



Le famiglie straniere e il dispositivo della tutela dei minori.

Un'analisi del discorso sulla genitorialità.

Chiara Lanini

Il contesto: la tutela dei minori

La tutela dei minori è un compito istituzionale che si declina in un sistema articolato di norme, definizioni e prassi, che intervengono sugli assetti di vita delle persone coinvolte nei procedimenti. L'etica di "salvare i bambini" è da sempre in cima all'agenda politica di un sistema moderno e civilizzato, uno Stato che non tutela l'infanzia viene meno al proprio istinto di riproduzione e alla necessità di garantirsi un futuro (Petti, 2004, pg.104).

Tuttavia, se da una parte tale concetto evoca le potenti categorie della necessità e della vita stessa, del soggetto e della comunità, risulta, dall'altra, di non univoca e stabile definizione. L'infanzia è un costrutto sociale e come tale viene normato, varie attribuzioni nel corso della storia l'hanno raccontata, quindi istituita: da bene utile a bene prezioso, da oggetto di cura a soggetto di diritto (Lee, Bristow, Faircloth, Macvarish, 2014).

Il dispositivo della tutela dei minori può essere letto come sistema costruito intorno ad una sintassi articolata di premesse, valori, significati e asserzioni che pongono le basi di un sapere in riferimento al quale la protezione viene agita. Un sistema che procede a partire da un sistema di norme, dalla loro interpretazione e da un articolato insieme di discorsi che vanno a comporre il fascicolo giuridico del minore sottoposto al procedimento: le relazioni dei servizi sociali, quelle dei servizi educativi e scolastici, quelle dei periti tecnici di parte e d'ufficio. Il costrutto discorsivo della tutela è complesso, come il sistema dei soggetti che lo ordiscono. Da questo punto di vista essi, oltreché attori, possono essere definiti *autori*, parola che rimanda al concetto di autorità e mette in luce la procedura di selezione dei soggetti legittimati a partecipare alla costruzione di questo discorso (Foucault, 1972, pg.29-30).

Il discorso sulla genitorialità

Il termine *discorso* è inteso qui come sistema di enunciati che istituisce una certa rappresentazione degli oggetti della realtà. Laddove questa si imponga come vera, naturale, ovvia, concorre a riprodurre un certo ordine sociale, fondato sulla connessione fra potere e sapere. Il discorso impone un proprio ordine attraverso l'amministrazione del vero e le procedure che ne controllano la produzione (Foucault, 1972). Esso esprime, quindi, una valenza politica, anche quando non è esplicitamente politico.

Il discorso in oggetto è particolarmente interessante da questo punto di vista, poiché

penetra la zona più intima e privata delle relazioni familiari, così come quella pubblica, politica, istituzionale, giuridica, è patrimonio del senso e del sapere comune ma anche dominio del linguaggio e del sapere esperti, attraversa le regioni della natura, per quello che concerne l'aspetto biologico della genitorialità, così come quelle della cultura. E' un discorso socialmente costruito, pubblico, mediatizzato. Si presta, infine, ad essere analizzato attraverso la dimensione del potere poiché il potere entra nelle questioni genitoriali e lo fa in particolare modo nel contesto del dispositivo della tutela dei minori.

A partire da questa cornice, possiamo mettere a fuoco due dimensioni fondamentali di questo discorso, che saranno in seguito analizzate:

- La costruzione delle rappresentazioni e dei modelli normativi di genitorialità
- Le modalità che regolano tale processo di produzione semantica

La cornice teorico-metodologica: l'analisi critica del discorso (CDA).

La CDA è un approccio interdisciplinare allo studio del discorso, che vede nel linguaggio uno strumento di costruzione della realtà sociale e si occupa delle sue connessioni con il potere. L'istituzione di una certa rappresentazione della realtà evidenzia il legame fra sapere e potere. Secondo Anolli: "Le pratiche discorsive implicano una tendenza all'ordine poiché ogni categorizzazione si traduce in una prescrizione. Se si fa un'affermazione su un certo stato di cose, essa deve essere in quel modo e non in un altro. La regolarità delle cose, una volta enunciata, attribuisce alla parvenza di razionalità il valore di comando." (Anolli, 2006, p. 196.). Barthes afferma che "l'oggetto in cui da che mondo e mondo si iscrive il potere è il linguaggio, ovvero, per essere più precisi, la sua espressione più obbligata, la lingua" (Barthes, 1981, pp.6-7).

L'indagine critica non si limita al piano semantico e manifesto del testo ma comprende, anzi privilegia, i contenuti impliciti e si chiede attraverso quali regole il discorso venga costruito.

Citiamo alcuni fra gli autori che hanno contribuito in modo rilevante alla sistematizzazione di questo approccio.

Michael Foucault (1966, 1969, 1972, 1978) è uno dei primi indagatori della CDA. Fa notare Antelmi: "Nella prospettiva post-strutturalista, e di Foucault in particolare, il discorso viene concepito come una "costruzione della realtà". Ne *L'Archeologia del Sapere*, nel 1969, Foucault presenta la sua interpretazione del linguaggio. <...> Adottando una prospettiva rovesciata rispetto alla metodologia tradizionale di analisi, che ritiene che il linguaggio prenda forma a partire dagli oggetti ai quali si riferisce, Foucault ritiene che sia il linguaggio stesso a definire i propri oggetti, a renderli argomento della conoscenza." (Antelmi, 2009, p. 9-10). Ne *L'ordine del discorso* (M.Foucault, 1972), si evidenziano le dimensioni che mostrano come in ogni società, con metodi differenti, la produzione dei discorsi sia controllata, organizzata, selezionata e distribuita, mediante un certo numero di

procedure che hanno l'obiettivo di limitarne il libero proliferare, attraverso un controllo sui contenuti e sui soggetti legittimati a produrli (Ivi, pg.29). Una strategia di controllo dei contenuti è la *volontà di verità*, opposizione tra vero e falso, *un prodigioso macchinario destinato ad escludere* (Ivi, pg.18). Limitano l'accesso dei soggetti alla produzione del discorso la *rarefazione dei soggetti parlanti* (Ibidem) e *il rituale*, che segna i confini dello spazio di costruzione dei significati e della loro effettività (Ivi, pg.31). L'analisi critica è volta a identificare e decostruire i meccanismi e i timori (*logofobia*) che sottendono tali forme di controllo, mettendone in luce il *gioco* e gli *effetti*.

T. A. Van Dijk (1983, 2008) ha dato avvio alla prospettiva della CDA intesa come chiave di lettura dei problemi sociali, adottando un approccio di tipo prettamente socio-cognitivo. Scrive Anolli: "Lo studioso olandese si propone di focalizzare il ruolo del discorso nella produzione e riproduzione dell'abuso del potere e delle varie forme di disegualianza sociale. Per Van Dijk esiste un intreccio profondo fra struttura del discorso e struttura della società: da un lato, le pratiche discorsive riflettono l'assetto sociale ma, dall'altro, contribuiscono in modo costitutivo a generare e a modificare l'assetto sociale stesso. <...> Per comprendere l'importanza dell'analisi critica del discorso occorre tenere presente il triangolo discorso-conoscenza-società. Ogni discorso presenta un'interfaccia socio-cognitiva, poiché manifesta un certo modo di rappresentarsi gli eventi" (Anolli, 2006, pp. 196). Van Dijk identifica tre diverse dimensioni della conoscenza: personale, di gruppo, culturale. Il repertorio culturale, segno di appartenenza e distinzione di un gruppo, agisce come substrato implicito del discorso. Un sistema di credenze e opinioni, principi di base (ideologie) utilizzati per rappresentare e spiegare gli eventi e i fenomeni, orienta e organizza gli atteggiamenti e i comportamenti sociali (Ivi, pg.197). Si tratta di una forma di controllo sociale di tipo cognitivo, esercitato da un gruppo sulle azioni e sulle menti di un altro gruppo. C'è un rapporto fra le pratiche linguistiche, in particolare di categorizzazione, e le pratiche di esclusione, che dà luogo ad una distribuzione iniqua della possibilità di dare senso alle cose. Le *macrostrutture semantiche* (Van Dijk T., Kintsch W., 1983), che forniscono il significato d'insieme e rimandano ai modelli mentali sottesi al discorso, sono più importanti delle cose dette di per sé.

Le forme di controllo riguardano tutti i discorsi, anche quelli del quotidiano, familiari o professionali, nei quali si può osservare uno sbilanciamento di potere a svantaggio di una parte più passiva nella comunicazione.

Van Dijk pone attenzione alle regole di *accesso* al discorso, che rientra fra i beni la cui fruizione è distribuita in modo diseguale (Caldas-Coulthard, 1996, p. 85). Un'analisi critica di tali proprietà presuppone una ricerca sugli aspetti politici, socio-culturali ed economici della dominazione.

Norman Fairclough (1995a; 1995b) è uno dei fondatori della CDA applicata alla socio-linguistica. Egli identifica due accezioni principali del discorso: come azione sociale e interazione, dominante negli studi linguistici; come costruzione sociale della realtà e forma



di conoscenza, in riferimento alla teoria sociale post strutturalista di Foucault (Fairclough, 1995b)

Anche questo autore pone il discorso come nodo centrale rispetto al potere, che, riprendendo Gramsci, agisce per via coercitiva ma anche attraverso il consenso circa un certo modo di rappresentare la vita sociale e i suoi oggetti. Per Fairclough “l'ordine del discorso costituisce il versante linguistico dell'ordine sociale.” (Anolli, 2006, p.198).

A partire dagli autori citati, i presupposti che fondano l'Analisi Critica del Discorso sono:

- Il discorso è uno strumento di esercizio, mantenimento e riproduzione del potere.
- Agisce attraverso una distribuzione diseguale della possibilità di significazione degli oggetti della realtà.
- Ciò è possibile grazie al controllo dell'accesso al discorso: alcune categorie sociali sono legittimate a istituire una certa rappresentazione della realtà, presentandola come ovvia, naturale, neutra, quindi vera, non soggetta a negoziazione.
- Tale controllo si esprime attraverso delle procedure che l'Analisi Critica ha il compito di mettere in luce.

Tali aspetti saranno declinati in riferimento all'analisi del discorso sulla genitorialità nel contesto del dispositivo di tutela dei minori.

Struttura metodologica della ricerca

Il presente contributo riporta una prima elaborazione dei risultati di una ricerca in corso, che si colloca all'interno del mio percorso di Dottorato in Scienze Sociali - curriculum Migrazioni e Processi Interculturali - attualmente al secondo anno.

La cornice teorica mette in luce due dimensioni rilevanti rispetto al tema della ricerca:

- Le rappresentazioni e i significati che costruiscono il modello implicito di genitore adeguato.
- Le modalità di costruzione del discorso, ovvero: quali attori sono legittimati a costruire le rappresentazioni e i modelli di riferimento, declinandone comportamenti e significati? Quali regole controllano la produzione di questo discorso?

La prima è stata esplorata attraverso una serie di interviste semi-strutturate (n.15) fatte a educatori (n.3) ed educatrici (n.12) impiegati nei servizi educativi di tutela (residenziali n.11 e domiciliari n.4). Gli educatori occupano una posizione strategica rispetto al tema analizzato, poiché sono gli organi di senso del dispositivo, accedono ai contesti di vita delle famiglie valutate e contribuiscono in modo rilevante alla costruzione del discorso sulla genitorialità articolato durante tutto il percorso di tutela. Buona parte dei fascicoli giuridici è composta dalle loro relazioni.



La tecnica di campionamento utilizzata è *a palla di neve*: 40 persone sono state invitate, 15 delle quali ad oggi si sono rese disponibili all'intervista.

Le interviste fanno riferimento in particolare alle famiglie straniere poiché tale categoria richiama in modo esplicito la trattazione degli aspetti culturali implicati nell'esercizio del ruolo genitoriale, connessi a quelli di ordine più propriamente sociale, come il processo di integrazione socio-economica.

La definizione di famiglia straniera, ai fini dei procedimenti che qui interessano, è complessa e non è semplice identificare gli indicatori che possano restituirne una rappresentazione puntuale. Come dice una delle intervistate: "ora per lo più sono famiglie in Italia da tanto e figli nati qui".

Per famiglie straniere intendiamo quindi, in termini generali, famiglie di cultura minoritaria, con tutto ciò che questo comporta.

La seconda dimensione è stata indagata analizzando il processo di valutazione delle capacità genitoriali operata dai Servizi Sociali su incarico dell'Autorità Giudiziaria, quale luogo strategico di costruzione del discorso sulla genitorialità. Lo si è fatto attraverso alcune interviste, fino ad ora cinque, ad assistenti sociali coinvolti nella valutazione. Ad arricchire questa parte sono stati presi in esame alcuni dati tratti dalla letteratura sui vissuti e le percezioni dei genitori sottoposti a valutazione.

La parte della ricerca non ancora compiuta sposterà l'analisi nel campo del discorso giuridico, dimensione più specificamente pubblica. Lo farà attraverso l'esame di alcuni fascicoli giuridici relativi a minori di origine straniera sottoposti a tutela e attraverso l'analisi del discorso emergente nei più significativi riferimenti normativi.

La parte relativa alla raccolta di dati sul campo fa riferimento al contesto genovese.

Le famiglie straniere e il modello implicito di genitore adeguato

Gli educatori intervistati presentano l'immagine di una famiglia disgregata, spesso monogenitoriale (detenzione, migrazione, assenza totale di uno dei due genitori, spesso il padre). Anche quando sono presenti entrambi i genitori, non si sostengono reciprocamente ma, anzi, sono in conflitto. La rete familiare è scarsa o poco supportiva. La crisi generale che colpisce la famiglia contemporanea pare amplificata.

Le condizioni economiche non sono buone né stabili. Il fattore povertà risulta meno incidente rispetto al passato, ma pare che una condizione economica accettabile corrisponda a condizioni di lavoro che non lasciano né tempo né energie per occuparsi dei figli. Affaticamento e frustrazione ("non hanno rifornimento", dice un'educatrice di comunità) depauperano la capacità di fare fronte all'educazione dei figli, ai compiti scolastici, alla necessità di imporre dei limiti.

Le difficoltà organizzative connesse alla gestione dei figli sono correlate a fattori di criticità generali: deprivazione culturale e affettiva, genitori a loro volta istituzionalizzati e, in qualche caso, qualche difficoltà cognitiva.

La descrizione dei genitori di origine straniera, quindi, mette prima di tutto in luce aspetti che con la genitorialità hanno a che fare come termini di contesto.

Le competenze rilevate come particolarmente deficitarie attengono alla capacità di pensiero e organizzazione in una prospettiva familiare. Si descrive carente la capacità di fronteggiare

la complessità della vita e dei bisogni dei figli: esigenze scolastiche, economiche, affettive, educative. Manca una capacità di pianificazione che tenga conto delle esigenze proprie delle fasi di crescita dei figli: asimmetria, routine, ritmi, orari, regole adeguate.

Emerge una rappresentazione che mette in connessione le condizioni strutturali di vita e le modalità personali di mediazione di queste condizioni nell'ottica dei compiti genitoriali.

Di fatto viene rappresentato un genitore non abbastanza competente, che non *ce la fa*:

“La motivazione non dicibile ai figli è che non ce la fanno...anche quando c'è la via...mancano le competenze” (int. a F. - educatrice di comunità)

Tali carenze sono attribuite ad incapacità ma in qualche caso anche ad una disposizione caratteriale, declinata sul piano morale. Pur ammettendo che a certe condizioni non sia facile mantenere al primo posto l'interesse dei figli, si fa implicito riferimento all'immagine di un genitore ideale, derivante dalla rappresentazione popolare (Bruner, 1992) e dal senso comune:

“...certo che dopo 10 ore di lavoro è più facile comprarsi una borsa, ma un genitore si toglierebbe il pane dai denti” (int. a E. - coordinatrice di comunità)

Si dubita dell'interesse del genitore nei confronti del proprio figlio, interesse identificato d'altra parte come condizione minima per la collaborazione, intesa come disposizione del genitore verso gli educatori, i servizi, i progetti attivati. Il termine *collaborativo* è molto utilizzato dagli operatori sociali, probabilmente mediato dal linguaggio medico:

“La condizione sine qua non è che il genitore si senta coinvolto nella vita del figlio, che non dia chiari segnali di disinteresse. Si può lavorare con il genitore in difficoltà solo quando riconosce la difficoltà e ti offre un modo, interagisce con il servizio in modo che si possa collaborare, un genitore collaborativo” (int. ad A., educatore domiciliare).

La capacità affettiva è descritta come importante ma anche come *arma a doppio taglio*.

“E' un arma a doppio taglio l'affettività, il legame può essere malato o essere un canale percorribile”, (int. a N. - educatrice di comunità)

Ipotizzando un confronto fra l'idea di tutela degli educatori e quella dei “tutelati”, nelle interviste si attribuisce alle famiglie e ai ragazzi una declinazione più pratica di questo significato, più assistenziale e meno educativa, come se il bisogno da loro riconosciuto fosse prevalentemente concreto e l'atteggiamento dei genitori fosse di totale delega allo Stato:

“I ragazzi ci chiedono: *perché spendete dei soldi nelle vacanze?*...Loro non vedono le vacanze come un'esperienza di crescita ma come un lusso che preferirebbero tramutare in un telefono nuovo...” (int. a M. - educatore di comunità)

“Il pensiero di molte mamme è che la struttura faccia tutto quello che loro non possono fare e che a loro rimanga il compito di fare i regali...E' un'idea che hanno soprattutto gli stranieri.” (int. a S. - educatrice di comunità).

E' prevalentemente attribuita ai genitori la responsabilità di mettere, con modalità attive o passive, a rischio il minore, dal punto di vista fisico, emotivo, psicologico. L'allontanamento dalla famiglia è descritto come soluzione necessaria, anche ai fini di una maggior comprensione dei meccanismi disfunzionali e della pianificazione dell'intervento:

"...Il bambino va messo in una condizione in cui queste criticità siano attutite, allora sì che si può vedere come il bambino si muove e come aiutare e chi aiutare..."(Int. a F. - educatrice di comunità).

Circa le connotazioni più propriamente culturali, un'intervistata esprime una considerazione generale, dicendo che in passato le famiglie straniere portavano dei problemi più specifici, legati soprattutto all'uso o abuso di strumenti di correzione, mentre la sua percezione è che oggi i problemi siano uniformati. La capacità che lei nota come carente in tutte le famiglie, italiane e straniere, sottoposte o non sottoposte a provvedimenti di tutela, è quella di dare dei limiti ai figli:

"Prima più abusi ora incapacità di contenimento, come gli italiani. E' un problema legato al momento storico più che alla cultura". (Int. a N. - educatrice di comunità)

Nonostante tale considerazione vengono presentate in altre interviste alcune caratteristiche genitoriali culturalmente correlate, riferibili a diverse dimensioni, come:

L'attaccamento

L'abbandono dei figli è descritto come comportamento *culturale*, definito *fisiologico*, in particolare nella cultura sudamericana. Non rappresenterebbe un problema per gli adulti ma solo per i minori. In questi termini il lavoro offre un perfetto alibi per le mamme abbandoniche. Tale affermazione lascia intendere che le motivazioni di tale risoluzione non siano legate ad una reale necessità ma a un'attitudine culturale che evidentemente determina un vantaggio, celato dietro il dovere di provvedere ai bisogni economici della famiglia o forse solo ai propri:

"Nei sud americani c'è la cultura dell'abbandono dei figli. Il distacco è vissuto male ma è fisiologico alla cultura. Questo è vissuto male dal figlio ma bene dagli adulti che hanno un'alibi sociale che non aiuta, quello del lavoro. La domanda dei figli è sempre "*perché non sei qui con me?*" Le ecuadoriane risponderebbero "*perché devo lavorare.*" (Int. a P. - educatrice di comunità)

La dimensione dell'attaccamento chiama in causa la contrapposizione fra natura, universale, e la cultura, particolare. "*Le domande dei figli sono universali - dice la stessa educatrice di comunità - ma le risposte sono diverse. Anche la risposta di una mamma dovrebbe essere universale.*" Si evidenzia qui il meccanismo discorsivo visto sopra: il riferimento ad una rappresentazione idealizzata della figura materna, si può dire addirittura mitizzata, poiché, in quanto universale, fuori dalla storia. Anche tale modello trova riscontro nella teoria popolare e nel senso comune.

Un'altra strategia retorica che fissa il ruolo materno in una prospettiva universale è quella che lo assume nella categoria dell'istinto naturale, *animale*, rispetto al quale la cultura agisce un'azione di *soffocamento*:



“Non so se ci sia un substrato culturale che soffoca l’aspetto istintivo materno, quasi animalesco. (Int. a L. - educatrice di comunità).

I modelli familiari

Il modello familiare “naturale” che emerge nella rappresentazione delle famiglie di cultura sudamericana è quello della famiglia allargata, diverso da quello che si presenta nel contesto attuale: nucleare, spesso mono-genitoriale, che vede perlopiù la madre come genitore unico. E’ interessante correlare questa rappresentazione all’idea precedentemente espressa dell’abbandono dei figli come tratto altrettanto tipico della cultura. Probabilmente l’attitudine all’abbandono di cui si parlava è riferibile ad un modello di genitorialità diffusa nel sistema parentale, presente soprattutto dove il processo migratorio ha coinvolto prevalentemente la parte femminile, come nel caso della rotta dal centro-sud America a Genova dagli anni 2000 in poi (Lagomarsino, 2006).

Rispetto al contesto culturale di area arabo-musulmana, si rappresenta un’organizzazione gerarchizzata delle relazioni familiari e dei ruoli di genere, attribuita a fattori di ordine religioso, descritta come estremamente rigida, non curante degli aspetti e dei legami affettivi. I genitori vengono presentati come più affezionati ai valori religiosi che ai figli, in questo caso femmine. Come visto sopra, seppur in riferimento ad altre variabili, si descrivono genitori che antepongono altri beni e altri interessi a quelli del legame genitoriale.

“Le famiglie musulmane fanno finta che siano morte, cancellate dalla loro anagrafe. Le ripudiano perché hanno difficoltà ad immaginarsi in una cultura differente. Anche se loro non fanno una scelta religiosa, vogliono solo fare parte di questi gruppi di adolescenti che vanno in discoteca, con i pantaloni corti, al mare in due pezzi, è un discorso più di identità che di religione. Il ruolo della donna, un passo indietro.” (Int. a R. - educatrice di comunità)

Emerge però, in un’altra intervista, un accenno alla valorizzazione di alcuni aspetti di differenza culturale e all’utilizzo della cultura *altra* per riflettere sulla propria (Sayad, 2002):

“...in altre culture i genitori hanno una rilevanza diversa rispetto alla nostra. Da noi i padri sono entrati in crisi, in altre situazioni non è accaduto questo, questo può creare altri problemi ma è oggettivamente così.” (Int. a U. - educatore domiciliare)

Modelli pedagogici

Anche rispetto a questa dimensione l’attenzione degli intervistati è concentrata sull’interesse del genitore nei confronti dei figli e delle loro attività, ad esempio quella scolastica. I genitori sono descritti come portatori di scarso coinvolgimento ma di alte pretese. Non viene osservato il fatto che l’attitudine alla partecipazione dei genitori alla vita scolastica sia, anche in Italia, fenomeno relativamente recente che ha, peraltro, assunto forme e modalità ritenute non sempre funzionali. Si aggiungano le notevoli difficoltà, non solo linguistiche, che i genitori stranieri riscontrano nella relazione con la scuola e le aspettative, spesso date per scontate, che questo sistema esprime nei confronti dei genitori. Anche in questo caso il modello implicito è quello del genitore attento, presente, competente e supportivo, dedicato in via prioritaria agli interessi dei figli. Il genitore che non aderisce a questo riferimento viene denotato come carente:



“I nostri figli sono viziati ma il genitore italiano si interessa, va a parlare con gli insegnanti. I ragazzi stranieri sono meno viziati ma anche meno seguiti, i genitori non si interessano all’andamento scolastico. I figli devono andare a scuola ma senza che i genitori se ne interessino”.

(Int. a S. - educatrice domiciliare).

Può essere correlato al punto precedente il tema dell’adultizzazione. Le aspettative dei genitori stranieri sono rappresentate come diverse da quelle dei genitori italiani ma anche da ciò che si aspetta lo Stato. L’introduzione esplicita di questo riferimento denota una discontinuità rispetto ad altri paradigmi richiamati: il senso comune, la natura, l’istinto. Il cenno ad un’aspettativa istituzionale, pur rafforzando il concetto, lo sposta su un piano più distante e meno connotato dal punto di vista morale e affettivo:

“Sono ragazzi adultizzati, le famiglie si aspettano che lavorino presto e contribuiscano all’economia familiare. In alcuni paesi le persone a 16 anni sono già formate. Per noi non è così. Quello che loro si aspettano dai figli non è quello che si aspetta lo Stato italiano. Ci sono del gap molto gravi.” (Int. a F. - educatrice di comunità).

Alla luce del ricco materiale risultante dalle interviste si può dedurre che il modello implicito di genitore *sufficientemente buono* (Winnicot, 1990) emergente nel discorso degli educatori sia quello di un genitore innanzitutto competente. Competenza che si esprime sul piano organizzativo, necessaria a gestire l’altissima complessità che l’amministrazione dei vari livelli della vita familiare comporta, a fronte di risorse umane, economiche, di tempo e di rete scarsissime e di una struttura familiare sempre meno stabile.

L’attaccamento, non del tutto sovrapponibile al legame affettivo, che può essere potenzialmente disturbante, viene inteso come dimostrazione di interesse, impegno, responsabilità e capacità di anteporre gli interessi dei figli ai propri, fra i quali paiono rientrare anche gli impegni lavorativi, in riferimento alle madri. In sostanza pare emergere la dimensione del sacrificio.

I principi pedagogici devono orientare al riconoscimento e al sostegno delle libere aspirazioni e dei desideri dei figli, anche se divergenti dai valori e dalle condotte prescritte dalla cultura o dalla religione di appartenenza.

Le modalità educative non devono essere orientate in senso correzionale ma supportare l’impegno formativo, come strumento di mobilità sociale, e riconoscere al tempo dell’infanzia e dell’adolescenza uno statuto protetto rispetto, ad esempio, alle necessità produttive di tipo economico.

In ultimo emerge un’idea di tutela più orientata alla promozione che alla protezione, una tutela che deve guardarsi anche da sé stessa e dai propri eccessi:

“...Cosa è meglio per loro è una frase che non mi piace. Tu li devi mettere in condizione di capire loro cosa vogliono. A volte si tende ad immaginare troppo i loro percorsi, vanno tutelati dalla tutela. La stessa tutela contiene delle insidie ma in tutta buona fede, è un rischio che spesso ci sfugge di mano, è umano immaginarsi dei percorsi, ma gli effetti sono deleteri, dobbiamo essere molto sorvegliati e lucidi, molto attenti a non cadere in questa trappola. L’eccesso di pensiero genera gabbie. Vanno tutelati dall’eccesso di tutela...” (int. a F. - educatrice di comunità)

“Tutela è crescita e felicità...Possibilità di diventare ciò che si vuole....Spesso questa possibilità è preclusa. Vuol dire avere le stesse possibilità che hanno gli altri. Lo studio è l’unica possibilità di riscatto che hanno. Certo, anche tutela dai rischi ma il rischio maggiore è quello di avere una storia



già scritta. Sottrarli ad un destino già segnato, quello della loro famiglia. La tutela guarda più al futuro che al passato.” (Int. a N. - educatrice di comunità)

Questa parte descrive in modo chiaro l’educazione per come dovrebbe essere. Uno degli intervistati sottolinea che il modello adottato nelle strutture residenziali non rappresenta la “normalità” ma ciò che dovrebbe esserlo.

“Non si può fare il paragone con la normalità, a volte è qualcosa di più. Più che normale è quello che è giusto.” (Int. a M. - educatore di comunità)

Il minore assume una posizione di assoluta centralità in quanto soggetto, non più oggetto, di diritto, promosso nelle proprie aspirazioni, capacità di pensiero, nella scelta e nella costruzione, autonoma ma supportata, di un progetto di vita in sintonia con i propri desideri e talenti, nel rispetto dei propri legami, storia, identità e radici. Valori altissimi, che richiamano e ricordano la Convenzione di New York. Valori rispetto ai quali lo stesso sistema di tutela rischia di cadere in difetto.

Si profila l’idea del riscatto rispetto ad una *storia già scritta*, ad un *destino segnato*, quello dei loro genitori, del loro passato. *La tutela guarda al futuro*.

C’è da chiedersi, però, a quali condizioni tutto questo sia davvero possibile e per chi. C’è il rischio che una rappresentazione così alta del ruolo educativo e genitoriale, nobilissima aspirazione sul piano culturale e giuridico, possa scavare un solco sempre più profondo fra chi gode di condizioni di vita e di capitali (Bourdieu, 2015) che permettono di mettere tali aspirazioni al centro del proprio progetto familiare e gli *altri*.

La costruzione del discorso sulla genitorialità.

Le modalità di costruzione del discorso sulla genitorialità nel contesto della tutela vengono esaminate osservando il processo di valutazione delle competenze genitoriali, in quanto luogo strategico di produzione di significato. La lettura e l’interpretazione dei comportamenti genitoriali in chiave valutativa da parte dei servizi dà luogo ad affermazioni che, raccolte e rielaborate dal giudice, producono effetti normativi, come i provvedimenti di limitazione della responsabilità genitoriale o la dichiarazione di abbandono di minore. E’ questo un caso in cui il sapere diventa potere. Non si tratta tuttavia solo di potere di intervento, bensì del potere di istituire un modello di adeguatezza in riferimento al quale codificare i comportamenti individuali, a fronte di indicazioni normative necessariamente molto generali e strumenti valutativi non ben identificati. Ciò che interessa qui sottolineare è la valenza culturale, più che giuridica, di questa operazione. Ancora più nello specifico, si intende osservare quali attori, che abbiamo già definito autori, siano chiamati a partecipare alla costruzione dei significati che danno luogo a questo discorso e attraverso quali modalità.

L’articolazione del processo valutativo è analizzata attraverso un doppio sguardo: la descrizione degli addetti ai lavori, da me intervistati, e quanto esprimono alcuni genitori valutati circa i propri vissuti, sulla base degli esiti di una ricerca condotta da Francesca Corradini e Paolo Di Giusto (Corradini, Di Giusto, 2018). Il report, non ancora pubblicato, mi è stato gentilmente fornito dagli autori.

Sono pressoché inesistenti nel contesto italiano ricerche che rilevino il punto di vista dei genitori, mentre numerose sono quelle atte a fornire agli operatori indicatori di disagio di bambini e ragazzi (Ivi, pg.2). Questo dà un'indicazione importante circa le scelte che presiedono le modalità con le quali il discorso, anche scientifico, su questo tema è costruito. La voce dei soggetti/oggetti della valutazione contribuisce poco allo studio di questo argomento.

La letteratura internazionale riporta come sentimenti prevalenti nei genitori sottoposti a valutazione ansia, timore, angoscia, vergogna (Spratt e Callan 2004, Schreber 2013, Harris 2012, Dale 2004, Gibson 2015), confermati dal lavoro menzionato: "Tra le persone intervistate i vissuti da questo punto di vista sono prevalentemente negativi. Solo una persona ha dato un giudizio totalmente positivo dell'esperienza" (Corradini, Di Giusto, 2018 , pg.48).

Il soggetto istituzionale incaricato della valutazione è il Servizio Sociale, su mandato dell'Autorità Giudiziaria. La richiesta è spesso standardizzata, generica e non necessariamente sono esplicitati i presupposti che la originano.

Al di là di un impianto di base condiviso nelle prassi, in Italia la normativa di riferimento rispetto alle procedure è molto parcellizzata, a differenza di altri Stati come l'Inghilterra o la Svezia, dove ci sono leggi quadro organiche. In Svezia le indicazioni sulla tempistica della valutazione si trovano nella legge (Guidi, 2016). Ciò comporta che, quando le persone vengono convocate, non possono accedere ad un riferimento univoco e facilmente reperibile che spieghi loro in modo chiaro che tipo di procedura si debbano aspettare, quanto tempo duri la valutazione, quali siano le tappe, sulla base di quali criteri siano determinati gli esiti. Si possono trovare alcune indicazioni in rete, con fatica, che comunque non danno garanzie circa le modalità di svolgimento del processo.

La ricerca citata rileva da parte dei genitori una sensazione di confusione, dovuta alla percezione di scarsa chiarezza, scarsa comprensione del processo e degli assetti organizzativi che lo strutturano (Corradini, Di Giusto, 2018, pg.34). L'impressione è che l'importanza delle informazioni preliminari e relative al contesto venga sottovalutata.

"Il principale vissuto che è emerso da quasi tutte le interviste è quello di una poca trasparenza sul percorso, a volte ritenuta intenzionale, a volte no. Quasi tutti affermano di non avere ricevuto spiegazioni sull'indagine se non, in alcuni casi, dall'avvocato. Emerge che gli intervistati non hanno chiaro perché è iniziata l'indagine, gli strumenti utilizzati, l'esito della valutazione (se c'è o meno un esito) i tempi e lo scopo."(Ivi, pg.49)

La sensazione di confusione rimanda a quella di non avere il controllo della situazione, di impotenza, a fronte del potere degli operatori vissuto come assoluto, *power over* (Dumbrill, 2006), che genera opposizione o falsa accondiscendenza (Corradini, Di Giusto, 2018, pg.4). I genitori intervistati fanno riferimento alla sensazione di un muro che separa valutatori e valutati, "*muro insormontabile*". (Ivi, pg.18, 38).

Il Servizio Sociale di competenza territoriale si avvale di un'équipe multidisciplinare socio-sanitaria, poiché la valutazione richiesta è sociale e sanitaria, ovvero psicologica. Si focalizzerà qui l'attenzione solo sulla parte sociale. I genitori affermano che le funzioni dei diversi operatori sono poco chiare, si sovrappongono e si confondono (Ivi, pg.39).

L'équipe decide come impostare il percorso, anche sulla base di variabili legate alla disponibilità di risorse, che condizionano tempi e la durata. Le persone valutate vedono nelle condizioni organizzative dei servizi l'elemento che maggiormente favorisce o impedisce la possibilità di fare un buon percorso (Ivi, pg.40).

Gli operatori che effettuano la valutazione non sempre consultano il fascicolo giuridico del minore, in alcuni casi questo viene ritenuto un vantaggio poiché si ritiene, dice uno degli intervistati, che la valutazione sia meno condizionata. Non emerge una riflessione su quali siano gli eventuali altri fattori che condizionano la valutazione e come si possano controllare. I modelli, i riferimenti e le categorie in base ai quali i comportamenti genitoriali vengono interpretati sembrano essere dati per scontati. In effetti, l'intervistato riferisce che non vengono utilizzati strumenti specifici, validati e condivisi, per la codifica del materiale raccolto, l'interpretazione è lasciata alla competenza e all'esperienza dell'operatore. Dal punto di vista dei genitori emerge dalla ricerca citata che: "Molte persone ritengono che non ci siano criteri di valutazione oggettivi o validi per tutti e sembra che gli operatori giudichino in base a stereotipi e copioni già definiti" (Ivi, pg.49).

La convocazione dei genitori avviene tramite lettera formale. Nonostante l'elemento costrittivo sia molto forte, il livello di disposizione alla collaborazione espresso dai genitori è letto come primo indicatore nella valutazione.

Corradini e Di Giusto confermano l'importanza del primo impatto con il percorso di valutazione, che definisce lo stile in base al quale viene impostata la relazione e condiziona la progettualità futura. Risulta fare la differenza non soltanto l'atteggiamento del professionista ma anche e soprattutto la rappresentazione di partenza del genitore (Ivi, pg.34).

Gli strumenti di indagine sono il colloquio con i genitori, uno o due, almeno in una fase iniziale, con la scuola, con i *care givers* significativi e la visita domiciliare, che non può essere imposta ma fa parte del processo valutativo. In alcuni casi si incontrano i minori, dipende dall'età e dalle valutazioni fatte nell'equipe multidisciplinare. Spesso questa parte è lasciata allo psicologo per evitare un sovraccarico.

Le aree di valutazione sono: la qualità della relazione fra genitori e figli, gli aspetti oggettivi di benessere legati alle fasi di vita, la relazione di coppia, indagate attraverso elementi narrativi e di contesto.

I tempi della valutazione possono essere definiti dal termine indicato nella richiesta, di solito piuttosto a breve. La percezione dei genitori è che i tempi siano troppo brevi (Ivi, pg. 42).

Durante i colloqui viene raccolta una serie di elementi, di dati, la posizione del genitore rispetto al problema.

Rispetto all'ascolto i genitori esprimono frustrazione: "Le persone si sono sentite non capite, hanno avuto l'impressione che le comunicazioni venissero distorte (a volte anche in malafede), oppure che gli operatori mettessero in evidenza solo aspetti negativi. <...> Molti dichiarano di non essersi sentiti ascoltati: alcuni pensano che le loro opinioni siano ritenute inutili, perché, le decisioni *sono state già prese*, altri invece hanno dichiarato di prepararsi una sorta di *copione* per dire agli operatori quello che *vogliono sentirsi dire* e non avere problemi in seguito." (Ivi, pg.52).

Il prodotto valutativo si concretizza in un elaborato finale che può essere più o meno ricco, anche sulla base della collaborazione delle persone valutate, a volte gli elementi sono molto limitati. Se la qualità della relazione costruita è sufficientemente buona questa viene letta ai genitori, ma è una scelta discrezionale, in altri casi viene inviata all'avvocato, oppure direttamente in Tribunale senza nessuno di questi passaggi. Le modalità di scrittura possono essere diverse, dipende anche dallo stile personale. E' necessario comunque che la

valutazione sia composita e spesso gli elementi vengono tratti più nell'ambito dell'intervento che non nella valutazione pura. La sintesi finale deve essere attenta, ben suffragata, l'analisi rendicontata attraverso fatti, eventi, dati e attraverso la qualità dell'esperienza relazionale fatta dall'operatore. A volte si esprime una valutazione vera e propria a volte si danno solo degli elementi. L'aspettativa dell'AG è quella di avere un margine valutativo. Nel nostro sistema l'asse valutativo tecnico professionale è importante ma il ruolo e il potere di concludere la valutazione è dell'autorità giudiziaria, che, peraltro, può possedere elementi dei quali il servizio sociale potrebbe non essere a conoscenza.

Nel caso di famiglie straniere, nonostante la valutazione sia ritenuta più complicata, non vengono attivate strategie specifiche. Entra in gioco l'elemento linguistico e le categorie attraverso le quali le persone guardano alla funzione del tribunale, condizionate dalla cultura e dalle rappresentazioni interne alle varie comunità. La mediazione culturale è uno strumento che si valuta volta per volta, perché, riferisce l'intervistato, non sempre è percepita come risorsa, dipende dalle dinamiche interne alle comunità. I mediatori spesso ne fanno parte e chi è sottoposto a valutazione di solito non gradisce che questo si sappia, inoltre spesso i gruppi etnici contemplan diverse sottocategorie.

Il materiale presentato si presta ad essere letto attraverso le categorie messe in luce dall'analisi del discorso.

Si evidenzia una pratica che vede coinvolti diversi attori, il cui posizionamento è ben localizzato su due fronti: valutatori e valutati, che l'immagine del muro descrive bene (Ivi pg.18; pg.38). I valutatori sono gli esperti e portano il sapere, i valutati portano gli elementi che attraverso quel sapere vengono rilevati, descritti e interpretati. La diversa distribuzione del sapere non riguarda solo la capacità di codifica delle informazioni che i valutati forniscono ai valutatori, ma anche il livello di informazione sullo svolgimento procedimento. La percezione che chi è stato valutato riferisce è quella di un gioco le cui regole sono chiare ad una parte ma non all'altra. Il processo agisce come atto di esclusione a partire dalla forma che lo allestisce. Questo dato è particolarmente significativo se affiancato all'affermazione più volte sottolineata dagli operatori intervistati circa la centralità della relazione che si instaura con i genitori come importante indicatore di valutazione.

Emerge dal materiale analizzato una modalità di costruzione del discorso che richiama le procedure di controllo che hanno l'obiettivo di "scongiurare gli accidenti della loro apparizione; <...> di determinare le condizioni della loro messa in opera, di imporre agli individui che li detengono un certo numero di regole e di non permettere così a tutti di accedervi" (Foucault, 1972, pg.29), le procedure atte a presidiare l'accesso alla costruzione del discorso.

L'assetto attraverso il quale la valutazione avviene si può leggere come *rituale* che segna un confine chiaro e netto fra chi sta dentro e chi fuori, realizzando così un effetto di *rarefazione* dei soggetti parlanti. Chi è dentro lo è sulla base del proprio ruolo, del proprio sapere, della propria appartenenza e del proprio linguaggio, quindi del proprio potere, è autore del discorso. Chi sta fuori è carente di tutta una serie di informazioni, non comprende il linguaggio dottrinale che segna il confine dell'appartenenza. Porta le informazioni circa la propria vita, la propria famiglia, i propri figli, ma non partecipa alla costruzione delle categorie di significato utilizzate per codificare queste informazioni, non partecipa, quindi, alla costruzione del discorso sulla propria genitorialità, se non grazie alla

capacità di ascolto, l'interesse, la competenza (non uniformata dall'utilizzo di un modello teorico condiviso) dell'operatore o degli operatori che ha davanti. Non risultano chiare le regole di ingaggio a fronte, per altro, di un ingaggio obbligato.

L'oggetto di lavoro è quindi da subito presentato come oggetto che verrà elaborato a porte chiuse, da una comunità ristretta di soggetti non ben distinguibili tra loro ma accomunati dallo stesso stile, attraverso un linguaggio poco limpido e poco decifrabile che esiterà in un prodotto, la relazione valutativa, le cui regole di condivisione non sono chiare, uniformi e garantite. Gli aspetti esaminati sono delicati, intimi ed estremamente sensibili e riguardano, per questo non si prende qui in considerazione la diagnosi psicologica, aspetti della vita delle persone difficilmente interpretabili utilizzando esclusivamente quelle categorie che nella ricerca etnografica vengono definite *etic* (Sacchetti, 2014, pg.129).

Folgheraiter distingue due tipi di problemi: "a) i *problemi tecnici*, difficoltà minute che entrano nella vita e vi si incistano, e possono essere tolti agendo solo su di essi con tecniche precise che non toccano la vita circostante e risolvono quei fastidi in via definitiva; b) i *problemi di vita* come tali, cioè perturbazioni che colgono la vita per intero e che, per essere gestiti o risolti, necessitano di uno sforzo di riorganizzazione integrale dello stile di vita corrente al momento in cui il problema si presenta.

I problemi del primo tipo possono essere affrontati e risolti applicando, se si vuole, schemi di razionalità strumentale «orientati allo scopo», per dirla con Max Weber, e persino schemi già predisposti e standardizzati, che sappiamo chiamarsi «tecniche». I problemi del secondo tipo devono essere affrontati con un approccio umile, andando alla cieca, confidando in una propria razionalità limitata, esplicitata nel corto raggio di ogni micro decisione che via via si presenta." (Folgheraiter, 2007, pg. 239)

I problemi oggetto di valutazione sociale appartengono alla seconda categoria, poiché hanno origini, cause e impatti multifattoriali, difficilmente leggibili utilizzando schemi di lettura, comprensione e significazione esclusivamente afferenti ad una razionalità esterna e propria del sapere tecnico. La *razionalità limitata e umile* di cui parla Folgheraiter indica che la comprensione di questo tipo di problemi necessita che il sapere degli esperti e il sapere di chi più di ogni altro è competente di quella vita (perché è la sua) si compenetrino.

Le modalità di controllo e amministrazione del discorso rilevate assumono il valore di pratiche che hanno un impatto significativo sull'intero processo, le sue finalità, gli obiettivi e gli esiti. Sarebbe importante, quindi, valutare la possibilità, l'utilità, l'opportunità o forse la necessità che il discorso in questione non venisse costruito e protetto all'interno di un fortino dominato dal sapere esperto, dai rituali che ne presidiano i confini, da un recinto dottrinale che ben definisce chi appartiene alla categoria dei soggetti autorizzati alla costruzione di questo discorso, poiché la sua implementazione dovrà necessariamente coinvolgere la vita dei minori, delle loro famiglie e i loro saperi.

E' d'altra parte ampiamente rilevato, anche dagli stessi utenti, che le risorse a disposizione di questo sistema condizionano in modo determinante le modalità di costruzione di questo discorso che, se fosse maggiormente partecipato, richiederebbe certamente più tempo e quindi una dotazione di risorse maggiore.



BIBLIOGRAFIA

- Anolli L. (2006), *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna.
- Antelmi D., (2009), *Il discorso dei media*, Carocci Editore, Roma
- Barthes R., (1981), *Lezione inaugurale della cattedra di Semiologia letteraria del Collège de France pronunciata il 7 gennaio 1977*, «Nuovo Politecnico» 123, Einaudi, Torino
- Bourdieu P., (2015), *Forme di capitale*, Armando Editore, Roma
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino
- Caldas-Coulthard C.R. (1996), *Text and Practices*, Routledge, London
- Corradini F., Di Giusto P., *L'indagine sociale nella rappresentazione dei genitori. Percorsi, vissuti e indicazioni operative*, Centro di Ricerca Relational Social Work, Dipartimento di Sociologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, in collaborazione con Associazione Italiana Avvocati per la Famiglia (AiaF) Lombardia "Milena Pini" (in pubblicazione).
- Dale, P. (2004), *'Like a fish in a bowl': parents' perceptions of child protection services*, Child Abuse Review, 13(2), 137-157.
- Dumbrill, G. C. (2006), *Parental experience of child protection intervention: A qualitative study*, Child abuse & neglect, 30(1), 27-37.
- Fairclough N. (1995a), *Critical Discourse Analysis*, Routledge, London
- Fairclough N. (1995b), *Media Discourse*, Bloomsbury Publishing Plc, London
- Folgheraiter F. (2007), *La logica sociale dell'aiuto. Fondamenti per una teoria relazionale del welfare*, Trento.
- Foucault M. (1966), *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris.
- Foucault M. (1969), *L'Archéologie du savoir*, Gallimard, Paris
- Foucault M. (1972), *L'ordine del discorso. I meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola.*, Nuovo Politecnico 5, Einaudi, Torino.
- Foucault M. (1976), *La volontà di sapere*, Gallimard, Paris
- Gibson, M. (2015). Shame and guilt in child protection social work: new interpretations and opportunities for practice. *Child & Family Social Work*, 20(3), 333-343.
- Guidi P. (2016), *Social work assessment of families with children at risk : similarities and differences in Italian and Swedish public services*, Malmo University
- Harris, N. (2012), *Assessment: When does it help and when does it hinder? Parents' experiences of the assessment process*. *Child & Family Social Work*, 17(2), 180-191.
- Lagomarsino F. (2006) *Esodi ed Approdi Di Genere Famiglie Transazionali e nuove Migrazioni dall'Equador*. Milano, Franco Angeli
- Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J., (2014), *Parenting Culture Studies*, Palgrave Macmillan.



Petti G., (2004), *Il male minore*, Ombre Corte, Verona.

Sabetta L. (2015), *Funzioni latenti e paradigma indiziario: termini di una convergenza*, Sociologia e ricerca sociale n. 107, 2015

Sacchetti F. (2014), *Processi di categorizzazione in etnografia*, Bonanno Editore, Roma.

Sayad A.,(2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Schreiber, J. C., Fuller, T., & Pacey, M. S. (2013), *Engagement in child protective services: Parent perceptions of worker skills*, Children and Youth Services Review, 35(4), 707-715.

Spratt, T., & Callan, J. (2004), *Parents' views on social work interventions in child welfare cases*, British Journal of Social Work, 34(2), 199-224.

Van Dijk T. e Kintsch W., (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York Academic Press

Van Dijk T. (2008), *Discourse and power. Contribution to Critical Discourse Studies*, Red Globe Press, London.

Winnicott D. W. (1990), *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma.