
Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative

Dagli inquadramenti teorici
alle modalità operative

Margalit Cohen-Emerique

GUIDE
LAVORO SOCIALE

The Erickson logo consists of a red square with the word "Erickson" in white serif font. A small white square is positioned above the letter 'i'.

Erickson

IL LIBRO

PER UN APPROCCIO INTERCULTURALE NELLE PROFESSIONI SOCIALI E EDUCATIVE

Gli operatori sociali e educativi sono spesso disorientati e turbati dalle difficoltà relazionali e comunicative che emergono lavorando con i migranti. Le competenze professionali classiche, centrate sui modelli della società occidentale, non sempre sono in grado di trovare delle soluzioni per allentare queste tensioni.

Cohen-Emerique propone degli inquadramenti teorici e delle modalità operative innovative per superare efficacemente questi ostacoli.

Gli «choc culturali» vissuti dai professionisti rappresentano importanti occasioni di apprendimento per scoprire i fattori che interferiscono nella relazione interculturale.

Grazie a questo metodo, i professionisti potranno comprendere maggiormente le dinamiche dei conflitti di valore — nel caso di maltrattamento dei minori o di violenze coniugali, ad esempio — e saranno incoraggiati a trovare degli «accomodamenti ragionevoli».

Il volume si rivolge ad assistenti sociali, insegnanti, educatori, psicologi, medici, cooperanti e volontari che quotidianamente lavorano con i migranti, con la consapevolezza che «non si incontrano le culture, ma persone portatrici di cultura».

Una guida chiara e dettagliata per realizzare il decentramento, la scoperta del quadro di riferimento dell'Altro, la negoziazione e la mediazione in ambito interculturale

L'AUTRICE

MARGALIT COHEN-EMERIQUE

Psicologa, ricercatrice, formatrice e docente. Nata a Tunisi, ha effettuato i suoi studi a Parigi e in Israele, dove ha collaborato con Reuven Feuerstein e il Ministero della Salute. Ha posto l'accento sul ruolo che la dimensione culturale riveste nelle relazioni con gli utenti migranti in ambito sociale. Pioniera dell'intercultura, ha sviluppato un approccio interculturale che utilizza lo strumento degli «choc culturali» per analizzare i conflitti di valore.

€ 28,50



www.erickson.it

Indice

- 9 *Presentazione* (Elena Cabiati)
- 13 *Introduzione all'edizione italiana* (Zelda Amidoni)
- 17 *Introduzione all'edizione originale*

PRIMA PARTE

COME SVILUPPARE UN APPROCCIO INTERCULTURALE? I LIMITI NASCOSTI DELLA TOLLERANZA

- 23 CAP. 1 Migrante, cultura, identità e integrazione: concetti ambigui
- 39 CAP. 2 I pregiudizi, gli stereotipi, la discriminazione, il razzismo e l'etnicizzazione
- 57 CAP. 3 Le origini degli etnocentrismi: inculturazione, socializzazione e professionalizzazione
- 79 CAP. 4 Il modello individualista: un filtro che rende difficoltosa la comprensione di persone provenienti da società non occidentali
- 105 CAP. 5 L'approccio interculturale nelle relazioni tra operatori sociali e migranti
- 125 CAP. 6 I limiti dell'approccio interculturale

SECONDA PARTE

LE TRE TAPPE DELL'APPROCCIO INTERCULTURALE: IL DECENTRAMENTO, LA SCOPERTA DEL QUADRO DI RIFERIMENTO DELL'ALTRO, LA NEGOZIAZIONE E LA MEDIAZIONE CULTURALE

SEZIONE 1 – IL DECENTRAMENTO

- 141 CAP. 7 Divenire consapevoli del proprio quadro di riferimento: immagini-guida e zone sensibili
- 151 CAP. 8 Il corpo e i riferimenti spazio-temporali, la socialità, la religione

- 187** CAP. 9 Le rappresentazioni della famiglia
- 215** CAP. 10 L'educazione dei figli e la valutazione del maltrattamento
- 255** CAP. 11 I genitori e la scolarizzazione dei figli
- 279** CAP. 12 Teorie e metodi del lavoro sociale:
un adeguamento necessario

SEZIONE 2 – ALLA SCOPERTA DEL QUADRO DI RIFERIMENTO DELL'ALTRO

- 319** CAP. 13 La gestione della diversità: fattori di contesto
e processi comunicativi
- 335** CAP. 14 Le spiegazioni alla base dei comportamenti
- 349** CAP. 15 Decodificare e comprendere il processo di acculturazione

SEZIONE 3 – LA NEGOZIAZIONE E LA MEDIAZIONE IN AMBITO INTERCULTURALE

- 381** CAP. 16 La negoziazione interculturale in situazioni conflittuali
- 409** CAP. 17 La mediazione culturale
- 445** *Conclusioni*
- 453** *Bibliografia*

RINGRAZIAMENTI

Ai professionisti che hanno partecipato alle mie formazioni, per aver collaborato alla creazione di questo testo.

A Éliane Leplay, per avermi sostenuto con amicizia e professionalità in questa edizione.

A Jean-Gabriel, per il suo aiuto durante l'elaborazione di questo testo e per il suo incoraggiamento costante in fase di stesura definitiva.

*In memoria di mio figlio Amos,
caduto a 20 anni sul campo d'onore.*

Presentazione

Elena Cabiati

Il tema dell'intercultura è stato negli anni affrontato da diverse discipline umanistiche affini all'area del lavoro sociale, tra cui la pedagogia, la sociologia, l'antropologia e la filosofia. Tuttavia, come il social work risponda al lavoro con persone, famiglie, gruppi e comunità in ottica interculturale resta ancora, per alcuni aspetti, un mistero. Un terreno in buona parte inesplorato sia dal punto di vista della ricerca scientifica (Boutanquoi e Minary, 2008) sia per ciò che concerne la letteratura e le relative indicazioni per la pratica e la formazione (Abrams e Moio, 2009; Puntervold Bø, 2015).

Per questi motivi, nel panorama scientifico italiano di social work questo libro di Cohen-Emerique può essere considerato pionieristico.

Nel mondo dei servizi sociali e di quelli scolastici, e più in generale dei servizi di welfare, è esperienza comune udire termini che rimandano a questo tema: *cultura*, *integrazione*, *multiculturalità* e *interculturalità* sono solo alcuni dei concetti che, talvolta in maniera intercambiabile, emergono nelle conversazioni tra professionisti impegnati sul campo. Anche tra chi ricopre ruoli dirigenziali e di policy making sembra diffondersi progressivamente una certa sensibilità, o almeno una certa considerazione, verso una questione di innegabile consistenza (Caritas e Migrantes, 2015; Terre des hommes e Cismai, 2013).

Consistenza che ci porta ad affermare che non si tratta più solo della percezione dei professionisti: il lavoro sociale con persone e famiglie provenienti da altre culture rappresenta una quota importante e crescente delle situazioni in attivo nelle organizzazioni scolastiche e di servizio sociale, così come dimostrato da recenti studi di ricerca (Terre des hommes e Cismai, 2013).

Se non è cosa del tutto nuova che insegnanti e operatori del sociale si trovano a confrontarsi quotidianamente con bambini, ragazzi e famiglie portatori di culture diverse da quella nazionale prevalente, la questione attuale in sospeso è capire come fare per essere efficaci nelle azioni educative, di sostegno e di aiuto in loro favore, stante la differenza. Perché la differenza c'è (Castiglioni, 2009; Fernet Betancourt, 2006) e non sarebbe utile a nessuno negarla.

Guardando al mondo della pratica, è evidente che gli operatori scolastici e quelli sociali stiano cercando, in alcuni casi con ammirevoli sforzi, di trovare e sperimentare strategie concrete per «gestire al meglio» queste situazioni complesse. Sono sollecitati a farlo perché il loro interlocutore — sia esso un alunno, un genitore o un giovane in situazione di difficoltà — lo induce a provarci, pone un problema inimmaginato, lo espone a una relazione precedentemente inesplorata. Se è vero che ogni situazione è in essenza unica e che le parti in gioco sono di per sé inevitabilmente distanti, come ci insegna Lévinas (1995), è altrettanto vero che, quando la distanza con l'Altro si fa più marcata, le sensazioni di smarrimento possono amplificarsi, così come il ricorso a tecniche o strategie dettate dall'istinto.

Guardando al lavoro sociale in ottica interculturale, si riscontrano sul campo professionisti che, ispirati dalla realtà delle cose e accogliendo la sfida dell'incontro con la diversità, mettono in campo sforzi spontanei ammirevoli, ma al contempo sembrano restare in una sorta di cauta attesa. Tale atteggiamento è per certi versi proprio anche di coloro che tendono verso soluzioni più passive, di negazione, difesa o di arresa.

Attendono di poter comprendere come nella pratica quotidiana sia giusto relazionarsi con bambini, ragazzi e famiglie provenienti da altre culture, come sia giusto «definirli» e aiutarli senza restare imprigionati in due ruoli e due mondi apparentemente ben distinti: utilizzando le parole di Lefebvre (2015), «che non si riconoscono, non si chiamano, non sanno come chiamarsi». Attendono, pur senza fermare i loro tentativi, di ricevere strumenti e indicazioni per poter fare un po' di chiarezza su un tema che può mettere alla prova i più tradizionali schemi concettuali del mestiere.

Che sia per la lingua, per i registri comunicativi, per la concezione di famiglia, per l'opinione sull'istruzione, per i valori religiosi o per le abitudini domestiche, gli incontri con famiglie di culture diverse catapultano spesso insegnanti e operatori sociali entro esperienze di intensa differenza, che si prestano facilmente all'incomprensione reciproca. Sentimenti di giudizio e impotenza si alternano a sforzi di accoglienza e slancio, che talvolta, nel sentire pubblico, rischiano di essere scambiati per privilegi o favoritismi in favore delle persone di altre culture.

Al contempo è importante dire che studi di ricerca internazionali (Harrison e Turner, 2011; Tipton, 2016) mettono in luce, attraverso l'esperienza dei di-

retti interessati, una verità non trascurabile: le pratiche di social work non sono esonerate da razzismo personale, istituzionale e culturale nelle sue politiche, pratiche e teorie.

In questo scenario, l'opera di Cohen-Emerique è sicuramente una risposta ad alcune delle domande che aleggiano tra chi, alle prese con una professione in ambito scolastico o sociale, sente a livello cognitivo, ma anche emotivo, che lavorare in ottica interculturale richiede una preparazione non banale. Partendo da una chiarificazione di concetti spesso utilizzati in maniera generalizzata, questo testo porta presto il lettore a scoprire che la preparazione sul tema richiede un ingrediente essenziale: *l'apertura*.

Apertura che non è accoglienza incondizionata o minimizzazione delle diversità. Apertura come capacità di continuare a conoscere se stessi e poi, in un secondo tempo, apertura verso l'Altro. Lungo tutto il testo sembra correre un filo rosso che ci svela, fin dai primi capitoli, perché le conoscenze teoriche sull'Altro non possono essere sufficienti.

L'approccio interculturale può illuminare gli operatori per non cadere nelle più comuni trappole dell'aiuto, quali le generalizzazioni, gli stereotipi o gli appellativi con cui designiamo le persone provenienti da altre culture.

Aiutare insegnanti e operatori sociali a sviluppare un approccio interculturale andando con cautela alla scoperta del quadro di riferimento dell'Altro è quindi tra le ambizioni di questo testo. Ambizione che è coscientemente accompagnata da esempi pratici, ma anche da solidi riferimenti teorici maturati in contesti internazionali.

Un testo, quindi, per certi versi «atteso» e che si distingue.

Un testo da leggere e studiare con spirito di umiltà e scoperta.

Dott.ssa Elena Cabiati
Dottore di ricerca in Scienze organizzative e direzionali
Facoltà di Scienze politiche e sociali,
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Introduzione all'edizione originale

Uno degli eventi più significativi che hanno contrassegnato la fine del Ventesimo secolo e questo inizio di Ventunesimo secolo è l'enorme sviluppo dei contatti fra popoli e culture, denominato «globalizzazione». Tale fenomeno ha favorito in tutto il mondo la circolazione di prodotti materiali e intellettuali e il trasferimento all'estero di professionisti che lavorano nell'ambito commerciale, industriale e della cooperazione internazionale. Inoltre, in diversi Paesi dell'Europa occidentale, la globalizzazione ha assunto le sembianze di persone provenienti da tutti i continenti: migranti che rifiutano la miseria e l'impossibilità di ascesa sociale nel proprio Paese o profughi che fuggono dalle persecuzioni e dal terrore.

In Europa si contano oltre dodici milioni di immigrati: una realtà ormai impossibile da ignorare malgrado i dibattiti che imperversano all'interno dei Paesi che li accolgono. Molti sono residenti da parecchi anni con i loro figli, e i nuovi arrivati cercano di orientarsi nei processi d'integrazione sociale e professionale che richiedono tolleranza e riconoscimento, impegnandosi, a loro volta, a rispettare i valori fondamentali delle società democratiche che li accolgono. La maggior parte di questi migranti proviene dai Paesi del Sud e dell'Est del mondo e, più di recente, dall'Est europeo: le correnti migratorie variano a seconda degli avvenimenti politici, economici e storici che attraversano le società.

In Europa occidentale, come anche in Canada, Paese ad alto tasso d'immigrazione, i flussi migratori sono oggetto di numerose ricerche che studiano i processi di adattamento dei migranti in base alle loro origini culturali e alle politiche d'accoglienza e d'integrazione delle società di cui diventano parte integrante. Si sono altresì moltiplicate le pubblicazioni sul tema della discriminazione, che denunciano

la svalorizzazione e l'esclusione di cui sono vittime gli immigrati, in particolare i loro figli, nati o cresciuti nel Paese che ha accolto i loro genitori. Tutti questi lavori costituiscono un corpus d'indiscussa utilità per le società occidentali, ormai diventate multiculturali, che si interrogano su come sia possibile «vivere insieme».

Tuttavia, in Europa pochi studi hanno approfondito la complessità che si genera nell'incontro e nell'interazione tra persone appartenenti a culture diverse. Questi processi rappresentano un nuovo campo del sapere denominato «interculturale», «comunicazione interculturale» o ancora «dialogo interculturale». Ancor più rari sono i lavori che analizzano le difficoltà relazionali e comunicative vissute dagli operatori che lavorano con i migranti in ambito sociale e educativo: insegnanti, formatori, animatori, operatori socioassistenziali, ostetriche, psicologi. È una lacuna che può sorprendere, considerando il ruolo fondamentale che tali figure rivestono nei processi d'integrazione.

Io ho fatto parte di quel gruppo di ricercatori pionieri che si sono interessati alle difficoltà degli operatori sociali (assistenti sociali, educatori professionali, educatori della prima infanzia) e degli insegnanti di alfabetizzazione. Dagli anni Ottanta, ho promosso dei percorsi di formazione per questi professionisti che si focalizzavano essenzialmente sugli immigrati e sui loro figli. Tuttavia, avendo constatato che questo approccio non dava i risultati sperati, ho cercato di formulare un altro modello formativo che potesse aiutare gli operatori a elaborare delle pratiche operative più adatte al lavoro con i migranti, favorendo una maggiore comprensione e apertura.

Per raggiungere questo obiettivo pragmatico, ho fatto una ricerca teorica, analizzando i processi che s'innescano quando gli operatori si confrontano con la diversità: quali sono le loro difficoltà e da dove derivano? Quali meccanismi entrano in gioco nelle interazioni? Quali sono i motivi di incomprensioni e fraintendimenti? In che modo queste difficoltà influenzano gli interventi degli operatori sociali? Quali conflitti di valori si generano? Alcune risposte a queste domande sono state elaborate grazie anche al materiale raccolto durante i corsi di formazione, dove ho potuto altresì sviluppare e sperimentare nuove modalità formative.

In quest'opera presento il bilancio di una ricerca e di una formazione-azione¹ che ho condotto simultaneamente per diversi anni, e di percorsi formativi cui hanno partecipato professionisti con qualifiche diverse, operanti in contesti associativi o istituzionali differenti, aventi un obiettivo in comune: strutturare degli interventi a

¹ La «formazione-azione» (*action learning* in inglese o *formation-action* in francese) è un percorso formativo che ha lo scopo di sviluppare l'apprendimento di competenze e capacità basandosi sulla soluzione da parte di un gruppo di discenti (o comunità di apprendimento) di problemi concreti presenti nei contesti lavorativi in cui le persone del gruppo operano, (*ndc*).

favore dei migranti e delle loro famiglie. Questi percorsi di formazione si sono svolti in vari Paesi (Francia, Italia, Spagna, Belgio, Lussemburgo, Svizzera, Québec). Io avevo un doppio ruolo: quello di ricercatrice sul tema della relazione e comunicazione interculturale in ambito sociale e quello di formatrice. Gli operatori sociali, in questo caso i partecipanti ai corsi di formazione, sono stati al tempo stesso oggetto di studio e soggetti della formazione e hanno preso parte e collaborato alla ricerca.

Il criterio d'indagine da me creato, così come lo strumento dei corsi di formazione, è stato il «metodo degli choc culturali»,² detto anche «metodo degli incidenti critici». Si basa sull'idea che lo choc culturale, vissuto dall'operatore quando si confronta con una persona o un gruppo culturalmente diversi, sia un elemento rivelatore del quadro di riferimento dell'operatore stesso.

L'obiettivo di questo libro è quello di individuare gli ostacoli che impediscono il riconoscimento e la comprensione dell'alterità nelle pratiche educative e sociali, proponendo un metodo per analizzarli e gestirli. Questo metodo, denominato «approccio interculturale», rappresenta il cuore dell'opera e si articola in tre tappe:

1. il *decentramento*, ossia la presa di coscienza dei propri quadri di riferimento;
2. la *scoperta dei quadri di riferimento dell'altro*, cioè cercare di capire chi è l'altro, quali sono le sue rappresentazioni del mondo e le sue aspettative rispetto ai processi d'integrazione, che sono al tempo stesso uniche e simili ad altre, vicine e lontane dalle nostre;
3. la *negoziiazione* e la *mediazione interculturali*, che rappresentano un tentativo di avvicinare l'operatore e il migrante, con o senza l'aiuto del mediatore culturale, con l'obiettivo di migliorare la comunicazione e trovare un terreno d'intesa per risolvere i conflitti di valore, causati dalla pressione verso il cambiamento che tutti i migranti subiscono, cercando al contempo di preservare i principi fondanti delle professioni sociali e educative.

È solo attivando queste tre tappe, *una di seguito all'altra*, che sarà possibile accompagnare i migranti e i loro figli, che spesso faticano a trovare un posto nella società o, per lo meno, cercare, per quanto possibile, di evitare che la situazione si risolva in un fallimento o in un processo di esclusione. È solo rispettando queste tre tappe che il professionista potrà acquisire nuove modalità di pensiero e di azione che favoriranno la coesistenza tra persone appartenenti a culture differenti.

² Insieme alla psicologa clinica e dottoressa in etnologia Ariella Rothberg, ho scritto il libro *Il metodo degli shock culturali: Manuale di formazione per il lavoro sociale e umanitario*, Milano, FrancoAngeli, 2016, in cui formatori e operatori potranno esaminare nel dettaglio il metodo degli choc culturali che ho elaborato nel corso di questi anni: uno strumento in più approfondire l'approccio interculturale.

Poiché l'approccio interculturale è una pratica che gli operatori potranno attivare nei processi di accompagnamento e nelle relazioni di aiuto con persone o famiglie in difficoltà, questo libro non trascura il difficile compito cui sono chiamati i professionisti che lavorano in ambito sociale e educativo: quello della valutazione. Ad esempio, come possono gli operatori applicare i modelli costruiti da una società individualistica, centrata sul soggetto, a persone che provengono da società olistiche, che pongono la comunità al centro di tutto? Come fanno gli operatori della tutela minori a valutare i casi di maltrattamento? La valutazione diventa ancor più delicata quando gli operatori si devono confrontare con quei genitori migranti i cui figli adolescenti hanno trasgredito dei valori tradizionali fondamentali: verosimilmente la punizione sarà corporale e spesso molto dura. Poiché questo testo ha un obiettivo pragmatico e reale, non ci limiteremo ad analizzare tali questioni, ma proporremo delle piste operative concrete che potrebbero aiutare a gestire le diverse problematiche.

Questo approccio interculturale non attribuisce tutte le difficoltà e i fraintendimenti della comunicazione con i migranti soltanto a variabili di carattere culturale, ma evidenzia come i fattori socioeconomici, politici e storici influenzino le relazioni tra i popoli e siano alla base dei comportamenti d'intolleranza, di rigetto, di discriminazione, di sospetto e di vittimizzazione. È un approccio che richiama all'attenzione degli operatori le differenze di status che si giocano nella relazione (appartenenza al gruppo di maggioranza o a una minoranza), la gerarchia di valori simbolici (cultura superiore/cultura inferiore) e i gap socioeconomici (ricchi/poveri, sviluppato/sottosviluppato). È importante essere consapevoli di queste variabili, poiché stiamo parlando di relazioni con persone che, indipendentemente dalla loro origine, spesso portano con sé pesanti vissuti di dominazione, di sfruttamento o di esclusione.

Infine, questo criterio non è riservato soltanto agli operatori che lavorano con i migranti, ma può essere utilizzato per entrare in relazione con tutte quelle persone che hanno dei quadri di riferimento diversi da quelli dominanti nelle società moderne e che occupano i gradini più bassi della scala sociale.

Quest'opera intende dare un contributo alla costruzione di un nuovo campo del sapere chiamato «intercultura», che invita gli studiosi delle scienze umane e sociali ad approfondire le molteplici questioni legate alle migrazioni e a partecipare ai numerosi dibattiti che caratterizzano quest'epoca globale. Per questo motivo, è un testo che potrebbe interessare non solo gli operatori sociali ma anche gli insegnanti, i professionisti che lavorano nell'ambito dell'immigrazione, i cooperanti internazionali di ONG umanitarie, gli studenti di psicologia, sociologia, antropologia e scienze dell'educazione nonché formatori e docenti che si occupano di intercultura.

Migrante, cultura, identità e integrazione: concetti ambigui

Migrante, cultura, identità e integrazione sono quattro parole chiave che occorre definire con precisione affinché non interferiscano nella relazione interculturale.

Emigrati, immigrati, migranti

Il primo tipo di generalizzazione che spesso emerge durante i corsi di formazione consiste nell'etichettare gli utenti venuti da Paesi lontani con il termine generico di «migranti». Questa definizione indica realtà talmente differenti le une dalle altre che per l'operatore diventa difficile comprendere immediatamente ciò a cui si riferisce.

È infatti necessario distinguere il lavoratore che migra per motivi economici dal rifugiato politico e dal richiedente asilo. Allo stesso modo, il migrante che include nel suo progetto migratorio un ritorno definitivo al Paese d'origine — per quanto questo progetto possa essere utopistico — è diverso da colui che emigra con l'obiettivo di costruirsi definitivamente una vita nel Paese di accoglienza. Generalmente il progetto migratorio è un aspetto che non suscita molto interesse negli operatori sociali sebbene, al contrario, rappresenti uno dei cardini attorno al quale si costruisce il percorso d'integrazione. Il progetto migratorio non ha come unico fine il miglioramento delle condizioni di vita, ma è espressione di uno dei bisogni fondamentali di ogni essere umano, soprattutto per coloro che fuggono da miseria e repressione: il riconoscimento di se stessi come persone.

Gli operatori sociali normalmente definiscono e decodificano l'immigrato in base alla cultura di provenienza e raramente prendono in considerazione i processi migratori e i cambiamenti culturali che il migrante può già aver vissuto nel Paese

d'origine o durante un soggiorno prolungato nella nuova società d'accoglienza. Raramente l'operatore percepisce la differenza tra un migrante che ha vissuto in una metropoli e uno proveniente da una zona rurale e che ha avuto pochi contatti con la società «moderna».

È altresì importante conoscere come il migrante abbia costruito la propria rappresentazione del Paese d'accoglienza. Ne ha sentito parlare a scuola (ad esempio, frequentando gli istituti scolastici gestiti da missionari)? Dai genitori che hanno vissuto la colonizzazione o lavorato con persone europee? In altri modi?

Per alcuni migranti è, inoltre, importante collocare la propria migrazione all'interno della storia familiare. Il passaggio migratorio può essersi sviluppato nel corso di tre generazioni con la conseguenza che alcuni figli, cresciuti senza la figura paterna, saranno destinati, in età adulta, a prendere il posto del padre nel Paese di emigrazione quando quest'ultimo andrà in pensione.

Occorre anche distinguere tra il lavoratore immigrato e l'intellettuale o lo studente straniero che si sono definitivamente stabiliti nel Paese dove hanno proseguito i loro studi. Allo stesso modo, non si possono mettere nella stessa categoria i bambini di seconda generazione e i figli nati da matrimoni misti.

Anche la nazionalità è un aspetto importante da prendere in considerazione. Pur essendo uno status giuridico che definisce chiaramente l'identità della persona con i suoi diritti e doveri, è tuttavia un fattore che non fornisce alcuna informazione sul modo in cui gli individui vivono, pensano, credono ed entrano in relazioni gli uni con gli altri. Il fatto che i bambini di seconda generazione siano di nazionalità francese¹ non significa che abbiano interiorizzato i valori di questa società e vi abbiano aderito o, al contrario, abbiano rinnegato le loro origini.

Si potrebbe fare una lista ancora più lunga di come queste percezioni confuse abbiano come conseguenza non solo quella di ostacolare la comprensione dell'alterità, ma addirittura di impedire anche solo il suo semplice riconoscimento. Perotti (1986; 1994) ha elaborato delle definizioni precise di questi termini per evitare che tale confusione semantica potesse essere dannosa nell'ambito del lavoro sociale e educativo.

¹ In Francia, la cittadinanza (*nationalité*) può essere acquisita in tre modi diversi. Il primo comprende sia l'acquisizione per filiazione (*ius sanguinis*) sia quella per nascita (*ius solis*). Il secondo modo d'acquisizione è rappresentato dal matrimonio con un/una cittadino/a francese. Il terzo si produce in seguito a una decisione delle autorità francesi (naturalizzazione). In Italia, come riporta il sito del Ministero dell'Interno, «la cittadinanza si acquista *iure sanguinis*, cioè se si nasce o si è adottati da cittadini italiani o sposando un cittadino o cittadina italiani. La cittadinanza può essere richiesta anche dagli stranieri residenti in Italia da almeno dieci anni e in possesso di determinati requisiti. In particolare il richiedente deve dimostrare di avere redditi sufficienti al sostentamento, di non avere precedenti penali, di non essere in possesso di motivi ostativi per la sicurezza della Repubblica». Al compimento del 18° anno di età, possono richiedere la cittadinanza anche i figli nati sul territorio italiano da genitori stranieri, (*ndc*).

Infine, non bisogna dimenticare che è altrettanto importante ascoltare l'utente e il racconto che ha elaborato in merito alla sua esperienza migratoria o al suo vissuto di seconda generazione.

La cultura come unico riferimento

Nell'ambito delle scienze e delle discipline sociali, il termine «cultura», con le sue plurime definizioni, è da sempre al centro di vivaci dibattiti e i suoi diversi ambiti di applicazione hanno spesso suscitato dispute e disaccordi tra gli studiosi (Cuche, 2004). Eppure, grazie a qualche precisazione, sarebbe possibile evitare le schematizzazioni e le confusioni che tale termine genera negli operatori.

Cultura e civiltà: due termini distinti

Il termine «cultura» si riferisce all'ambito antropologico e indica i modi di vivere, le tradizioni, i sistemi di rappresentazione del mondo, le credenze e i simboli che caratterizzano un determinato gruppo o una specifica popolazione.

Il termine «civiltà» include i prodotti e le espressioni artistiche, letterarie, abitative, filosofiche, morali, scientifiche e tecniche che una nazione ha creato nel corso della sua storia, a cui possono aver contribuito anche artisti e intellettuali provenienti da altri Paesi nel momento in cui hanno aderito alla cultura del Paese ospitante (ad esempio, Picasso in Francia).

Evitare una rappresentazione univoca e statica della cultura

Come abbiamo visto, il termine «cultura» racchiude in sé una varietà di rappresentazioni in perenne evoluzione. Tuttavia, ciò che emerge ascoltando i racconti degli operatori è la difficoltà nel tenere in considerazione tale complessità nella vita reale e ciò ha come conseguenza che:

- l'immigrato è spesso descritto utilizzando la categoria della «cultura d'origine», spesso percepita come uniforme poiché gli operatori difficilmente prendono in considerazione le differenze riconducibili alle diverse classi sociali, alle religioni, alle etnie e alle svariate regioni di provenienza che pur esistono all'interno di un Paese;
- talvolta si definisce «maghrebino» un utente proveniente dall'Africa del Nord, senza specificare il suo Paese d'origine. Se, al contrario, si conosce la nazione di provenienza, si ignora la sua origine regionale e la sua appartenenza etnica o tribale (berbero, montanaro, ecc.);

- l'identità religiosa raramente viene esplicitata nonostante possa rivestire un ruolo molto importante nella vita degli individui a seconda della cultura di appartenenza.

È molto importante essere coscienti del fatto che la cultura che ciascuno eredita può variare da individuo a individuo in base alle modalità di trasmissione e accomodamento. Se non si tiene in considerazione questo aspetto, si rischia di percepire i migranti come copie tutte identiche della cultura d'origine. Inoltre, molti operatori, convinti della necessità di conoscere la cultura di provenienza per lavorare al meglio con i migranti, non prestano attenzione ai processi di acculturazione che questi utenti sperimentano nel Paese d'accoglienza. Un'acculturazione che spesso è già iniziata nel Paese d'origine durante la colonizzazione e che è continuata con lo sviluppo delle industrie e dei grandi agglomerati urbani in seguito alle proclamazioni d'indipendenza.

Al fine di evitare una rappresentazione semplificatrice, riduttrice e univoca dell'alterità, cominceremo con il circoscrivere il concetto di cultura, le cui molteplici definizioni (si veda box 4.1) variano a seconda delle correnti di pensiero e degli assunti teorici dei ricercatori, rendendo difficile una conoscenza completa, dinamica e articolata di questo termine. Già nel 1975, Preiswerk aveva osservato come una rappresentazione statica del concetto di cultura non permettesse ai cooperanti, impegnati in progetti di sviluppo nel Terzo mondo, di cogliere la complessità della realtà che stavano osservando. Così, per guidare questi operatori verso una comprensione più articolata dei fenomeni che stavano esaminando, declinò il concetto di cultura su quattro livelli, ognuno dei quali racchiudeva in sé molteplici aspetti.

BOX 1.1

Definizioni di cultura

Di seguito proponiamo tre definizioni di cultura.

1. In un'ottica antropologica la cultura non è intesa come sapere ed erudizione, ma rappresenta il modo di vivere di una comunità ossia un sistema complesso che risponde alle sollecitazioni dell'ambiente circostante, inteso come spazio fisico, climatico, tecnologico e sociale. Questo sistema, condiviso da un certo numero di persone, le costituisce come un gruppo avente un'identità culturale comune che le differenzia da altri gruppi, creatori di differenti sistemi culturali. Questa definizione è interessante per due motivi:
 - riconoscendo la cultura come la risposta che ogni comunità dà all'ambiente circostante e che determina l'identità culturale del gruppo stesso, introduce il concetto di «relativismo culturale» che ha permesso di compiere un importante

- passo avanti nella conoscenza delle organizzazioni umane, sebbene ancora oggi vi sia talvolta la tendenza a creare un ordine gerarchico tra le diverse culture;
- evidenzia il doppio ruolo che la cultura svolge, creando legami tra alcune persone e, contemporaneamente, differenziandole da altre ancora. Questa dinamica non è senza conseguenze nel momento in cui si incontrano individui di origini culturali differenti (si veda capitolo 8).
2. «La cultura è un complesso sistema di soluzioni che una comunità d'individui eredita, adatta o inventa per rispondere alle sfide dell'ambiente naturale e sociale circostante. [...] La cultura è un trampolino e una sorgente di vitalità che interessa tutti gli aspetti della vita pubblica e privata degli uomini. Il segreto per mantenere una cultura vitale e longeva risiede nel giusto equilibrio che una comunità riesce a creare tra l'eredità del passato e l'adattamento, l'adozione o l'invenzione di nuovi modelli. Una società che non reagisce alle influenze esterne e alle nuove sfide interne rischia l'immobilismo e la paralisi. [...] Una società (o uno Stato) deve essere sufficientemente flessibile da tenere in considerazione le identità eterogenee delle culture locali, frutto di esperienze uniche, nate in seno alle minoranze. La cultura organizza la vita degli uomini, ma ne è a sua volta modellata» (Verhelst, 1994, pp. 4, 5). In questa definizione di cultura si ritrovano alcuni elementi del punto precedente, cui si aggiungono altri aspetti molto importanti, ossia il fatto che la cultura è eterogenea, in costante evoluzione e frutto di una trasmissione ereditaria. La cultura influenza gli uomini, ma è da essi influenzata a sua volta. Tuttavia, non si cita un aspetto altrettanto fondamentale: la cultura interiorizzata dall'uomo, detta anche «cultura soggettiva o psicologica».
 3. Kluckhohn e Murray (1948) hanno definito la cultura come «un insieme di comportamenti uniformi e tratti identificativi propri degli individui e da cui deriva una molteplicità di sistemi organizzativi. Questi sistemi organizzativi, così come i comportamenti, hanno delle manifestazioni esterne direttamente osservabili come, ad esempio, la lingua, l'educazione dei bambini, le abitazioni, i riti, le tradizioni, l'arte, le tecnologie, le istituzioni, ecc. Per spiegare questa uniformità nei comportamenti e nei sistemi organizzativi, gli antropologi hanno coniato il termine di "cultura interiorizzata" o "interiorizzazione".² La cultura interiorizzata corrisponde alle norme, alle credenze, alle attitudini e ai modi di pensare, alle strategie cognitive, in una parola ai fattori psicologicamente "modali"³ che caratterizzano i membri di un determinato gruppo sociale». Il concetto di cultura interiorizzata può spiegare l'uniformità di comportamenti e rappresentazioni osservabili presso gruppi di individui che appartengono alla stessa cultura e riveste un ruolo importante nelle relazioni interculturali (si veda capitolo 3).

² In psicologia, l'interiorizzazione è il processo mediante il quale oggetti esterni acquistano una rappresentazione mentale e sono quindi convertiti in immagini che entrano definitivamente a far parte dell'insieme dei contenuti psichici; è distinta dall'introyezione che è il processo per il quale l'oggetto, precedentemente introiettato, svolge una funzione autonoma e condizionante della psiche e dei comportamenti soggettivi (fonte: Enciclopedia Treccani, *ndc*).

³ In statistica, la moda (o norma) di una distribuzione della frequenza x è la modalità caratterizzata dalla massima frequenza. Nel testo, i tratti psicologici modaliali sono quelli che caratterizzano la maggioranza dei membri di un gruppo, ma non tutti, poiché ognuno assimila ed elabora la cultura in maniera unica.

Divenire consapevoli del proprio quadro di riferimento: immagini-guida e zone sensibili

Il decentramento consiste nel far emergere, attraverso l'introspezione e, in seguito, l'analisi, i quadri di riferimento che il professionista utilizza quando percepisce e decodifica l'alterità. Questo processo è possibile solo grazie all'interazione con l'altro, che gioca il ruolo di colui il quale permette all'identità dell'operatore di rivelarsi.

Lo choc culturale, attraverso il disagio che produce, permette di aver accesso ai quadri di riferimento del professionista. Anche se ne rivela soltanto una parte, ossia quella emersa nella specifica situazione di choc presa in considerazione, e nonostante sia difficile per un operatore ammettere di essere scioccato dal comportamento dell'utente (poiché ciò è in contrasto con le caratteristiche della relazione d'aiuto o educativa che normalmente ci si prefigura), lo choc è un segnale su cui è importante soffermarsi.

Gli obiettivi del decentramento

Il primo obiettivo del decentramento è quello di cogliere il quadro di riferimento personale e professionale attraverso cui il narratore ha percepito l'altro nella situazione di choc culturale: i riferimenti che emergono non devono essere percepiti come idee sbagliate che bisogna sradicare ma, al contrario, come principi che è importante esplicitare e precisare.

È attraverso l'analisi di questi riferimenti che si potrà comprendere la griglia di lettura e le eventuali distorsioni attivate nei percorsi di conoscenza degli utenti stranieri. La verbalizzazione dei sentimenti suscitati dallo choc culturale e la loro

analisi sono passaggi molto importanti, poiché rappresentano la via d'accesso alle convinzioni e ai dinieghi più profondi dell'individuo.

Il secondo obiettivo del decentramento è individuare e analizzare le «zone sensibili», ossia gli ambiti in cui il professionista fa più fatica a comunicare con l'utente migrante, in cui i malintesi sono più frequenti, le incomprensioni più forti e le emozioni più violente. Riconoscere le proprie zone sensibili permetterà all'operatore di divenire consapevole degli eventuali pregiudizi che nutre nei confronti dell'altro e di prestare attenzione a quelle situazioni, qualora si verifichino, in cui le relazioni sociali e di potere sono asimmetriche, poiché ciò non faciliterà la costruzione di rapporti basati sulla fiducia (si veda capitolo 5).

Inoltre lo choc culturale permette di far emergere l'insieme di rappresentazioni e di principi che abbiamo denominato «immagini-guida».

Le «immagini-guida»

Questo termine, preso in prestito da Chombart de Lauwe (1963), si riferisce a delle rappresentazioni molto potenti di cui non sempre si è consapevoli, nonostante la loro dimensione fortemente emotiva: esse si intrecciano con le fondamenta culturali della nostra personalità, soprattutto quelle di cui siamo meno consci, come le identificazioni ai ruoli genitoriali e sessuali.

Il contenuto delle immagini-guida è profondamente legato anche agli aspetti ideologici che fondano la società moderna:

Queste immagini, chiuse sotto chiave [nella nostra personalità più profonda], si sono formate attraverso sensazioni e ricordi personali, influenzate dai riferimenti culturali. Hanno un ascendente di cui non siamo molto consapevoli e diventano ancor più potenti quando si riferiscono allo status e al ruolo della donna, poiché smuovono importanti aspetti legati alla sessualità e all'affettività. (Chombart de Lauwe, 1963, pp. 16-17).

In effetti, queste immagini-guida svolgono un ruolo attivo nelle diverse progettualità che gli operatori sociali e educativi promuovono per sostenere la crescita individuale, sia da un punto di vista fisico sia morale, per aiutare l'utente ad aver accesso ai suoi diritti, per incoraggiare le donne verso percorsi di emancipazione e garantire ai bambini uno sviluppo ottimale, preoccupandosi delle condizioni di vita della famiglia...

Queste finalità sono centrali nel lavoro degli operatori e contribuiscono a diffondere e rinforzare le regole e i valori della nostra società. Le immagini-guida si impongono come le uniche che valga la pena seguire e su cui il professionista

investe sia da un punto di vista emotivo sia motivazionale, a maggior ragione perché le immagini-guida dell'utente resteranno per lui difficilmente comprensibili e/o prive di valore.

L'origine delle zone sensibili

Le immagini-guida sono state raggruppate in zone sensibili che normalmente si riattivano per due motivi fondamentali: il ritorno di ciò che è stato rimosso e la ricomparsa di pratiche considerate arcaiche. L'attivazione delle zone sensibili dell'identità ha come conseguenza quella di creare un profondo stato di malessere nel professionista che, come vedremo più avanti, lo spinge a lasciarsi pervadere dall'emotività e a non mantenere la giusta relazione di distanza nei confronti dell'utente. Quando ciò succede, l'operatore non è più in grado di attivare le sue competenze professionali per adempiere alla sua missione assistenziale.

Il ritorno del rimosso

I modelli di comportamento che si incontrano in un'altra cultura possono essere all'opposto di quelli che caratterizzano la nostra società, poiché se è vero che il bambino alla nascita è un essere polimorfo, con l'influenza dell'inculturazione alcune possibilità vengono rimosse e altre rinforzate (si veda capitolo 3, paragrafo *La cultura interiorizzata*).

Queste rimozioni, che avvengono durante il percorso di crescita di un individuo, sono processi inconsci che l'etnopsichiatra Devereux (1980) considera altrettanto importanti da approfondire quanto gli aspetti culturali di cui siamo consapevoli. Tale dinamica può spiegare perché, ogni volta che ci imbattiamo in altri modelli culturali — che nella nostra società sono stati rimossi — proviamo un sentimento d'angoscia, che si manifesta in diversi modi, come se fossimo obbligati a confrontarci con il loro ritorno. La «pericolosità» degli aspetti che la nostra società ha rimosso è stata inculcata all'individuo e ai suoi gruppi d'appartenenza fin dalla prima infanzia, bollata con il marchio della malvagità e dell'anormalità.

La ricomparsa di aspetti rimossi dalla cultura di appartenenza è un processo rivelatore che caratterizza molti degli choc raccontati dagli operatori in sede di formazione e che presenteremo e analizzeremo in questa sezione sul decentramento.

La ricomparsa di pratiche arcaiche

La ricomparsa di pratiche arcaiche è la seconda origine dello choc culturale. Il professionista si ritrova a confrontarsi con modelli di comportamento

opposti rispetto alle conquiste della modernità, modelli che rimandano a «pratiche arcaiche», considerate obsolete nella nostra società. L'altro, il diverso, pur essendo in minoranza, viene dunque percepito come una minaccia per la nostra identità, fondata sui valori del progresso, soprattutto in campo sociale, conseguiti al prezzo di dure lotte, che non sono ancora né del tutto vinte né consolidate: basti pensare alla parità della donna o all'abolizione delle pene corporali nell'educazione dei bambini. Vedremo come il professionista — la cui funzione è far evolvere queste pratiche primitive in comportamenti più rispettosi dei valori di base delle società occidentali — si senta messo in discussione dal confronto con queste usanze arcaiche, destabilizzato a tal punto che, talvolta, diviene incapace di agire.

Il professionista o l'utente in situazioni di minaccia

Come anticipato nel capitolo 5, è importante sottolineare ancora una volta quanto possano essere pericolose le relazioni interculturali che si instaurano a partire da una dinamica identitaria, che vede contrapposto un individuo che minaccia e uno che si sente minacciato. La minaccia può essere sia dalla parte dell'operatore sia da quella del migrante: in entrambi i casi la conseguenza è la rottura del rapporto di fiducia.

Se è l'operatore a sentirsi minacciato, e quindi destabilizzato, la relazione d'aiuto o educativa diviene difficilmente realizzabile e rischia di degenerare in giudizi di valore o interpretazioni forzate. Il professionista può esercitare pressione sull'utente migrante affinché modifichi i suoi comportamenti, senza valutare se quest'ultimo possa o voglia attivare tale cambiamento.

Questa pressione sarà ancora più forte se il migrante proviene da un Paese poco sviluppato, da una cultura giudicata inferiore o da una classe sociale svantaggiata. È come se fosse necessario farlo progredire per il suo bene, educarlo a tutti i costi, attivando un comportamento agli antipodi rispetto a un atteggiamento di tolleranza e di riconoscimento dell'altro.

Allo stesso tempo l'utente, minacciato nelle sue immagini-guida, non si sente riconosciuto. Smette di comunicare con l'operatore, con reazioni che variano dal rinchiudersi in se stesso fino alle accuse di razzismo o alla messa in discussione di qualsiasi forma d'aiuto.

Come vedremo, le zone sensibili rappresentano una minaccia identitaria per entrambi i soggetti che entrano in relazione, ma lo sono soprattutto per il migrante. Vi è sempre il pericolo che questa dinamica relazionale possa sfociare in una «dinamite identitaria».

I processi in gioco

LA RIMOZIONE DELLA MEMORIA STORICA

È importante farsi una domanda: perché abbiamo una reazione così violenta di fronte al ritorno di pratiche arcaiche che esistevano nella nostra società solo fino a pochi decenni fa e che perdurano tuttora in alcuni ambienti e in alcune famiglie? Molti di noi hanno fatto in tempo ad assistervi, se non addirittura a viverle nel loro immediato contesto di riferimento, con i nonni o i genitori. Perché questa dimenticanza, questa rimozione, questa negazione dei ricordi, quando basta riparlare perché tutto torni alla memoria? Sembra quasi che sia doveroso dimenticare, cancellare, ciò che è stato difficile da vivere in passato o ciò che è giudicato negativamente alla luce dei progressi della società.

LO STRANIERO CHE È IN NOI

Per gli psicanalisti ciò che troviamo intollerabile nell'altro, nello straniero, risveglia la traccia dell'alterità che ci ha costruito o, per dirla in maniera diversa, fa emergere il segno dello «straniero che è in noi», la cui perdita è una ferita che non si è ancora cicatrizzata: la traccia è ancora lì, che chiede solo di tornare per offuscare l'immagine di sé a favore di ciò che l'altro rivela; il dolore della mancanza, diventando troppo forte da sopportare, viene annegato nel mare dell'odio da cui ha origine l'intolleranza (Deniau, 2002).

Di fatto, non si può negare che nella reazione che proviamo di fronte alla diversità entri in gioco una dimensione personale, «un'equazione personale», ovvero il legame con certi punti sensibili della nostra personalità che sono stimolati o riattivati nelle situazioni in cui incontriamo una diversità che ci sciocca. Eccone un esempio.

SITUAZIONE 14**Di mamma ce n'è una sola**

Durante un corso di formazione per futuri cooperanti che si preparano a un viaggio all'estero, un medico donna, di origini francesi, racconta: «In occasione di una visita a una coppia di amici africani a Parigi, sono rimasta sconvolta dal fatto che la loro nipotina di 9 anni chiamasse sua zia "mamma"».

➡ Analizzando lo choc, è emerso che questa donna, medico, non conoscesse le modalità di funzionamento di molte famiglie africane, in cui si chiamano papà o mamma anche i parenti che non sono i genitori o altre persone che vivono nella casa di famiglia. È stato anche sottolineato come, nella società moderna, la relazione che il bambino ha con la

madre sia diventata un elemento fondamentale per un buon percorso di crescita. Oltre a ciò, per la narratrice sentire chiamare «mamma» una donna che non era la genitrice faceva riecheggiare qualcosa negli angoli più reconditi della sua identità. Infatti, per tutta la sua infanzia si era sentita ripetere da sua mamma, che era orfana di madre, una frase che le era rimasta impressa nella memoria: «Di mamma ce n'è una sola». Ecco perché l'incontro con una diversa concezione di famiglia aveva provocato in lei uno choc: non solo perché era differente dalla nostra, ma anche perché aveva per lei una risonanza molto personale.

Come abbiamo già detto (si veda capitolo 5), le caratteristiche individuali predispongono, in misura maggiore o minore, alla tolleranza e alla capacità di adattarsi in occasioni di viaggi all'estero, ma non bastano a spiegare le reazioni violente che scaturiscono nell'incontro con queste «zone sensibili».

UNA SPIEGAZIONE SISTEMICA

Il filosofo Humberto Giannini (2002) considera le zone sensibili come i «punti nevralgici» delle «idee complici», ovvero di quelle idee che, all'interno di un sistema individuale o collettivo, garantiscono la sua unità e coerenza.

Le idee complici costituiscono per l'individuo i fondamenti dell'identità personale e professionale e al tempo stesso sono in relazione con quelle dei gruppi di appartenenza; vengono selezionate e ordinate da ognuno in modo originale, in funzione del vissuto personale e della rappresentazione dei propri ruoli e mansioni. In un gruppo, le idee complici in genere corrispondono agli ideali dei suoi membri, a particolari ideologie che cementano l'identità collettiva:

Non si limitano a indicare qualcosa, ma affermano ciò che è bene, ciò che tutti devono comprendere e accettare e per cui devono impegnarsi: ed è proprio la capacità di sollecitare i punti nevralgici di questi ideali che mette alla prova la tolleranza. (Giannini, 2002, p. 24)

Nella dimensione individuale e collettiva, l'intolleranza si annida nel rifiuto dell'altro, nei giudizi di valore e nella discriminazione.

Qualunque siano le spiegazioni che sono alla base di uno choc culturale — «la rimozione della memoria storica», «lo straniero che è in noi» o «le idee complici» — troviamo sempre uno stesso principio: queste zone sensibili, questi «punti nevralgici», costituiscono il nucleo dell'identità collettiva e individuale: identità di genere, di classe sociale, di categoria professionale o persino identità personale. Nel confronto con la diversità, le immagini-guida aiutano l'individuo a difendere la propria identità quando sente che qualcosa la minaccia, quando vuole che sia riconosciuta o, addirittura, quando cerca di imporla agli altri in nome della propria competenza o dei vantaggi che potrebbe portare a quest'ultimi. Dirà,

L'educazione dei figli e la valutazione del maltrattamento

L'educazione dei figli abbraccia una dimensione molto ampia: si diversifica in base alle fasce d'età, a seconda che si parli di un neonato o di un adolescente, e tocca aspetti differenti che vanno dai primi apprendimenti in tenera età fino allo sviluppo di competenze sociali e intellettuali, attraverso i quali il bambino si adatta gradualmente alla società e alla cultura di riferimento. Abbiamo già rilevato come questo processo di inculturazione e di socializzazione possa aiutare a comprendere meglio gli atteggiamenti etnocentrici che si possono osservare nelle relazioni interculturali (si veda capitolo 3).

Ora, vorremmo analizzare le questioni relative all'idea di educazione liberale che caratterizza la società moderna occidentale, essendo questa una zona particolarmente sensibile per gli operatori sociali e educativi nonché un aspetto che impedisce spesso ai professionisti di aprirsi alla diversità culturale di cui i genitori migranti sono portatori per valutare consapevolmente i loro stili educativi.

Una nuova concezione dell'educazione parentale

Da circa una cinquantina d'anni, nei Paesi occidentali la concezione dell'educazione dei figli ha compiuto una trasformazione radicale grazie ai progressi in campo medico e a un notevole miglioramento delle condizioni di vita. Questi cambiamenti hanno permesso di ridurre significativamente il tasso di mortalità infantile e di interessarsi maggiormente allo sviluppo fisico e psicologico del bambino. La fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta è stato un periodo di grandi trasformazioni che ha rotto i vecchi modelli di riferimento.

Le numerose ricerche di biologia, psicologia dell'età evolutiva, pedagogia, psicanalisi, oltre allo sviluppo relativamente recente delle scienze cognitive, hanno tutte evidenziato come le capacità e i bisogni dell'individuo varino in base alle sue tappe evolutive e di crescita.

Inoltre, i profondi cambiamenti sociali, tecnologici ed economici vissuti dalla società occidentale inducono l'individuo a sviluppare, fin da subito, un livello d'iniziativa, autonomia e autoaffermazione tale da renderlo capace di affrontare un mondo sempre più complesso e competitivo. I nostri regimi democratici richiedono di formare dei cittadini liberi e responsabili, che partecipino alle problematiche della loro realtà locale e che s'impegnino a realizzare le missioni loro affidate.

La funzione genitoriale nell'educazione liberale moderna

La società moderna ha elaborato una nuova rappresentazione dei processi di socializzazione del bambino, che richiede ai genitori di adottare delle pratiche educative liberali, rispettose dei seguenti principi:

- mostrare al bambino interesse e affetto, offrendo stimoli sensoriali e intellettuali;
- considerarlo come una persona fin dalla più giovane età, pur lasciandogli vivere pienamente la sua infanzia;
- tenere in considerazione i suoi bisogni e desideri, consci e inconsci, in base all'età;
- incoraggiare il dialogo affinché comprenda ciò che si esige da lui, senza imporglielo attraverso la minaccia e le punizioni fisiche;
- aiutarlo a superare i periodi conflittuali dell'infanzia e dell'adolescenza, assumendo un atteggiamento comprensivo ma di controllo al tempo stesso;
- non dimenticare mai le proprie responsabilità di genitori.

Sono queste, nella società moderna, le condizioni educative fondamentali che si pongono come obiettivo quello di favorire nel bambino l'acquisizione della fiducia in se stesso, di assicurargli le migliori condizioni possibili per un adeguato sviluppo intellettuale, soprattutto da un punto di vista scolastico e, infine (per quanto questo elenco non sia esaustivo), di aiutarlo a sviluppare gradualmente la propria identità, affinché si apra al mondo esterno e trovi la propria collocazione in un'epoca in continuo cambiamento.

Sono le stesse condizioni cui rispondono le famiglie e che hanno modificato la funzione genitoriale. Essere genitori, oggi, non significa più soltanto avere un ruolo e degli obblighi morali, ma vuol dire essere in grado di costruire una relazione di qualità che possa assicurare ai figli un percorso di crescita soddisfacente.

Come indica il rapporto dell'Observatoire national de l'enfance en danger,¹ «in questo nuovo contesto, il minore è un soggetto di diritto a pieno titolo e la responsabilità nei suoi confronti richiede non soltanto di astenersi dai maltrattamenti, ma di creare le migliori condizioni possibili per la sua crescita» (ONED, 2007, p. 68). Ecco perché gli stili educativi tradizionali che consideravano il bambino una «proprietà» dei genitori, sottomesso all'autorità onnipotente dell'adulto, sia esso padre o madre, e sottoposto a maltrattamenti fisici o peggio ancora a punizioni corporali — modalità che erano ancora in vigore nella maggior parte dei Paesi occidentali solo cinquant'anni fa —, oggi sono profondamente criticati, rifiutati e puniti dalla legge. La correzione fisica è stata progressivamente eliminata dalle scuole, dai collegi e dagli istituti specializzati: chi la pratica è passibile di denuncia al tribunale.

In molti ambienti, sociali e culturali, si è diffusa la concezione di un'educazione liberale che implica vicinanza, comprensione e dialogo. Tuttavia, non ci si appropria di questa modalità educativa dall'oggi al domani, ma è necessario apprendere gradualmente, e ciò avviene non senza suscitare qualche interrogativo: «Qualcuno si domanda se il benessere dei bambini non sia un'utopia, un tentativo di rispondere all'angoscia, e se questa trasformazione degli stili educativi sarà in grado di produrre un cambiamento nella mentalità e nelle pratiche familiari e professionali» (Gabel, 2007, p. 352).

Accanto a questa trasformazione sociale e culturale, sono state promulgate delle leggi a favore della prevenzione e della protezione dell'infanzia,² sono stati creati diversi enti in ambito educativo, medico-sociale e psicologico, e nuove figure professionali che, nel corso degli anni, si sono moltiplicate per numero e specializzazioni. Questi professionisti, con competenze in psicologia, scienze dell'educazione, sociologia e diritto, sono fra i soggetti più rappresentativi della trasformazione in atto e hanno il compito di diffondere i nuovi modelli educativi, cercando di garantire la loro applicazione nelle famiglie. Uno dei loro obiettivi primari è la tutela dei minori, poiché esistono ancora bambini trascurati o maltrattati, sia moralmente sia fisicamente, meno numerosi, ma più nascosti nel segreto della vita familiare. Questi maltrattamenti, quando vengono scoperti, suscitano

¹ Osservatorio nazionale francese che monitora i casi di bambini in pericolo o maltrattati, (*ndc*).

² Negli anni Cinquanta, molti Paesi europei hanno istituito delle strutture giuridiche e amministrative aventi come obiettivo quello di prevenire i maltrattamenti fisici e psicologici nei confronti dei minori, sostenendo i genitori inadempienti o attivando delle misure di tutela giudiziaria qualora il bambino fosse stato considerato in pericolo. In Francia, le misure che possono essere attivate dal tribunale dei minori sono: le azioni educative in ambiente aperto (AEMO, Action éducative en milieu ouvert), che consistono nell'attivazione di un educatore a domicilio per un periodo di durata variabile [in Italia corrispondono ai progetti di assistenza domiciliare educativa — ADM, (*ndc*)] e le misure d'educazione in ambiente aperto (EMO, Mesures d'éducation en milieu ouvert). Per maggiori dettagli si veda Créoff, 2006; 2007, pp. 465-468.

Le spiegazioni alla base dei comportamenti

La psicologia occupa un ruolo importante nella formazione degli operatori sociali e costituisce un quadro d'analisi cui fanno spesso riferimento, soprattutto se si considera che la maggior parte degli interventi attivati ha un taglio psico-sociale o psicoeducativo.¹

La predominanza di una griglia di lettura psicologica

La soppressione dei dati di contesto

La tendenza alla psicologizzazione, che i sociologi del lavoro sociale osservano negli operatori, è spesso all'origine di forti critiche nei loro confronti. Sembra che i professionisti in ambito sociale e educativo facciano fatica ad abbandonare una griglia di analisi che rileva soltanto elementi di sofferenza, malattia e squilibrio psichico dell'individuo, per adottare delle altre spiegazioni, un altro registro esplicativo, che possa rilevare anche gli elementi socioculturali che caratterizzano i racconti degli utenti. In altre parole, questi operatori rilevano e registrano soltanto i dati che si riferiscono alla persona, alle sue reazioni personali e alla sua genesi individuale, prestando poca attenzione ai dati di contesto, ai fattori sociali, culturali o a quelli relativi al percorso migratorio, attivando una dinamica identica a quella che abbiamo già descritto a proposito di un approccio individualista che dimentica come il contesto possa influenzare i comportamenti degli individui.²

¹ Per tutto questo capitolo rimanderemo il lettore al capitolo 4.

² Si veda capitolo 4, paragrafo *Il modello individualista e la nozione di personalità: l'etnocentrismo in psicologia*, situazione 12.

La psicologia accademica normalmente riduce il contesto all'ambiente in cui vive l'individuo, per poterne controllare, nel modo migliore possibile, l'influenza che può avere sui comportamenti di quest'ultimo. Così facendo, essa priva gli operatori sociali dei vantaggi di una contestualizzazione più ampia e più pertinente per l'esercizio della loro professione.

Fino a qualche anno fa, l'influenza preponderante che gli psicanalisti esercitavano, sia in fase di formazione iniziale sia in sede di supervisione istituzionale, ha incoraggiato gli operatori sociali a ricercare nei discorsi o nei comportamenti degli utenti le pulsioni o i conflitti inconsci che potevano spiegare i problemi di questi ultimi, sia a livello individuale sia a livello familiare. L'occultamento del loro quadro di riferimento è un'azione discutibile, soprattutto perché l'intervento sociale e educativo *non* è una forma di psicoterapia.

Se gli operatori sociali si limitano a un approccio psicologico, difficilmente riusciranno a raccogliere altre informazioni se non quelle che sono abituati a rilevare, per quanto le famiglie migranti o i rifugiati appartengano a contesti particolari che, se vengono menzionati, si trasformano immediatamente in etichette, con frasi del tipo «è un dato culturale», «è a causa della precarietà» o «sono le condizioni abitative». Questi dati potranno fornire informazioni utili agli operatori solo se questi ultimi riusciranno a collegarli ai problemi individuali da approfondire.

La predominanza di una griglia di lettura psicologica non è dovuta soltanto al quadro di riferimento scientifico cui questi ambiti professionali fanno riferimento, ma ha delle radici più profonde che rimandano al nostro funzionamento cognitivo, e più precisamente al processo tramite cui individuiamo i motivi che stanno alla base dei comportamenti.

La tendenza all'internalizzazione, fonte di incomprensione

Il tentativo di trovare sempre un senso che possa spiegare i comportamenti degli utenti rappresenta un aspetto centrale nelle pratiche degli operatori sociali e consiste nel cercare di comprendere quali siano le difficoltà alla base delle richieste d'aiuto, valutando le competenze che l'utente può mettere in campo per trovare una soluzione ai suoi problemi, tracciando, al contempo, la direzione progettuale da seguire.

Ricordiamo che gli studiosi di psicologia sociale sperimentale hanno evidenziato come nelle moderne società occidentali le classi sociali medie e quelle elitarie abbiano la tendenza a spiegare la realtà facendo riferimento a spiegazioni interne relative all'individuo (il suo carattere, la sua personalità, le sue capacità, i suoi difetti...) piuttosto che a fattori esterni (l'appartenenza familiare, un evento,

il caso, il destino...). Questa tendenza dominante, chiamata «internalizzazione» o «errore fondamentale»,³ è particolarmente diffusa tra gli operatori sociali, rinforzata e sostenuta dall'importanza attribuita alle griglie di lettura psicologica.

In altre parole, ogni interpretazione risulterà ancor più soggettiva e arbitraria se l'operatore non ricollocherà il comportamento dell'utente — oggetto dell'analisi — nel contesto sociale e materiale in cui si è verificato e se non terrà in considerazione le norme, i ruoli, le aspettative e le emozioni che tale condotta suscita in entrambi i soggetti che entrano in relazione.

Isolato dal suo contesto, qualunque comportamento (o tratto del carattere) del paziente potrebbe apparire patologico agli occhi del medico. Ricollocare il paziente nella sua comunità, scoprire il ruolo e lo status che riveste (che, per ogni caso, è specifico e individuale) permetterebbe di fare una valutazione più precisa. (Ghorbal, 1983, p. 747)

Qualunque sia la modalità utilizzata per spiegare i comportamenti altrui — approccio clinico, psicosociale o cognitivista —, non considerare i dati di contesto può essere origine di malintesi, errori di valutazione o, addirittura, giudizi negativi sull'altro, tanto più marcati quanto più l'utente proviene da contesti sociali e culturali molto diversi da quelli con cui il professionista normalmente si relaziona, anche nel caso in cui le sue richieste e difficoltà siano analoghe a quelle di altre tipologie d'utenza dei servizi sociali.

Eccone due esempi.

SITUAZIONE 74

«Il ricatto emotivo»⁴

Uno psicologo, incaricato di partecipare ad alcuni programmi socioeducativi rivolti ai migranti e organizzati da un comune alla periferia di Barcellona, racconta di essere andato in visita da una madre marocchina che aveva appena perso il figlio in un incidente d'auto. Era stato incaricato dal comune, che conosceva la famiglia, di portare le loro condoglianze. In un primo momento la donna manifesta allo psicologo tutto il suo dolore, ma poi gli chiede se non potrebbe aiutarli a ottenere dal comune l'alloggio che è stato loro promesso da tempo. Lo psicologo rimane spiazzato da questa richiesta. La sua percezione è che la donna lo stia «ricattando emotivamente» per ottenere dal comune un appartamento più spazioso.

³ Si veda capitolo 4, paragrafo *Attribuzione interna o esterna*.

⁴ Questo incidente critico, scritto in catalano e poi tradotto a voce in francese, è andato perduto. L'ho trascritto cercando di ricordarmelo a memoria. In ogni caso, l'espressione «ricatto emotivo» era esattamente quella utilizzata dal narratore.

➔ Lo psicologo, per il ruolo professionale e la missione istituzionale che riveste, si trova lì per offrire un sostegno psicologico alla madre in seguito al lutto. Dal suo punto di vista, in un momento così doloroso, lamentarsi delle condizioni abitative e dei ritardi per l'assegnazione di un appartamento più decoroso non solo non è un atteggiamento rispettoso delle sue funzioni, ma gli sembra assolutamente fuori contesto, a causa del lutto del figlio. Non riesce a immaginare, in questa situazione, il ruolo e il potere che gli vengono attribuiti dalla madre poiché è un rappresentante dell'organizzazione comunale, e non contempla neppure la possibilità che questa madre, di origine marocchina, ignori la specificità della sua professione. Ai suoi occhi, rivolgendogli questa richiesta, questa donna l'ha «ricattato emotivamente», mostrando in tal modo un aspetto poco edificante della sua personalità.

SITUAZIONE 75

«Ci ha manipolati tutti»

«Ho accompagnato un'adolescente, originaria di un Paese dell'Africa centrale, a una convocazione davanti al giudice minorile; la ragazza era stata mandata in una casa d'accoglienza in seguito a una denuncia di stupro a carico dello zio materno. Il giudice aveva invitato la madre all'udienza per avere un confronto con la figlia. Durante l'incontro, la madre, che non parlava francese e che io vedevo per la prima volta, si è arrabbiata con la figlia, lanciandole delle invettive nella sua lingua. Il giudice non è intervenuto, è rimasto inerte. In ogni caso, questa madre ci ha manipolati tutti!» (Un'educatrice specializzata che lavora in una casa d'accoglienza in cui vengono ricevuti temporaneamente, fino alla decisione del giudice, adolescenti in gravi difficoltà o in pericolo)

➔ Durante l'analisi, l'educatrice ammette che non era assolutamente a conoscenza della situazione familiare della ragazza, della sua storia di migrazione, del suo luogo di nascita e del suo percorso di vita, non sapendo neppure precisare di quale Paese africano fosse originaria la famiglia. Vi era un altro servizio incaricato di tenere i rapporti con la famiglia della ragazza. Sapeva soltanto che il padre era morto e che gli zii rivestivano un ruolo educativo importante. Non capiva nulla di quello che diceva la madre. Alla fine, ha fatto anche una precisazione rilevante riguardo al posto occupato da ciascun soggetto dell'interazione: di fronte al giudice erano sedute fianco a fianco l'educatrice e la ragazza, mentre la madre era stata fatta accomodare all'altra estremità.

L'educatrice, concentrata soltanto sul suo intervento di protezione della ragazza, reputa secondario raccogliere delle informazioni sulla famiglia, sulla sua organizzazione, sulla sua storia, sulle condizioni di vita dell'adolescente e sulla data del suo arrivo in Francia. Non sa nulla nemmeno della storia di migrazione della ragazza. L'educatrice non rileva neppure il fatto che questa madre, non conoscendo il francese e in assenza di un traduttore, si trova totalmente impotente davanti al giudice, non è nelle condizioni di fornire una sua versione dei fatti né di capire il motivo della sua convocazione in presenza della figlia, che rivede per la prima volta da quando è stata allontanata da casa da un operatore della so-

cietà d'accoglienza. Ai suoi occhi, questa madre li ha manipolati tutti, quando in realtà questa donna non capisce neppure una parola di ciò che sta succedendo. Sarebbe stato opportuno prestare anche particolare attenzione alla posizione che la madre occupava nello spazio: isolata di fronte al giudice, seduta lontano dalla figlia, al fianco della quale c'era un operatore della società d'accoglienza, come per proteggerla.

In questi due incidenti critici, gli operatori dimenticano totalmente di rilevare i contesti in cui si palesano i comportamenti delle due madri. Prevale un'attribuzione interna — ricatto emotivo per la prima, manipolazione per la seconda — che genera un giudizio negativo nei confronti di queste donne immigrate. Nel primo, la *mater dolorosa* che ci si aspettava di incontrare si trasforma in una madre indegna, che vuole trarre profitto dal momento di lutto; nel secondo, la madre che insulta la figlia, e che forse ha addirittura tacitamente permesso il presunto incesto, diventa una manipolatrice che neppure il giudice riesce a controllare.

La percezione di «essere manipolati» da parte dell'utente, frequente in ambito assistenziale, emerge spesso quando l'operatore ha l'esigenza di superare un sentimento di impotenza, quando il professionista si sente bloccato e non sa come reagire. Tuttavia, questa percezione è contraria ai presupposti della relazione d'aiuto, in cui l'operatore dovrebbe ammettere, fin da subito, di non conoscere dettagliatamente la situazione dell'utente, invece di emettere un'ipotesi che sembra essere piuttosto un giudizio negativo nei suoi confronti. Ciò avviene senza che l'operatore si sia posto una serie d'interrogativi che avrebbero potuto aiutarlo a capire meglio la situazione nel suo complesso.

Per spiegare queste rimozioni, è necessario rilevare anche altri fattori, già citati nei capitoli precedenti. Di fronte alla complessità delle situazioni da analizzare, i professionisti privilegiano le spiegazioni interne poiché sono più facili da trattare, da reperire e da memorizzare (Beauvois, 1994). D'altra parte, la suddivisione dei compiti tra più servizi di riferimento (situazione 75) è prassi comune nell'ambito della tutela minori, e ciò non facilita la raccolta d'informazioni, poiché spesso i diversi enti non si scambiano le informazioni raccolte. Questa suddivisione del lavoro sociale può avere delle conseguenze decisamente negative sugli utenti migranti, che non padroneggiano la lingua e non conoscono il funzionamento delle varie istituzioni sociali.⁵

⁵ Si veda il capitolo 2, paragrafo *La discriminazione sistemica o strutturale*.