggere il mondo e non sono affatto portatori di culture in astratto.

Oggi siamo immersi in flussi di persone, di idee e merci che si muovono in modi sempre più veloci; viviamo spesso in contesti svincolati dai territori e le

opzioni possibili di appartenenza sono sempre più numerose. Come ha scritto Hannerz ne *La complessità culturale*, oggi il modo in cui la differenza culturale si organizza intorno a noi somiglia molto ad un mosaico globale di unità circoscritte, ma quando gli individui circolano con il carico ingombrante dei propri significati e soprattutto quando i significati, grazie alla nuova velocità impressa dai sistemi e dai mezzi di comunicazione globali iniziano a muoversi – e molto velocemente – anche senza il 'supporto fisico' delle persone, i territori non possono più essere gli unici contenitori delle culture. Nonostante il passato, come il presente, sia stato attraversato da una miriade di soggetti in movimento, continuiamo a pensare a una stretta, e in parte ormai anacronistica, analogia tra cultura, popolo e territorio.

C'è invece, a mio parere, un'altra analogia che dovrebbe impegnare i nostri sforzi di creare una disponibilità differente e una formazione

conseguente capaci di affrontare il volto di un fenomeno "esistenzialmente critico" come l'immigrazione. Io credo ci sia una profonda e fertile analogia tra l'esperienza pratica del tradurre e l'esperienza formativa. Provo a spiegare in che termini.

Tanto per cominciare si tratta di rinunciare al sogno di una traduzione perfetta, in cui il sapere non viene toccato, in cui si fa il sogno di tradurre perfettamente il messaggio iniziale in un'altra lingua. Quante volte nella letteratura, nei testi, il *refrain* è "Parliamo lingue diverse", come tra genitori e figli. Allora si tratta di prendersi la responsabilità di questa traduzione, di dare corpo a questa traduzione, e quindi di assumere come un compito la sua infedeltà. Nella traduzione emerge il problema della

TRADURSI

fedeltà e del tradimento. Ma sappiamo che ogni traduzione è già una *ritraduzione*. Nel passaggio dall'orale allo scritto, diceva Platone, la questione è che lo scritto non dà la versione di ciò che si pensa, ma semplicemente fornisce una forma di stabilizzazione del pensiero. Nella traduzione allora possiamo vedere i modi in cui ci formiamo e deformiamo le possibilità della nostra lingua nel momento in cui incontriamo lo straniero, nel momento in cui iniziamo a dare un volto alla natura differente del suo leggere la realtà e il mondo, compreso il mio mondo.

La traduzione, se per esempio pensiamo a quella dei testi, è vicina all'ordine della testimonianza perché per tradurre bisogna avere fiducia in qualcosa, fiducia nel testo di partenza, fiducia nel lettore futuro, che in qualche modo deve abbeverarsi a questa traduzione. Diceva Walter Benjamin che senza traduzione non c'è sopravvivenza. Se i testi sacri non fossero stati tradotti e quindi desacralizzati non sarebbe sopravvissuto quasi nulla della cultura, di certo non solo occidentale.

Cosa può significare, dunque, pensare il rapporto tra formazione e traduzione? Cosa può significare l'espressione "traduzione formativa"?

La traduzione formativa è una figura dell'incontro. È la figura dell'incontro con lo straniero, con l'altro che non capisce la mia lingua, con chi deve imparare quello che io so. E ogni traduzione non può che generare un sapere aperto, perché ogni traduzione costruisce una variazione, ricerca il significato, non parte da un significato già istituito. È in questo senso che si rafforza l'analogia tra traduzione e formazione: perché la traduzione è squisitamente una mediazione etico-pratica. Chi forma è un

mediatore e il suo operare non può che passare attraverso questa mediazione, come sosteneva molti anni fa Andrea Canevare nel suo testo intitolato *Pietre che affiorano*, in cui tematizzava proprio il significato e la funzione cruciale dei mediatori nei processi educativi come dispositivi per contrastare le logiche di dominio che si annidano dentro le relazioni.

La traduzione e la formazione di ciò che sta al cuore della trasmissione, non solo di sapere, è consentita da questo tradimento del testo iniziale, dalla trasformazione *mediata* del sapere di partenza e di ciò che io credo di sapere. In questo senso un buon processo formativo dovrebbe sempre concorrere alla co-costruzione di un sapere che nasce dall'esperienza dell'incontro.

Solo se io sono disposto, come avviene nella traduzione, a scoprire mentre traduco qualcosa che non conoscevo anche della mia lingua di provenienza, se sono

capace di tollerare l'estraneo che c'è nel mio sapere, quindi capace di abitare un modo differente di relazionarmi con ciò che credo di sapere, può passare qualcosa nella formazione, perché lì si crea lo spazio per l'altro, lo spazio dell'ospite, come scriveva Paul Ricœur.

La formazione come traduzione è efficace solo se il lavoro del lutto e il lavoro del ricordo incontrano l'effettività e la materialità dell'esperienza che l'altro è fuori dai modi in cui cerco di reificarlo, di non riconoscerlo. Se il lutto, la memoria e la realtà effettiva dell'altro non vengono separati forse allora può esserci lo spazio per formarsi e per tradursi, l'uno nell'altro, gli uni negli altri. Cerchiamo di imparare forsennatamente nuove procedure, nuovi modi di comprendere l'esperienza, ma non tanto facendo con-

TRADURSI

to di tutto quello che abbiamo alle spalle, di quello che ha significato in termini di valore umano quel sapere che portiamo e che incontriamo in chi viene.

Se si è disposti a vedere ciò che ancora non si è visto nel proprio sapere, ossia se si è disposti a consentire la traduzione, a mettere cioè in luce la latenza di quello che noi sappiamo, le risorse ancora inoperanti nel nostro modo di fare che solo l'incontro con l'altro per cui devo tradurre mobilità, allora può darsi un incontro davvero formativo. Perché è solo il desiderio di tradurre che può rendere operante ciò che è latente o dorme dentro il nostro sapere. Il desiderio di tradurlo può trasformare il nostro sapere e ampliare le nostre capacità formative; può permetterci di accettare quel sapere anche se cambiato e può permetterci di riconoscerci in quello

che l'altro ci porta come un suo oggetto d'amore diverso dal nostro: perché cosa dovrebbe essere la cultura di ognuno se non un oggetto d'amore che prima crediamo già di possedere e che dopo dobbiamo imparare a riconquistare?

TRADURSI

Se si è disposti a tutto ciò, allora io credo che il nostro compito di educatori, di formatori, di mediatori sia assicurarci che gli effetti di queste traduzioni siano degli effetti visibili dentro le nostre professioni, dando vita a nuove figure, anche figure professionali, che non possono che passare da un'etica della traduzione formativa. Julia Kristeva, in un saggio intitolato "L'altra lingua o tradurre il sensibile", ha scritto che ogni straniero è essenzialmente un traduttore. Sono pronto a scommettere che sempre di più questo vale, soprattutto oggi, per ogni formatore.

Scelti per voi

a cura di Claudia Alemani



Laura Cerrocchi, Liliana Dozza (a cura di)

Contesti educativi per il sociale.

Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità
FrancoAngeli, Milano
2018, pp 476, € 43.

Si può dare un quadro esaustivo di cosa significhi «*essere e fare*» l'educatore professionale socio-pedagogico e dei servizi per l'infanzia, così come il pedagogista coordinatore di servizi socio-educativi» (p. 7)? Prendendo le mosse dalla recente definizione legislativa il volume, articolato in tre parti, si propone di fornire uno strumento importante, a un tempo chiaro e complesso, che possa permettere alle figure educative professionali di formarsi e riflettere sulla propria professionalità e sui contesti che essa può abitare. Con l'approvazione della legge n. 205 del 27 dicembre 2017 – la cosiddetta “legge Iori” che, pur non nella sua originaria intenzione, ha gettato le basi per il riconoscimento formale di queste due figure – il lavoro educativo professionale ha la possibilità di svolgere un salto di qualità dal punto di vista (pedagogicamente) identitario: nella formazione dei professionisti, nel confronto con le “Scienze dell'educazione” presenti e operanti in ambito educativo, e nel riconoscimento sociale.

Nella prima parte del volume, denominata «progettualità, responsabilità e cura educativa» e composta da saggi di Franco Frabboni e delle due curatrici del volume, si riflette sugli orientamenti teorici e sul senso del lavoro educativo, con un'importante attenzione alle me-

todologie e all'analisi e considerazione delle contraddizioni che innervano il lavoro educativo. Su questa ineludibile caratteristica professionale si impernia la riflessione proposta, con il merito di attraversare dei binomi cruciali per il lavoro educativo: massa e singolarità, locale e globale, apertura e chiusura, singolo e gruppo, individuo e collettività. Contraddizioni entro le quali gli interventi e i servizi sociali si devono inevitabilmente posizionare, tentando di riuscire a «portare a integrazione dialettica» le dinamiche che li attraversano, evitando polarizzazioni «in posizioni e concezioni antinomiche» (p. 27), pur non rinunciando ad attraversare il conflitto. Gli assi della progettualità e della relazione educativa, che si compenetrano con la progettualità esistenziale e la relazione di ogni educando con quanto lo circonda, sono valorizzati come cardini della formazione individuale e di gruppo.

La seconda parte del volume, scritta da Vanna Iori e Alessandro D'Antone, riguarda le professioni educative nell'intreccio tra la loro recente formalizzazione sopra descritta, e gli orientamenti professionali e riflessivi presenti nella prima parte del volume. La figura del *pedagogista* fa capo epistemologicamente a un sapere, la pedagogia, che ha «il carattere di *riflessione teorica sulla e per la pratica formativa*»; una teoria, tuttavia, che non «può prescindere dall'esperienza educativa viva e concreta proprio perché la pedagogia è una *scienza volta alla prassi*» (p. 78), in quella che si auspica essere una dialettica virtuosa tra l'intervento educativo e la riflessione teorica. La figura dell'educatore professionale socio-pedagogico e dei servizi per l'in-

fanzia è oggetto della riflessione tanto rispetto alla sua prassi, quanto rispetto alla sua formazione. La prima è considerata un'attività «pratico-critica» (p. 85) da parte di «uomini e donne inseriti organicamente e criticamente entro il proprio periodo storico» (p. 92); la seconda è oggetto di una riflessione critica sulle necessità delle attuali impostazioni curricolari e la loro compenetrazione con la realtà sociale circostante.

La terza parte del volume raccoglie una lunga serie di saggi che attraversano i *setting*, strutture organizzate «degli spazi, dei tempi delle regole-relazioni (rapporti di potere) intercorrenti tra fornitori e fruitori», nelle quali vengono fissate le condizioni entro cui progettare e dare senso al lavoro educativo. La scelta di porre attenzione ai contesti rispetto ad altre categorie (utenza, interventi), apre importanti spazi di riflessione sui tratti (identitari) comuni che accomunano chi attraversa queste situazioni, senza perdere l'attenzione alla singolarità. Si tratta di una parte molto corposa e dettagliata, per quanto impossibile da sintetizzare con precisione e perizia, che spazia in molti ambiti. Il primo è quello dei minori e della famiglia, attraversati dalle contraddizioni del contemporaneo rispetto a ruoli sociali (e di socializzazione) di genitori incerti, e dall'eterogeneità delle tipologie di strutture e interventi educativi. Segue poi una parte sull'infanzia, compreso un capitolo sui CAG, che presenta anche le recenti riorganizzazioni dei servizi oltre il nido; un settore attraversato inoltre dalla recente ridefinizione con l'introduzione dell'indirizzo infanzia dei CdL in Scienze dell'educazione. Il capitolo successivo, sulle strutture *di e per* il disagio sociale, ha come focus principale il carcere, luogo principe delle contraddizioni descritte nella prima parte del volume, dove la consapevolezza del ruolo

e del senso educativo devono tradursi in prassi rigorose sostenute da solide conoscenze. È poi la volta della (crisi del) lavoro, ambito dove l'educazione e la pedagogia sono chiamate a chinarsi e riscrivere le proprie conoscenze alla luce dello sgretolamento dei tradizionali sistemi di welfare, alla riemersione di premoderne forme di sfruttamento come del caporalato, e alla consapevolezza delle competenze, proprie e richieste. Un altro setting, sicuramente meno prevedibile, controllabile e dai confini labili, è quello della strada, dove il bullismo non è «un fenomeno nuovo ma un neologismo» (p. 322), dove l'emergenza e i confini richiedono importanti riflessioni. Si passa poi ai servizi per l'età senile, nel complesso intreccio tra autonomia e dipendenza, di fronte «al complesso, dinamico e plurale profilo di anziani» (p. 382), nel contraddittorio binomio tra assistenza e educazione. Il volume si chiude con quelle che solitamente vengono definite «attività culturali», ma che sono nella sostanza dei servizi alla popolazione con forti implicazioni educative non solo relative ai contenuti e agli apprendimenti che veicolano.

Simone Romeo



Lamberto Bertolé
Il miele e l'aceto.
La sfida educativa dell'adolescenza
 Novecento Editore,
 Milano 2015,
 pp. 212, € 14,00

Nella prefazione al libro Don Gino Rigoldi, riferendosi all'autore, dice che «il testo è proprio il risultato di un intreccio tra la sua storia personale, un ricco impianto teorico e l'esperienza concreta vissuta come educatore e insegnante.» Nell'introduzione lo stesso Bertolé scri-

ve: “In questo libro voglio parlare di adolescenti sapendo che sto parlando anche di me” e avverte il lettore che si troverà spesso di fronte al pronome “io”, secondo una modalità di scrittura che non indica altro se non la costante prassi del mettersi in gioco in prima persona nell’esperienza e nella riflessione sulla stessa.

Anche a me viene di parlare in prima persona, perché, motivata fin dalla prefazione e dall’introduzione, ho letto il libro vivamente presa dal non poter fare a meno di ripensare alla mia ex lunga vita di insegnante. Vi ho infatti ritrovato, esposti con notevole competenza, onestà intellettuale e chiarezza, tutti i nodi che necessariamente ci si trova ad affrontare in una relazione educativa.

Così mi sono ritrovata pienamente nell’affermazione che, se pur a livelli diversi e in condizioni diverse, le dinamiche relazionali fra adulti e ragazzi presentano le stesse caratteristiche in una comunità per la “messa alla prova” come in un’aula scolastica.

Gli adulti impegnati con minori, siano essi educatori, per professione preparati alla gestione dei rapporti interpersonali, oppure insegnanti, spesso purtroppo preparati alla gestione delle relazioni solo per iniziativa personale, o anche semplicemente genitori consapevoli della complessità del proprio ruolo, possono trovare molto utile leggere in modo autocentrato le puntuali considerazioni sui perni della responsabilità educativa trattati nel testo.

Colpiscono e coinvolgono il rigore e la chiarezza con cui Lamberto Bertolé descrive le fragilità e le potenzialità dell’adulto nella relazione pedagogica.

Lo fa a partire dal tema del conflitto, affermando che “[...] l’amore, da solo, non contiene”, e che è necessario che gli educatori, siano essi in comunità, nella scuola o in famiglia, si assumano la responsabi-

lità del conflitto, non lo evitino e, anzi, quando necessario, proprio lo inneschino, con la risultante di essere legittimati nel ruolo propositivo che rivestono.

Svolge poi, in modo altrettanto ampio e competente, altri temi sulla corretta posizione pedagogica, come quello della giusta distanza, per cui l’adulto non può mai cedere alla fascinazione di modalità paritarie di stile amicale, o quello della necessità di dare regole, di mettere i paletti senza i quali perderebbe valore anche l’aspetto della “sana” trasgressione dell’età della contro-dipendenza, o quello ancora della valutazione, fondamentale, sempre che siano espressi giudizi su comportamenti o prestazioni e non sulle persone.

E tratta infine la questione che di fatto tutte le altre comprende: quella del potere. All’adulto che vuole essere educatore è indispensabile partire dalla consapevolezza del suo esercizio. Con riferimento alla definizione della psicologia sociale, per cui “il potere è la capacità di esercitare influenza sugli altri”, Bertolé parla infatti di quel dominio “buono” che è fondamento per la costruzione dell’identità di chi, come l’adolescente, vive determinanti momenti di cambiamento e crescita personale.

In sintesi mi sembra di poter dire che la cosa che più preme all’autore sia che, attraverso le riflessioni presentate nel testo, passi il concetto dell’intenzionalità come caratteristica prima delle modalità d’essere di un educatore.

Questa, unita ad una prassi di riflessione sull’esperienza, fatta anche nel confronto continuo con altri, “salva” gli operatori sia dal pericolo di essere preda di un volontaristico senso di onnipotenza, che non può che rivelarsi fallimentare, sia dal rischio opposto di un atteggiamento di aprioristica disillusione, che porta solo alla rinuncia ad agire responsabilmente.

Margherita Mainini



Murata Sayaka
**La ragazza del
 convenience store**
 Edizioni e/o,
 Milano 2018,
 pp. 168, € 15.00

Autentico caso letterario in Giappone, vincitore del prestigioso premio Agutagawa, questo breve romanzo si impone all'attenzione di chi legge soprattutto per la leggerezza, velata di ironia, e la lucida semplicità con cui l'autrice ci accompagna in un mondo surreale, a tratti grottesco, a tratti dolce e disincantato, spesso spiazzante. È il mondo del convenience store (konbini in giapponese) e di una donna, Keiko, che a questo luogo ha deciso di consacrare la propria vita.

I konbini, vera e propria istituzione nel Giappone odierno, sono piccoli, efficientissimi supermercati, diffusi capillarmente, aperti giorno e notte, sette giorni su sette. Dietro la facciata di efficienza e cortesia celano però l'inquietante realtà di un lavoro vessatorio, poco qualificato, scarsamente retribuito e da tutti considerato come una soluzione transitoria o di ripiego.

Da tutti, ma non da Keiko Furukura, che lavora nello stesso convenience store da diciotto anni, da quando, studentessa, rimase affascinata da *“quello spazio così luminoso e trasparente da sembrare un acquario”* e decise di farsi assumere e di *“rinascere”* come commessa di un konbini: *“In quell'istante, per la prima volta nella vita, assaporai la sensazione di aver trovato il mio posto nel mondo. Sono nata, finalmente! Pensai entusiasta. Quello fu il primo giorno della mia nuova vita come “normale” componente degli ingranaggi della società.”*

Già, perché Keiko è in cerca di normalità fin dall'infanzia, da quando le sue reazioni contrarie al sentire comune e la

sua incapacità di capire e interiorizzare le regole del vivere sociale, che involontariamente finiva sempre per infrangere, la rendevano “strana e diversa” agli occhi degli altri. Per sopravvivere ha imparato a mimetizzarsi, imitando le altre persone, stando in silenzio e in disparte, cercando di rendersi il più possibile invisibile.

Ora, ormai trentaseienne, vive una vita solitaria, senza ambizioni, priva di affetti sinceri e di relazioni significative. L'unica sua passione è il lavoro al konbini. In quel manuale rigido di regole alienanti, che obbligano i/le dipendenti a parlare, muoversi, sorridere ed agire secondo un preciso elenco di istruzioni, ha trovato quel che da sempre cercava, ed è diventata una commessa modello, accettata e apprezzata, finalmente parte di un gruppo. Keiko vive e respira nel konbini, lei è una “Konbini Ningen”, come recita il titolo originale che significa letteralmente “persona konbini”. Per lei questo luogo è ossigeno, è casa, è il suo mondo, la sua ancora di salvezza, la sua serenità.

Nel mondo esterno, però, i genitori, la sorella, le amiche, le colleghe continuano a considerarla una persona da “guarire”, come se le sue scelte di vita, diverse da quelle dettate dalla società (lavoro, carriera, matrimonio, figli), fossero sintomo di una malattia contagiosa. Ma Keiko non se ne cura, anzi, a suo modo, rivendica con orgoglio la sua sudata “anormalità” e continua la sua vita con la *“musica del konbini”* che l'accompagna senza sosta anche quando non è al lavoro.

Finché non incontra Shiraka, un nuovo collega, più strambo di lei, in cerca di moglie, convinto che l'umanità non sia mai realmente cambiata dai tempi della preistoria; un individuo inaffidabile, opportunistico e profittatore, che mette in crisi le certezze del suo rassicurante microcosmo.

Keiko vacilla, comincia a porsi domande e le sue riflessioni così spontanee ed ingenua da risultare quasi disorientanti, puntano il riflettore sugli aspetti inquietanti di un conformismo sociale, totale e omologante, tipico del Giappone, ma forse non solo, che inevitabilmente porta all'esclusione di chiunque non si adegui ai modelli tradizionalmente imposti. Così sospesa sul filo invisibile tra "normalità" e "anomalia", riuscirà Keiko a resistere alle pressioni sociali mantenendo la sua anomala unicità, o cederà al richiamo di quella "normalità" che non le appartiene, ma la riconcilerebbe col mondo? Lo scoprirete in un finale incalzante e coinvolgente, che fa di Keiko una vera eroina del nostro tempo.

Una critica sottile, ma sferzante da parte dell'autrice, che, sottraendosi alle convenzioni sociali, a quarant'anni, vive ancora in famiglia e da giovane ha lavorato in un konbini: ognuno ha il diritto di essere "normale" a modo suo!

Carla Franciosi



Marina Piazza

La vita lunga delle donne

Solferino, Milano 2019, pp. 220, € 16.00

Nel 1999 Marina Piazza pubblicò "Le ragazze di cinquant'anni". Si trattava di uno studio su

una generazione di donne che avevano lottato per essere protagoniste della propria storia (il Sessantotto, le lotte sociali degli anni Settanta, il femminismo), per costruire per sé una vita diversa da quella delle generazioni che le avevano precedute, per essere libere di diventare ciò che avevano desiderato. Allora avevano cinquant'anni e vivevano un momento di passaggio tra una fase di vita tutta volta alla costruzione, a una fase forse

meno convulsa (i figli adulti, un lavoro ormai costruito) che poteva però offrire opportunità inattese.

Sono passati vent'anni: in quale modo questa generazione di donne affronta ora la fase della vecchiaia? Questo il tema dell'ultimo lavoro di Marina Piazza che si sofferma su un altro momento di passaggio delle loro vite: quella sorta di terra di mezzo in cui le donne sono certo vecchie (aggettivo che si usa ancora con qualche resistenza), ma ancora abbastanza autonome e indipendenti possono (devono?) immaginarsi nel loro futuro breve, e, ancora una volta, senza avere modelli a cui fare riferimento.

Le voci, raccolte durante i tanti incontri che l'autrice ha tenuto in parte a Milano e in parte a Lugano, compongono un io collettivo, una comunità che riflette insieme su di sé, che si confronta, che si confida senza pregiudizi, senza paura di essere giudicata. Per questo il testo, ben lungi dall'indicare comportamenti virtuosi da assumere per vivere bene la fase della vecchiaia, riesce a offrire però delle prospettive da cui si può provare (possiamo provare, noi che a questo momento siamo arrivate) ad abitare questo momento della vita. L'obiettivo è quello di addestrarci, insieme, a costruire quello che Piazza definisce un invecchiamento creativo, piuttosto che un invecchiamento attivo, che rimanda a sforzi un po' estenuanti nel tentativo di cancellare i segni del tempo e di dimostrarci vigorose. Perché gli stereotipi sono sempre in agguato. E se per lungo tempo alla vecchiaia femminile è stata associata l'idea di vittima delle avversità, poi quella di risorsa per la cura familiare, adesso si rischia una colpevolizzazione, quasi a dire che se non si frequentano le palestre, se non si corre ogni giorno, se non ci si sottopone a qualche ritocco, insomma se si invecchia e ci si ammala, la colpa è soltanto nostra.

A quali risorse possiamo ricorrere allora per inventare un nostro modo di invecchiare? A quelle di cui Marina Piazza fa uso per costruire il suo testo: all'intelligenza innanzitutto (quella capacità di scomporre il momento di passaggio, di proporre di guardare all'oggi con gli occhi dell'infanzia, di ritrovare le bambine che siamo state), all'ironia (la competenza di prendere qualche distanza dal quotidiano e di sorridere degli altri e delle altre, ma anche di sé), alla curiosità (quel desiderio di indagare, di confrontarsi, insomma di conoscere, di imparare, di inventare ancora).

Pregio del testo quello di non cancellare le differenze. La coralità è costruita appunto da voci diverse che si incontrano, si dividono, contrastano anche, ma come in un coro trovano una propria armonia, quasi a dare conto del fatto che molteplici sono i modi di invecchiare, così come diversi sono stati i romanzi delle vite.

“E forse, pur nella complessità e nelle differenze, un comune denominatore può essere intravisto ed è l'aspirazione a un ricongiungimento del sé a sé, un'inversione dello sguardo sulla vita. Mentre nel pieno della vita si accetta la complessità della frammentazione, mi sembra di vedere in questa età la tensione a una ricomposizione di questi frammenti in un mosaico dotato di senso. Per niente scontata, per niente facile.” (p.195)

Una ricomposizione che ha bisogno di calma. Abbiamo il tempo per farla, accettando quel passo lento (forse simboleggiato dalla tartaruga della copertina) che l'età ci chiede, ma che non ci impedisce di andare ancora, di esplorare i limiti, ma anche di scoprire i vantaggi del nostro trasformarci.

Claudia Alemani

ARRIVATI_IN_REDAZIONE



Daniela Lucangeli

Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere

Erickson, Trento 2019, pp 112, € 16,00

Daniela Lucangeli, psicologa esperta di disturbi dell'apprendimento, è seguitissima sui social e nelle sue conferenze per la sua idea rivoluzionaria di insegnamento, basata sulle emozioni positive, e per il suo stile comunicativo coinvolgente. In questo libro sono raccolte cinque sue lezioni imperdibili. Pagine che affrontano il ruolo delle emozioni nell'apprendimento, dell'errore che diventa risorsa, della motivazione che guarda al futuro, di come dare ai nostri bambini la possibilità di stare bene a scuola, per concludere spiegando come aiutarli a districarsi nella foresta dei numeri.

Federico Fenizio

Manuale di consulenza pedagogica in ambito familiare, giuridico e scolastico

Youcanprint, Lecce 2019, pp 562, € 47,00

Il Manuale elabora e fornisce un modello di riferimento per la consulenza pedagogica in ambito familiare, giuridico e scolastico. Esso contiene spunti pratici ed esami di casi, oltre all'inquadramento teorico dei principali argomenti. Solo attraverso tale fondamentale sinergia tra teoria e prassi, il consulente pedagogico (attività «non disciplinata da Ordini e Collegi» - Legge 4 del 2013) può porsi con uguale dignità professionale rispetto alle altre professioni di aiuto storicamente conosciute.



Bruna Mazzoncini, Lucilla Musatti

Genitori sotto scacco

Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, pp 270, € 22,00

La relazione affettiva tra un genitore e un figlio può costituire il fulcro di tutte le energie positive o l'anello più fragile dell'esperienza psicologica del bambino. Che cosa accade in presenza di un rischio o di un disturbo evolutivo? Questo libro approfondisce le caratteristiche della relazione genitoriale all'interno di tre diverse dimensioni: nello *sviluppo tipico* con le sue trasformazioni e i suoi imprevisti, nel *rischio evolutivo* tra immaturità e atipie, nei *disturbi del neurosviluppo* tra le rappresentazioni e i vissuti di adulti e bambini che la patologia altera e modifica.



Anna Antoniazzi

Raccontiamo ai più piccoli. Libri e media nella prima infanzia

Carocci, Roma 2019, pp 138, € 13,00

Forse non ce ne rendiamo conto, ma la narrazione accompagna i bambini e le bambine nei loro processi di crescita e di conoscenza della realtà fin dalla nascita. Le fiabe, le ninna-nanne, le conte, le canzoni e le letture che guidano verso la "buona notte", i cartoni animati e le app che intrattengono i più piccoli in alcuni momenti della giornata raccontano storie. E quelle storie sono molto più che semplici distrazioni: sono un potente catalizzatore di emozioni e di affetti, aiutano a vincere insicurezze e a placare timori, ma soprattutto trasmettono modelli di riferimento con i quali i bambini e le bambine continueranno a relazionarsi e a confrontarsi per il resto della loro vita.





Luisa Piarulli

Tempo di educare tempo di esistere. Verso una pedagogia dell'esistenza

Golem edizioni, Torino 2019, pp 103, € 14,00

Il libro della prof.ssa Luisa Piarulli si può anche leggere come il racconto di un sogno. Il sogno di un mondo in cui le ferite prodotte dalla vita sociale contemporanea all'umano sono risanate dall'Educazione. Ma, come indica l'autrice, perché ciò possa avvenire è necessario che la Pedagogia esca dal ghetto in cui è stata confinata per ritrovare il posto che le compete nel discorso intorno alla costruzione dell'umano, individuale e sociale. Perché ciò accada è necessario che essa torni ad essere il luogo del dialogo tra i saperi in cui è stato frammentato il discorso sull'uomo e in cui si realizza la confluenza delle correnti della scienza e dell'umanesimo.

Carla Xodo Cegolon

Capitani di se stessi

Scholè, Brescia 2019, pp 366, € 29,50

Chi siamo? Che cosa siamo? Che cosa dobbiamo fare per diventare quello che vogliamo essere? E' possibile dirigere, ma anche cambiare, il corso della nostra vita? Sono, specie nei momenti critici, quesiti con cui inevitabilmente si finisce per fare i conti nel corso dell'esistenza: soprattutto domande che toccano il cuore dell'educazione. Da questi interrogativi prende le mosse questo volume che, fin dal titolo, "Capitani di se stessi", tenta di fornire una risposta. Questa: scelta, coerenza, costanza, fedeltà a se stessi sono le basi per costruirsi come persone, per diventare identità.



Micaela Mecocci

Narrare il vero.

Le favole cosmiche nella pedagogia Montessori

Terra Nuova Edizioni, Firenze 2019, pp 91, € 14,00

Maria Montessori e i suoi collaboratori hanno sempre attribuito una grande importanza alla formazione e alla trasmissione del sapere attraverso storie orali. Micaela Mecocci, studiosa e insegnante montessoriana, raggruppa per la prima volta in un libro le 5 favole pilastro del metodo Montessori, che diventano così uno strumento didattico disponibile e semplice da utilizzare. I testi delle favole sono accompagnati da un commentario e da note che spiegano il contesto in cui sono nate e come utilizzarle oggi, al meglio. Un libro per insegnanti e genitori che vogliono educare con il metodo Montessori.

Sylvain Piron

Dialettica del mostro

Adelphi, Milano 2019, pp 348, € 50,00

Per Aby Warburg, le immagini celavano al loro interno fantasmi spesso terrifici, che tentavano di tenere a bada: senza mai riuscire fino in fondo a nasconderne le tracce. È un'idea cruciale per il nostro modo di leggerle, che nel tempo ha trovato innumerevoli riscontri. Pochi, però, nitidi quanto quelli che ha lasciato dietro di sé Opicino de Canistris. Nato a Pavia alla fine del Duecento, scriba alla corte papale di Avignone, nel corso di una vita irrequieta e tormentosa Opicino ha lavorato a una serie di tavole straordinarie. Le carte di Opicino sono qualcosa fra una cosmologia blasfema e un diario di quella catastrofe dell'anima che abbiamo imparato a chiamare psicosi.



Scelti per voi ragazzi*

di Serena Bignamini



Lauren Oliver

Delirium.

La trilogia

Piemme, 2018,

pp. 860, € 20,00

Età di lettura:

a partire dai 14 anni

L'amore è la più mortale tra tutte le cose mortali: ti uccide sia quando ce

l'hai sia quando non ce l'hai.

Così si conclude il primo breve capitolo di questo volume che contiene la trilogia composta dai libri *Delirium*, *Chaos* e *Requiem*.

Immaginate un mondo senza amore, un mondo dove i sentimenti come l'amore e l'amicizia non ci sono più.

È questo il futuro distopico in cui vive Lena, una ragazza comune con una passione per la corsa che condivide con la migliore amica Hana e che si sta avvicinando al compimento dei 18 anni.

Il mondo in cui vive Lena però non è affatto comune...

In esso l'amore è considerato una malattia, anzi la più letale tra le malattie *Delirium amoris nervosum*, causa di guerre, pazzia e ribellione.

Una malattia a cui gli scienziati hanno trovato una cura, a cui vengono sottoposti tutti i ragazzi al compimento del diciottesimo anno di età.

A Lena mancano solo pochi mesi e poi tutto sarà perfetto.

Sì, perché la cura crea cittadini perfetti.

Si tratta di un'operazione molto pericolosa al cervello che lascia quella inconfondibile cicatrice triangolare di cui tutti vanno fieri.

Un'operazione che priva tutti della possibilità di innamorarsi, di avere veri amici.

Tutto dopo la cura è programmato, ognuno viene accoppiato al suo compagno o alla sua compagna per affinità sociale e intellettuale; la vita, le amicizie, il lavoro, niente è lasciato al caso.

E Lena come la maggior parte dei suoi coetanei non vede l'ora di essere curata. *È da quando è piccola che attende con impazienza il giorno della cura, soprattutto perché sua madre per quella malattia maledetta è morta.*

Con lei la cura non aveva funzionato nonostante si fosse sottoposta ad essa per ben tre volte.

Lena soffre il pregiudizio degli altri, conta i giorni, le ore, ma tutto può succedere nei novantacinque giorni che mancano alla sua operazione.

E durante la sua valutazione accade qualcosa di sconcertante.

Una mandria di mucche con delle scritte sui fianchi *Non cura=Morte invade la sede dei laboratori. E in quel momento per la prima volta Lena realizza che le storie sugli Invalidi, sulle Terre selvagge non sono solo storie.*

Esiste un mondo al di fuori della città fatto di fuggiaschi, di persone che non hanno avuto la cura, che credono nell'amore e che vogliono sovvertire l'ordine stabilito.

Non solo, per la prima volta quel giorno Lena incontra Alex.

Tutte le sue certezze e le sue convinzioni crollano, mettendola davanti a scelte difficili e sfide insormontabili per decidere se far entrare l'amore nella sua vita e combattere per esso.

L'autrice, Lauren Oliver, è una scrittrice statunitense di grande successo che ha lavorato per diverso tempo come editor di libri young adult prima di darsi definitivamente alla scrittura. È autrice di alcuni bestseller internazionali tradotti

in più di trenta lingue e tra i suoi testi una menzione speciale va al romanzo *Prima di domani* il cui film è uscito nelle sale nel 2017.

Anche di *Delirium* nel 2013 era stata annunciata una trasposizione televisiva. La serie con protagonista Emma Roberts è stata però cancellata quasi immediatamente dopo la messa in onda del primo episodio nel 2014.

Peccato che la serie non abbia avuto il successo del libro. Credo sarebbe stato davvero interessante vedere come avrebbero preso vita i personaggi e una storia che va al di là del semplice amore tra un ragazzo e una ragazza assumendo caratteri politici e di ribellione da cui dipende il futuro dell'intera società.

Quella dell'autrice è una scrittura molto brillante accattivante e ricca di colpi di scena mai banali che tengono incollati dalla prima all'ultima delle 860 pagine di cui è composta la trilogia.

Una storia davvero intensa ed emozionante che permette di riscoprire sentimenti che a volte diamo un po' per scontati proponendoli non tanto con una visione "romantica", ma nelle loro accezioni più reali e crude.

Amore e affetto significano anche dolore e sofferenza, ma è anche per questi che bisogna lottare, perché è solo grazie ad essi che ci possiamo sentire "vivi".



Vichi De Marchi,
Roberta Fulci

Ragazze con i numeri. Storie, passioni e sogni di 15 scienziate

Editoriale Scienza, 2018,
pp. 208, € 18,90

età di lettura:

a partire dagli 11 anni

Con la pubblicazione di questo libro nel marzo del 2018 la casa editrice Editoriale Scienza ha voluto festeggiare un importante traguardo, i 15 anni della collana "Donne nella scienza" che rappresenta il contributo dell'editore affinché ragazze e ragazzi abbiano le stesse opportunità, e i loro interessi siano incoraggiati oltre gli stereotipi di genere. Il testo racconta quindici storie di scienziate, quindici storie di donne che hanno lottato contro gli stereotipi di genere e lo fa in modo accattivante fin dalle prime pagine aprendosi con una simpatica linea del tempo che presenta l'ordine cronologico in cui sono posizionate le donne di cui si parlerà nelle pagine a seguire.

Una raccolta di 15 storie nel vero senso della parola, quindici storie di vita, raccontate in prima persona. Come se le scienziate che prendono forma nel testo parlassero direttamente ai loro giovani lettori e lettrici raccontando loro di successi e grandi soddisfazioni, ma anche sconfitte, paure e dolori.

C'è Valentina Tereshkova la cui avventura cominciò a 22 anni con il suo primo lancio con il paracadute e culminò quattordici anni dopo nel giugno del '63 con lei come prima donna nello spazio. Jane Goodall, segretaria di una casa di produzione di documentari, che si trasferì in Africa dove cominciò la sua scoperta della vita con gli scimpanzé.

To YouYou e la sua ricerca, che nata per proteggere i vietcong dalla malaria, sal-

vò milioni di persone e le valse il premio Nobel.

L'afroamericana Katherine Johnson, appassionata di matematica che si ritrovò a lavorare per la NASA per calcolare le traiettorie di alcune tra le più importanti missioni spaziali.

Due orgogli italiani:

Rita Levi Montalcini che, spinta dalla malattia dell'adorata tata, decise di laurearsi in medicina. Nonostante il fascismo rese il suo percorso ancora più difficile riuscì a diventare una grande neurobiologa e a vincere il Nobel per la medicina.

Laura Conti che nel 1976 assistette al disastro di Seveso fece dell'ecologia il centro della sua azione personale, lavorativa e politica.

E poi ancora... Margaret Mead, antropologa di fama mondiale, tra le prime a portare la ricerca sul campo con la sua esperienza nelle Isole Samoa all'inizio del '900.

Katia Krafft, in compagnia del marito Maurice in viaggio per il mondo alla ricerca di vulcani da fotografare e studiare.

La storia più commovente? Quella di Maryam Mirzakhani.

La sua battaglia cominciò alle superiori quando desiderosa di partecipare alle olimpiadi internazionali di matematica dovette lottare contro il fatto che nel suo paese, l'Iran, le selezioni fossero aperte solo ai maschi. Una lotta che le ha consentito di iniziare un brillante percorso che l'ha portata ad essere l'unica donna ad aver mai vinto la medaglia Fields.

E ancora Hedy Lamarr, Sophie Germain, Maria Sybilla Merian, Vera Rubin, Rosalind Franklin, Wangari Maathai.

Alla fine di ogni storia una scheda riassume le tappe fondamentali delle loro vite e i motivi per cui sono state importanti per la scienza.

Le illustrazioni che accompagnano chi legge sono molto belle e danno un tocco di normalità e simpatia a queste donne che di normale non hanno proprio nulla...

Ognuna di loro è o è stata eccezionale come persona e per ciò che ha fatto.

Queste 15 donne non devono però rappresentare l'eccezione che conferma la regola, ma dovrebbero essere l'esempio che ogni ragazza può e dovrebbe seguire per far sì che i suoi sogni, qualsiasi essi siano, diventino realtà.



Christine Naumann-Villemain

Il libro che non sopportava i bambini

Gallucci, Roma 2019, pp 28, € 12,90

Io i bambini non li reggo! Trattano male i libri. Non ci credi? Aprimi e guarda come sono ridotte le mie prime pagine... Una coinvolgente storia di amicizia tra un libro scorbutico e un bambino a cui non piaceva leggere.



Béatrice Rodriguez

La filosofia koala

Terre di Mezzo Editore, Milano 2019, pp 77, € 15,00

Perché il tempo è prezioso se tutti ne hanno? Che cos'è la compassione? E i sogni, come li realizzo? Con leggerezza e ironia, Koala, Uccellino e Camaleonte si interrogano (e ci interrogano) sui piccoli grandi temi della vita. Un manuale poetico di filosofia quotidiana che parla a ciascuno di noi.



Sheddad Kai-Salah Ferron, Eduard Altarriba

**Il dr. Albert presenta
Il mio primo libro di fisica quantistica**

Erickson, Trento 2019, pp 44, € 15,00

Tutto quello che ci circonda - gli alberi, le pietre, la luce e persino noi stessi - è composto da particelle molto, molto, molto piccole. Questo Universo minuscolo, fatto di materia ed energia, è regolato da leggi strane e sorprendenti. Andiamo alla scoperta dell'affascinante mondo della Fisica Quantistica con l'aiuto del Dr. Albert!



Louise O'Neill

Il silenzio dell'acqua

Il Castoro, Milano 2019, pp 258, € 16,00

Negli abissi del mare, la sirenetta Gaia sembra destinata al successo: è bellissima, ha una voce incantevole e sta per fidanzarsi con il partito più ambito del regno, il generale Zane. Che importa se è violento e molto più vecchio di lei? E il re suo padre a decidere, e Gaia deve solo essere bella e accondiscendente. Ma da quando ha salvato un giovane affascinante da un naufragio, Gaia coltiva un solo desiderio: vivere con lui nel suo mondo spensierato. Conoscete la storia: il patto con la strega, la perdita della voce, le gambe al posto della coda...

Cinema

di Cristiana La Capria



di Felix Van Groeningen,

BEAUTIFUL BOY

**Bella anche
se fa male**

Usa 2019

Produzione:

Amazon Studios,

Distribuzione:

01 Distribution.

Durata: 121 m

A chi?

Ai genitori e ai figli (specie dai 14 in su) a cui è consigliata una visione condivisa per riuscire a imparare da un'esperienza che parla più di mille discorsi.

Perché?

Per non rimanere strozzati nella morsa perversa della tossicodipendenza, per provare il sudore e il tremore che gli stupefacenti fanno scattare nel cervello di chi li usa e per sentire i segni che la discesa nell'abisso lascia sulla pelle delle relazioni famigliari.

Il film

Questa è la trasposizione di una vicenda realmente accaduta a Nic Sheff, alla sua famiglia. Lo sguardo privilegiato è quello del padre che si domanda come possa accadere che il proprio figlio di diciotto anni, un surfista, un artista della parola, un *beautiful boy*, possa essere crollato senza freni nelle trame oscure della droga. Perché? Assistiamo a continui ritorni al passato, a quel legame tra papà e figlio fatto di abbracci e promesse di fedeltà; le incessanti sovrapposizioni delle inquadrature del bimbo curioso e sorridente e del ragazzo devitalizzato e asfissiato dalla voglia di sballarsi producono rifrazioni che non danno tregua agli occhi. Perché il ragazzo si fa? La prima risposta è semplice: la droga è bella, anche se fa male. Poi fa solo male, ma è troppo tardi. La secon-

da risposta, più complessa, è che la droga ti illude di fare stare zitta la voragine di nulla che ti succhia l'anima ma poi ti trascina in basso con sé. Nic si alza, ricade, si alza, ricade. Lo strazio travolge il padre, la madre. Ma il dramma è che nessuno può rimediare se lui non vuole farlo. Caro genitore, tuo figlio non è tuo, tu non sei lui, non lo controlli. Quindi come si fa?

I temi

Le maglie della droga sono capaci di fare inciampare chiunque, specie chi ha dai 14 ai 25 anni. Non discrimina per sesso, né religione, né livello sociale. Nessuno e nessuna è al sicuro. Le sostanze stupefacenti restano ancora seducenti demoni, celebrati sull'altare del desiderio di chi spera che il vuoto dentro si riempia con un'iniezione di roba. Del poi si dice poco, o niente. L'overdose è la prima causa di morte tra i giovani negli Stati Uniti. Noi in Italia non ce la passiamo meglio. Il legame con i genitori aiuta, sì, ma non secondo il meccanismo di causa - effetto. Queste sono complicazioni da affrontare con fatica, competenza, pazienza, senza avere nessuna certezza di successo, nessuna.

Lo stile

Il montaggio alternato sovrappone scene del passato di Nic a quelle del presente, luoghi e situazioni sono confusi e distinti per esibire la frantumazione dell'esperienza dopo l'inizio della tossicodipendenza. I ritmi della colonna sonora, incandescente e greve, intonano il cortocircuito del dolore, la droga nel corpo che si accende, si spegne, si accende. Timothée Chalamet fa il protagonista, ed è magnifico; con la sua esile figura asseconda le spinte turbolente di quel buco nero che lo trascina nel vortice, la sua pelle diafana ingoia le tracce dei veleni che assume e li esprime con precisione, fino all'ultimo dettaglio. Il risultato è una straordinaria narrazione che lascia un sapore forte, degno di essere assorbito fino all'ultima particella.



di Michel Ocelot

Dilili a Parigi

Distribuzione:
BiM Distribuzione
Francia 2018,
durata 95m.

A chi?

A tutti e tutte. Soprattutto a chi vuole veicolare l'attenzione delle nuove generazioni - tramite una fiaba molto originale - sulla potenza del sapere e l'urgenza della parità di genere.

Perché?

Per godere la bellezza di un'epoca, di una città, di una corrente artistica e letteraria e soprattutto per dare la parola a un film a colori molto speciale, che parla di giustizia e di liberazione.

La storia

Siamo a Parigi, alla fine dell'Ottocento, si respira l'aria magnifica della Belle Époque. Una bambina canaca, Dilili, si intrufola su di una nave che attraversa il Pacifico e arriva fino a Parigi dove un'insegnante generosa la ospita nella sua maestosa residenza. La bambina vuole esplorare la città e il suo nuovo amico Orel, un giovane facchino, in sella a un veicolo a tre ruote, le presenta i luoghi, le strade e le persone che hanno segnato la storia. Ma il tour non è solo ispirato al piacere, bisogna anche vedersela con il dolore: assistere al sequestro e allo sfruttamento di donne e bambine per mano di una banda di maschilisti balordi, i Maschi Maestri.

I temi

Sono incastonati nel film almeno un paio di nuclei tematici attualissimi, di impegno civile: il potenziale vivificante degli intrecci culturali e quello mortifero della discriminazione di genere. La protagonista è una bambina dalla pelle ambrata, con un piglio ribelle e un'anima curiosa che ci presta i suoi occhi

e la sua indole per fare un'immersione profonda tra i bagliori e i tremori della capitale francese. Avvertiamo il tocco dell'arte attraverso le pennellate di Renoir e di Monet e tastiamo il ruvido dello sfruttamento femminile tramite la storia delle bambine obbligate a stare quattro zampe, ridotte a sgabello schiacciato dal pesante fondoschiena dei maschi. La Parigi di Dilili è un panorama dedicato all'amore per la cultura che offre il braccio alla ribellione contro la prepotenza di genere.

Lo stile

Questa fiaba dà vita alla narrazione usando un disegno animato delicato, riempito da un coro di colori sgargianti e densi, che sembrano cantare su di uno sfondo fatto di scatti fotografici che rimandano alla città nella sua nudità, troppo unica per essere riprodotta con la sola matita. Una magia incantevole che fa luce su segmenti di realtà opachi e lucidi. E alla fine viene voglia di cantare.

Musica

di Goffredo Villa



Pixies

Beneath The Eyrie

BMG, 2019

€20,90

Sotto il nido dell'aquila. È qui che si colloca l'ultimo lavoro dei Pixies. Il quartetto statunitense infatti ha deciso di registrare il suo settimo album ai Dreamland Recording Studios, ex-chiesa nella cittadina di Hurley (stato di New York), vicino alla quale è stato ritrovato, appunto, un grosso nido d'aquila che ha dato loro l'ispirazione per titolare il disco, *Beneath The Eyrie*. Per chi non conosce i Pixies, si tratta di una delle band americane considerate tra le più importanti e influenti del rock alternativo della fine degli anni '80; il loro genere è sempre stato molto particolare e caratteristico, risultando un mix di garage, surf e punk-rock. Nati nel 1986 a Boston, la formazione era inizialmente composta dal cantante e chitarrista Black Francis, dalla bassista Kim Deal, dal batterista David Lovering e dal chitarrista Joey Santiago. Dopo l'apparente scioglimento nel 1993, la band americana ha dichiarato la propria riunione nel 2004. Nel 2013 Kim Deal ha lasciato il gruppo ed è stata sostituita dalla bassista Paz Lenchantin. Se album come *Surfer Rosa* (1988), *Doolittle* (1989) e *Bossanova* (1990) hanno sancito l'apice dell'ispirazione artistica dei Pixies, i lavori pubblicati subito dopo la reunion hanno lasciato più di qualche dubbio alla critica ed al loro pubblico: lo stesso Black Francis ha ammesso che *Indie Cindy* (2014) era frutto dell'addio di un componente ritenuto essenziale per la band, mentre in *Head Carrier* (2016) l'e-

lemento scelto per la sostituzione non si era ancora amalgamato bene con il resto del gruppo. *Beneath The Eyrie* non raggiunge certamente il livello dei primi album, ma stabilisce almeno un riscatto dopo le ultime deludenti uscite discografiche: i Pixies riprendono in mano l'alternative-rock che li aveva consacrati e, pur senza quella energia e potenza, riescono comunque a mettere insieme dei pezzi discreti e degni del loro nome. La prima traccia *In The Arms Of Mrs. Mark Of Cain* introduce l'atmosfera generale dell'album: un carattere cupo e tenebroso di natura grunge con chitarre graffianti e slanci melodici nel ritornello. Successivamente, *Graveyard Hill* (primo singolo estratto), continua ad estendere lo stesso panorama ma con un ritmo decisamente più incalzante: in questo pezzo si sente la contaminazione del punk al grunge di base; questo permette, da un lato, che le strofe sembrino ancor più dissonanti e, dall'altro, che i ritornelli risuonino ancora più decisi e orecchiabili, facendo da contrasto con la loro forte componente melodica. La successiva *Catfish Kate* presenta un andamento statico e strutturalmente semplice che si trasforma in un refrain così delicato e dolce da essere quasi pop. Arrivati a *This Is My Fate* si coglie un ritmo molto più scandito che fa da accompagnamento ad un funerale blues, con tanto di voce sussurrante ed effetti sonori macabri. In *Ready For Love* ci si trova davanti ad un rock-grunge lento e spento che si trasforma più in avanti con un improvviso assolo di chitarra trascinate e revitalizzante. *Silver Bullet* è una ballata malinconica con tratti di battaglia tra batteria e chitarra in contrapposizione tra loro. Il grunge di *Long Rider* si

destreggia tra la stonatura delle strofe e la compostezza del ritornello, come ci ha abituati spesso la band americana. *Los Surfers Muertos* inizia solenne con tinte quasi western, poi prosegue con voci echeggianti e chitarre distorte, senza però regalare particolari emozioni. *St. Nazaire* è un trascinate ed urlante punk che si muove sopra ad un riff surf-rock, genere più volte preso e ritoccato dai Pixies nella loro carriera. Elementi folk e western fanno capolino, invece, nella godibile *Bird Of Prey*. *Daniel Boone* è una ballata intima e triste accompagnata da una chitarra prima dolce poi robusta. Il pezzo conclusivo, *Death Horizon*, è un indie-folk molto riuscito ed apprezzabile con cori suadenti ed una fine forse troppo improvvisa per essere lasciata come ultima traccia di un album. Gli album immediatamente successivi alla reunion sembravano sintomatici di un gruppo che, aveva perso, con la sua bassista, anche parte dell'ispirazione e della propria energia. A quel punto, la direzione dei Pixies è stata più volta incerta tra reimmergersi nella malinconica rivisitazione revival di vecchi successi, oppure lanciarsi senza troppa convinzione verso nuovi orizzonti artistici, non coerenti con quelli finora esplorati dal complesso americano. Alla fine, Black Francis e compagni hanno saggiamente fatto un passo indietro rispetto al percorso intrapreso negli ultimi dischi ed hanno capito quale fosse la strada migliore da intraprendere: *Beneath The Eyrrie* ripresenta il loro alternative-rock ma riadattato alla loro energia di oggi, senza provare ad imitare troppo quella inesauribile ed incontenibile del loro passato. Si tratta di un insieme di canzoni molto più sostenibili da un gruppo che, nel contesto odierno e con vari anni di carriera sulle spalle, ha capito di doversi in qualche modo rimettere in gioco.



Paolo Jannacci
Canterò
Ala Bianca, 2019

Pur essendo il suo primo album da cantautore, non si tratta di certo di un esordiente in campo musicale. Paolo Jannacci, infatti, è un musicista a tutto tondo. Oltre ad aver vissuto sulla propria pelle, e forse averlo in qualche modo ereditato, il talento cantautorale del padre Enzo (e ad aver contribuito ai suoi arrangiamenti dal 1994 al 2013), il milanese polistrumentista (pianoforte, fisarmonica e basso) ha pubblicato sei album jazz ed ha collaborato a vari progetti in ambito televisivo, cinematografico, pubblicitario e teatrale. Alcune di queste collaborazioni si ripresentano nel primo disco da cantautore di Jannacci, *Canterò*, grazie al rapporto di amicizia instaurato dall'autore stesso. Ecco come, per esempio, nasce il brano iniziale, nonché title-track, *Canterò*, scritto a quattro mani con il giornalista Michele Serra. In *Troppo Vintage* il rap di J-Ax fa da contraltare a sonorità anni 80'. Si apprezza poi in *Mi Piace*, la voce del comico Claudio Bisio, con il quale il pianista aveva condiviso il palco nella trasmissione televisiva *Zelig*. Un tocco di nuovo lo si nota con *L'Unica Cosa Che So Fare*, brano registrato con il duo rap Two Fingerz, Danti (Daniele Lazzarin) e Roofio (Riccardo Garifo). Un tocco di vecchio, invece, è inevitabile andando a riprendere le canzoni di suo padre Enzo, *E Allora... Concerto e Fotoricordo...* *Il Mare*, e una di Luigi Tenco, *Com'è Difficile*. Paolo ha così motivato questa scelta: "Ho scelto questi pezzi per il semplice piacere di cantarli, il brano di Tenco lo avevo già provato con il papà per un disco che poi non è mai uscito. Un brano che mi ha sempre stregato e che mi ha dato la possibilità di

partire, perché è il primo che ho cantato davanti ad un pubblico importante in occasione della trasmissione in suo onore condotta da Fabio Fazio. Le altre 2 sono canzoni che ho visto nascere e con cui sono cresciuto, assimilando quell'energia. Per me era importante non finissero nell'oblio, perché sono i cosiddetti brani minori, a cui sono legato perché nel bene e nel male mi hanno formato". A completare l'opera, il lento ed intimo jazz di *Cose Semplici*, la sonata al pianoforte di *Alla Ricerca Di Qualcosa* e l'ironico ed allegro rock & roll all'italiana di *Pizza*. A detta dell'autore, *Canterò* è un disco che mette in sintonia tre generazioni diverse che lo coinvolgono in qualche modo: "La prima generazione che inevitabilmente mi ha influenzato è stata quella del papà e dei suoi colleghi, da Giorgio Gaber a Umberto Bindi, passando per Sergio Endrigo, personalità talmente importanti dal punto di vista creativo che mi hanno segnato. Poi ci sono stati miei ascolti, la seconda fase, quella con cui mi sono formato, un suono molto americano tipico della West Coast, un certo tipo di rock con i suoni ben definiti. Infine la terza generazione, quella attuale, espressa dalla contemporaneità e che può essere riassunta dal mio rapporto con Danti o con J-Ax, con i quali ci si cimenta in esperimenti sia sonori che linguistici, tipo il cambio di accenti, la destrutturazione delle frasi e delle parole tipica del rap". Immancabilmente, un lavoro così variamente ispirato a livello generazionale non può che comprendere molteplici categorie di pubblico a cui rivolgersi: "Mi piacerebbe arrivare a chiunque abbia voglia di ascoltare e di trascorrere una quarantina di minuti insieme a me, ad un certo tipo di musica fatta di qualità e di cuore", dice lui stesso, "Il mio pubblico è veramente eterogeneo, suono con piacere per la signora che seguiva

il mio papà sia per l'adolescente che mi ha visto sul palco con J-Ax. Entrambi per me sono identici, meritano lo stesso impegno e la stessa professionalità". Un album realizzato con il cuore, senza doverci meditare su eccessivamente. *Canterò* nasce non da una necessità compositiva, bensì da una volontà di raccontare storie di vita esprimendosi tramite la musica ed un velo d'ironia. Questa è l'unica cosa che accomuna il lavoro del figlio a quello del padre. Per il resto, le differenze ci sono ed è giusto che ci siano. In definitiva, per essere la sua prima raccolta di canzoni, si tratta certamente di un'opera variegata e curata, "un inizio di cui vado molto fiero", come ammette lo stesso Paolo.

digitus

SATURDAY DIGITUS LAB



LABORATORI DI
ROBOTICA EDUCATIVA



Bambini e ragazzi dai 5 ai 14 anni potranno sperimentare da soli, con i genitori e con il nostro team di esperti di tecnologie digitali per l'educazione tante attività e giochi.

SAVE THE DATE

11 GENNAIO 2020: Tutti a Tavola con i Robot!

25 GENNAIO 2020: La Grammatica dei Robot con Rodari

15 FEBBRAIO 2020: Robot in Maschera!

29 FEBBRAIO 2020: Alice in Robotland

14 MARZO 2020: Milano Digital Week

28 MARZO 2020: Cars - robot Ruggenti

18 APRILE 2020: Baby Robot

9 MAGGIO 2020: Escape Room Robot

23 MAGGIO 2020: The Big Bang Theory

Due turni di LABORATORI:

15:00/16:00 e 16:00/17:00

INFORMAZIONI: digituslab@pedagogia.it

ISCRIZIONI: Ticket su www.digituslab.it/eventi/saturday-digitus-lab/



Stripes Digitus Lab

Centro internazionale di ricerca e innovazione sulla robotica educativa e le tecnologie digitali
c/o Social Innovation Academy di Fondazione Triulza
MIND Milano Innovation District
Via Cristina Belgioioso 171, Milano
Stazione ferroviaria e metropolitana M1 Rho-Fiera

Info e iscrizioni

digituslab@pedagogia.it
Tel: 02 9316667
Mob. 345 0104806
www.digituslab.it

TRA LE RIGHE



1989/2019

30

É ARRIVATO IL LIBRO DEL TRENTENNALE DI STRIPES COOP



TRA LE RIGHE

Riflessioni, appunti ed istantanee
di un viaggio lungo trent'anni

A cura di Dafne Guida

Anno: 2019
Pagine: 160
Ed. STRIPES
€6,00

Non è mai facile volgere lo sguardo al passato e riuscire a non farsene in qualche modo nostalgicamente sedurre. Ciò che faremo in questo testo, pensato per i trent'anni di STRIPES, è raccontare una storia di fatiche e successi senza rimpianti e senza rimorsi eccessivi. Proveremo a fare emergere le latenze del nostro discorso sociale e imprenditoriale facendolo affiorare "tra le righe". Non abbiamo la presunzione di raccontare, con la selezione di storie che compongono questo testo, una storia esclusivamente positiva e di successo; vogliamo invece promuovere un viaggio autentico anche nelle esperienze più critiche che hanno attraversato il nostro lavoro educativo di questi anni.

ORDINALO SU WWW.PEDAGOGIA.IT

ISBN 978-88-88952-49-9



9 788888 952499