



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di ricerca
in Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione
Ciclo XXVI
Anno di discussione 2014**

***La trama enattiva della relazione educativa:
formatività e genitorialità***

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: MPED/01

Tesi di Dottorato di Elena Zambianchi, matricola 955785

**Coordinatore del Dottorato
Prof. Carlo Natali**

**Tutore del Dottorando
Prof. Umberto Margiotta**

RINGRAZIAMENTI

*Desidero ringraziare il Prof. Umberto Margiotta,
da tempo riferimento tutoriale del mio percorso professionale,
per avermi accordato questa preziosa opportunità di crescita personale.*

*Lo ringrazio, naturalmente, per la sua azione di guida e per la costante disponibilità,
per i preziosi consigli e per il sostegno scientifico a questo mio lavoro.*

*In parallelo sono profondamente grata
ai miei genitori,
a mio marito,
ai miei figli Anita e Vittorio
.... non serve dire per cosa!*

*Un ringraziamento speciale ad Alice, Angela, ChiaraE.,
ChiaraP., Claudia, Francesca, Irene, Marco, Marialuisa,
Michela, Nadia, Niska, Raffaella, Rossella e Silvia,
giovani genitori creativi e riflessivi, che mi hanno
accompagnata nella seconda parte di questo lavoro*

Indice

INTRODUZIONE

Società post-moderna e difficoltà generazionali	11
Il percorso della ricerca	15

PARTE PRIMA

Relazione educativa e genitorialità

CAPITOLO 1

Perché la relazione è intrinsecamente educativa

1.1 Le domande dell'educare	25
1.2 I significati dell'educare e le esperienze educative	26
1.3 Quando una relazione può dirsi educativa?	29
1.4 Connotazioni della relazione educativa	31
1.5 Intersoggettività come motore della relazione educativa	41
1.6 Le attuali difficoltà dell'educatore	45
1.7 La relazione educativa: una sfida e un'opportunità	49

CAPITOLO 2

Prospettive da cui esplorare la relazione educativa

2.1 Teorie inerenti i processi nella relazione educativa	53
2.2 Le prospettive di analisi	56
2.2.1 <i>Una prospettiva di derivazione antropologica</i>	56
- La centralità del fine in educazione	58
- L'uomo come ontologicamente orientato alla relazione	61
2.2.2 <i>Una prospettiva derivante dalla psicologia culturale</i>	64
- Zona di sviluppo prossimale e pratiche di scaffolding a fondamento della relazione educativa	67
2.2.3 <i>Una prospettiva di derivazione fenomenologica</i>	74
- L'empatia a fondamento dell'educabilità nella visione di Edith Stein	75
- Cura di sé attraverso la conoscenza di sé, per avere cura dell'altro	78
- Pratica riflessiva ed educazione	81

2.2.4 <i>La prospettiva neurofenomenologica e il modello dell'integrale antropologico</i>	85
- Il costrutto enattivo	87
- Il modello dell'integrale antropologico	91
2.3 Il modello di analisi della trama enattiva della relazione educativa	97
CAPITOLO 3	
Qualità della relazione educativa genitoriale	
3.1 La famiglia capitale sociale della società	103
3.2 Relazione educativa e genitorialità	107
3.3 Punti di vista esperti	108
3.4 Qualità della relazione educativa genitoriale: un tentativo di sintesi	110
3.5 L'agire educativo familiare	113
CAPITOLO 4	
Indicatori di qualità della relazione educativa	
4.1 La "qualità" della relazione educativa	115
4.2 Punti di vista esperti	116
4.3 Una proposta di indicatori di qualità della relazione educativa	121
4.3.1 <i>Alcune note critiche</i>	123
4.4 Considerazioni conclusive	128
CAPITOLO 5	
La formatività della relazione educativa	
5.1 La trama enattiva della relazione educativa	129
5.2 Quando la relazione educativa diventa formativa? Punti di vista esperti	131
5.3 La riflessività quale dispositivo principe dell'enazione	136

PARTE SECONDA

L'identità riflessiva del genitore

Capitolo 6

Genitorialità: concetti chiave

6.1 Famiglia e genitorialità	141
6.2 Il concetto di genitorialità	144
6.2.1 <i>Un processo trasformativo lungo tutto l'arco della vita</i>	146

6.3 Dimensioni e funzioni della genitorialità	147
6.4 Non è un figlio che rende un adulto genitorialmente competente	151
6.5 Considerazioni conclusive	154

Capitolo 7

Dalla condizione di genitore all'identità genitoriale

7.1 Genitorialità come funzione autonoma e processuale	157
7.2 Il modello degli stati dell'Io nella teoria dell'Analisi Transazionale di Eric Berne	159
7.3 Il modello di Margaret Archer per la costruzione dell'identità personale e sociale	164
7.4 Considerazioni conclusive	170

Capitolo 8

Un'educazione di qualità parte dai genitori: l'importanza della formazione genitoriale

8.1 Un'educazione di qualità per le sfide del XXI secolo	173
8.2 Indicazioni della Comunità Europea in tema di educazione e cura della prima infanzia	175
8.3 Modelli di curing e di caring a supporto della genitorialità	179
8.3.1 <i>Sostenere la genitorialità in condizioni di "normalità"</i>	183
8.4 Tipologie di intervento e percorsi formativi per genitori	184
8.4.1 <i>Interventi e percorsi formativi accademici</i>	185
8.4.2 <i>Interventi e percorsi formativi tecnici</i>	185
8.4.3 <i>Interventi e percorsi formativi esperienziali</i>	186
8.4.4 <i>Interventi e percorsi formativi di empowerment</i>	187
8.5 Punti di vista esperti	189
8.6 Considerazioni conclusive	193

Capitolo 9

L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità: presupposti teorici e metodologici

9.1 Una formazione "significativa"	195
9.2 Sfondo teorico ed ipotesi alla base del progetto formativo dedicato ai genitori	197
9.3 Presupposti metodologici	201
- Adozione di un setting gruppale e l'uso del gruppo come risorsa formativa	201
- Impiego della narrazione e delle tecniche autobiografiche	202
- Utilizzo dei linguaggi informali e creativi e di tecniche ludiche per creare spazi transizionali	204

9.4 La metodologia narrativa e fenomenologica alla base dell'approccio riflessivo	205
9.4.1 <i>La metodologia narrativa a supporto della formazione</i>	206
9.4.2 <i>La metodologia fenomenologica a supporto dell'analisi narrativa</i>	209
9.5 Il ruolo del formatore e l'uso di tecniche di conduzione informali	218
9.6 Diventare consapevoli di sé per essere genitori competenti	220
Capitolo 10	
Un percorso di formazione genitoriale attraverso l'approccio riflessivo e l'uso di linguaggi creativi e informali	
10.1 Potenziare i genitori in quanto educatori: una sperimentazione nell'ambito del progetto europeo ALICE	223
10.2 Impianto dell'ALICE Parenting Pilot Project "Genitorialità. Un laboratorio di pensieri e creazioni per ascoltarsi, ascoltare, riflettere"	225
10.2.1 <i>Background: generalità e finalità</i>	226
10.2.2 <i>Obiettivi, metodologia, contenuti delle sessioni laboratoriali</i>	228
- Azioni preliminari, destinatari, conduttori, tempi, collaborazioni	229
- Strutturazione delle sessioni	230
- Le attività delle sessioni: temi, contenuti, risorse	231
- Il diario riflessivo ("diario pensoso")	238
- Fonti bibliografiche	241
10.2.3 <i>Verifica e valutazione</i>	241
10.3 Risultati	242
- Partecipazione	245
- Gradimento	245
- Percezione di cambiamento rispetto a ruolo e funzioni genitoriali	246
- Competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente	248
- Resoconti dal diario "pensoso"	251
- Guadagno formativo per il conduttore	260
10.4 La fattibilità di percorsi riflessivi per il potenziamento del sé nella formazione della genitorialità	260
10.5 Considerazioni conclusive	263
CONCLUSIONI	267

Appendice

<i>Allegati</i>	271
(A) Traccia dell'intervista semistrutturata: "Relazione educativa e genitorialità" rivolta ad esperti sul tema	273
(B) Interviste a testimoni privilegiati sul tema "Relazione educativa e genitorialità"	275
- Luigi Pati, per la concezione personalistica	276
- Anna Maria Ajello, per la concezione costruttivista	283
- Loretta Fabbri, per la concezione costruzionista	289
- Paola Milani, per la concezione ecologica	300
- Laura Formenti, per la concezione sistemica	310
- Vanna Iori, per la concezione fenomenologica	321
- Umberto Margiotta, per la concezione enattiva	330
- Pierpaolo Donati, per la concezione sociorelazionale	351
- Mario Cusinato, per la concezione psicorelazionale	357
(C) Scheda descrittiva del Progetto Europeo ALICE - <i>Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences</i>	366
(D) 1. Locandina della sperimentazione ALICE dedicata alla prima genitorialità " <i>Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità. Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere</i> "	368
2. Comunicazione su stampa locale	369
(E) Reports delle singole sessioni laboratoriali	370
(F) Questionari di valutazione	396
F1. Questionario di Gradimento	397
F2. Questionario di Autoanalisi	398
F3. Intervista sulle K-competence	400
(G) 1. Reports delle risposte inerenti l'intervista di gruppo di cui all'allegato F3 (K-competence)	402
2. Indicazioni operative per l'analisi qualitativa del materiale tratto da interviste di gruppo	407
(H) Scritti integrali parzialmente tratti dal "Diario pensoso" dei genitori partecipanti al percorso formativo	408
Riferimenti bibliografici	425
Sitografia e Riviste	446
Riassunto	449

INTRODUZIONE^δ

Società post-moderna e difficoltà generazionali

La società in cui attualmente viviamo viene definita “della conoscenza”, innanzitutto perché produce “molta conoscenza” in ogni campo e poi perché è proprio la conoscenza a costituirne la vera risorsa strategica. Le principali caratterizzazioni che connotano la nostra società sono individuabili sostanzialmente nella complessità (Morin, 1993), nella multiculturalità (Galli, 2006), nella mutabilità (Schön, 1973) le quali, determinando profondi mutamenti nell’assetto sociale, economico, politico ed assiologico, contribuiscono a rendere eterogenei, contraddittori e disorientanti i diversi modelli culturali presenti nei vari contesti di vita. Tale stato viene concordemente attribuito al processo più ampio definito “globalizzazione”, di natura multiforme e a dimensione planetaria, risultato di una rete relazionale che lega oramai tutti paesi del mondo influenzandone la dinamica evolutiva e condizionando il destino dei suoi membri (cfr. Bauman, 1999; Appadurai, 2001; Touraine, 2008; Beck, 2009). Viviamo in un “villaggio globale” – per dirla con una nota espressione coniata da McLuhan (1964) – dove la dimensione culturale concretizzata prevalentemente nella diffusione massiva dell’informazione, della tecnologia, dei linguaggi e dei saperi specialistici, predomina su tutti gli altri ambiti di esistenza contribuendo ad un profondo cambiamento degli stili di vita. Tutto ciò ha messo progressivamente in crisi i valori e gli istituti classici di riferimento, indebolendo i tradizionali organismi di integrazione (istituzioni e nazioni) e corroborando, nel contempo, le nuove strutture del privato sociale. I processi di identità che prima si realizzavano sulla base dell’appartenenza a precise categorie sociali ora si realizzano sulla base della condivisione di informazioni e di modelli

^δ L’introduzione riporta parte dell’articolo: Margiotta U., Zambianchi E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. *Formazione&Insegnamento*, Supplemento al numero tematico 3/2011, Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti, a cura di R. Minello, pp. 257-263, Lecce, Pensa MultiMedia.

comportamentali. Questa nostra complessa società interpone una miriade di ostacoli all'autorealizzazione personale, tanto che l'orientarsi fra le molteplici idee e suggestioni che percorrono la contemporaneità ma soprattutto la possibilità di dare coerenza alla propria esistenza, si rivelano azioni sovente immani. In aggiunta, le scelte attuali dell'uomo – per quanto ben ponderate – mai possono dirsi le migliori, a causa delle numerosissime e spesso inimmaginate variabili in gioco (Simon, 1984). Ne deriva che ogni giovane si trova innanzi ad una quantità di opzioni e di possibilità riguardanti il proprio futuro affettivo, relazionale, lavorativo ed anche spirituale che, solo in un passato recente, erano del tutto ignote. Come non mai la condizione giovanile appare intrinsecamente difficile, tanto che il diventare adulti si rivela oggi uno dei compiti più ardui che sia dato all'essere umano (Margiotta, 2003a,b).

Questa lunga fase di trasformazione planetaria, che connota la complessità del vivere quotidiano, oltre a rendere difficoltosa la prospettiva del futuro ha comportato una crisi politica, culturale, economica che sta gravemente incidendo sulla progressiva incuria nei rapporti interpersonali, la prima, probabilmente, tra le cause di "imbarbarimento umano" cui attualmente stiamo impotentemente e spesso inettamente assistendo. È questa una questione ontologica, che non può non riguardare l'attuale "emergenza educativa", concetto che si connota non come "un" problema ma come "il" problema coinvolgente la società intera (Giussani, 2005)¹. Indubbiamente, i radicali cambiamenti di ordine politico, economico, sociale, culturale determinati dalla complessità della globalizzazione² hanno comportato una "profonda crisi delle istituzioni e delle filosofie ereditate", così definita da Baumann (2002, pag. 162), che ha travolto tutte le agenzie educative –

¹ Don Giussani nel suo saggio *Il rischio educativo* (2005) descrive la relazione educativa essenzialmente come un rapporto fra un'autorità ed una libertà – dove il contenuto di detta relazione è costituito dall'offerta di una proposta di una persona autorevole verso una persona in formazione – e afferma come l'educare comporti sempre un rischio, che sostanzialmente interpreta come il l'incognita che deriva dal confrontarsi con la libertà dell'altro. L'eliminazione del rischio è oggi una delle tendenze più diffuse ma a scapito dell'indebolimento di persone e società. Il dato fondamentale rilevato da Don Giussani è che l'"emergenza educativa" appare prevalentemente correlata ad un progressivo, esponenziale decremento della qualità della relazione umana.

² Contestualmente alle innumerevoli opportunità che offrono (vedi l'aumento dei sistemi democratici, il miglior livello di assistenza sanitaria, il maggior benessere economico, l'arricchimento culturale conseguente alla mobilità, ecc.), i processi di globalizzazione presentano altrettanti aspetti problematici e rischiosi (vedi l'incremento di logiche consumistiche e materialistiche, la precarietà lavorativa, l'indebolimento dell'autorità, la deregolamentazione e la privatizzazione dei processi di formazione dell'identità, la polifonia dei messaggi valoriali e la frammentarietà della vita, ecc.), (cfr. Baumann, 2012; Touraine, 2012).

soprattutto, famiglia e istituzione scolastica – tanto da dover parlare di crisi educativa e pedagogica. La questione educativa coinvolge tutto e tutti³ – dai giovani alla famiglia, dalla scuola alla cultura, dalla politica alla società – ma da più parti emerge sempre più forte un “nuovo bisogno di educazione”. Tale bisogno può definirsi “emergente”, in quanto le connesse richieste hanno la doppia valenza dell’“urgenza” e della “novità”: sono senza dubbio differenti dal passato ma chiaramente impongono agli adulti l’obbligo etico di impegnarsi nella relazione educativa in modo del tutto rinnovato rispetto ad un passato anche recente (Triani, 2012).

Indubbiamente, l’attuale “vuoto educativo” si può ascrivere a numerosissime cause di pari “peso”⁴, tra le quali emerge tuttavia chiara l’abdicazione degli adulti al fondamentale compito di loro pertinenza: quello educativo (cfr. Pacella, 2009). La più adeguata trattazione dell’emergenza educativa nelle sue diverse implicazioni naturalmente necessiterebbe di un’attenta analisi del sistema sociale attuale, proprio per comprendere le principali ragioni che rendono così difficoltoso l’educare oggi; occorrerebbe poi mettere a fuoco lo scenario culturale che caratterizza lo spirito del tempo e le sue forme culturali, poiché ciò aiuterebbe a comprendere il complesso rapporto tra giovani e società, proprio in questa fase storica in cui la cultura pubblica ha rinunciato ad affrontare le grandi questioni del “senso dell’esistenza” (Donati, 2010). Ma non è questo il luogo. Ciò che qui preme evidenziare è che l’“emergenza educativa” non è neutra rispetto alla innegabile difficoltà comunicativo-relazionale tra i giovani e gli adulti, né va dispensata dalla responsabilità di aver contribuito all’attuale grave crisi intergenerazionale, dove è facile non riconoscere all’altro il ruolo che gli compete né tantomeno l’essenza che gli è propria (Pati, 2008, pag. 16 e segg.). Il fatto è che nella nostra attuale società – qualificata appunto come “complessa” in quanto esito di una pluralità di sistemi di

³ L’“emergenza educativa”, posta al centro dell’attuale dibattito pedagogico soprattutto a seguito dell’allarme lanciato da Benedetto XVI nel 2008 nella sua Lettera sull’urgenza dell’educazione, appare l’espressione generale e trasversale di un malessere che riguarda l’intera vita sociale contemporanea (Acone, 2009, pag. 9).

⁴ L’analisi dei processi storici e culturali che hanno condotto alla condizione dell’attuale vivere umano si fa naturalmente doverosa; qui basti accennare a soli tre elementi causali che mutuiamo dall’analisi effettuata da Carroll (2009): (a) il *relativismo*, che ha condotto a quella che può dirsi la “scomparsa dei fatti”, cioè la perdita del rapporto con i fatti reali, (b) l’*incomunicabilità* fra il mondo adulto e quello dei giovani, (c) l’*oblio di sé*, connesso all’individualismo e alla massificazione dell’era globale, impedendo al soggetto di essere davvero se stesso.

scambio spesso parziali o giustapposti e poveri in reciprocità – anche la *relazione educativa* appare significativamente depauperata nella sua *capacità enattiva*, ovvero nella sua capacità di generare, di produrre, forme significanti nelle azioni e nelle interrelazioni umane (Margiotta, 2012b).

Va di ciò attribuita la “colpa” agli adulti di oggi che non sarebbero più in grado di educare? È indubbia la percezione che, tra gli educatori (genitori, insegnanti, formatori), sia forte la tentazione di rinunciare al proprio ruolo, probabilmente spesso nemmeno compreso. Il problema non va tuttavia attribuito unicamente alle responsabilità degli adulti – che pur esistono e non devono essere nascoste – ma anche al clima culturale e ad una “*formae mentis*” che congiuntamente inducono a dubitare del valore della persona umana; ciò comporta, come conseguenza il progressivo incremento della difficoltà di tramandare, da una generazione all’altra, di “qualcosa” di valido e certo, quali i cosiddetti *valori perenni*: strumenti e strategie di conoscenza, regole di comportamento, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita, estrinsecare il proprio Sè (Margiotta, 2011d). Le parole di Maria Zambrano esemplificano con chiarezza tale visione, aiutando ad individuare il fine verso cui l’individuo tende sin dalla sua venuta alla luce, fine che –seppure nell’immane difficoltà di raggiungerlo definitivamente – connota la più autentica identità umana:

“...l’uomo deve non tanto costruire la sua vita, quanto proseguire la sua incompiuta nascita, deve nascere via via lungo la propria esistenza, ma non in solitudine, bensì con la responsabilità di vedere e di essere visto, di giudicare e di essere giudicato [...] e in tale situazione fare il proprio ingresso nel gran teatro del mondo” (Zambrano, 2000, pag. 27).

La componente emergenziale pone al centro della riflessione pedagogica il tema della *relazione educativa* (Mariani, 2005; Mari, 2009), di cui è necessaria una formalizzazione ontologica, dal momento che l’assunto che vuole la relazionalità quale presupposto imprescindibile dei processi tanto conoscitivi che formativi è assodato (Avanzini, 2008). Gli adulti – genitori, insegnanti ed educatori – sono sempre più consapevoli dell’importanza della dimensione relazionale nella prassi

educativa, su ciò manifestando l'urgenza di essere adeguatamente equipaggiati⁵ (Musaio, 2010, pag. 202 e segg).

Il percorso di ricerca

Questa breve premessa per illustrare l'obiettivo principale del presente lavoro, che vorrebbe contribuire all'*ipotesi generale* secondo cui è "di qualità" quell'educazione che sa utilizzare da un lato approcci e strategie formative flessibili capaci di rispondere ai bisogni vitali dei suoi destinatari e, dall'altro lato, sa favorire conoscenze ed accompagnare esperienze che consentono all'individuo una *realizzazione autopoietica*⁶, così come nelle speculazioni di Maturana e Varela (1985, cfr. anche 1987). Detto altrimenti, si intende essere di qualità quel processo educativo che consente un'autentica e reale estrinsecazione del Sé, nel senso che favorisce lo sviluppo di una capacità cognitiva strategica – cioè di una "mente", per dirla con Beatson (1976) – che consente e accompagna "comportamenti intelligenti fondati sulla conoscenza di «come esistere»" (Margiotta, 2011a, pag. 69).

La tesi principale riguarda la possibilità *che la relazione educativa formi alla coscienza*, tesi che sarà soprattutto esplorata – seppure non esclusivamente – alla luce del paradigma enattivo così come nella particolare rivisitazione apportata da Margiotta col suo modello educativo integrale antropologico (Margiotta 2007b; 2011a,e).

La tesi di fondo che si vuole supportare è sostanzialmente questa: la relazione educativa è la matrice generativa di orientamenti al futuro che non possono che

⁵ È implicito che tale richiesta di spazi e momenti formativi da parte degli adulti per potenziare la propria precipua funzione educativa sottende un intreccio coi percorsi di formazione permanente (*life long learning programme*).

⁶ Maturana e Varela (1985) si sono avvalsi del concetto di "autopoiesi" (dal greco auto/sé e poiesis/creazione) allo scopo di designare quello che – a loro parere – connota l'elemento fondante e distintivo dei sistemi viventi, vale a dire la dotazione di una struttura organizzata attraverso cui l'organismo conserva e riproduce la propria singolarità e totalità, mantenendosi autonomo a dispetto delle ininterrotte modificazioni del contesto e dell'ambiente entro cui è inserito, ciò avvenendo attraverso la generazione dei propri elementi costitutivi che, conseguentemente, partecipano alla creazione dell'unità-sistema. Nella visione di Maturana e Varela ciò sta ad indicare che i sistemi viventi conservano se stessi grazie alla generazione dei propri sub-sistemi i quali, a loro volta, danno origine alla struttura generale indispensabile al loro mantenimento e alla loro rigenerazione.

avere una dimensione formativa. Tale tesi origina dalla visione di Margiotta (2012b) per il quale *senza forma il Sé non esiste*, allorché afferma:

“... se il Sé intanto si specifica, intanto insegue il successo, intanto vive l’insuccesso, ma soprattutto nel mentre aiuta sé medesimo e gli altri a vincere la lotta dell’evoluzione *in quanto capace di «darsi una forma»* di cui sa sempre dare conto, sa sempre giustificare, ciò significa che quel Sé è in grado di riscrivere il mondo.... E questo è il compito dal quale le nuove generazioni non possono più – assolutamente – abdicare” (*ibidem*).

La domanda cruciale diviene allora la seguente: cosa può aiutarci a comprendere l’effettiva generazione di formatività della relazione educativa, nel suo dispiegarsi? Quando, come, dove la relazione intersoggettiva, che “naturalmente” connota l’atto educativo, si fa, è riconosciuta, è agita, come formativa dagli attori della relazione medesima? L’ipotesi è che la relazione educativa diventa formativa quando si realizza come enattiva – ovvero come generativa di senso – in una strategia di conoscenza ed assilologica indirizzata all’estrinsecazione del Sé. Pertanto, tenuto conto dello sfondo integratore, si cercherà di:

- (i) analizzare se la relazione educativa – soprattutto così come si esplica in contesto genitoriale – innesca nel soggetto in età evolutiva tipologie apprenditive e comportamentali positivamente orientate al disvelamento del proprio Sé;
- (ii) comprendere se rendendo gli adulti consapevoli della “trama enattiva” della loro capacità intersoggettiva, si può contribuire a modificarne gli assetti metacognitivi (cfr. Margiotta, 2011d), convinti che il più efficace supporto alla funzione genitoriale giace non tanto sul potenziamento del ruolo (“cosa” deve saper fare un genitore) quanto sulla consapevolezza della propria essenzialità (“chi” deve riuscire ad essere un adulto per esprimersi anche “in quanto educatore”).

Torna qui utile una riflessione di Cambi (2011), che riteniamo essere un’esemplare esplicitazione del processo di autopoiesi (autogenerazione) di cui sopra:

“...la relazione educativa sta alla base di ogni formazione umana e lì lascia un segno almeno generativo... è fondativa nella natura stessa dell’*anthropos* ... è una relazione complessa... che va dall’azione dei “neuroni specchio” all’apprendimento del linguaggio, agli stessi conflitti dell’Edipo agli stili di comunicazione familiare, per passare poi all’agire di altri “attori”... Al crocevia di queste interferenze prende corpo un io che-si-fa-sé: che si dà

identità (o la riceve), che delinea un proprio profilo, che si costruisce come soggetto-persona” (Cambi, 2011, pag. VII).

Quesiti della ricerca e campi di indagine

Alcuni interrogativi fondamentali hanno guidato il percorso di ricerca:

- quali sono i motivi e i fattori pregnanti che, nella complessa e difficoltosa società contemporanea, determinano la crisi generazionale, soprattutto alla luce del fatto che sta venendo via via sempre meno, da parte delle nuove generazioni, l’attribuzione di senso all’autorevolezza, ovvero il significato dell’ordine gerarchico tra adulto e giovane?
- quali sono gli elementi generali che rendono adeguata, o meno, la funzione ontologica dell’educazione? In particolare, quali sono gli elementi che attualmente connotano il profilo della funzione genitoriale e quali sono i deficit di tale profilo?
- quali sono le differenze nelle circostanze relazionali che rendono l’apprendimento più o meno strategico – inteso nel suo significato più ampio di sistema di attività attraverso cui il soggetto in età evolutiva prende coscienza dei sistemi di significati entro cui è immerso, se ne appropria, li attribuisce agli eventi esperiti in funzione delle pregresse esperienze – ciò consentendo un equilibrato sviluppo della mente?
- è possibile – e a quali condizioni e in quali contesti – che la relazione tra individui possa assumere indici significativi di “formatività”, tali da rendere plausibilmente prevedibile la compiuta estrinsecazione del Sé, assicurando “nuove forme” alle menti”?
- come investire nella “relazione educativa” affinché le giovani generazioni possano acquisire rinnovate e strategiche capacità di adattarsi all’attuale complesso mondo?

In sostanza, si è cercato di sviluppare il tema delle condizioni entro cui attualmente si esplica la funzione educativa – con particolare riferimento all’assetto genitoriale – articolandolo in tre argomenti tra loro interconnessi: (a) la relazione educativa, (b) la genitorialità, (c) l’approccio riflessivo a supporto della genitorialità.

Il tentativo dell’indagine è stato dunque quello di comprendere se il livello qualitativo dell’attuale capacità dell’adulto di porsi in relazione educativa primaria

col bambino sia o meno condizione sufficiente per avviare un'ideale formazione delle giovani generazioni in ogni aspetto della loro esistenza (cfr. Margiotta, 2007d). L'auspicio è di poter concorrere a quelle prospettive teoriche secondo cui – ai fini dello sviluppo armonico della persona – ancor più dei modi dell'educazione ciò che maggiormente conta è la relazione interpersonale tra l'adulto (che il suo percorso l'ha già intrapreso) e il giovane (che il suo percorso lo sta individuando).

La prima parte della tesi, *RELAZIONE EDUCATIVA E GENITORIALITÀ*, presenta una riflessione teorica sui presupposti speculativi inerenti l'enattività della relazione educativa, con particolare riferimento a quella che si dispiega in contesto genitoriale.

Nel primo capitolo, intitolato *Perché la relazione è intrinsecamente educativa*, si pongono ad interrogativo alcuni significati dei processi educativi che, realizzandosi necessariamente in assetto intersoggettivo, risultano nel contempo fonte di rischio e di opportunità per l'evoluzione personale e sociale.

Il secondo capitolo, *Prospettive da cui esplorare la relazione educativa*, espone brevemente alcune delle principali prospettive teoriche da cui è analizzabile la relazione educativa, per soffermarsi più approfonditamente su quattro di esse (una visione di derivazione antropologica, una scaturita dalla psicologia culturale, una di derivazione fenomenologica e infine l'assunto neurofenomenologico con il mutuato modello dell'integrale antropologico), dalle quali abbiamo cercato di ricavare una proposta per un modello di analisi della trama enattiva della relazione educativa.

Nel terzo capitolo, *Qualità della relazione educativa genitoriale*, si esplorano le connotazioni che rendono una relazione educativa di qualità, con specifico riferimento al rapporto educativo genitoriale, aiutati non solo dall'analisi della letteratura specifica sul tema ma soprattutto dal parere di nove autorevoli esperti in tema di educazione, formazione, famiglia e genitorialità, di diversa afferenza teorico-scientifica ed operanti in importanti Atenei italiani.

Il quarto capitolo, *Indicatori di qualità della relazione educativa*, adottando la medesima procedura di cui sopra, presenta un tentativo classificatorio dei possibili "indicatori di qualità" (ovvero fattori, variabili, dispositivi) della relazione educativa.

Chiude la prima parte il quinto capitolo, intitolato *La formatività della relazione educativa*, che cerca di rispondere al quesito principale che ha guidato l'intero lavoro, ovvero capire quando la *relazione educativa implicita* – quella che matura prevalentemente nei rapporti familiari, tra genitori e figli, oltre che tra adulti/anziani e giovani in seno alla rete parentale ma anche in contesto extrafamiliare – diventa *formativa*.

La seconda parte della tesi, L'IDENTITÀ RIFLESSIVA DEL GENITORE, previa analisi del concetto di genitorialità e dello status identitario dell'"essere genitore", pone l'accento sull'aspetto metodologico degli interventi formativi a supporto della genitorialità in condizione di "normale" problematicità, cioè non eccedente la fragilità o il disagio diffuso caratterizzanti il vivere contemporaneo.

Il sesto capitolo, *Genitorialità: concetti chiave*, espone la complessità definitoria del lemma "genitorialità", trattandosi di un costrutto multidimensionale, illustrandone le principali funzioni e specifiche connotazioni.

Il settimo capitolo, intitolato *Dalla condizione di genitore all'identità genitoriale*, cerca di portare la tesi secondo cui la complessità insita nell'"essere genitore" e nel "vivere la genitorialità" dipende (a) dal fatto che si tratta di un ruolo assunto per mandato sociale esercitato sovente alla stregua di un "mestiere", perciò comportante la necessità di conoscenze, di abilità, di competenze (*identità sociale*) ma, nel contempo, (b) connota un aspetto del proprio Sé (*identità personale*), che si forma ed evolve – o si cristallizza – sin dall'inizio della vita.

L'ottavo capitolo, *Un'educazione di qualità parte dai genitori: l'importanza della formazione genitoriale*, presenta una sintetica disamina delle principali tipologie di intervento e di formazione a supporto della genitorialità, alla luce del fatto si stanno sempre più affermando modelli di *caring* familiare i quali, attraverso azioni educative maieutiche per sostenere senza patologizzare, promuovono un sostegno basato su riflessività e consapevolezza, stimolando i genitori a collaborare attivamente nella ricerca di risposte personali ai propri bisogni o problemi.

Nel nono capitolo, *L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità: presupposti teorici e metodologici*, illustra come gli strumenti del dialogo e della narrazione unitamente ad un orientamento pedagogico basato sulla prospettiva legata al

“fare”, consentano di progettare interventi a supporto di una genitorialità riflessiva, mostrando come la rivisitazione delle proprie rappresentazioni interne “in quanto educatore” faciliti il passaggio dall’investimento su di Sé a quello sul proprio bambino.

Infine nel decimo capitolo, *Un percorso di formazione genitoriale attraverso l’approccio riflessivo e l’uso di linguaggi creativi e informali*, viene descritta una sperimentazione ALPP (*Adult Learning Programme Pilot*) realizzata nell’ambito del Progetto Europeo ALICE (allegato C in appendice) – di cui si riportano gli esiti principali – connotante un percorso formativo dedicato a genitori con bambini nella prima infanzia, realizzato come laboratorio riflessivo adottante linguaggi creativi ed informali e finalizzato a sostenere le competenze genitoriali e a promuoverne un uso consapevole da un punto di vista educativo.

SCHEDA DI SINTESI⁷

CAMPO DELLA RICERCA

Riflessione sulla centralità della relazione intersoggettiva a matrice educativa, esplorata alla luce della prospettiva enattiva (Varela, Thompson, Rosch, 1992; Margiotta, 2011a) che fungerà da sfondo integratore, letta come contesto di ampio valore per la “buona crescita” di una mente certamente in-formata ma nel contempo creativa, responsabile e capace di criticità (Margiotta, 2011b), allo scopo di riattribuire alla *relazione educativa* l'originaria capacità di elevarsi a funzione generativa (appunto, *enattiva*) dei processi formativi. L'approccio di indagine attingerà a diverse, seppur congruenti, prospettive concettuali:

- la prospettiva riflessiva, in quanto pone l'accento sulla propensione della mente umana di recuperare la propria autonoma capacità di agire, pensare, sentire, capacità sovente depauperata, nascosta o perduta proprio nell'esteriorizzazione di se stessa,
- la prospettiva fenomenologica, in quanto pone l'accento sulla dimensione intenzionale della vita umana, in ogni suo aspetto (teorica, pratica, estetica), designando l'ambizione di andare alle “cose stesse”, cioè alla manifestazione di ciò che si mostra all'esperienza, priva di tutte le costruzioni ereditate da saperi e prassi della tradizione, della storia, della scienza,
- la prospettiva ermeneutica, in quanto pone l'accento sulla pluralità delle interpretazioni legate a ciò che si può chiamare la lettura dell'esperienza umana, evitando di partire da premesse stabilite.

OBIETTIVO PRINCIPALE DELLA RICERCA

Dare un contributo al campo di ricerca dell'intersoggettività esplorando la trama enattiva/generativa della relazione educativa “primaria” – quella genitoriale – ai fini del costituirsi del Sé. L'auspicio è quello di:

- desumere la capacità della relazione educativa genitoriale - attraverso l'individuazione di indicatori basilari - di innescare nel figlio tipologie apprenditive e comportamentali strategiche tali da essere funzionali all'estrinsecazione del sé;
- capire se rendendo i soggetti adulti consapevoli della “trama enattiva/generativa” della loro capacità intersoggettiva, si può contribuire ad una modificabilità (Margiotta, 2011c,d) del loro “assetto cognitivo” (convinzioni, credenze, preconcetti, stereotipi educativi, cristallizzazioni).

IPOTESI DELLA RICERCA

Un basso livello della qualità di relazione educativa limita e impoverisce le prerogative della genitorialità (nel suo ruolo, nelle sue funzioni, nella sua

⁷ Scheda predisposta nei Seminari di Dottorato tenuti dalla prof.ssa Ivana Padoan sui temi “Transizione Dottorato e mondo del lavoro: direttive e raccomandazioni europee”, e “Indicatori per la capacitazione”, giugno-luglio 2012.

identità) debilitando le dinamiche intersoggettive tra genitori e figli oltre che gli esiti delle dinamiche, la quale può farsi quindi di grave ostacolo ai fini dell'estrinsecazione di un sé virtuoso.

MODELLIZZAZIONE TEORICA

Linee integrale-emeneutico-fenomenologica-personalistica

Modello costruttivista-comprensivo

STRATEGIA DI RICERCA

Il lavoro si connota come ricerca qualitativo-empirica tesa ad un'analisi concettuale di carattere generale. Allo scopo saranno evocati i principali concetti esplicativi l'oggetto di studio, problematizzando il tema della relazione educativa in quanto propulsore dei processi formativi sottesi ai percorsi di crescita e di maturazione dell'uomo. In parallelo, e sulla base dei più significativi riscontri dell'analisi concettuale di cui sopra, verrà avviata un'indagine del tutto esplorativa volta a confrontare le attuali capacità genitoriali primarie agite in fascia 0-3 e in situazione di "normalità" socio-culturale con i pattern comportamentali attribuiti dai rispondenti ai propri genitori, sulla cui base impostare un percorso di supporto alla genitorialità adottando un approccio riflessivo, basato su linguaggi creativi e informali.

PROBLEMA DELLA RICERCA

Individuazione e identificazione del range alto-basso degli indicatori la "qualità della relazione educativa genitoriale". Gli interrogativi riguardano sostanzialmente i seguenti punti:

- quando la relazione educativa si fa formativa?
- quando la relazione educativa diventa la matrice generativa fondamentale di un ascolto, di un dialogo, di un'interazione, che consente al soggetto di procedere alla costruzione del sé, cioè allo sviluppo della propria autonomia?
- quali sono i dispositivi cognitivi, affettivi, emotivi, valoriali, che determinano la qualità della relazione educativa rendendola formativa?

PARTE PRIMA

RELAZIONE EDUCATIVA E GENITORIALITÀ

Capitolo 1

Perché la relazione è intrinsecamente educativa

1.1 Le domande dell'educare

Il tema della relazione educativa continua a rimanere al centro del ragionamento pedagogico e delle prassi educative in quanto tiene viva, negli educatori, la consapevolezza sul fatto che ogni atto educativo non può prescindere dalla capacità di stabilire efficaci relazioni né, quindi, della necessità di essere ad essa formati.

Ogni operatore educativo – sia esso genitore, insegnante o altro – è indubbiamente motivato a porre in essere “buone relazioni”, nonostante incertezze e dubbi tendano ad “asfissiare” ogni buon proposito in merito. Per questo nei contesti educativi emergono di continuo consueti interrogativi: come educare? come coinvolgere gli “educandi” (dai più piccoli sino agli adolescenti), che non di rado appaiono lontani e disinteressati agli stimoli e alle proposte degli adulti? Per quale ragione chi ha compiti e funzioni educative percepisce come indebolita l’efficacia del proprio mandato? Questi “dubbi” nell’educare sono ben evidenziati da Musaio (2012, pag. 7) quando scrive:

“le domande sul cosa fare, come comportarsi, come risolvere problemi quotidiani delle relazioni, riempiono spazi di riflessione, coinvolgono, in sedi e contesti diversi, esperti chiamati a fornire istruzioni da seguire, come se si trattasse di individuare le "ricette giuste" per tutte le stagioni. Si intensificano i momenti e gli spazi formativi e di carattere laboratoriale che ormai ovunque vanno integrando la formazione teorica degli educatori: il *che cosa fare?*, il *come fare?* incombe e incalza continuamente la pedagogia a ricercare non semplicemente risposte e soluzioni ma anche coordinate teoriche da verificare pedagogicamente nel lavoro educativo sul campo”.

Come dire: si fanno particolarmente impegnativi quegli interrogativi riguardanti la capacità dell’azione educativa di farsi strumento attraverso cui dare senso alla vita. Ne deriva che chi si occupa di educazione – a qualsiasi livello ed in qualsiasi ruolo –

deve essere quanto più preparato nel porre la giusta attenzione alla persona con cui si pone in relazione e deve essere altrettanto capace di cogliere la sua realtà nei diversi spazi educativi entro cui si gioca la sua centralità. Detto altrimenti, per poter essere definita come “effettivamente educativa”, la capacità dell’educatore di entrare in relazione con l’educando deve assumere la connotazione di “accompagnamento maieutico” volto all’interpretazione, all’attesa, all’ascolto e all’incontro con la sua realtà.

1.2 I significati dell’educare e le esperienze educative

Afferma Galanti (2001 pag. 34) che “l’assumere la relazione come focus centrale del processo educativo – e più in generale di quello formativo – permette di considerare i soggetti coinvolti come soggetti globali, poiché ciò favorisce una concezione di quel processo in quanto capace di arricchire e di trasformare sia i formatori che i soggetti in formazione”.

Ciò per intendere che, trattando di relazione educativa, il tema dell’*intersoggettività* si fa specificamente centrale per la pedagogia contemporanea, soprattutto per la pedagogia fenomenologico-esistenziale i cui massimi esponenti sono identificabili in Bertolini e Iori, ma anche in altri autorevoli esponenti che si sono espressi all’interno del movimento, tra cui Dallari, Demetrio, Pomi, Mortari, Margiotta. Questa corrente ha ripreso dai nuclei originali di Husserl prima e di Heidegger poi il tema della vitalità arcaica della coscienza, intesa come “essenza” in grado di *attribuire senso* agli accadimenti della vita e nel contempo di relazionarsi con le “essenze” altre da sé, evidenziando che la *dimensione intersoggettiva e relazionale* diventa costitutiva dell’esistenza individuale. L’intera esistenza di ogni individuo si connota, in effetti, per diversificate e innumerevoli esperienze relazionali nel corso delle quali egli s’imbatte – più o meno volontariamente, forzatamente, durevolmente – in saperi e conoscenze, in valori e capacità che in potenza possono esplicitarsi in atteggiamenti, comportamenti, competenze del tutto propri. Queste esperienze relazionali sono definibili come “educative” quando a generare apprendimento e trasformazione sono non i due soggetti della relazione presi a sé stanti ma la loro *reciproca interazione*.

Secondo Tramma (2003, pag. 25) “le esperienze educative hanno peso diverso e contribuiscono in misura differente alla formazione dei soggetti, a prescindere dall’importanza attribuita alla stessa esperienza”. Riferendo della *formatività* delle esperienze educative l’autore rimanda al difficile problema della valutazione dei loro effetti; tale valutazione riguarda da un lato gli agenti l’educazione e, dall’altro, i destinatari dell’atto educativo i quali, a ben vedere, sono gli unici realmente deputati a sondare e a valutare l’esperienza educativa, seppure solo retrospettivamente e a distanza di tempo, allorché provino a comprendere ciò che dette esperienze hanno determinato, o meno, nella loro vita.

La consapevolezza e la possibilità di gestire o controllare l’azione educativa differisce in funzione di numerose variabili, non da ultimo il possesso, da parte del destinatario, di alcuni strumenti cognitivi che gli permettano di capire gli obiettivi e la finalità dell’atto educativo, indipendentemente dalla decisione – consapevole o meno – di giovarsene personalmente per il proprio progetto di vita. Elaborare una tassonomia capace di render conto di tutte le innumerevoli possibilità educative, assegnandole a distinte categorie, non è certamente operazione auspicabile, in quanto la riduzione della complessità educativa in singoli controllabili costituenti inficerebbe lo sforzo di riconoscere e di specificare certi elementi ed accadimenti sostanzialmente omologhi dal punto di vista dell’effetto educativo.

Ciò che invece risulta fattibile è l’individuazione dei vari significati dell’educare, allorché si decida che circoscrivere e definire concettualmente il vasto e talvolta incerto processo definibile nei termini di “relazione educativa”, distinguendolo da altre esperienze relazionali o intersoggettive, come ad esempio la comunicazione o la socializzazione. È perciò importante aver chiare quali sono le connotazioni fondanti che rendono “educativa” una relazione, compito che può essere facilitato dall’esplicitazione dei *significati dell’educare*⁸. In effetti, il riferimento semantico

⁸ Il lemma “educazione” ed i suoi derivati accorpano dunque numerose categorie interpretative afferenti a più dottrine che fanno l’“educazione” uno dei principali oggetti del proprio interesse:

a) una categoria interpretativa – afferente alla *sociologia* – fa riferimento ai processi di acquisizione della cultura del gruppo di appartenenza (dal nucleo familiare all’intera società) il cui esito deve essere positivo in quanto “quella” cultura è ritenuta da “quel” contesto sorgente e fondamentale identitaria e pertanto, indipendentemente dalla validità delle forme e dei contenuti da trasmettere alle nuove generazioni, ciò che attiene all’educazione è la sua funzione di trasferire e favorire l’acquisizione di valori, conoscenze, condotte, espressioni propri di “quel” contesto sociale, pena la sua sopravvivenza (In breve: educazione come fatto sociale in quanto essa e gli strumenti (istituzioni, discipline, metodi) attraverso cui essa trasmette la “natura della civiltà”, variano di società in società e sono (*anche*) fatti sociali (Maccarini, 2003);

all'aggettivo che rende "educativa" una relazione piuttosto che altro, indica un'azione o una situazione "concernente l'educazione". Il passaggio più semplice appare perciò quello di delineare in che cosa consista l'ampia categoria "educazione" all'interno della quale trova ubicazione l'elemento specifico "educativo". Conviene forse partire dalle accezioni che fanno riferimento a contenuti d'impiego ordinario – oltre che specialistico – così come si trovano in dizionari ed enciclopedie. Il *Sabatini Coletti*, ad esempio, riporta tre basilari e distinti significati del lemma "educazione", dai quali appare evidente come il termine in questione richiami un insieme di significati – anche velati – che rimandano a quelli di una più ampia categoria di concetti:

- i) un primo significato è di ordine sociale e fa riferimento al "trasferimento di conoscenze e di esperienze affinché le nuove generazioni riconoscano, acquisiscano ed accettino le norme più significative della cultura di appartenenza;
- ii) un secondo significato concerne il "processo di acquisizione di nozioni e abilità in particolari campi del sapere" con cui viene generalmente indicato l'apprendimento formale e istituzionale;
- iii) un terzo generale significato, infine, è imputabile alla "capacità di comportarsi correttamente con le altre persone", con ciò designando l'umana attitudine di muoversi verso l'altro rispettandolo, considerandolo e quindi riconoscendolo.

b) una seconda categoria di significati – afferente alla *pedagogia* – attribuisce all'educazione la funzione di favorire la formazione globale e armoniosa dell'individuo, non circoscritta ad alcune dimensioni specifiche (cognitiva piuttosto che emotiva, affettiva piuttosto che etica) ma mirata all'esplicitazione di ogni potenzialità positiva insita nella natura umana (1996a). Si tratta di una funzione che può anche essere attuata senza essere completamente declinata nel contesto culturale sociale specifico, ove si riscontrassero delle universalità della personalità umana e percorsi predefiniti di sviluppo. Secondo questa interpretazione l'educazione opera prevalentemente nello sviluppo delle potenzialità e l'autonomia del soggetto più che nell'adattamento all'ambiente sociale: l'educazione espone un esplicito insieme di finalità, e produce un pensiero originale o trae i suoi modelli da pratiche e sistemi di altre discipline come la filosofia, la religione, la politica;

c) una terza categoria – afferente alla psicologia – considera quale obiettivo il conseguimento di specifici e contestuali saperi, da raggiungere in seguito ad azioni agite in un perimetro delimitato e specializzato, più che perseguire mete generali – da saperi tecnico-strumentali a saperi connessi con una visione autonoma del contesto nel quale si opera. Questo modello educativo opera su aspetti delimitati della personalità e non si impegna a considerare il soggetto nella sua interezza (Ligorio e Cacciamani, 2013);

d) infine, una quarta categoria è ricollegabile ad un senso non specialistico di educazione – afferente all'etica – che attribuisce all'educazione il compito di trasmettere il più corretto codice comportamentale a mediazione tra le aspettative socio-ambientali del contesto di appartenenza e le modalità comunicativo-relazionali ritenute espressione di quella persona che ha maturato senso civico e partecipativo (Scabini e Rossi, 2010).

Come è noto, dal punto di vista etimologico sono date due diverse origini (cfr. Laeng, 1989), entrambe dal latino:

(a) la prima origine fa derivare “educare” da *edere* (mangiare, alimentarsi), ponendo in rilievo il significato del “nutrire” in tutte le sue possibili accezioni concernenti gli aspetti funzionali/vitali quali l’allevamento, l’assistenza, le cure primarie;

(b) la seconda origine desume “educare” da *educĕre*, ponendo in rilievo il significato proprio della maieutica socratica del “trarre fuori” (*ē-*) e del “condurre” (*dūcĕre*), connesso quindi all’azione facilitatoria con cui un soggetto educante (“l’ostetrica”) asseconda lo sviluppo umano aiutando l’altro a ritrovare in sé stesso “cose” in potenza da far emergere, ad esplicitarle e a trasformarle in verità (si potrebbe dire in “conoscenza”). Su questi significati Mari (2012) così si esprime:

“Riferire la pratica educativa al verbo latino *educare* – che significa «condurre» – vuoi dire e rende ragione della realtà educativa, per quanto attiene al ruolo di guida ricoperto dall’educatore, che intenzionalmente porta l’educando verso la maturità, intesa come la capacità di autolimitare il desiderio. Questo avviene non nella forma del dominio dispotico (come Kafka descrive a proposito di suo padre), ma come emancipazione dagli istinti e conquista della libertà. Accanto a questa radice, l’altra – da *educĕre* che significa «trarre fuori» – mette in luce che il dinamismo collegato alla guida dell’educatore ha un preciso orientamento: quello di condurre a manifestazione le potenzialità dell’educando. L’educazione, quindi, rimanda all’azione di un educatore non che dall’esterno plasma a proprio piacere il profilo dell’educando, ma che lo accompagna a manifestare la sua insostituibile originalità. L’educatore, quindi, è *magister* (nel senso che esprime una «prevalenza», da *magis* che in latino vuoi dire «più») perché – essendo un adulto maturo – guida l’educando, ma, contemporaneamente, è anche *minister* (nel senso che esprime una «minorità», da *minus* che in latino vuoi dire «meno») in quanto si pone a servizio dell’educando. In sostanza, l’educatore aspira a guidare l’educando perché possa crescere, è al suo servizio, «sbilanciato» verso di lui” (Mari, 2012, pag. 49).

1.3 Quando una relazione può dirsi educativa?

L’epistemologia delle dottrine umanistiche connotate da una prospettiva “relazionale” asserisce che l’identità personale è mediata dalla *relazione* con l’altro da sé. Volendo dunque comprendere quel *processo intersoggettivo* chiamato “relazione educativa” è necessario esplorare un secondo significato, che concerne il

concetto di “relazione”. Allo scopo appare appropriato ricorrere alle due principali accezioni:

- (a) quella inerente il rapporto strutturale vincolante e condizionante tra i soggetti della relazione⁹,
- (b) quella inerente il reciproco orientamento sulla base dell’attribuzione di senso alla relazione¹⁰.

Sebbene la locuzione “relazione” rimandi specificamente alla semantica del *refero*, che ne è la radice etimologica (*relatum*, participio passato di *refero*), è assai abituale l’appiattimento del suo significato sulla dimensione del *religo* che, a ben vedere, non ne può rendere pienamente conto. In effetti l’etimologia della parola “relazione” comporta due ordini semantici – la semantica strutturale e la semantica referenziale – che rinviano a due concetti ben distinti, seppur interrelati (cfr. Carrà Mittini, pp. 44-45):

- a) *re-ligo* (“legame tra”), che in senso stretto indica il legame, ovvero sia l’unione, la connessione, la “struttura” dell’interrelazione tra due o più soggetti, che a sua volta può assumere una duplice connotazione in quanto *vincolo e/o risorsa*;
- b) *re-fero* (“riferimento a”), il quale indica che il legame, l’unione, l’interrelazione non avvengono mai nel vuoto, ovvero in assenza di coordinate spazio-temporali bensì nell’ambito di un contesto caratterizzato da riferimenti simbolici condivisi, comportanti una “memoria” storica capace di rapportare il legame ad altri legami, che appunto gli assegnano un significato.

Con ciò detto, si può affermare che in ogni relazione umana c’è qualche cosa che trascende l’aspetto strutturale (*religo*), cioè quello dello scambio comunicativo che avviene entro una cornice di mutue attese, in quanto gli individui sono vicendevolmente portatori (“*latori*”... *fero, latum, ferre*) di una ricchezza di significati (biologici, esperienziali, culturali) che si esplicita all’interno del legame: potremmo dire nell’*intersoggettività*.

Secondo Pierpaolo Donati (2006) a cui si deve la teoria relazionale della società, il rapporto tra questi due ordini semantici – strutturale (*religo*) e referenziale (*refero*) – non può essere ridotto alla loro somma algebrica ma deve essere concepito nei

⁹ Si fa qui riferimento alla visione olistica secondo cui – in generale – i comportamenti individuali dipenderebbero da condizionamenti sociali del tutto vincolanti.

¹⁰ Si fa qui riferimento alla visione individualistica secondo cui l’esito di un’azione dipende, in ultima analisi, solamente dall’intento di colui che l’ha agita.

termini di “combinazione emergente” – definita *semantica generativa* (*ibidem*, pag. 49) – che si genera dall’intreccio irripetibile di tutti gli elementi implicati. Un tipico esempio di relazione è quella “di coppia”, che è sostanzialmente precisabile nei termini di “incontro tra due storie”, ciascuna rappresentante un universo non occultabile né trascurabile da cui non si può prescindere, dato che ciascuno dei membri della coppia rappresenta automaticamente il nodo di una trama intergenerazionale.

Mutuiamo allora da Carrà Mittini (2008, pag. 46) la conclusione per cui “...la relazione non può essere ridotta al solo *refero* o al solo *religo*, né si può far coincidere con la somma delle proprietà dei soggetti che la costituiscono. Il riferimento alla relazione familiare può aiutare a specificare tale aspetto: se essa fosse una semplice somma, separando gli «addendi» (partner) si tornerebbe al punto di partenza, mentre nelle separazioni, soprattutto quando dalla coppia sono nati dei figli, rimane un intreccio tra due storie personali e familiari che sopravvivrà in altre forme, mantenendo in vita un legame solo parzialmente interrotto. Laddove nasce una *relazione*, infatti, immediatamente si modifica anche la storia, la *trama* in cui sono inseriti i soggetti, si *genera* qualcosa di «inusitato», si produce un’«eccedenza», come si esprime Donati (1998, pag. 43)”.

1.4 Connotazioni della relazione educativa

Il lemma “relazione educativa” rimanda ad un concetto sostanzialmente orientativo, in quanto non è possibile delinearne una definizione accurata né tanto meno compiuta, date le innumerevoli inscindibili variabili che concorrono nel determinarla e varie modalità con cui può esprimersi, precedendo anche l’incontro effettivo. Evidenziare la generalità del seppur complesso, dinamico, multiforme concetto di “relazione educativa” non significa però rinunciare ad individuarne le specificazioni, sia esse qualitative che quantitative. Scrive infatti Tramma (2003, pag. 90) che “essere in relazione, entrare in relazione, agganciare l’altro, stimolarlo a condividere la progettualità relazionale sono tutti «imperativi categorici» del lavoro educativo che devono essere declinati in funzione degli utenti, degli obiettivi, degli strumenti, per dar luogo a una specifica e riconoscibile didattica relazionale”.

A questo proposito Michele Corsi, di cui riportiamo alcune riflessioni ricavate da una sua relazione seminariale (Corsi, 2012), afferma che in pedagogia – e in particolare nell’epistemologia pedagogica – la relazione educativa “si configura essenzialmente come una struttura tridimensionale di incontro tra tre variabili fondanti, fondamentali, ineludibili, ineliminabili”. Egli la definisce come “l’incontro, il rapporto, l’interazione almeno tra (a) una persona che esercita l’atto di educare – e cioè l’educatore – la quale si commisura con l’esercizio di questa pratica attraverso (b) l’educando (c) in un contesto, in un ambiente, in un sistema di contesti...”. Secondo Corsi (*ibidem*) “il primo morfologico della relazione educativa è dunque la persona in relazione con l’altro... Per altro verso, proprio perché la relazione educativa è struttura tridimensionale di rapporto, di incontro – in un contesto – almeno tra un educatore e un educando, è chiaro che questa *forma* è proprio *forma* come nell’approccio gestaltico è *sistema* come nell’approccio della teoria dei sistemi...”. Dal punto di vista formale Corsi individua due principi della relazione educativa: la *reciprocità* di tutte le sue parti, di tutte le sue componenti (ciò rimandando alla teoria dei sistemi, perché chiaramente la relazione educativa è una totalità, è “sistema”) ed il *legame* (ciò rimandando alla meta-epistemologia, dove il legame della relazione educativa coincide con il legame della interdipendenza). Indubbiamente la relazione educativa costituisce il *framework* su cui s’innesta ogni processo pedagogico ed è per questa ragione che per la pedagogia – dal punto di vista epistemologico – deve costituire un oggetto di continua riflessione, problematizzazione, valutazione, perfezionamento, innovazione. Se dunque è data una cornice epistemologica, dal punto di vista contenutistico ed operativo la relazione educativa si basa indubbiamente su alcuni assi portanti. Infatti, la necessità di pensare la relazione educativa diversificata nel suo svolgersi in funzione di talune variabili (quali ad esempio l’età dei soggetti coinvolti, il contesto formale, non formale o informale entro cui si costruisce e si concretizza, la scelta deliberata piuttosto che imposta di accogliere la proposta educativa, il rapporto numerico tra educatori ed educando, l’oggetto del precipuo atto educativo, ecc.), non impedisce di individuare alcune “invarianze” che la connotano, a prescindere dalle specificità e caratteristiche che, di volta in volta, essa può assumere. Il riferimento è ad alcune basilari e spesso interrelate connotazioni che qualificano l’educatività di una relazione, consentendo di distinguerla da innumerevoli altre tipologie relazionali

che si dispiegano in assetto intersoggettivo, tra le quali vanno primariamente annoverate:

(i) *l'asimmetria*: la relazione educativa è indubbiamente, per sua natura, una relazione asimmetrica nel senso che educatore ed educando – sul medesimo piano rispetto alla dignità, che è del tutto equivalente – si rapportano in modo *non speculare* relativamente alla *responsabilità*, che grava ovviamente per primo sull'educatore. In effetti, il gap rinvenibile tra la posizione di educatore e quella di educando giustifica l'avvio ed il mantenimento della relazione; tuttavia tale gap innanzitutto muta col passare del tempo, è caratterizzato da un livello di adeguatezza oltre il quale non è foriero dei risultati auspicati ma soprattutto non deve delimitare i due estremi di un livello "superiore" ed "inferiore" di status. In altre parole, ciò di cui deve essere dotato l'educatore è una riconosciuta maggiore capacità di precorrere, organizzare, suggerire, prospettare, in ciò risiedendo il valore ed il senso dell'asimmetria nella relazione tra educatore ed educando (cfr. Santerini, 1998). L'asimmetria della relazione educativa non può più essere ridotta ad un travaso di contenuti o ad una profonda differenza di autorità bensì deve coincidere con la presa in carico – da parte dell'educatore – dell'assunzione di responsabilità del processo formativo ed essere ricercata entro il concetto di "atto educativo inteso come inscindibile e sistemico rapporto tra educatore ed educando" (Iori, 2000). Così delineata l'asimmetria viene considerata un elemento di base della relazione educativa. Vi sono tuttavia alcuni aspetti che vanno mantenuti sotto stretta osservazione. L'asimmetria può infatti celare *autoritarismo*, quale degenerazione dell'autorevolezza dell'educatore; oppure un *eccesso di direttività* in luogo dell'autonomia nell'orientamento o ancora, il *non riconoscimento delle diversità culturali*, a danno della capacità di valutare saperi differenti. Invece, *consapevolezza* e *responsabilità* qualificano – in misura non correlata – gli aspetti peculiari degli educatori. Consapevolezza del fatto che la relazione è educativa e quindi finalizzata ad obiettivi e a direzioni desiderate ma anche delle tante variabili in gioco e dell'incertezza degli esiti finali. Responsabilità nei confronti del soggetto, del contesto relazionale e del compito assunto, stante l'asimmetria relazionale. Richieste in tal senso – di consapevolezza e di responsabilità – non possono essere pretese dall'educando, seppure

rappresentino obiettivi da conseguire: è compito dell'educatore. L'asimmetria avrà declinazioni specifiche nelle situazioni reali: di potere, di esperienza, di capacità decisionale, di autonomia, progettualità, di comprensione dei contesti. Ma tali asimmetrie "specifiche" non si implicano necessariamente l'un l'altra. In alcuni contesti, soprattutto nelle relazioni con gli adulti, il soggetto può avere più conoscenze e/o esperienze dell'educatore, stante – invariata – l'asimmetria in merito alla consapevolezza e alla responsabilità della relazione educativa (cfr. Tramma, 2003, pag. 93). L'educatore deve sempre aver presente la differenza di ruolo. Sarà l'empatia (la capacità di comprendere il punto di vista altrui) la modalità per una comunicazione emotiva positiva e solidale all'interno della relazione educativa, senza modificare l'assetto asimmetrico nella gestione dei ruoli. Diversamente c'è il rischio, afferma Mari (2012, pag. 50), che l'emotività faccia degenerare la relazione in forme di plagio;

- (ii) la *responsabilità*: gli adulti sono dunque consapevoli della loro *responsabilità* educativa quando "si fanno garanti di una promessa e di un debito nei confronti dei bambini" (Chionna 2001). È "educativamente responsabile" quell'educatore che assume un atteggiamento di disponibilità verso l'educando e che sa rilevarne i bisogni ai quali decide di "rispondere". Detta responsabilità si traspone in una relazione necessariamente asimmetrica, dal momento che essa, come ben evidenzia Ricoeur (1993, pag. 8) "ha come *vis-a-vis* specifico il *fragile* ... [*che è*] ... qualcuno che conta su di noi". I bisogni fondamentali degli educandi – a partire da quelli dei più piccoli – trovano giusta accoglienza in un fecondo incontro con adulti significativi capaci di riconoscerli, di ascoltarli e disposti a farsi coinvolgere nella relazione educativa, in quanto consapevoli del personale beneficio evolutivo che ne possono trarre. A questo proposito Erikson (1950) si è riferito all'impegno da lui definito nei termini di *apprensione* e *responsabilità* con il concetto di "generatività", esplicativo (a) in senso specifico dell'assunzione del compito di sostenere l'evoluzione oltre che il benessere dei più piccoli e (b) in senso più ampio della "possibilità di un nuovo *ethos generativo* per mezzo della creatività", esprimibile attraverso una cura globale agita dalle generazioni adulte verso le generazioni più giovani per il miglioramento globale della vita di tutti e, quindi, della società. L'adulto *generativo* è dunque colui che cerca di restituire alla comunità di appartenenza

qualche cosa di quanto ha ricevuto nella sua vita e di “rendere migliore” il mondo non solo per sé o per le persone di proprio interesse (figli, studenti, educandi che siano) ma, in generale, per le generazioni future¹¹. Ben più tardi Marta e Pozzi (2007) hanno elaborato una spiegazione di “buona società” in termini di “ampio contesto comunitario costituito da persone adulte che si impegnano, *responsabilmente*, a lasciare alla generazione successiva alla propria un’eredità positiva, intrisa di *giustizia, fiducia e sicurezza*” (*ibidem*, pag. 178). Le autrici definiscono tale forma di *generatività* come *sociale*, dato che si realizza nella presa in carico delle giovani generazioni oltre che nel contributo apportato al mantenimento e al potenziamento del legame intergenerazionale, attraverso funzioni di guida e di direzione. “Le persone generative guardano lontano nel tempo, guardano al mondo «dopo di loro»” (Marta e Pozzi, 2007, pp. 178-179). Se si conviene nel ritenere che l’espressione naturale della generatività giaccia nella cura che i genitori proferiscono nei riguardi dei figli (Scabini e Rossi, 2007b, pag. 7), non si può negare che essa abbia numerosissime altre forme per manifestarsi ed esprimersi – dall’insegnamento alla formazione, dalla gestione di una leadership democratica sino all’assunzione di incarichi di cittadinanza attiva – dove l’adulto si fa “generativo” nell’intento di restituire alla propria comunità almeno parte di quanto ritiene di aver ricevuto, contribuendo ad un mondo migliore non solo per sé o per i propri congiunti ma, in generale, per le generazioni a venire;

(iii) *l’intenzionalità*¹²: secondo Bertolini (1988, pag. 247 e segg.) la *relazione interpersonale* connota uno dei pilastri su cui si basa l’educazione, assieme ad altre dimensioni fondanti quali quella della *globalità* (per cui è fondamentale

¹¹ Nella prospettiva di Erikson la qualità di fondo dello *stadio adulto* – scaturente dall’antinomia tra *generatività* e *stagnazione* – rappresenta “una forma di impegno in costante espansione che si esprime nel prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee che ci siamo impegnati di curare” (Erikson, 1993, pag. 53). Dunque il compito tipico dell’età adulta si connoterebbe per l’opportunità di concretizzare la funzione generativa che avviene non solo attraverso la generazione biologica ma anche – e *soprattutto* – attraverso la creatività, la *generatività*, comportando detto processo dinamico la possibilità di “un nuovo ethos generativo”, traducibile in una *cura universale*, ovvero sia nella disposizione delle generazioni adulte verso il miglioramento della vita delle nuove generazioni nel loro complesso.

¹² L’intenzionalità va intesa sia in quanto fenomeno psichico attraverso cui la coscienza sperimenta il suo proprio contenuto portatore di un “in sé”, di senso obiettivo (Brentano), sia in quanto mezzo attraverso cui si stabilisce il rapporto tra soggetto e oggetto della coscienza, tale da rendere il primo tanto cosciente (cioè in grado di cogliere l’oggettività fisica del reale) quanto consapevole (cioè in grado di trasformare quell’oggettività in senso e significato) di quanto sta vivendo (Husserl).

che l'educazione sia rivolta alla persona nella sua interezza e non solo di volta in volta ad una sua unica dimensione), dell'*operatività* (per cui l'atto educativo, pur tenendo conto del passato deve operare in prospettiva, per cui stimolare, provocare, sostenere, accompagnare verso nuove opportunità d'esperienza), dell'*integrazione sociale* (in vista di un processo autoeducativo nella direzione dell'autonomia individuale nonché della consapevolezza delle delimitazioni spazio personale/spazio collettivo). Bertolini (*ibidem*) attribuisce alla relazione educativa la valenza di "comunicazione intersoggettiva intenzionale che non può consumarsi e autorigenerarsi se non in una concreta vicinanza tra i soggetti coinvolti ...*[in quanto]*... messa in atto e in rete di microprogetti in grado di riempire la dimensione spazio-temporale quotidiana degli interlocutori.

Appare utile una concisa ma compiuta esplicitazione di Postic (1979), che in qualche modo assimila il concetto di relazione educativa all'aspetto dinamico dell'*atto educativo*, da distinguersi dal processo di influenza (che, invece, si esercita per instillare un'idea, un'opinione, un sentimento o provocare un'azione) per il fatto che annuncia la sua *intenzione* formativa verso uno dei partners dell'interazione:

"[L'atto educativo] ... presuppone un insieme coerente di azioni intraprese in vista di un fine, un sistema ordinato di mezzi; è la messa in opera di principî espliciti o impliciti, ricavati da una teoria generale ed è, per essenza, direttivo, perché le scelte sono adottate per e non dall'educando" (ibidem, pag. 14). E ancora, l'iniziativa dell'educatore in vista di un fine – vale a dire la sua *intraprendenza* – "da' impulso per l'apprendimento ma solo se trova, in colui al quale è indirizzata, un bisogno, un'aspettativa una motivazione che consenta l'avvio dell'azione e che la orienti. Il processo educativo si mette in marcia soltanto quando il movimento spinge ciascuno dei partners l'uno verso l'altro, mentre si blocca quando, in certe situazioni critiche, l'intervento iniziale dell'educatore è un atto di forza... Per aver presa sull'educando, l'atto educativo ha bisogno di incontrare un consenso, un'accettazione temporanea del contributo; ma per prolungarsi nel tempo e orientarsi verso la sua finalità fondamentale, esso deve provocare nell'educando lo slancio della ricerca autonoma e far nascere un movimento critico... L'atto educativo risponde alle sue esigenze interne quando induce l'educando a definire la legge che egli si da' autonomamente e ad organizzare la sua condotta, quando la sostiene, in una prospettiva temporale, a conseguire la padronanza del proprio sviluppo... È nei rapporti sociali [*intersoggettivi*, n.d.r.] instaurati nell'atto educativo che il

soggetto – sia esso fanciullo, adolescente, adulto – si rivela, si evolve, si struttura [*in una parola, esplicita il proprio sé, n.d.r.*]” (Postic, 1979, pp. 15-16).

Dunque la relazione educativa è un processo intenzionalmente avviato grazie all’iniziativa della persona investita di responsabilità educative solitamente formalizzate (ovverossia socialmente attribuite e riconosciute), che si prefigge di garantire che gli individui ad essa affidati possano raggiungere determinati traguardi di crescita. Qualsiasi atto educativo per definizione non è mai non-intenzionale, in quanto connotato da una precisa direzione verso cui l’azione dell’educatore – e il sotteso pensiero – si dirigono, in vista del raggiungimento di un fine, che è sempre *tras-formativo*. Ne deriva che l’atto educativo è tale quando l’educatore vede nell’educando una sollecitazione per attivare un processo di autoformazione;

- (iv) la *reciprocità*: sottolinea Milan (2011) che l’individuo esperisce se stesso in quanto *essere in relazione*, dato che la definizione ontologica di Uomo e il processo di umanizzazione che ne determina e caratterizza lo sviluppo sono correlati alle capacità dell’individuo – oltre che alle sue possibilità – di porsi in relazione con gli altri. La *relazione educativa* rappresenta la manifestazione più nobile e maggiormente compiuta della condizione umana, non solo perché rimanda – come da immaginario collettivo – ai compiti di cura che un individuo può proferire nei riguardi di un’altra, ma soprattutto, come cercheremo di illustrare, per suo mandato di “dare forma al sé” (Boffo, 2011b). Ma l’attenzione posta sull’individuo e sulla primarietà della sua essenza non è attuabile se, contestualmente, non si riconosce che ad essa è legata la questione dell’attenzione all’altro. In questo senso i chiarimenti in ordine all’esperienza che facciamo dell’altro non sono mai sufficienti, anche perché l’alterità risulta essere sempre “di più” che non una semplice differenza tra termini Io-Tu (Musaio, 2010, pag. 78 e segg.). La riflessione sui temi dell’alterità, della differenza, della relazione intersoggettiva pone dunque al centro il concetto di reciprocità, inteso come paradigma della relazione fondata sull’esaltazione del valore della differenza. È soprattutto con il personalismo dialogico che il rapporto dialettico Io-Tu acquista un’importanza fondamentale dal punto di vista epistemologico. In particolare Buber (1958) sostiene con vigore la tesi

portante della sua *antropologia del dialogo* quando afferma che “all’inizio è la relazione [...e che...]l’uomo si fa lo nel Tu” (*ibidem*, pag. 30). L’uomo si configura allora come apertura, incontro, dialogo: “è in tale relazionarsi che si attua l’autentica libertà, quando l’uomo prende coscienza di sé stesso nel rapporto con l’altro e, interpellato e chiamato all’impegno nella relazione, mette in gioco la totalità dell’essere” (Milan, 1994, pag. 33). Lo statuto esistenziale ontologico dell’uomo porta allora a constatare la necessità dell’essere in rel-azione al fine di poter realizzare la *propria umanità*. D’altra parte, dal punto di vista fenomenologico, la rel-azione è la condizione entro cui è immersa l’intera realtà, compreso l’uomo, che di essa può farne consapevole esperienza. Su quest’ultimo punto Bertolini (1958, pag. 118) già affermava che non è possibile riconoscere se stessi se non si riconosce l’altro, tanto che “perdere l’altro significherebbe perdere anche se stessi” (Bertolini, 1988, pag. 77).

Ciò significa che le premesse per un’*educazione alla relazione con l’altro* dovrebbero porre le fondamenta sul riconoscimento della relazione che il soggetto ha *in primis* con se stesso, riconoscimento che avviene attraverso quello che Touraine (2009, pag. 131) ha chiamato “sguardo interiore”. La *relazione di alterità* non è affatto scontata, né immediata né tanto meno facile da instaurare, a causa di due azioni la connotano e che devono trovare un’equilibrata coniugazione in ciascuno degli individui complicati (Musaio, 2010): da un lato vi è da gestire il rapporto tra sé e sé, ovvero delle proprie dimensioni individuali quali l’interiorità, la coscienza, l’etica personale, che si alimentano alla natura propria dell’uomo “in quanto essere dotato di logos”; dall’altra parte vi è da gestire il rapporto con l’altro, che è al contempo “sia sdoppiamento sia unità fra un me ed un io nell’orizzonte del riconoscimento di un tu”;

- (v) la *presenza*: il concetto di presenza (derivante dal latino “*praesentia*”, sostantivo di *prae-esse*, “essere innanzi”), rinvia alla relazione tra due elementi che si trovano l’uno di fronte all’altro. Il concetto di *presenza* comporta una duplice connotazione che ne sottolinea la significativa connessione con l’educazione: (a) da un lato la componente “esperienziale” della presenza, riferita ad un preciso atteggiamento o ad una disposizione interiore a “sentire” nel “qui ed ora”; (b) dall’altro lato il contesto entro cui tale stato esperienziale ci pone, che è quello

della relazione intersoggettiva dove colui che percepisce realizza di essere interconnesso con l'oggetto della percezione. Dunque, per definizione, la *presenza* ha natura *esperienziale*, un vissuto esperito in taluni frangenti di intuizione, di illuminazione, di particolare energia. La fundamenta per un vissuto di presenza giace nella *consapevolezza nel qui ed ora* – ovverossia nell'essere presenti nel momento in cui ciò che sta accadendo accade – in antitesi con le ordinarie modalità di conoscere, di affermare e di eseguire, fugaci e spesso vacillanti. Senge *et. al.* (2004) affermano che la presenza va oltre l'“esserci nel momento”, dato che connota anche un criterio attento, di riconoscimento e di ascolto di sé e dell'altro molto approfondito, capace di condurre ad una più autentica comprensione del mondo esterno e del proprio senso di *identità stabile*¹³.

In riferimento al contesto educativo genitoriale – che qui particolarmente interessa – Paola Milani (2008), osservando che al giorno d'oggi la genitorialità si esprime più sul piano della *presenza* che su quello del ruolo, sottolinea quanto segue:

“...la relazione genitore-figlio diviene il luogo per eccellenza della relazione «volto a volto», dove ad ognuno è dato di compiere l'esperienza dell'accoglienza reciproca, della cura, della relazione dialogata e, soprattutto, della prossimità e dell'intimità. I genitori sono portatori di un «sapere intimo», un sapere cioè costruito a partire dall'esperienza quotidiana dell'intimità, degli affetti, dell'immediatezza, dove si gioca non l'atto tecnico ma le dimensioni esistenziali dell'«essere-con», dell'«essere-di», dell'«essere-per»: la relazione, l'appartenenza, il dono, in un sempre dinamico e precario intreccio tra l'essere e il dovere essere. Proprio in questo intreccio si crea la condizione prettamente umana dell'educabilità: la famiglia è il

¹³ Varela, Thompson e Rosch (1992, pag. 48-49), a proposito dello sviluppo delle capacità di essere presenti e consapevoli – pratiche queste ritenute metodi per lo studio dell'esperienza – affermano che vi sono due approcci esplicativi tradizionali: “In uno l'evoluzione della capacità di essere presenti è trattata come l'apprendimento di buone abitudini. Il fatto mentale dell'essere presenti viene rafforzato nello stesso modo in cui si allena un muscolo, che potrà poi eseguire un lavoro più faticoso e protratto senza stancarsi. Nell'altro approccio, l'essere presenti e consapevoli è considerato parte della natura fondamentale della mente; esso è lo stato naturale della mente, temporaneamente oscurato da schemi abituali di attaccamento e di illusione. Nel suo movimento senza fine, la mente indomita cerca costantemente di aggrapparsi ad un punto stabile e di attaccarsi a pensieri, sentimenti e concetti come se essi fossero un solido fondamento. Non appena queste abitudini vengono troncate e si impara ad assumere un atteggiamento di “lasciar andare”, allora la naturale caratteristica della mente di conoscere se stessa e di riflettere sulla propria esperienza può finalmente emergere. Questo è il principio della saggezza o maturità”.

luogo della personalizzazione e dell'umanizzazione delle persone, non solo dei figli, ma anche dei genitori attraverso la crescita dei figli. Basterebbe dire il luogo dell'educazione, cioè il luogo in cui attraverso gli affetti, i genitori si assumono la responsabilità di orientare i figli verso il loro, personale, progetto esistenziale. La funzione educativa della famiglia, riassume in sé e allo stesso tempo racchiude, le due funzioni, di trasmissione morale e di costruzione identitaria (*ibidem*, pag. 15)";

- (vi) la *generatività come enazione*: generatività intesa non nel senso eriksoniano come brevemente su descritto bensì nel senso di quei presupposti filosofici che vogliono l'uomo attivo costruttore di teorie, interprete del proprio mondo e creatore – attraverso il linguaggio, la negoziazione e la condivisione di significati – del contesto interpersonale e del tessuto sociale entro cui vivere ed evolvere (cfr. Bruner, 1990). In un certo qual modo, tale visione rimanda all'ambito costruttivista, proprio perché stabilisce che la realtà non è indipendente dal sistema impegnato a conoscerla né svincolata dai "meccanismi" generativi che lo stesso impiega nell'intento conoscitivo. Attraverso le sue teorie e il suo modo di costruirle, l'individuo è perciò costantemente impegnato a "dare senso" a se stesso, agli altri, alle relazioni con loro, al mondo tutto. Nel contempo, la stessa visione rimanda anche al concetto di *enazione* proprio della fenomenologia e nelle neuroscienze correnti, laddove la persona è intesa essa stessa *generatrice* di una realtà che "produce" – per tramite delle proprie azioni – la "mappa mentale del mondo", che così prodotta diviene il "mondo" dell'individuo, come da lui vissuto ed esperito. Questo significa che l'individuo relaziona se stesso alla realtà attraverso le proprie *convinzioni incarnate*. Tale visione "ecologica" della *persona in azione*, impegnata ad interpretare il suo mondo e a creare – *con gli altri* – il tessuto sociale entro cui vivere e dove evolvere (*intersoggettività*) ma nel contempo obbligata a *dare senso a se stessa in convivenza e in relazione col mondo*, ben evidenzia i modelli che rappresentano il processo di conoscenza dell'individuo entro il suo ambiente¹⁴. Su questo punto Margiotta (2011a, pag. 87) afferma che "l'introduzione della prospettiva generativa in pedagogia ...le ha

¹⁴ Tale prospettiva si può rintracciare, tra gli altri, in autori di tradizione fenomenologica da Husserl sino a Merleau-Ponty o di matrice neurofenomenologica quali Maturana e Varela, con le loro nozioni di autopoiesi (auto-organizzazione di un sistema) ed enazione (conoscenza attraverso l'azione), oltre che nella teoria sistemica di Bateson.

permesso... di avvicinarsi, per la prima volta, ad uno studio sistematico e fondamentale dei processi di qualificazione dell'umano". Ciò sta a significare che l'educabilità dell'uomo necessita, da subito, di elementi stabili cui far riferimento, di figure ideali alle quali identificarsi, per poter sedimentare – in un alveo spazio-temporale – tutto quanto a se stessa serve per caratterizzarsi in riferimento ad una data precisa identità personale. Sviluppandosi e proiettandosi in una continuità storica, l'educabilità tende ad attuare quella *trasformazione di sé* che si realizza tra *l'unitarietà dell'esistenza* e la propria *realizzazione identitaria*. Tra questi due poli agisce il dinamismo del "prendere-forma" della persona, che si esplica in termini di moto in crescendo verso la persona stessa in termini sia di consapevolezza antropologica termini sia, che di attenzione incrementale all'essere in senso ontologico. Il "prender forma" attraverso l'apporto dell'educazione non è operazione statica ma dinamica, di tensione al cambiamento e alla *tras-formazione (ibidem)*.

1.5 Intersoggettività come motore della relazione educativa

Ai fini della comprensione della personalità umana la psicologia del profondo – da Freud in poi – ha consigliato di penetrare progressivamente nel mondo interiore dell'individuo per riconoscere quelle forze ed energie che lì vi dimorano e che lo rendono unico e originale ed individuare possibili correlazioni o dissonanze fra di esse per aiutarlo a vivere la sua singolarità in modo costruttivo. La comprensione del sé avverrebbe, secondo questa visione, "dal di dentro"; ma tale approccio – definibile "intrapsichico" – comporta un rischio, connesso soprattutto ad assolutizzazioni con cui vengono attribuite all'individuo capacità e volontà di un'esistenza indipendente, disgiunta dal mondo fisico e relazionale, quindi completezza in sé di un io che si manifesta sul mondo esterno ma dal quale resta sostanzialmente disgiunto e avulso.

Una diversa chiave interpretativa che è emersa negli ultimi decenni – *la prospettiva dell'intersoggettività* – suggerisce invece che l'uomo può avere comprensione di se stesso solo se rivolge lo sguardo "intorno a sé", in quanto, nonostante l'insindacabile irripetibile unicità di ciascuno, è anche vero che nessuno esiste se

non in un contesto che, oltre ad accogliere l'io già dato contribuisce, in totale reciprocità, anche a formarlo (Margiotta, 2011a).

Il lemma "intersoggettività" comporta un significato complesso e pregnante nel contempo. Come illustra Manenti (2006, pag. 278), "il fenomeno a cui allude si situa all'estremo di un continuum che al suo lato opposto inizia con la dimensione relazionale dell'io e passa attraverso l'intersichico e l'interpersonale". Secondo l'autore la *dimensione relazionale* attribuisce all'io una connotazione costituzionalmente sociale, aperta ad un tu. L'*intersichicità* indica che tra gli individui – già costituzionalmente aperti al tu – è avvenuto un contatto, tuttavia non ancora bastevole a stabilire che tra le parti sia avvenuto un reciproco influsso per la definizione di sé. La *dimensione interpersonale* contempla un coinvolgimento ancor più profondo, stabilendo essa che quel contatto tra individui già avvenuto a livello relazionale e intersichico, ora evolve in parallelo alla maturazione del reciproco influsso in termini di comprensione, collaborazione, accoglienza, sostegno, ecc. Ma è soltanto la dimensione intersoggettiva a stabilire che quell'io, oltre a dischiudersi ad un tu per costituzione data, si costruisce, forma e trasforma se stesso attraverso la relazione con l'altro e che senza questa relazione non potrebbe dirsi né darsi, aggiungendo che le identità in contatto esercitano anche un reciproco influsso in merito al riconoscimento che ciascuna ha di se stessa (figura 1.1).

Figura 1.1 – L'intersoggettività "si situa all'estremo di un continuum che al suo lato opposto inizia con la dimensione relazionale dell'io e passa attraverso l'intersichico e l'interpersonale" (Manenti, 2006, pag. 279).



Così, per fare un esempio, se il "modello intersichico" rende conto di una coppia che convive nel rispetto delle reciproche autonomie di ciascuno, il "modello

intersoggettivo” rende conto di una coppia che è consapevole del fatto che il prodotto generato o co-costruito in ragione della loro relazione non sarà più recuperabile, nei distinti apporti, se la relazione medesima terminasse. Ma “intersoggettività” sta anche ad indicare che l’individuo ha bisogno degli altri non tanto per “essere individuo” ma per “vivere da individuo”, ciò comportando che la costruzione dell’identità non può che determinarsi entro un contesto strutturalmente intersoggettivo né che può sussistere al di fuori di esso.

Senza dubbio, ai nostri giorni la possibilità di impostare un’educazione di qualità è favorita dalla disponibilità ad accogliere i più recenti contributi delle scienze umane ma soprattutto i risultati delle scienze psicosociali e delle neuroscienze, che continuano a confermare quanto la qualità della vita – in specie nel primo periodo di vita (vedi Piccinno, 2010) – abbia una influenza significativamente rilevante sulla condizione di benessere psicofisico che poi l’individuo vivrà in età adulta e che gli consentirà di affrontare le difficili e sovente stressanti situazioni di vita. Un’eventuale valutazione dell’“adeguatezza della relazione educativa” dovrebbe allora accertare l’intreccio relazionale tra gli individui ed appurare la valenza – ovvero il “peso” – di aspetti e fattori biologici, psicologici, sociali, culturali. Evidenze a conferma a quest’ultima argomentazione già si trovano nel rilevante apporto di Bruner (1996), il quale affronta, in ottica psicologica, il problema filosofico di “come conosciamo le menti” e che egli indica nei termini di “processo che – a seguito di *transazioni* tra individui – approda alla condivisione di assunti e di credenze riguardanti la realtà del mondo, il funzionamento della mente, gli orientamenti degli uomini e i modi in cui dovrebbe esplicitarsi la comunicazione tra loro” (*ibidem*, pag. 71). Questo processo viene definito *intersoggettività*, la cui denominazione viene attribuita da Bruner a Colwyn Trevarthen (1993; trad. it.)¹⁵.

¹⁵ Mutuando da Riva Crugnola (2007, pag. 10), merita sottolineare la visione di Trevarthen (1993) secondo cui la consapevolezza dell’altro (*awareness*) sia già presente nel bambino, in modo diretto e senza mediazioni cognitive, sin dalle prime settimane di vita in ogni suo atto comunicativo, e che non compaia invece, come sostenuto da vari studiosi, solo da un certo punto del suo sviluppo. Egli infatti afferma che “Il modo in cui si comporta un bambino molto piccolo quando si trova di fronte al tipo giusto di persona disponibile va a sostegno di una teoria dell’*intersoggettività innata* [...] un bambino di poche settimane risponde in modo sensibile, attivo e appropriato ai segni di attività mentale della madre e soprattutto alle sue emozioni. Questa responsività compare senza bisogno di addestramento e, quando il bambino viene avvicinato in maniera adeguata, in assenza di ricerca o di pensiero costruttivo. Talvolta, infatti, le espressioni del bambino sembrano entrare rapidamente in contatto con le motivazioni e le emozioni dell’altra persona” (*ibidem*, pag. 185). E più avanti continua: “Già alla nascita [*i bambini*] sono in grado di partecipare a uno scambio dinamico di stati

Tra l'altro, in un contributo inedito sui fondamenti del *caregiving umano*, Bruner (2004) ben illustra come l'uomo, non essendo dotato di risposte istintive specie-specifiche che gli consentano di interagire con gli altri membri della sua specie nell'interesse della sopravvivenza comune, debba necessariamente far affidamento sulla cultura e sul linguaggio che gli permettono di mantenersi unito agli altri membri del gruppo d'appartenenza e di adattarsi all'ambiente. Tale adattamento richiede l'educazione di certe capacità unicamente umane, che pur essendo "lì" in qualche stato nascente, abbisognano di molto tempo per entrare a far parte di quel kit di *attrezzi culturali*¹⁶ che consente all'individuo di instaurare un rapporto con la cultura di appartenenza ma, soprattutto, di operare nell'interazione con essa. Bruner non manca di sottolineare che l'acquisizione dei modi e degli strumenti della cultura umana è un'attività lunga e carica di rischi e che per operare in e con essa non è richiesta solo una maggior intelligenza (come semplicisticamente si liquida affermando che l'Uomo è specie Sapiens!) ma, piuttosto – per sintetizzare con pochissime parole il pensiero dell'autore – che il nostro adattamento culturale sarebbe impossibile senza "la presenza dell'intersoggettività umana e i doni che essa porta – come il simbolico *stare per* – ... che ci permettono di utilizzare gli altri come guide per adattarci al mondo o, per meglio dire, di operare in condivisione con gli altri nel *costruire* un mondo al quale siamo capaci di adattarci" (*ibidem*, pag. 19 e segg.). In sostanza, Bruner ritiene che "anima della relazione educativa" sia l'*intersoggettività*, che egli intende nei termini di tendenza dell'uomo ad interpretare il modo in cui gli altri agiscono come se ciò rappresentasse l'indicatore dell'azione di certi stati mentali rispondendo però "come se quegli stati mentali dirigessero il modo in cui gli altri agiscono". Secondo Bruner l'*intersoggettività* viene a coincidere con una sorta di "teoria della mente", già presente in bambini di pochi mesi seppur in forma di rudimentale congettura, secondo la quale gli altri attorno a noi hanno delle *menti*, ovvero un'esperienza soggettiva o dei cosiddetti "stati intenzionali", ai quali attribuiamo un significato in virtù del quale *inter-agi*amo. Ad esempio, già dai diciotto mesi i bambini non imitano quello che gli altri fanno ma

mentali che ha un'organizzazione e una motivazione conversazionale, ed è potenzialmente una condivisione di intenzione e conoscenza" (*ibidem*, pag. 187).

¹⁶ Tale "kit di attrezzi è fatto di espedienti per andare avanti – modi di pensare, modi di interagire, modi istituzionalizzati nel ricordare, un corpo di leggi e strumenti di imposizione e un set comune di storie canoniche e di teorie per aiutare le persone ad ottenere significati comunicabili e socialmente accessibili" (Bruner, 2004, pag. 11).

quello che loro colgono di ciò che gli altri intendono fare. Analogamente, l'adulto si relaziona col proprio bambino molto piccolo come se anch'egli avesse precisi stati mentali – come convinzioni, desideri, intenzioni – ricevendo da tale ipotesi tanto quanto riceve, comportandosi allo stesso modo, il bambino medesimo¹⁷. Il punto è che relazionarsi con i bambini come se avessero una vita soggettiva propria sembra essere una *condizione essenziale* per il loro sviluppo: in sostanza, per la formazione e lo sviluppo del loro sé e, quindi, per la crescita umana. Bruner (2004, pag. 15) comunque non manca di mettere ben in guardia dal dare per scontata l'intersoggettività, rilevando da un lato come la sua ipertrofia appaia uno dei tratti caratteristici della nostra specie e dall'altro come il suo deterioramento "disabiliti" gli umani (su questo cfr. anche Astington, 1993).

1.6 Le attuali difficoltà dell'educatore

La digressione sulle "invarianze" fondamentali che connotano un rapporto intersoggettivo in termini di "educativo", rimanda ad importante documento elaborato dal Comitato per il Progetto Culturale della Conferenza Episcopale Italiana (AA.VV., 2009), che se da un lato invita ad una presa di coscienza della profonda crisi individuale e sociale che stiamo attualmente vivendo e delle sue

¹⁷ Relativamente al rapporto tra imitazione e intersoggettività, le cospicue evidenze sperimentali di Meltzoff et. coll. (tra tutti cfr. Meltzoff e Borton, 1979; Meltzoff, 2005) fanno ritenere che l'imitazione dei movimenti altrui, osservabile già dopo pochi mesi di vita, sia resa possibile grazie ad un sistema di coordinazione visuo-motoria ricondotta a suoi stati interni propriocettivi, il quale gli consente di far coincidere i movimenti osservati negli altri con i suoi stessi movimenti. Secondo questa prospettiva, che fa equivalere i movimenti altrui osservati e quelli propri percepiti, consentendo al bambino di concepire l'altro come "entità simile a me", l'imitazione apparirebbe fondativa della prima connessione tra il neonato e i suoi caregiver. D'altra parte, lo stesso Trevarthen (2001) giunge ad affermare che l'imitazione motoria connota uno degli elementi basilari dell'intersoggettività primaria, configurandosi come una delle prime modalità di comunicazione che l'infante può utilizzare. La stretta connessione esistente tra imitazione e intersoggettività è altresì evidenziata con particolare chiarezza dalla scoperta dei neuroni specchio (mirror neurons), che dobbiamo alle interessanti e innovative indagini neuropsicologiche ad opera di Rizzolatti e Gallese e del gruppo di Parma (cfr., tra tutti, Rizzolatti et al., 2002; Gallese et. al. 2004; vedi anche nota 2 cap. 2). In sostanza, specifici neuroni motori presenti nella corteccia prefrontale si attiverebbero non solo quando il soggetto agisce atti motori, ma anche nel mentre osserva lo stesso atto realizzato dall'altro. L'ipotesi è quella dell'esistenza di un meccanismo di risonanza che porrebbe in corrispondenza l'azione motoria personale con quella altrui, disponendo così l'individuo osservante all'imitazione. Secondo quest'ipotesi, l'empatia e gli stati intersoggettivi si baserebbero su un meccanismo neurofisiologico innato (Gallese, 2007, 2010), capace di attivare una consonanza tra sé e l'altro del tutto inconscia e preriflessiva, appunto grazie al processo imitativo-motorio (cfr. Riva Crugnola, pp. 13-16).

ragioni più profonde, dall'altro si appella agli *adulti* affinché riflettano e rivedano il loro ruolo "*in quanto educatori*", pur avendo ben chiari i motivi che rendono così problematica la vita odierna e la sua stessa educabilità: solitudine nella moltitudine, egocentrismo, narcisismo, consumismo, incomunicabilità nell'epoca della comunicazione, incoerenze educative, stili di vita egoistici, immaturità affettiva, irresponsabilità personale e sociale. Chiarificatrice, a questo proposito, è la riflessione di Eugenia Scabini (2010, pp. 4-5) che rileva quanto l'attuale cambiamento culturale abbia modificato la rappresentazione che i genitori hanno del figlio, divento quasi "strumento" attraverso cui appagare il personale desiderio di maternità e di paternità. Centrandosi perciò in una dimensione sostanzialmente individualistica – se non egoistica – i genitori d'oggi stanno perdendo di vista la loro più alta funzione, che è di natura assiologia e consiste nel contribuire, attraverso un comune "progetto generativo" radicato nel passato ma proiettato sul futuro, alla responsabile evoluzione non solo della storia familiare ma soprattutto dell'evoluzione sociale. Essa afferma:

"... La cura dei figli oggi è vista soprattutto in termini affettivi e protettivi, mentre sullo sfondo sembra rimanere la dimensione etica della responsabilità (Scabini e Iafrate, 2003). Eppure sappiamo bene che la responsabilità è inscritta nella relazione genitori-figli, perché tale relazione non è di tipo paritetico, ma gerarchico. Come sottolineato da un noto pedagogista e psichiatra francese, Daniel Marcelli (2004), oggi il genitore non sembrerebbe tanto teso verso il compito di educare, cioè "tirare fuori" (*ex-ducere*) le potenzialità del figlio, quanto portato piuttosto a sedurre, ad attirare il bambino a sé (*se-ducere*), a compiacerlo, a saturare e prevenire ogni suo bisogno, spesso iperstimolandolo. Essere un genitore perfetto (o quasi) in grado di dare felicità al figlio e saturare ogni suo bisogno, questo pare il *must* odierno che segue l'attuale linea narcisistica... I genitori paiono dunque incontrare difficoltà nel "condurre" i figli, nel dare loro una prospettiva e una direzione verso cui tendere, sono incerti sui criteri e sugli obiettivi educativi con cui orientarsi nelle difficili e oggi assai complesse scelte, sono incerti nel dare indicazioni forse perché non sanno che cosa ultimamente desiderare per sé e per i figli" (Scabini, 2010, pag. 5).

Il panorama di difficoltà in cui oggi versa ogni educatore nell'adempiere alla propria funzione viene tuttavia bilanciato da due fattori nodali (Musaio, 2012, pag. 70-72).

Un primo fattore di bilanciamento coincide con il valore della *positività insita nell'atto educativo*, che va alimentata e mantenuta attraverso la partecipazione e l'attenzione all'altro, ovvero in quella *centralità della persona* che la pedagogia di ispirazione personalista – a partire da Mounier e Maritain in poi – ha stabilito come punto di partenza per instaurare un qualsivoglia percorso educativo. Ciò significa innanzitutto coniugare i valori fondanti l'educazione con il rispetto per i bisogni, le richieste, le necessità dell'altro, che vanno individuate, riconosciute, ascoltate, accolte, ma significa altresì essere sempre disponibili ad affiancare l'altro nel suo intimo e profondo desiderio di estrinsecare e realizzare se stesso, nonostante eventuali reiterati smacchi o fallimenti educativi.

Un secondo fattore che può bilanciare la difficoltà educativa della contemporaneità concerne la consapevolezza dell'educatore che la propria *responsabilità educativa* giace non solo nell'attenzione che egli deve rivolgere al soggetto dell'azione educativa ma anche a se stesso (*attenzione personale*) e nella comprensione delle dinamiche e degli accadimenti che originano e si sviluppano nello spazio intersoggettivo (*attenzione interpersonale*). La responsabilità educativa, infatti, se dal punto di vista personale comporta che l'educatore sappia “leggere dentro” ed agire comportamenti scevri da condizionamenti esterni ed interni o da ancestrali inquietudini esistenziali che inevitabilmente comprometterebbero gli esiti relazionali, dal punto di vista interpersonale comporta una concentrazione sullo scambio e sulla condivisione intergenerazionale (Amadini, 2007, 2012; Cigoli, Marta e Tamanza, 2000; Pati, 2005, 2010) tale da coinvolgere il più ampio contesto entro cui la relazione tra educatore ed educando si innesca e si realizza. Ne deriva che se la responsabilità dell'educatore assume una dimensione non solo personale ma anche sociale e comunitaria, allora egli non può che investire sul *potenziamento del proprio sé in quanto educatore*, cogliendo tutti i vantaggi e le opportunità offerte dall'esperienza della relazione educativa, in vista di una progressività evolutiva in reciprocità con l'educando. Ed è su questa considerazione che si è sviluppato il percorso formativo di supporto alla prima genitorialità descritto nella seconda parte del presente lavoro.

Entro tale cornice ci appaiono vantaggiose le considerazioni di Mari (2012, pp. 50-51), il quale, nell'argomentare che cosa rende educativa una relazione interpersonale, ribadisce che l'atto educativo ha come fine ultimo quello di

condurre l'educando – la persona altro da sé – a manifestare la propria originalità. Meta questa che va intesa in riferimento non solo ai tratti distintivi (costituenti cioè il carattere) di ciascuno ma anche a ciò che connota *l'essere umano in quanto tale*, con ciò riferendosi alla *libertà*, ovvero alla capacità di limitare le proprie brame in vista della *scelta del bene*¹⁸. Mari sostiene altresì l'importanza della congruenza tra il modello proposto e l'attinenza allo stesso da parte dell'educatore, in quanto finirebbe altrimenti per perdere la sua autorità e tradire la sua responsabilità: “se la nostra educazione oggi appare tanto fragile e di scarsi risultati, forse questo avviene perché l'abbiamo spesso ridotta a *socializzazione* e intrattenimento, dimenticando che l'elemento distintivo della relazione educativa, rispetto ad altre forme di relazione, è di operare affinché prenda forma piena e matura la *libertà* come capacità di *scegliere il bene*. In altre parole, si tratta di puntare non semplicemente al riconoscimento dei valori ma alla pratica delle virtù” (*ibidem*).

Un ulteriore “assioma” che contribuisce a conferire natura educativa ad una relazione giace nella capacità dell'educatore di *mantenere la giusta* distanza (Musaio, 2012), ovvero nella capacità – da una “attenta distanza” – di porsi l'obiettivo di interessarsi all'altro, osservando e lasciandogli il suo spazio¹⁹. Ciò significa che la relazione educativa può dirsi tale quando colui che ha posizione “up” non esercita alcun controllo sull'altro, né si impossessa dei suoi spazi né tanto meno

¹⁸ “Si tratta di quella che la tradizione chiama *libertas maior* (“grande libertà”), distinguendola dalla *libertas minor*, la “piccola libertà” che corrisponde alla pura e semplice capacità di scegliere tra alternative” (Mari, 2012, pag. 50).

¹⁹ Riportiamo in toto le condizioni rilevate da Musaio (2012, pp. 66-67) per le quali un educatore può dirsi tale quando, grazie al mantenimento della giusta distanza: “(1) non rinuncia ad esserci, ma accompagna, esercitando la sua autorità liberatrice in termini di sostegno per la buona riuscita del cammino intrapreso: non decide direttamente, come se fosse l'unico detentore delle sorti dell'altro, ma cerca di influire riconoscendo se stesso e l'altro come soggetti co-protagonisti di un processo che vede l'intreccio tra autorità, libertà e responsabilità; (2) esercita la facoltà dell'attenzione, che vuol dire non necessariamente assumere sguardi eccessivamente invasivi o di controllo, né sguardi distaccati o indifferenti, perché in entrambi i casi si annullano le possibilità di cogliere la vera e unica realtà dell'altro; (3) rintraccia non solo lo spazio dell'altro, ma anche lo spazio dentro di sé, in termini di attenzione, riconoscimento e cura per i propri spazi interiori, perché soltanto l'uomo che coltiva lo spazio interno riesce a dare significato alla propria presenza all'esterno e saper far riecheggiare all'interno di sé la presenza e la vita degli altri: gli altri non gli appaiono semplici utenti di un intervento esterno oppure oggetto di fredda osservazione, ma presenze vive e significativamente coinvolgenti per la sua stessa crescita umana, le persone non sono semplici destinatari di progetti o iniziative ma co-protagonisti insieme all'educatore di orizzonti di vita comuni; (4) rintraccia lo spazio creativo dell'altro come richiamo non ad una vaga e irrealistica percezione delle sue possibilità, ma in termini di ascolto e rispecchiamento delle sue effettive potenzialità, talenti, doti, ma anche degli aspetti più reconditi del suo essere personale, esercitando quell'arte maieutica, mai terminata e mai inutile, dell'e-ducere, del portar fuori l'altro, aiutandolo a rintracciarsi nei sentieri dell'esistenza”.

ne assume “i panni” agendo per suo conto, bensì ha ben chiari i confini dell’altro, favorendo e sostenendo la personale elaborazione delle quotidiane esperienze di vita.

1.7 La relazione educativa: una sfida e un’opportunità

Alla luce di questa premessa, seppur parziale, è indubbio che il binomio concettuale “relazione educativa” faccia riferimento ad una multiformità di contenuti, di composite e complesse possibilità definitorie, tanto che si presta ad interpretazioni e ad analisi diversificate, assumendo di volta in volta configurazioni dissimili non solo in funzione dell’approccio teorico di afferenza ma anche in virtù di taluni specifici presupposti riguardanti:

- a) *l’orientamento disciplinare* da cui la relazione educativa viene considerata (pedagogia piuttosto che sociologia, psicologia, psicoanalisi);
- b) *i soggetti che la esperiscono* (diade genitore-figlio, insegnante-allievo, educatore-utente);
- c) *l’epoca in cui si verifica* (assunzione di modelli e strutture diversi nei vari periodi storici);
- d) *i fini* che le si attribuiscono (ad esempio supportare lo sviluppo umano forgiando e accompagnando trasformazioni identitarie piuttosto che tramandando modelli da una generazione all’altra).

Tutti i processi indicati come mirati a promuovere e a sostenere lo sviluppo e la formazione della persona avvengono in un assetto intersoggettivo e nessuno di essi, preso isolatamente, può dirsi esaustivo dal punto di vista del “mandato” educativo. Ciò che determina la connotazione di *educativo* è l’orientamento, vale a dire l’*intenzionale* tensione, al conseguimento della maturità della persona, della sua “maggiorità”, secondo un’accezione kantiana. Per questo motivo il mero “allevamento” non comporta alcunché di educativo se non fosse intrinsecamente e indissolubilmente connesso ad aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, valoriali e questi, a loro volta, non fossero combinati con il contesto sociale e culturale entro cui la relazione educativa viene a dispiegarsi (Margiotta, 2005; 2007b). Dal punto di vista pedagogico, torna favorevole la definizione fornita da Piero Bertolini nel suo

saggio del '58 *Fenomenologia e pedagogia*, dove descrive la relazione educativa in termini di “prospettazione di certi orizzonti, di certe visioni, di certi valori verso cui tendere e per mezzo dei quali modificare il comportamento umano in un perfezionamento continuo e sempre più alto” (Bertolini, 1958, 105 e segg.). In questo senso, il concetto rimanda ad uno scambio reciproco dotato di significato che avviene tra due interiorità le quali, in assetto di co-esistenza, tendono verso un fine in prospettiva progettuale. Pertanto, se da un lato è asseribile l'assoluta unicità e originalità dell'uomo, dall'altro questi è impensabile se non in una permanente reciprocità con gli altri esseri umani. Bertolini non ha mancato di evidenziare quanto il valore alla relazione educativa sia dipendente dalla capacità dell'educatore di situarsi nell'alterità dell'altro, dal momento che solo nella rivelazione e nella oggettivazione dell'alterità risulta accessibile per l'altro – l'educando – il riconoscimento di sé in quanto persona. Dallo stesso si ricava anche che la relazione educativa si distingue da qualsiasi altra relazione perché fondata sull'*intenzionalità* educativa e sulla *messa in atto di procedure e percorsi mirati* al conseguimento di obiettivi educativi (cfr. Bertolini, 2006). Questo processo – che trasforma la percezione di sé e dell'altro da sé da puro e semplice episodio (come ad esempio un'interazione sociale) in evento educativamente significativo orientato verso una meta – richiede che uno dei due interlocutori sia un educatore, vale a dire un esperto in relazione, sensibile e del tutto disponibile all'“oggetto/soggetto” che si offre alle sue percezioni, del tutto scevro da intenti di stravolgimento²⁰.

A volte ciò non trova piena realizzazione perché l'adulto non sempre è *intenzionalmente* orientato alla capacità di immedesimazione, venendosi in tal modo a creare delle “distorsioni” – o trasformazioni arbitrarie – della realtà (cfr. Bertolini, 1996)²¹. L'incontro pedagogicamente orientato col bambino deriva invece

²⁰ Come oramai attestato dalla ricerca in ambito psicomotricità e di psicologia dello sviluppo, il presupposto necessario per cui l'adulto dovrebbe farsi garante dell'integrità della personalità del bambino nel mentre si esplica, si fa del tutto indispensabile nell'incontro tra genitore e figlio.

²¹ Secondo Bertolini (1996) la mancanza di *intenzione educativa* da parte dell'adulto nei riguardi dell'infante può dare origine ad alcune “deformazioni percettive” – e di conseguenza, a correlate distorsioni nella relazione educativa – tra cui, in primis, (a) la *proiezione*, con cui è intesa quell'operazione psichica attraverso cui vengono attribuiti all'altro caratteristiche, comportamenti o pensieri propri; (b) l'*introiezione*, con cui è intesa quell'operazione psichica attraverso cui vengono in maniera fantasmatica immessi al proprio interno oggetti o loro caratteristiche. Ambedue tali distorsioni della relazione educativa, mutuata dalla teoria dei meccanismi di difesa di derivazione psicoanalitica, hanno come conseguenza una significativa crisi del processo educativo: infatti nel primo l'assimilazione dei modelli culturali e delle aspettative propri dell'educatore da parte

da uno sforzo di “decontaminazione” oltre che da una tensione psicologica ed etica e sicuramente non da una disposizione istintiva o da una spontaneità irreflessiva, ciò connotandosi come un fatto pedagogicamente significativo.

Per concludere, una sempre più crescente quantità di studi e di indagini inerenti il crescente senso di indeterminatezza e di instabilità esistenziale, evidenzia l’attuale difficoltà di innescare fecondi processi educativi che non di rado risultano difficoltosi, faticosi, a volte impervi, ciò comportando – come conseguenza – un tendere all’elusione, se non all’abdicazione, da parte dell’educatore. Su questo punto Musaio (2012, pag. 53) così si esprime: “Quel compito che in passato sembrava essere componente di carattere implicito del genitore, dell’educatore, si accompagna a vissuti che oscillano tra l’evitamento e la rilevazione dell’imprescindibilità di educare, tra il soccombere alle difficoltà o il delegare ad altri ciò che dovrebbe essere espressione di una responsabilità personale”. È invece necessario che gli adulti vengano riscoperti e riaccreditati nella loro funzione educativa ma, soprattutto, è fondamentale che chi ha competenze in politica pubblica si impegni alla loro formazione “in quanto persone solide”, capaci di co-costruire l’humus entro cui accompagnare e favorire lo sviluppo delle nuove generazioni e, nel contempo, capaci di attribuire il “giusto” senso al compito cui sono chiamati.

Tra i dispositivi di cui un adulto deve dotarsi per esercitare il proprio ruolo “in quanto educatore” – in termini di autentica presenza educativa – vanno certamente annoverati anche il coinvolgimento personale, la responsabilità nel perseguire con costanza una direzione formativa su di sé oltre che una coerenza negli stili di vita praticati e prospettati all’educando²².

Le prospettive pedagogiche – per prime – hanno il compito di avanzare interpretazioni basate su evidenze empiriche che conducano ad una lettura e ad un’interpretazione dei problemi e delle necessità quotidianamente vissute da

dell’educando priva quest’ultimo della possibilità di vivere la propria infanzia, mentre nel secondo caso, opposto, l’assimilazione dell’educatore all’educando implica l’inabilità, da parte del primo, di elevarsi a modello identificatorio.

²² Cfr. le indicazioni della Commissione Europea del 2011 in tema di educazione e cura precoce dei bambini *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow* (documento non ufficiale ma disponibile on line http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0027_en.htm).

individui, gruppi, comunità, istituzioni e da tutti i soggetti che, pur diversamente qualificati, sono implicati nei processi formativi. Tale operazione non può prescindere dall'individuazione degli indirizzi, delle direzioni e dei metodi educativi più appropriati oltre che dalla comprensione della componente intersoggettiva tra i soggetti coinvolti che determina l'unicità, l'irripetibilità e la qualità della relazione educativa.

In questa direzione si sviluppano le riflessioni di Lizzola (2009), secondo cui la "sfida educativa" deve essere giocata soprattutto sul piano delle relazioni tra generazioni, intendendo con ciò dire che una vera sfida educativa può essere sostenuta solamente a fronte di un effettivo "scambio intergenerazionale", dove giovani e adulti riescono a comunicare, a comprendersi e a trasformarsi reciprocamente, grazie ad un'autentica positiva interrelazione tra stili e modelli di vita. Ciò significa che gli adulti accettano di riconoscere e di interpretare correttamente la "specificità generazionale" dei giovani e questi ultimi accettano di riconoscere negli adulti una presenza testimoniale in termini non tanto di esperienze compiute quanto piuttosto di tensione dell'umano verso la "ricerca della verità" (*ibidem*, pag. 75).

Capitolo 2

Prospettive da cui esplorare la relazione educativa^δ

2.1 Teorie inerenti i processi nella relazione educativa

Il tema della relazione educativa è assai articolato e complesso, per cui si dà la necessità di selezionare almeno alcune prospettive per individuare, nell'ambito di tale ampio argomento, talune peculiari sollecitazioni.

Innanzitutto occorre problematizzare il tema della *relazione educativa*, in quanto propulsore dei processi formativi sottesi ai percorsi di crescita e di maturazione dell'uomo. Le prospettive teoriche interessate alle prerogative caratterizzanti la "*relazione educativa*" sono numerose e diversificate – spaziando dalla filosofia umanistica alla psicologia dinamica, dagli indirizzi pedagogici alle teorie sistemiche – ma crediamo che alcune linee di ricerca abbiano, più di altre, carattere d'attualità e rilevanza epistemologica. Tra queste:

- la *psicologia culturale*²³, con particolare riferimento agli apporti all'approfondimento del concetto di "funzione tutoriale" derivabili da quello di "zona di sviluppo prossimale" di Lev Vygotskij e dalle riflessioni sulla pratica di "scaffolding" elaborate da Jerome Bruner, con cui è in genere indicato quell'insieme di azioni e di interventi agiti da un soggetto più esperto verso un

^δ Il capitolo riporta una parte, rivista e rielaborata, dell'articolo Margiotta e Zambianchi "La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità". *Formazione&Insegnamento*, Supplemento al numero tematico 3/2011, pp. 257-263.

²³ La *Psicologia Culturale*, soprattutto grazie alla concezione di Bruner (1995), superando la visione computerizzata della mente sviluppata dal cognitivismo, analizza il rapporto di natura psicologica – quindi sia affettivo che cognitivo – che l'individuo elabora ed intrattiene con la cultura d'appartenenza, evidenziando la circolarità dinamica fra mente e cultura: In sostanza, mentre l'uomo costruisce il proprio sé interiorizzando i simboli del sistema culturale, contemporaneamente contribuisce alla modificazione della stessa attraverso un intervento interpretativo che è intersoggettivo, in quanto si manifesta nella comunicazione con l'altro da sé.

soggetto meno abile – in situazione relazionale di apprendimento – in vista della realizzazione di un compito, della risoluzione di un problema, del raggiungimento di un obiettivo, altrimenti impossibili in condizione di isolamento;

- la *psicologia dinamica*, con particolare riferimento da un lato agli apporti della psicologia clinica grazie (i) alla teoria delle relazioni oggettuali della Mahler (1978) da cui deriva l'assunto di "nascita psicologica" per via del processo di separazione-individuazione, (ii) alla teoria della "nascita della psicologia del sé" di Kohut (1980), che sottolinea l'essenzialità delle relazioni con gli altri ai fini della sopravvivenza psicologica del bambino e (iii) alla teoria dell'attaccamento di Bowlby (1989), che spiega il legame precoce e duraturo dei neonati verso le figure di accudimento; (b) dall'altro lato agli apporti derivanti dalla psicologia dell'Io, con particolare riferimento alla teoria dell'Analisi Transazionale di Berne (1971; 1986a), che evidenzia come i cambiamenti cognitivi e comportamentali dell'individuo si realizzino nel qui-ed-ora in virtù di scambi intersoggettivi di varia natura tra individui in comunicazione;
- la *pedagogia*, soprattutto in riferimento al rapporto tra sviluppo della relazione educativa e formazione dei "talenti" (Margiotta, 1997), alla progettualità formativa sull'uomo (Margiotta, 1995, 2011e) nonché all'individuazione dello spazio relazionale entro cui un individuo responsabile riesce a trovare la giusta misura per rapportarsi all'altro da sé in quei setting educativi che operativizzano la *primarietà della cura* (Mortari, 2006b; 2009a);
- la *sociologia*, con particolare riferimento alla teoria relazionale per l'analisi della società e della famiglia elaborata da Donati (1989) e al modello di formazione dell'identità sociale elaborato dalla Archer (2003, op. or.), senza tralasciare l'apporto associato al costruzionismo sociale di Gergen (2001, 2004), che offre una visione "relazionale" del sé, dove l'attenzione è posta sui processi relazionali da cui sono intese originare la razionalità e la moralità dell'uomo;
- le *neuroscienze*, in specie il filone di ricerca dei sistemi "mirror", secondo cui alla base dei fondamentali processi relazionali – dalla condivisione empatica tra madre e bambino sino alle più sofisticate modalità includenti l'uso del linguaggio

– vi sarebbe il substrato fisiologico dei cosiddetti “neuroni specchio”²⁴. Tale modello, modificando radicalmente la visione del cervello umano, attribuisce lo sviluppo cognitivo dell’individuo in dipendenza dall’intersoggettività (cfr. Rizzolatti e Sinigaglia, 2006; Gallese, 2006; Iacoboni, 2008)^{25,26}.

Dunque il connotare la relazione nei termini di “educativa” non concerne un’accezione soltanto pedagogica, dato che tale oggetto di studio è di pertinenza anche di numerose altre diversificate discipline. Ciò che qui però interessa è cercare di individuare, da una prospettiva prevalentemente pedagogica, da un lato le precipue caratterizzazioni che consentono di stabilire la formatività di una relazione educativa e, dall’altro, i bisogni, le urgenze, le mancanze, le domande degli adulti – nel caso specifico, dei genitori – a fronte di una piena e responsabile assunzione del proprio ruolo “in quanto educatori”, per promuovere lo sviluppo ottimale del bambino (Bonino, 2012).

²⁴ La scoperta dei neuroni specchio è avvenuta oltre venti anni fa da parte di un gruppo di ricerca dell’Università di Parma diretto da Giacomo Rizzolatti durante esperimenti di registrazione di singoli neuroni della corteccia premotoria delle scimmie (Rizzolatti et. al. 1996; Gallese et. al., 1996). I neuroni specchio si attivano nel riconoscimento di azioni per raggiungere oggetti – il nome “specchio” si deve al fatto che i neuroni si attivano “come se” agissero l’azione osservata. L’osservazione è stata quindi confermata, con l’impiego di tecniche non invasive di neural imaging, come la TAC e la risonanza magnetica, anche per i neuroni degli esseri umani. Sulla base delle risultanze di diversi esperimenti condotti in vari laboratori, si ritiene che il riconoscimento delle emozioni e delle intenzioni degli altri come pure l’apprendimento per imitazione, per arrivare alla comunicazione verbale siano collegati al processo di attività dei neuroni specchio – e che un funzionamento imperfetto di questo meccanismo sia alla base dell’autismo; i neuroni specchio hanno assunto un ruolo primario per le neuroscienze contemporanee.

²⁵ Secondo questa stimolante prospettiva, sin dai primi mesi di vita l’essere umano sarebbe in grado di “afferrare la mente” degli altri non tanto attraverso il ragionamento concettuale quanto attraverso la simulazione delle loro azioni, “sentendo” piuttosto che “pensando”. D’altra parte, già i protocolli sperimentali attuati da Trevarthen già dagli anni ‘70 (Trevarthen, 1974; 1993), nel dimostrare come la coordinazione reciproca tra il comportamento della madre e quello del suo bambino in situazioni di gioco libero sia evidente nei movimenti, nelle espressioni facciali e nell’anticipazione dei movimenti reciproci, hanno altresì messo in luce che osservando attentamente il gioco di sguardi e la comunicazione non verbale che “passa” silente tra madre e bambino ci si può rendere conto che il neonato è in grado di stare adeguatamente all’interno di una comunicazione con “l’altro da sé” in modo sincrono, rispettando i turni previsti dalla comunicazione (cfr. cap. 1, § 1.4).

²⁶ Ciò che risulta interessante, ai nostri fini, è che i risultati sperimentali di questo filone di ricerca appaiono pienamente consonanti con l’ipotesi del ruolo centrale dell’embodied simulation nell’intersoggettività, suggerendo che non vi sono aree nel cervello specificamente deputate a codificare le intenzioni altrui ma che questa attribuzione avviene in modo automatico grazie all’analisi degli aspetti motori dell’azione e del contesto in cui essa avviene (cfr. Gallese 2007, 2010).

2.2 Le prospettive di analisi

Nel precedente paragrafo si è cercato di porre in evidenza, seppure per sintetici cenni, quanto numerose e diversificate siano le linee di indagine che – mutuando da diversificate prospettive teoriche – riescono ad offrire tutti preziosi contributi alla comprensione del particolare rapporto intersoggettivo declinabile nei termini di “relazione educativa”. Tuttavia, riteniamo maggiormente funzionali, ai nostri fini, le seguenti prospettive di analisi:

- (i) una prima linea interpretativa riferibile alla *prospettiva antropologica*, a causa del suo porre al centro dell’educazione la *persona*, così come nella visione di tradizione cattolica di Maritain;
- (ii) una seconda linea interpretativa derivabile dalla *prospettiva della psicologia culturale* di Bruner, a causa della valorizzazione e della messa a punto di pratiche educative di scaffolding innestate sulla teoria prossimale dello sviluppo di Vygotskij;
- (iii) una terza linea interpretativa relativa alla *prospettiva fenomenologico-ermeneutica*, così come sviluppata da Luigina Mortari e che esalta l’importanza della *pratica riflessiva* sull’esperienza in vista del perseguimento, attraverso la consapevolezza, di una formazione dell’umano quanto più autentica possibile;
- (iv) una quarta linea interpretativa, innestata sulla precedente, riferibile alla *prospettiva pedagogica* sviluppata da Margiotta, che pone a paradigma dell’educazione la sua *capacità enattiva nel generare tras-formazione* a partire dalle esperienze intersoggettive, considerate sempre retroattive rispetto alla costruzione del sé e dello sviluppo dei talenti umani.

2.2.1 Una prospettiva di derivazione antropologica

Una prima linea problematizzante il tema della relazione educativa è di derivazione *antropologica* così come nella visione di Jacques Maritain (op. or. 1936; 1959), secondo cui al centro dell’educazione vi è la *persona*, unione di anima e corpo, unità inscindibile ed indissolubile di spirito e materia. Quella di Maritain è un’antropologia di ispirazione evangelica, nonostante tale richiamo abbia una connotazione non propriamente confessionale quanto piuttosto etica, non religiosa

ma valoriale, a sottolineare la totale apertura ad istanze universali del suo pensare, seppure nella radice cristianamente motivata. Maritain eleva ad ordinamento della sua visione il cosiddetto Personalismo pedagogico²⁷, rivalutando profondamente – rispetto all'immanentismo della modernità che aveva condotto alla negazione di ogni valore trascendentale dell'uomo – sia la personalità dell'educatore che quella dell'educando, assegnando significato formativo alla relazione educativa intercorrente tra i due.

L'apporto di Maritain alla pedagogia – soprattutto a quella del secolo scorso – è indubbiamente tra i più rilevanti, in special modo per la sua riflessione sull'inscindibile legame tra persona ed educazione, in particolare laddove ribadisce come, in una visione di "ritorno alla persona", sia fondamentale tenere in debita considerazione l'educazione. Secondo Maritain (1963, pag. 20), infatti, l'educazione è la via obbligatoria per l'umanizzazione, dato che l'uomo giace tra due poli: "un *polo materiale*, che non concerne, in realtà, la persona vera e propria, ma piuttosto l'ombra della personalità o ciò che noi chiamiamo, nello stretto senso della parola, l'individualità; e un *polo spirituale*, che concerne la personalità vera e propria". Attraverso l'educazione i due poli si equilibrano, così che la persona non abbia da perdersi nella istintualità ma nemmeno nella mera materialità; ciò comporta che l'uomo, pur nascendo come "persona completa", diventi "persona compiuta" solo nella realizzazione di sé, come personalità²⁸.

²⁷ Il Personalismo è una corrente filosofica a doppia matrice – cattolica e laica – sorta in Francia intorno agli anni '30, tra le due guerre, ma velocemente espansasi in Europa, volta ad una visione dell'umano opposta ed alternativa sia all'individualismo che al totalitarismo predominanti in quella particolare fase storica. I maggiori esponenti del Personalismo sono filosofi francesi (Mounier, Marcel, Nedoncelle, Maritain, Ricoeur), italiani (Carlini, Stefanini, Pareyson) e tedeschi (Landsberg, Scheler). Nel dopoguerra italiano, in un contesto di riedificazione materiale e spirituale, il personalismo partecipò ad esaltare l'importanza dell'educazione tanto da ispirare non solo i programmi per la scuola elementare del 1955 ma anche il pensiero pedagogico italiano. A prescindere dai vari punti di vista e anche orientamenti a volte antitetici, il principio ispiratore della corrente personalistica italiana giace nel concetto di "educazione integrale" (cfr. Musaiò, 2001; De Sio Cesari, 2005a,b).

²⁸ Maritain si serve del lemma "persona" riferendosi al "punto d'inizio", in quanto ciascun uomo è persona, è un valore e di quello di "personalità" per indicare il "punto d'arrivo" del fine educativo, in quanto non tutti gli individui realizzano il loro sé, la loro "persona". A volte Maritain utilizza i lemmi come sinonimi, intendendoli alla stregua di "facce della soggettività"; in ogni caso, dal suo pensiero emerge sempre chiaramente che egli intende per "persona" l'elemento ontologico, ovvero "uomo" quale universo di se stesso, nella sua autocoscienza ed autodeterminazione, mentre per "personalità" intende l'elemento sociologico della persona, che grazie alla cultura e alla ulteriorità realizza la propria compiutezza, divenendo così se stessa.

Maritain differenzia anche il concetto di “individuo” in due componenti, in quanto ciascun “essere” esiste (a) nella sua “*distinta individualità*”, indifferentemente che si tratti di un oggetto piuttosto che di un animale, di un vegetale o di un uomo e (b) nella sua “*individualità*”, poiché l’uomo nella sua materialità giunge all’“essere ciò che” è a partire da un inizio che lo porta ad essere “parte” dell’universo materiale attraverso l’evoluzione biologica. Su queste riflessioni Maritain fonda la sua idea di uomo quale “individuo e persona tanto nel corpo che nello spirito” in virtù dell’unità sostanziale della sua esistenza umana; ma proprio a causa di questa natura complessa l’uomo può disperdersi nell’individualità materiale, lasciandosi andare alle numerosissime inconciliabilità del vivere istintuale oppure costruirsi nella personalità spirituale, fondendo nell’integralità tutte le forze fisiche, psichiche, spirituali coesistenti nella sua soggettività in quanto “essere creato”. Maritain non intende certamente prospettare un’antitesi tra anima e corpo ma piuttosto evidenziare la contrapposizione tra l’*individualità* (l’attaccarsi alla “materia”) e la *personalità* (in quanto realizzazione compiuta dell’uomo in quanto Sé). Nella visione dell’autore ciò è garantito solamente da un’educazione armoniosa, altruista e fondatamente umanistica, dato che solo l’educazione conduce l’uomo, in quanto essere individuale, a realizzarsi come personalità compiuta nel rispetto delle leggi morali e dell’etica, delle strutture sociali, della vocazione spirituale.

La centralità del fine in educazione

Nel suo testo *I fini dell’educazione* Vico (1995) disserta a lungo sul fatto che l’educazione si struttura nel riconoscimento di quella finalità che è intrinseca in ciascun individuo. Ma su questo punto Maritain (1966) già si era espresso, mostrando che l’educazione, di per sé, aveva oramai perso la sua connaturata funzione di attribuire il senso all’esistenza umana, divenendo invece il *mezzo*, di un *fine*, che avrebbe dovuto esserne piuttosto l’obiettivo. Aveva in sostanza posto in rilievo il reale problema dell’educazione contemporanea, individuabile proprio nell’eccessiva attenzione ai mezzi dell’educazione invece che ai suoi fini. In *L’educazione al bivio*, originariamente pubblicato in lingua inglese nel 1943, effettua anche una disamina dei più significativi errori riguardanti l’educazione,

evidenziando il primo nel “misconoscimento dei fini” ed il secondo nelle “false idee riguardo al fine”:

“E qui vediamo subito i due grandi errori da cui deve guardarsi l'educazione. Il primo consiste nella dimenticanza o nel misconoscimento dei fini. Se i mezzi sono voluti e studiati per amore della loro propria perfezione – e non soltanto come mezzi – in questa precisa misura cessano di condurre al fine e l'arte perde la sua forza pratica: la sua vitale efficienza è sostituita da un processo di moltiplicazione all'infinito, perché ogni mezzo si sviluppa per se stesso e prende per se stesso un campo sempre più esteso. Questo primato, dei mezzi sul fine ed il conseguente crollo di ogni finalità certa e di ogni vera efficacia nel realizzarla, sembra sia il principale rimprovero. I suoi mezzi non sono cattivi; al contrario, sono generalmente migliori di quelli della vecchia pedagogia. Il guaio è precisamente che essi sono così buoni da farci perdere di vista il fine ... Il bimbo è così ben esaminato mediante i vari test e studiato; i suoi bisogni sono così ben precisati; la sua psicologia è così chiaramente analizzata; i metodi per rendergli sempre tutto facile così perfezionati che il fine di tutti questi lodevoli miglioramenti corre il rischio di essere dimenticato o trascurato ... Il perfezionamento scientifico dei mezzi e dei metodi pedagogici è in se stesso un progresso evidente, ma quanto più acquista importanza, tanto più richiede un parallelo rafforzamento della sapienza pratica e della tensione dinamica verso il fine da raggiungere” (Maritain, 1966, pp 15-16).

A fronte dell'imperante riduzionismo e del progressivo decadimento umano caratterizzanti la società del suo tempo, Maritain avanza dunque l'idea per un “umanesimo integrale”, tale da poter ricondurre ad *unità* le dimensioni della naturalità, della socialità e della spiritualità della persona a livello di interpretazione antropologica, capace – nel contempo – di armonizzare l'insieme dei valori etici e politici elaborati dal pensiero democratico fondato sul messaggio evangelico a livello di interpretazione politica. Il fine ultimo è quello di contribuire ad una Società al servizio della Persona, nella libertà, nella giustizia e nella tolleranza. Egli propone “il *personalismo* come alternativa all'individualismo e la *dimensione comunitaria* in alternativa al collettivismo, intendendo in tal modo presidiare i valori spirituali della Persona – custode di un destino trascendente – senza dimenticare il suo ruolo sociale come individuo responsabile di relazioni autentiche” (cfr. Richieri, 2011, pag. 346). Maritain è consapevole di quanto tale tentativo di “integralità” necessiti di un impegno particolare da parte dell'educazione, la cui principale funzione dovrebbe essere quella di dare impulso ad una visione globale – appunto integrata – della

persona. L'*umanesimo integrale* connota dunque la valorizzazione dell'Uomo in termini di globalità antropologica e di compimento assiologico: interessa ogni dimensione della vita umana (intellettuale, estetica, etica, politica, religiosa, ecc.) e, soprattutto, fa dell'uomo le fondamenta e il fine dell'educazione. L'individuo, nella sua globalità, costituisce il punto d'origine di ogni sua propria azione, laddove l'educazione ha il principale compito di accompagnarne lo sviluppo armonico affinché egli possa dare *forma a se stesso* fino a divenire Uomo:

“...L'uomo non è soltanto un «animale di natura», come l'allodola o l'orso. È anche un «animale di cultura», la cui specie può sussistere soltanto con lo sviluppo della società e della civiltà; è un animale storico: donde la molteplicità dei tipi culturali o etico-storici che diversificano l'umanità; da qui, anche, l'importanza dell'educazione. Per il fatto stesso di essere dotato di un potere di conoscenza illimitato, che però deve avanzare per gradi, l'uomo non può progredire nella sua vita specifica, sia sul piano spirituale che morale, senza l'aiuto della esperienza collettiva accumulata e conservata dalle generazioni precedenti e di una regolare trasmissione delle conoscenze acquisite. Per raggiungere questa libertà nella quale attua se stesso, e per la quale è fatto, egli ha bisogno di una disciplina e di una tradizione che incideranno notevolmente su di lui e al tempo stesso lo rafforzeranno tanto da renderlo capace di lottare contro di esse” (Maritain, 1959; trad. it. 2001, pag. 61).

Pertanto, oltre ai bisogni inerenti le obbligatorietà della vita pratica, l'uomo necessita non solo di ideali ma anche di poter dare risposta ad alcune domande fondanti inerenti la propria identità, il senso dell'esistenza, il senso del mondo e della storia umana oltre che il senso del destino finale. Compito dell'educazione è di aiutare a rispondere a queste domande, pena il deprezzamento della sua più eminente caratterizzazione, di natura del tutto assiologica, che è appunto l'attribuzione di senso alla vita.

Per queste motivazioni, *la finalità ultima dell'educazione diventa la formazione “integrale” dell'uomo*, sia dal punto di vista dell'adattamento all'ambiente sia dal punto di vista della dimensione assiologica sulla cui base disporre la propria vita. D'altra parte, un'educazione che fornisca i mezzi per agire senza indicare i fini giustificanti l'agire risulterebbe un'educazione incompleta, parziale così come, viceversa, se ponesse i fini senza i mezzi per raggiungerli. L'educazione, se vuole

essere effettivamente un'educazione compiuta, deve essere "integrale", nel senso che deve curare tanto la dimensione pratica che valoriale. Afferma Maritain (1959):

"Possiamo ora definire in maniera più precisa lo scopo dell'educazione: guidare l'uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana – provvista delle armi della conoscenza, della forza del giudizio, e delle virtù morali – mentre, nello stesso tempo, a lui giunge l'eredità spirituale della nazione e della civiltà alle quali appartiene, e il secolare patrimonio delle generazioni che così può essere conservato. L'aspetto utilitario dell'educazione – il fatto che essa metta il fanciullo in grado di esercitare più tardi un mestiere e di guadagnarsi la vita – non deve certo essere disprezzato. Ma il mezzo migliore per ottenere questo risultato pratico è sviluppare le capacità umane in tutte le loro possibilità. E gli studi specializzati che potranno ulteriormente essere richiesti non dovranno mai mettere in pericolo lo scopo essenziale dell'educazione [...] Le principali aspirazioni della persona sono per la libertà. Non intendo quella libertà che si identifica con il libero arbitrio e che è un dono di natura in ciascuno di noi; ma quella che è spontaneità, espansione, o autonomia, e che noi dobbiamo conquistare attraverso uno sforzo costante ed una lotta continua. E qual è la forma più essenziale di questa aspirazione? Il desiderio della libertà interiore e spirituale" (Maritain, 1959; trad. it. 2001, pp. 72-73).

Nella relazione educativa, secondo questa prospettiva, risulta essenziale la *reciprocità*, ovvero l'instaurarsi di un rapporto interpersonale tra chi educa e chi viene educato, che deve realizzarsi entro uno spazio processuale comprendente e costituente ambedue nel contempo. Qui il fine ultimo dell'educazione di formare una personalità compiuta non è tanto uno schema o una definizione che l'adulto può imporre al figlio o all'allievo quanto una tensione comune che coinvolge l'educatore non meno di colui che viene educato. Lo scopo della conoscenza è dunque disinteressato, poiché viene riconosciuto come valore di per sé: la conoscenza (la verità) fa l'uomo libero e l'educazione personalistica compie questo cammino di liberazione delle coscienze che cercano la sapienza e la verità come beni universali.

L'uomo come ontologicamente orientato alla relazione

La visione di Maritain può senza dubbio considerarsi tesa ad un orientamento speculativo di tipo metafisico, la cui essenza giace "nel riconoscimento della libertà

come sostanza della persona” (Mari, 2009, pag. 26), dove il contributo alla concettualizzazione della “relazione educativa” è rinvenibile nelle connotazioni dinamiche – cioè in evoluzione – della relazione stessa, supportata da un *atteggiamento autorevole* (da intendersi come “autorevolezza educativa”; cfr. Pati, 2008b; Chionna, 2010), che Maritain declina nei due livelli dell’*autorità intellettuale* e dell’*autorità morale*. Su tali punti così si esprime Maritain (2001; riportato da Musaio, 2012):

“...nell’opera educativa, gli adulti non debbono imporre coazioni ai fanciulli... Ciò che è loro richiesto da principio è l’amore, e in seguito l’autorità, un’autorità autentica e non di un potere arbitrario, l’autorità intellettuale per insegnare e l’autorità morale per farsi rispettare e ubbidire... Quali sono, nell’opera educativa, i doveri essenziali degli adulti di fronte alla gioventù? Innanzitutto debbono stare attenti a ciò che corrisponde al fine primario dell’educazione, ossia la verità da conoscere ai diversi gradi della scala del sapere, e la capacità di pensare e di giudizio personale da sviluppare, rinvigorire e stabilire fermamente; in seguito debbono prendersi cura di ciò che corrisponde ai fini secondari dell’educazione, in particolare di assicurare la trasmissione dell’eredità di una data cultura” (Maritain, 2001, pp. 238-239).

Rispetto a tali considerazioni Musaio (2012, pag. 59 e segg.) ritiene che “il paradigma di natura antropologica che guida l’analisi del tema della relazione educativa implichi il riconoscere che per educare occorre aver chiara quale sia la prospettiva intorno all’uomo, al suo destino, al senso della sua esistenza”. La relazione connota dunque una dimensione originaria ed intrinseca dell’umano, rappresentando un punto di avvio che inizia con la vita, in una continua trama che si dispiega tra apprendimenti, conoscenze, azioni, scambi, entro un processo unitario e continuo, costantemente orientato alla piena umanizzazione della persona. Se consideriamo *l’uomo ontologicamente orientato alla relazione*, allora possiamo anche capire come per mezzo della relazione interpersonale l’individuo si protragga al di là di se stesso, ovvero verso l’altro e verso ciò che ne caratterizza la peculiare essenza, incontrando tangibilmente se stesso, attraverso l’altro: “l’incontro è l’origine del processo di autorealizzazione” (Guardini, 1987, pag. 46).

L’uomo è dunque immerso in un assetto relazionale, vive e si nutre di relazioni, tanto che la qualità della vita è strettamente correlata alla qualità e al tipo di relazioni che egli può e riesce ad instaurare: per loro tramite compie esperienze,

realizza azioni, effettua scelte, introietta valori che concorrono tutti a delineare lo stile personale (il “modus vivendi”, direbbe Margaret Archer) della propria vita.

L’assetto intersoggettivo, che ha dunque natura sempre relazionale, costituisce l’humus concreto su cui costruire l’identità, non solo nel senso dell’*“in-sé”* – vale a dire in rapporto a se stessi – ma anche in riferimento al *“per”* e al *“con gli altri”*, nella condivisione di un percorso formativo che ciascuno percorre indirizzandosi verso la propria meta (Mounier, 2004). Nella visione personalistica, la relazione diviene dunque tale quando diventa mezzo mediante cui la persona individua non solo il senso della propensione verso obiettivi e fini ma anche *il senso* che deriva dal dividerli con l’altro da sé.

In sostanza, l’essenza del personalismo conduce alla consapevolezza che si esiste nella misura in cui si esiste per gli altri, ovvero, al contrario, che non si esiste se non in relazione agli altri.

Concludiamo questa breve disamina dei punti essenziali tratti dalla visione personalistica di Maritain in tema di educazione e di relazione educativa, rilevando come il paradigma antropologico sollevante la centralità del bambino abbia sollecitato il superamento di preconcetti e di retoriche pedagogiche spingendo, nel contempo, all’identificazione di teorie e di pratiche alternative e talvolta non convenzionali, ispirate non esclusivamente ai canoni di un pensiero razionale bensì accoglienti le sfide di un pensare ermeneutico, molteplice, aperto al ventaglio delle più originali possibilità dell’educabilità, aprendosi al riconoscimento del “mistero della persona” (Musaio, 2010, pag. 45). Il ritorno *della persona e alla persona* implica sia una prospettiva pedagogica scientificamente e rigorosamente fondata sul piano teorico, sia l’esercizio di un’autentica *relazione educativa* attraverso l’apertura umana al confronto e alla responsabilità verso l’altro.

Inoltre, al di là delle strategie e delle tecniche educative, si tratta di prestare attenzione al più generale processo di *formazione umana* per riconoscere e per impegnarsi affinché ogni situazione sociale possa rappresentare un’opportunità di crescita e di formazione per l’individuo. In questa direzione diventa centrale l’indagine pedagogica volta ad analizzare il modo in cui ognuno di noi attua una sintesi personale, rielaborando non soltanto conoscenze ed informazioni, messaggi e contenuti ma, soprattutto, attuando un processo interiore di autoriflessione esistenziale, etica e spirituale, espressione di quel “movimento di

personalizzazione” – così definito da Mounier (2004, pag. 30) – attestante quanto ciascuna persona sia capace di effettuare, al proprio interno, una sintesi personale di ciò che apprende, vive ed interiorizza.

In ultima battuta, ci preme ribadire la forza con cui la prospettiva antropologico-personalistica sottolinea la *natura relazionale dell'uomo*, attestando come l'uomo realizzi la propria esistenza e la propria evoluzione intrecciando esperienze afferibili ai tre livelli di conoscenza della materialità, della socialità, della spiritualità, tra loro interrelati e reciprocamente influenzantisi. Come specifica Pati²⁹ (2007, pp. 13 e segg.), i livelli di conoscenza materiale, sociale, spirituale³⁰ “sono qualificati dall'istanza della *relazionalità*, tanto nel loro procedere collettivo quanto nel loro settoriale manifestarsi”. Questi tre livelli esperienziali sono *sistemicamente* operanti nel senso che il sopravvento di un livello sugli altri causerebbe un turbamento al sistema-uomo, tale da comportare un disequilibrio personale fino anche a comprometterne l'intero sviluppo personale.

2.2.2 Una prospettiva derivante dalla psicologia culturale

Una seconda linea interpretativa deriva dalla psicologia culturale di Bruner in riferimento alle preziose evidenze sul caregiving ma, soprattutto, alle pratiche di scaffolding, grazie alle quali egli ha spiegato il modo attraverso cui un individuo più esperto aiuta un individuo meno esperto nel risolvere problemi, raggiungere obiettivi e realizzare compiti altrimenti impossibili in condizione di isolamento (Wood, Bruner, Ross 1976; Bruner 2004). Bruner apporta un fondamentale contributo alla disamina del concetto di *relazione educativa* avvalendosi:

²⁹ Sulla prospettiva personalistica si rimanda all'intervista di Luigi Pati nell'allegato B in appendice.

³⁰ Pati (2011, pag. 10) descrive in questi termini i tre livelli di esperienze e quindi di conoscenza umana: “Il *piano materiale* riguarda il rapporto dell'uomo con il mondo delle cose, ossia con tutto quel complesso di elementi concreti, manipolabili, strumentali, che favoriscono la sopravvivenza e al tempo stesso si costituiscono come base e alimento del processo di conoscenza del soggetto; il *piano sociale* concerne il legame che intercorre tra l'io e gli Altri sin dai primi momenti di vita. Dal rapporto con i propri simili, soprattutto con coloro i quali sono chiamati a prendersi cura di lui, il soggetto riceve sollecitazioni e orientamenti in forza dei quali s'incammina gradualmente verso la propria umanizzazione. Il *piano spirituale* attiene al dialogo stabilito dal soggetto con la sfera noetica. Sin dal suo primo apparire sulla scena del mondo, il bambino apprende a condurre la propria vita sotto il segno di peculiari significati esistenziali. L'esperienza dell'amore, della cura, della disponibilità adulta imprime al suo divenire una direzione, un ordine, un senso”.

- (a) da un lato dell'*interazionismo simbolico* di George H. Mead – per il quale gli individui agiscono nei confronti dell'ambiente in base al *significato* che gli attribuiscono, significato che nasce dalla loro interazione e dalla condivisione e dall'interpretazione dell'esito di detta interazione;
- (b) dall'altro lato di quello che è poi diventato il *costruttivismo sociale* a partire da Lev S. Vygotskij (1934), del quale ha assunto gli estremi della teoria prossimale dello sviluppo.

Il divenire della relazione educativa si può pertanto considerare alla luce dell'analisi della costruttività, individuando le strutture portanti che consentono ai diversi contesti (familiare o scolastico piuttosto che formale o non formale) di assicurare quel "valore aggiunto", prodotto dalla capacità simbolica del soggetto di "costruire" il mondo. La predisposizione a conoscere e a "dare senso" al mondo circostante consente infatti al bambino di "costruire" una propria idea della realtà fisica e sociale. Tale "costruzione" dell'idea di "mondo" è favorita da pratiche dialogiche e narrative che permettono al bambino di entrare in interrelazione con "altre menti" e, quindi, con visioni differenti della realtà che lo aiutano a completare e ad arricchire le sue conoscenze. Secondo questa prospettiva, il destino dell'uomo non è dunque determinato dal contesto storico-sociale bensì è da questi accompagnato – con azioni di *scaffolding* supportate da strumenti principalmente dialogici che Bruner definisce "narrazione" – nei suoi percorsi costitutivi e nei suoi processi evolutivi, che avvengono sempre nell'ambito di un contesto intersoggettivo, cioè relazionale (cfr. Groppo, 1998). In altre parole, si accede al significato delle proprie esperienze – e perciò della realtà – per mezzo di "transazioni"³¹, ovvero di processi interattivo-culturali grazie ai quali gli individui entrano in relazione tra loro. Bruner (1988) ritiene infatti che per mezzo della "narrazione" le persone comunichino e condividano i significati rielaborati attraverso concezioni ed interpretazioni personali della realtà.

Un ulteriore fondante assunto della prospettiva culturale di Bruner emerge dalla sua analisi sulla "rivoluzione" avvenuta dalla metà degli anni '70, quando egli evidenzia il passaggio del concetto di "cultura" dalla rigida visione strutturalistica –

³¹ "Per transazioni io intendo quei rapporti che costituiscono la premessa del processo che approda al la condivisione di assunti e di credenze riguardanti la realtà del mondo, il funzionamento della mente, gli orientamenti degli uomini e i modi in cui dovrebbe esplicarsi la comunicazione tra loro" (Bruner, 1988, pag. 71).

che intende la cultura come un complesso di regole interconnesse da cui le persone dedurrebbero i comportamenti e gli atteggiamenti più adeguati da agire in un dato contesto – ad una visione in termini di *corpus di conoscenze implicite del mondo*, a partire dalle quali gli individui – per *negoziazione* – giungerebbero a comprendere quali sono le migliori modalità di azione nelle diverse situazioni di vita. Secondo Bruner. l’elaborazione dei significati si realizzerebbe, dunque, per tramite di un processo di *negoziazione sociale* – cioè di transazione – in virtù di una propensione interpretativa e conversazionale connessa alla necessità di condividere le esperienze sul reale.

Uno dei nuclei fondamentali della prospettiva di Bruner – che ribadiamo, è culturale – vuole che il *significato della realtà* non sia dato a priori ma che piuttosto venga realizzato nella relazione con l’ambiente culturale d’appartenenza, nel senso che tutto ciò l’uomo può conoscere di sé e del mondo dipende dai *rapporti con l’altro da sé*³². La produzione e lo scambio di significati comporterebbe l’attivazione di processi narrativi facenti riferimento ai registri offerti dalla cultura; attraverso questo scambio, innestando processi di attribuzione di significato, l’uomo perverrebbe alla formazione del linguaggio, strumento fondamentale per la comprensione della realtà.

La funzione del linguaggio è per Bruner fondamentale ai fini dello sviluppo umano che compie grazie alla conoscenza del mondo, soprattutto perché consente di stabilire un rapporto diretto tra individui, ovvero, tra l’uomo e la società in cui è inserito³³. Attraverso la comunicazione, in particolare quella dialogica, le persone divengono in grado sia associarsi che di concorrere assieme alla soluzione di

³² Asserendo che “...nella misura in cui spieghiamo le nostre azioni e gli eventi umani che si verificano attorno a noi soprattutto nei termini della narrativa, del racconto e del dramma, vien fatto di pensare che la nostra sensibilità per la narrativa costituisca il legame più importante tra il nostro senso dell’io e il nostro senso degli altri nella realtà sociale che ci sta attorno” Bruner (*ibidem*, pag. 86), attesta dei più importanti argomenti che connotano la sua prospettiva culturale.

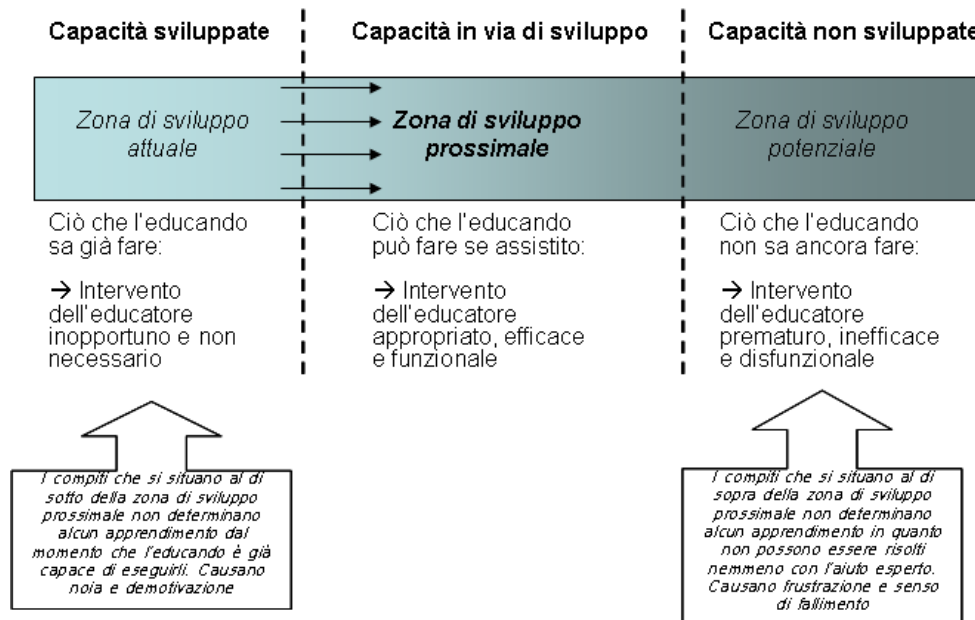
³³ A supporto della sua posizione secondo cui i processi mentali hanno un fondamento sociale e la cognizione umana è influenzata dalla cultura, attraverso i suoi simboli, i suoi artefatti e le sue convenzioni, Bruner pone il pensiero di Vygotsky, tra cui le poche ma illuminanti ricerche realizzate con i suoi collaboratori sul ruolo del linguaggio nello sviluppo del pensiero, sul concetto di “zona di sviluppo prossimale”, sul ruolo del secondo sistema di segnalazione – cioè il mondo codificato nel linguaggio – che rappresenta la natura così come trasmutata dalla storia e dalla cultura; ma, soprattutto, il paradigma che vede “l’uomo soggetto al gioco dialettico tra natura e storia, tra le qualità che possiede come creatura della biologia e quelle che gli appartengono come prodotto della cultura” (1988, pp. 88-89), cioè l’intuizione di Vygotsky secondo cui l’uomo è prodotto della cultura non meno che della natura.

questioni anche complesse. Illuminante la teoria di Vygotskij sull'evoluzione dei livelli di sviluppo cognitivo ulteriormente elaborata da Bruner (1971), in particolare la formulazione del concetto vygotkijano di "zona di sviluppo prossimale", che entrerebbe in funzione nell'interazione tra un soggetto maggiormente competente che svolge una funzione tutoriale (il genitore, l'educatore, ecc.) ed un soggetto con minori abilità (il bambino, lo svantaggiato intellettualmente, ecc.), consentendo al secondo di far emergere qualità intellettive non ancora manifeste, accompagnandolo e favorendone la maturazione di competenze altrimenti difficili da manifestare, in condizione di isolamento (cfr. Liverta Sempio, 1998). A questo proposito Bruner (1988, pag. 91) cita un'affermazione Vygotskij "... l'idea di una zona di sviluppo prossimale ci consente di proporre una nuova formula, ossia che l'unico apprendimento positivo è quello che anticipa lo sviluppo".

Zona di sviluppo prossimale e pratiche di scaffolding a fondamento della relazione educativa

Vygotskij era assai interessato a comprendere le cause che rendono così differenti le modalità di apprendere e di pensare tra gli individui. Diversamente da Piaget, per il quale l'apprendimento era una questione di scoperte del singolo individuo, per Vygotskij l'apprendimento era da interpretare alla stregua di un'*attività sociale* nutrita dalla attitudine a raggiungere obiettivi culturali piuttosto che la ricerca di un equilibrio maturativo: pensava infatti che le dissomiglianze strutturali nei processi intellettivi fossero primariamente attribuibili a diversità negli obiettivi culturali, nelle possibilità esperienziali, nei dispositivi linguistici posseduti, tutti elementi messi a disposizione dai genitori, dagli insegnanti o da altri educatori per guidare e per indirizzare l'apprendimento del soggetto in età evolutiva favorendo, quindi, il suo sviluppo cognitivo. La concezione di Vygotskij sulla natura sociale dell'apprendimento fu da lui corroborata grazie all'ipotesi secondo cui l'individuo sarebbe immerso in una "*zona di sviluppo potenziale*", rappresentante quel gap cognitivo (fig. 2.1) tra il livello di *sviluppo attuale e tangibile* del bambino definito dalla sua capacità di risolvere problemi da solo e il livello di *sviluppo potenziale* individuato in virtù della sua capacità di risolvere problemi sotto l'egida di un adulto o in concorso con pari più esperti (Vygotskij, 1973).

Figura 2.1 – Zona di sviluppo prossimale intesa come potenzialità di un individuo a risolvere un compito o ad eseguire un’attività con un aiuto esperto. Lo “sviluppo prossimale” si distingue sia dallo “sviluppo attuale”, che denota l’area di ciò che un individuo è in grado di fare da solo che dallo “sviluppo potenziale”, corrispondente all’insieme delle capacità in via di sviluppo (Vygotkij, 1966).



Nell’opera *Pensiero e Linguaggio* così definisce la zona di sviluppo prossimale, ovvero l’area di crescita potenziale:

“...per individuare esattamente il rapporto tra sviluppo e apprendimento non è sufficiente definire il solo grado dello sviluppo ma almeno due termini di esso, senza i quali non potremmo in alcun modo sperare di trovare il nesso fra il corso dello sviluppo e la possibilità di un apprendimento. Chiameremo il primo di questi due termini livello dello sviluppo attuale del bambino, al quale corrisponde cioè, il grado di sviluppo raggiunto dalle funzioni psichiche del bambino come risultato di determinati cicli dello sviluppo stesso già conclusi” (Vygotkij, 1966, pag. 303).

E ancora:

“la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da problem-solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci. ... La zona di sviluppo prossimale definisce quelle funzioni che non sono ancora mature ma che sono nel processo di maturazione, funzioni che matureranno domani ma sono al momento in uno stadio embrionale” (Vygotkij, 1980, pag. 127).

In effetti, se un adulto affiancasse il bambino per insegnargli qualcosa, quest'ultimo, per riproduzione, potrebbe realizzare oggetti o compiere azioni che non sarebbe riuscito a fare da solo. Lo scarto tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che potrebbe fare sotto la guida di un esperto delimita la "zona di sviluppo prossimale". Tale scarto viene altresì definito come:

"...la divergenza tra il livello della soluzione dei compiti svolti sotto la guida o con l'aiuto degli adulti e quelli svolti da solo, definisce la zona dello sviluppo potenziale del bambino... Quello che il bambino rivela di essere in grado di fare con l'aiuto dell'adulto delimita la zona del suo sviluppo potenziale.... È dunque possibile tener conto non soltanto del processo dello sviluppo già attuatosi, non soltanto di quei cicli di esso che si sono già conclusi e di quei processi di maturazione che si sono già verificati, ma anche di quelli che si trovano in una fase di assestamento, che si stanno evolvendo e si avviano a maturazione. Quello che oggi il bambino è in grado di fare con l'aiuto degli adulti, domani potrà compierlo da solo. Cosicché la zona dello sviluppo potenziale ci aiuta a conoscere anche il domani dello sviluppo del bambino, la dinamica dello sviluppo, prendendo a considerazione non i risultati già ottenuti, ma anche quelli che sono in via di acquisizione" (Vygotskij, 1966, pp. 304-305).

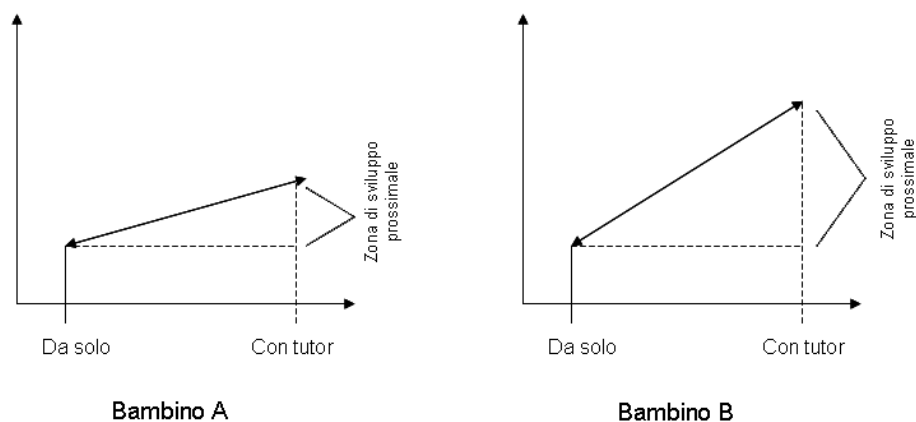
Lo schema dell'esperto-novizio o del tutor-apprendista può presentarsi in molteplici varianti, connotate sempre dall'asimmetria di ruoli: genitore-figlio, insegnante-allievo, bambino esperto-bambino inesperto. Dal punto di vista educativo e formativo, ciò suggerisce che l'educatore dovrebbe proporre all'educando attività o problemi la cui esecuzione o risoluzione richiedono un livello di capacità leggermente superiore alle competenze possedute, attività che saranno realizzate o problemi che saranno risolti dal "novizio" grazie ad un piccolo supporto esperto. Nel momento in cui l'educando dovesse manifestare autonomia nell'affrontare la situazione data, ciò indicherebbe la sua entrata – rispetto a quella situazione – nella zona di sviluppo attuale. La teoria vuole che l'apprendimento non sia solamente un prodotto intrapsichico né solamente la conseguenza di un fatto maturativo bensì anche l'esito della capacità dell'individuo di accedere a risorse sociali. Detto altrimenti, *sviluppo cognitivo* e *sviluppo sociale* risulterebbero intrecciati nella misura in cui la capacità di "sfruttare" una situazione intersoggettiva si fa presupposto imprescindibile a fini apprenditivi, dunque per lo sviluppo cognitivo. È come se ognuno fosse costantemente immerso in una zona di potenzialità – in un

alveo di possibilità – contenente ogni idea, conoscenza, capacità *quasi* alla sua portata intellettuale e fattuale, anche se non ancora completamente.

Il contesto sociale è l'elemento che influenza una serie di aspetti connessi alle modalità – e ai tempi – di avvio del processo educativo: ad esempio, sono aspetti di rilievo il tono di voce e la scelta dei vocaboli dell'educatore ma anche la motivazione, l'interesse e la familiarità sui temi formativi da parte degli allievi. Il contesto sociale influisce altresì nell'attribuzione di maggiore o minore valore di specifiche abilità cognitive e quindi negli effetti della formazione in tali ambiti.

Nel modello di Vygotskij della “zona di sviluppo potenziale” – inizialmente supportato da poche evidenze sperimentali, poi maggiormente verificato – è importante conoscere la differenza tra ciò che un bambino sa fare da solo e cosa sa fare assieme ad un altro più competente di lui, così da individuare i limiti cognitivi di efficacia del processo educativo. Il modello consente di valutare la continua evoluzione del rapporto tra educazione e sviluppo attraverso la rilevazione delle potenzialità, delle competenze iniziali e di altri aspetti come l'ambiente di apprendimento e l'entità di aiuto minima che risulta necessaria. In questo modo, come nel caso indicato da Vygotskij (1966) dei due bambini con la stessa “età mentale”, grazie all'aiuto di domande-guida e di qualche esempio, ben emerge la differenza di età reale evidenziandosi, nel contempo, i processi di sviluppo in corso e quelli non ancora completati (cfr. fig. 2.2).

Figura 2.2 – Il *gap* tra il livello di soluzione dei compiti svolti con guida o aiuto tutoriale e quelli svolti in isolamento definisce la zona di sviluppo prossimale.



Nell'esempio illustrato relativo ai due bambini (A) e (B), aventi la stessa età ma una diversa dinamica nello sviluppo mentale, si dà la necessità di comparare due fattori per identificarne lo sviluppo (cfr. Ajello, 2012):

- (i) il fattore "attuale", corrispondente a cicli di sviluppo delle funzioni psichiche superiori già conclusi,
- (ii) il fattore "prossimo", corrispondente a funzioni in fase di acquisizione.

Il supporto fornito da un esperto – *scaffolding*, ovvero "impalcatura", come nella definizione di Wood, Bruner e Ross (1976) – è l'elemento che determina la zona di sviluppo prossimale, ad ampliamento della zona cognitiva entro cui si muove l'individuo da solo. Lo scambio con l'esperto avviene attraverso comunicazioni, consegne, indicazioni ed altre forme di supporto verbale. Vi è dunque una precisa distanza cognitiva tra ciò che gli educandi sono in grado di affrontare da soli oppure in virtù del supporto di un esperto (cfr. tab. 2.1); la "zona di sviluppo prossimale" vygotskijana viene definita dall'utilizzo tecniche di scaffolding, sostanzialmente coincidenti con le funzioni tutoriali.

Tabella 2.1 – Alcune tecniche di scaffolding, sostanzialmente coincidenti con altrettante funzioni tutoriali (da: Wood, Bruner, Ross, 1976).

TECNICA	FUNZIONI DELL'ESPERTO
<i>Reclutamento</i>	Attira l'attenzione del bambino sull'attività per focalizzarla sulle richieste del compito
<i>Riduzione della libertà</i>	Semplifica i compiti in sottocompiti più semplici e riduce il numero di passaggi necessari alla loro esecuzione
<i>Mantenimento della direzione</i>	Funge da memoria esterna mantenendo a mente l'obiettivo finale, con l'obiettivo di preservare la motivazione e l'aggiornamento del bambino
<i>Segnalazione delle caratteristiche critiche</i>	Evidenzia (verbalmente o mediante l'azione) le caratteristiche salienti del compito o gli aspetti più rilevanti dell'esperienza
<i>Controllo della frustrazione</i>	Motiva il bambino a procedere nell'attività e controlla la sua frustrazione associata alle difficoltà che può incontrare, cercando di alleviarla
<i>Dimostrazione</i>	Funge da modello mostrando l'azione oppure imitando i tentativi del bambino, che però modifica leggermente in modo da renderli più appropriati affinché possano essere a loro volta da lui riprodotti

L'educatore, dunque, definisce un percorso di formazione dove la difficoltà del compito viene controllata ed il novizio riceve un supporto ed acquisisce strumenti e procedure per affrontarlo. Il supporto, la cui funzione è compensare il dislivello tra abilità necessarie e capacità possedute dal novizio, sarà progressivamente ridotto ed egli sarà via via avviato a livelli di partecipazione più avanzati. Naturalmente, la sola fornitura di competenze non è sufficiente a produrre sviluppo, se questa non si accompagna alla capacità pedagogica dell'educatore di rendere comprensibili le attività necessarie ad affrontare il compito. Si opera a tal scopo per tramite di specifiche *strategie di affiancamento* che tengano conto anche delle implicazioni di ordine emotivo del processo di apprendimento. È compito del tutor dare motivazione all'educando e condurlo al coinvolgimento; ma, anche, di semplificare il compito delimitandone l'ambito, stimolarlo ad agire sugli aspetti delle attività che sono alla sua portata, suggerirne altri in funzione delle abilità acquisite, proporre nuovi obiettivi, fornire indicazioni sugli aspetti rilevanti, aiutare a mantenere focalizzato l'obiettivo senza cedimenti emotivi e controllando le frustrazioni, fungere da modello e così via. Inoltre, come indicato da Wood, Bruner e Ross (*ibidem*), l'azione di sostegno va associata ad un'attività costante di valutazione dei bisogni e dei livelli di competenza per adattare lo scaffolding al progressivo raggiungimento dell'autonomia in funzione di nuove acquisizioni e, quindi, di ulteriori competenze.

Resta da dire che la teoria storico-culturale di Vygotskij e la psicologia culturale dell'ultimo Bruner, esortando a porre attenzione ai momenti storici e ai particolari contesti culturali in cui l'individuo affronta i vari compiti di sviluppo, sollecitando concetti innovativi di "apprendimento attivo" inteso come "pratica sociale situata non separata da altre attività significative" (cfr. Zucchermaglio, 1996, pag. 11), hanno influenzato l'evoluzione della psicologia contemporanea oltre che di molte importanti teorie in ambito educativo, tra cui:

- il *modello ecologico*³⁴ di Bronfenbrenner (1979), per il quale lo sviluppo umano ha luogo tramite un processo di interazione reciproca tra l'organismo umano attivo e le persone, gli oggetti, i simboli che si trovano nel suo ambiente immediato, di cui è necessario tener conto a fini comprensivi;

³⁴ Su questa prospettiva si veda l'intervista a Paola Milani nell'allegato B in appendice.

- la *teoria dell'attività* di Engeström (1987), che considera l'apprendimento come un potenziale punto di partenza per lo sviluppo di determinate trasformazioni che avvengono per processi espansivi, o per cicli a spirali, a partire da una turbolenza interna al sistema alimentata dai contatti con l'esterno e la conseguente tensione verso la risoluzione di contraddizioni interne;
- il *costrutto di apprendimento situato* di Lave e Wenger (1991), per il quale la motivazione ad apprendere scaturisce dalla partecipazione a pratiche collaborative e culturalmente significative, attraverso cui viene prodotto qualche cosa di utile;
- il *costrutto di comunità di pratica* di Wenger (1998), che rappresenta da un lato un descrittore dei processi informali attraverso cui i componenti di contesti sociali di varia natura si aggregano, apprendono e costruiscono conoscenza e, dall'altro, un dispositivo metodologico da cui ricavare valutazioni e principi utili alla comprensione e alla facilitazione dell'apprendimento nelle diverse condizioni di vita quotidiana;
- la prospettiva di Pontecorvo, Ajello e Zucchemaglio sulla *funzione dell'interazione sociale nell'educazione cognitiva* (1991)³⁵, che problematizzando le peculiarità cognitive assunte dalle interazioni sociali nella gestione e nel controllo di un apprendimento situato nelle varie occasioni di conoscenza, testimonia la fattibilità e il rendimento di un impianto interattivo dei processi di insegnamento-apprendimento, basato sulla discussione in quanto occasione di crescita e di training a fini argomentativi, riflessivi, di ragionamento;
- il *costrutto della modificabilità cognitiva strutturale* elaborato da Feuerstein (1991), secondo cui lo sviluppo dell'individuo sarebbe il risultato dall'intersecazione di tre condizioni: il suo substrato fisio-biologico, l'ambiente socioculturale in cui vive, la possibilità di beneficiare di esperienze di apprendimento mediato, caratterizzate dalla presenza di un mediatore, solitamente un adulto competente, che inframezzandosi tra le stimolazioni di derivazione socio-culturale ed il soggetto in apprendimento, compartecipa alla modificazione di entrambi, oltre che contribuire alla propria (Feuerstein, Klein, Tannenbaum, 1991).

³⁵ Su questa prospettiva si veda l'intervista ad Anna Maria Ajello nell'allegato B in appendice.

2.2.3 Una prospettiva di derivazione fenomenologica

Una terza linea interpretativa afferisce alla prospettiva fenomenologica così come sviluppata da Luigina Mortari (2003a) la quale, adottando un approccio ermeneutico, ha aperto due fecondi percorsi di ricerca: da un lato quello relativo all'importanza della *pratica riflessiva* sull'esperienza in vista del perseguimento – attraverso la consapevolezza – della più autentica formazione dell'umano; dall'altro quello *pratica dell'aver cura*, intesa come presupposto imprescindibile e garante di condizioni adeguate per l'esistenza: cura non solo dell'altro ma anche di se stessi, come risposta al bisogno di sentirsi vincolati a conservare e preservare la vita.

La scelta di Mortari di assumere a riferimento metodologico la filosofia fenomenologica trova giustificazione in almeno tre ragioni:

“(a) la fenomenologia assume come oggetto d'indagine i vissuti e proprio i vissuti sono al centro della ricerca qualitativa nelle scienze sociali; (b) a guidare la fenomenologia è la tensione a costituirsi come scienza rigorosa e questo costituisce l'obiettivo primo della ricerca qualitativa impegna tata a guadagnare una chiara credibilità scientifica; (c) la qualità propria della fenomenologia è di essere un «metodo filosofico» e poiché la ricerca educativa è alla ricerca di un metodo rigoroso, quello fenomenologico può costituire un valido punto di riferimento” (Mortari, 2010, pag. 144).

L'autrice privilegia la fenomenologia di Husserl (1965; 1968), cioè quell'indirizzo filosofico che conferisce valore essenziale all'esperienza intuitiva grazie alla quale l'individuo “guarda agli accadimenti” che gli pervengono fenomenologicamente, fonte originale da cui ricava le caratteristiche sostanziali dell'esperienza e che gli consentono un'autentica conoscenza³⁶. La fenomenologia è lo studio dei fenomeni, a ciascuno dei quali appartiene una serie di predicati necessari e di specificità essenziali che vanno a determinarne l'essenza (Husserl, 1965, pag. 17). L'impianto

³⁶ Husserl intende la fenomenologia nei termini di “scienza delle essenze”, ovvero di una scienza tesa a determinare esclusivamente conoscenza di “essenze” (Husserl, 1965, pag. 9). La fenomenologia di Husserl viene definita “trascendentale” in quanto l'atteggiamento fenomenologico volto alla conoscenza consiste nel vanificare tutte le trascendenze (evitando di dare nulla per scontato) e nel soffermarsi solo su quelle esperienze palesi ed autogiustificantisi. Una costruzione della conoscenza “trascendentale” corrisponde alla “formazione di senso originaria”, mediante cui si perviene all'ontologia del mondo della vita. La fenomenologia di Husserl ha profondamente influenzato la corrente esistenzialista in Germania e in Francia, con autori quali Merleau-Ponty, Scheler, Arendt, von Hildebrand, Levinas, oltre che sulle scienze cognitive odierne (neuroscienze) e sulla filosofia analitica.

husserliano – in contrapposizione a quello positivista che conferisce realtà all'esistenza in funzione della verifica oggettiva – mira a comprendere l'essenza esistenziale, tra cui l'essenza di Sé³⁷. Ciò non rivela l'intento di escludere la forma tangibile o naturale dalla conoscibilità dell'esistente bensì di orientare l'interesse soprattutto alla *soggettività*, nelle sue strutture essenziali, le quali si riflettono – come in uno specchio – nella conoscibilità dell'Io, nella sua coscienza, nei suoi vissuti (*Erlebnisse*). Detto altrimenti, parafrasando Husserl attraverso Ales Bello (2011, pp. 25-26), ciò significa “mantenere fermamente lo sguardo rivolto alla coscienza e all'io”, attraverso i quali è dato di giustificare la realtà così come essa si mostra e si concretizza³⁸.

L'empatia a fondamento dell'educabilità nella visione di Edith Stein

Edith Stein³⁹ – prima allieva e poi assistente di Husserl – ha approfondito ed elaborato in maniera originale le analisi del maestro, dal quale ha ricavato sia la metodologia che gli assunti basilari attraverso cui tentare di comprendere le caratteristiche e le proprietà degli esseri umani e della natura oltre che la tipologia di relazioni che si instaurano tra questi e tra questi e la natura. Tra gli obiettivi principali della Stein vi è dunque stato quello di esaminare come l'essere umano entra nel suo interno e si apre verso l'esterno: “Scavare all'interno dell'essere umano e, correlativamente, esaminare le manifestazioni esteriori, questo è il compito che la pensatrice sente più urgente per comprenderne la natura singolare unica e irripetibile e contemporaneamente il significato delle sue espressioni e produzioni che hanno un valore intersoggettivo” (Ales Bello, 2011, pp. 27-28).

L'interrelazione tra l'intrinseco (*l'interiorità*) e l'estrinseco (*l'esteriorità*) viene approfondita soprattutto nei suoi contributi inerenti i temi dell'empatia (*Il problema dell'empatia*: dissertazione di laurea del 1917) e del rapporto tra fenomenologia e

³⁷ Su tale assunto specifica Ales Bello (2011, pag. 26): “Si vive, ma che cosa significa vivere? Si conosce, ma che cosa significa conoscere e che cosa si conosce? Il primato del soggetto è da intendersi *quoad nos*, infatti, siamo un punto di riferimento e di partenza centrale per noi stessi; le domande sono poste sì sulla e/o sulle realtà, ma sono poste dal soggetto il quale in primo luogo deve comprendere se stesso come colui che pone la domanda stessa. E il primato della questione gnoseologica è solo da intendersi nel senso dell'inizio, non nel senso della fondazione ultima della realtà”.

³⁸ Su questa prospettiva si veda l'intervista a Vanna Iori nell'allegato B in appendice.

³⁹ Nel 1998 Edith Stein è stata proclamata Santa dalla Chiesa Cattolica.

psicologia (*Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, 1922), che si fonda sull'analisi della soggettività umana aperta alla *intersoggettività*. L'originalità dell'impianto della Stein giace nel punto da cui prende avvio l'analisi: si ricava dall'introduzione alla sua tesi di laurea:

“...il primo passo da compiere per avviare una riflessione che colga radicalmente – cioè essenzialmente – il fenomeno che stiamo osservando, è la «messa fra parentesi» (*epoché*) di ogni interpretazione già data ed anche di ogni posizione d'essere che potrebbe essere messa in dubbio per far emergere l'esperienza vissuta della cosa con il suo correlato, cioè il fenomeno della cosa stessa ... Ne consegue la possibilità di scavare nella complessità del mondo interiore, un mondo non caotico ma ordinato in quanto sottoposto ad una «legalità», in cui sono presenti momenti e aspetti che debbono essere indagati” (Stein, trad. it. 1985, pp. 28-29).

Ponendosi come focus costante ed essenziale la questione dell'*anthropos*, in ogni sua opera la Stein descrive l'esistenza umana come un “progetto” al quale bisogna “*dare forma*”; questo processo “formativo” risulta fondamentale, poiché esso è strumento necessario per comprendere ciò che è irrinunciabile ai fini della legittimazione della propria esistenza⁴⁰. La Stein riconosce che nessuna prassi è fruttuosa se non viene accompagnata dalla “forza dell'autoformazione”, ovvero sia da quella determinazione e volontà che muove la persona ad adoperarsi per realizzare i propri valori. Nella sua analisi intorno alla struttura della persona, la Stein (2000) riesce a far uscire da un'atmosfera indistinta e vaga il concetto di persona educabile, conferendole una maggiore incarnazione ed assegnando un nuovo impulso – del tutto efficace – alle modalità di conoscenza e di comprensione dell'altro grazie all'*empatia*, capacità di intuire il mondo interiore dell'altro, fondata sul riconoscimento di una distanza che è – e rimane – comunque irriducibile.

Alla Stein, dunque, interessa primariamente la persona, considerata come immersa nel suo contesto sociale. Ella definisce l'*empatia* (*Einfühlung*) nei termini di

⁴⁰ L'antropologia della Stein ha naturalmente matrice cristiana, ma nonostante abbia punti di coincidenza con l'umanesimo idealista rispetto agli assunti della bontà e della libertà dell'uomo, della sua attitudine alla perfezione, della responsabilità di cui s'incarica rispetto all'Umanità, poggia su diverse fondamenta; ella infatti ritiene che la natura spirituale dell'uomo – in quanto creatura divina creata da Dio a sua immagine – fonte di ragione e libertà, abbisogni di un'azione spirituale dell'atto educativo. Detto altrimenti, l'evoluzione dell'uomo non può prescindere dal progressivo sviluppo della spiritualità, dove l'azione di guida e supporto dell'educatore deve lasciare spazio ad una attività sempre più svincolata dell'educando affinché egli possa raggiungere l'autonomia e perseguire l'autoformazione.

“fenomeno del coglimento dell’esperienza estranea” o di “atto mediante il quale facciamo esperienza del vissuto di una coscienza estranea e della sua personalità”⁴¹ (Stein, 1985, pag. 80)⁴². Secondo la filosofa (*ibidem*, pag. 77 e segg.) il vissuto empatico non erompe dall’Io ma da un Soggetto altro, ovvero da colui che prova effettivamente e realmente l’esperienza:

“...il Soggetto dell’empatia è il «Noi» che racchiude la distinzione ineliminabile dell’Io e del Tu, ovvero della individualità del soggetto che *empatizza* e del soggetto che viene *empatizzato*. Di fronte ad un avvenimento particolarmente coinvolgente un’intera comunità... [*noi*] ... proviamo gli «stessi» sentimenti, ci sentiamo accomunati dal vivere uno «stesso» stato d’animo, esultiamo o ci disperiamo allo «stesso» modo per quello «stesso» avvenimento... [*ma*]... la gioia che ci riempie non è del tutto la stessa: forse per l’altro la gioia si è dischiusa in maniera più ricca; empatizzando colgo questa diversità; empatizzando giungo a quei «lati» che erano rimasti chiusi alla mia propria gioia, ed ora la mia gioia si accende e solo ora avviene la piena copertura con la gioia empatizzata” (*ibidem*, pag. 89).

Nella riflessione della Stein molti sono i suggerimenti per definire un progetto all’educabilità dell’altro per tramite dell’empatia: il percorso principe è quello del “*conosci te stesso*”, quello che conduce verso la consapevolezza (cfr. Musaiò, 2010, pag. 226 e segg.). Per la Stein la conoscenza di noi stessi è imprescindibile ai fini della conoscenza dell’altro, per comprendere la sua peculiarità e la sua storia.

⁴¹ L’empatia (letteralmente “sentire”) è l’esperienza sottesa a tutte le modalità attraverso cui approcciamo l’altro, agendo il riconoscimento della sua individualità (“tu sei importante per me”, “ti stimo e ti riconosco”, “rispetto e condivido il tuo sentimento”).

⁴² Il termine *empatia* è stato utilizzato per la prima volta da Titchner (1909) nel suo *Experimental psychology of the thought processes*, con cui ha tradotto il concetto di *Einfühlung* (empathy) per poter rendere conto di quell’esperienza di risonanza emotiva tanto naturale quanto stupefacente che consente di “sentire dentro di noi” ciò che prova l’altro (Serino, 2009, pag. 334). Con sottile acume Edith Stein, qualche anno dopo (1917, trad. it., 1985), indicò l’empatia nei termini di “esperienza per molti aspetti paradossale”, interpretabile come un’amplificazione della coscienza oltre che un’estensione dell’esperienza personale. Da questa prospettiva l’empatia sottende un modo di conoscere che va ben oltre i processi insiti nei comportamenti altruistici, dal momento che così definita appare descrivere un oggetto di riflessione proprio dei “teorici della mente” e che ha trovato recenti fertili occasioni di approfondimento grazie allo sviluppo delle neuroscienze (Gallese, Keysers e Rizzolatti, 2004), prima del tutto impensabili. Come spiega Serino (2009, *ibidem*) “l’empatia implica, infatti, sorprendenti modificazioni neuro-fisiologiche e può diventare oggetto di un’affascinante riflessione sulle basi neurali dell’azione sociale; d’altra parte, chiama in causa i contesti sociali, la cultura. Di più: esprime il carattere originario, fondamentale, della socialità. Come esperienza sociale originaria l’empatia rinvia ai contributi che illustrano l’esistenza di un’intersoggettività innata primaria e di un Sé interpersonale pre-concettuale, che si manifesta precocemente e addirittura precede la formazione di un articolato concetto di Sé”.

L'empatia ci indirizza ad considerare la singolarità altrui e a preservare la diversità di ciascuno, che è di natura sia esteriore, cioè fisica e corporea, che interiore, relativa cioè a vissuti, esperienze, sentimenti, valori verso cui orientiamo il nostro interesse e le nostre scelte intenzionali⁴³.

Il tema dell'empatia pone in rilievo il problema del "come porsi all'altro" per instaurare una "buona" *relazione educativa*: affinché questa possa instaurarsi non è pensabile, per l'educatore, partire unicamente dai propri personali presupposti senza considerare che, verosimilmente, avranno ben poco in comune con quelli dell'altro. Invece in ogni relazione – ancor più in quella educativa – è innanzitutto l'altro che svela se stesso ed offre la sua presenza, il suo stato di persona originale e irripetibile. E in ciò l'empatia connota una delle tante possibilità di cui la persona dispone per entrare in relazione e vivere la sua dimensione comunitaria.

Cura di sé attraverso la conoscenza di sé, per avere cura dell'altro

Un significativo contributo della Stein che ha orientato le analisi di Luigina Mortari, deriva precipuamente dalle sue riflessioni sull'empatia, al di là della centralità della questione sull'essere umano, sempre fondamentale e ricorrente nelle rispettive analisi filosofiche.

Luigina Mortari intende l'empatia come "quel movimento interiore che consente di far risuonare dentro di sé l'esperienza dell'altro" e la pone a "componente essenziale per un buon lavoro di cura, trattandosi di quella forma di *ragionamento del cuore* che rende possibile la comprensione del vissuto dell'altro" (Mortari, 2003b). Nella relazione empatica "l'apertura all'altro non è mai fusione affettiva o sconfinamento ma ascolto partecipe che salvaguardia l'alterità dell'altro, la sua irripetibile singolarità" (Mortari, 2002a, pag. 10).

⁴³ L'empatia comporta da un lato un carico cognitivo non indifferente, orientato a cogliere il modello di riferimento intrinseco dell'altro e dall'altro la messa in gioco di una componente relazionale che induce a sperimentare analoghi vissuti emotivi dell'altro. Come si è detto nella precedente nota, tale aspetto di "affiliazione" con l'altro è diventato interessante oggetto ricerca al confine tra evolucionismo, etologia, genetica, neuroscienze, psicologia, sociologia. In aggiunta, qui merita solo ricordare che lo sviluppo dell'empatia emerge anche in relazione all'attaccamento – di cui dobbiamo la conoscenza teorica allo psicoanalista inglese John Bowlby – ovvero a quella dimensione della mente umana che si struttura sin dalle prime relazioni tra il neonato e chi si prende cura di lui (*caregiver*).

Quello della “cura” è un tema di interesse essenziale, grazie al quale l’autrice ha potuto mantenere intrecciati i due piani della riflessione filosofica e della prassi sul campo, risultando il suo un contributo assai prezioso per i *caregivers*, ovvero per coloro che di “cura” quotidianamente e concretamente se ne interessano: in primis famiglie e insegnanti ma, in generale, per tutti gli operatori dell’educazione e della formazione oltre che per quelli del settore sociale e sanitario.

La *cura* ha una primarietà dal punto di vista ontologico, trascendente e paradigmatico (Mortari, 2006b, pag. 8 e segg.). *Ontologico* in quanto è l’“aver cura” che crea la possibilità, per l’individuo, dell’“esserci”, connotandosi a “categoria formativa dell’esperienza”. *Trascendente* in quanto, oltre al significato di interessamento e sollecitudine, “cura” porta con sé anche il significato di affanno ed inquietudine, in connessione all’evidenza esistenziale che il “cominciamento” della vita è da subito appesantito dalla responsabilità di occuparsi di sé, cui sovente si accompagna il desiderio di trascendenza interpretata come premura di dare compimento al possibile proprio ed altrui divenire. *Paradigmatico* in riferimento alla pratica educativa dal momento che, se il rischio di un indebolimento del desiderio di esistere è proprio della fragilità della condizione umana, questa stessa fragilità rende necessario *l’imparare ad aver cura in sé*. Ed è proprio in tale assunto che si iscrive *la ragione d’essere dell’educazione*, che è intrinseca all’accompagnamento dell’individuo in quel processo di costruzione degli strumenti cognitivi ed emotivi necessari a tracciare autonomamente il proprio personale percorso esistenziale. La *pratica di cura* costituisce una “apriorità esistenziale”, in quanto antecedente ad ogni condizione dell’esserci. Questa asserzione ontologica è sostenuta dal fatto che “la forma” che prende vita e man mano si sviluppa è in stretta relazione con le tipologie di cura individualmente esperite, tipologie che, appunto, forgianno l’esistenza di ciascuno. La cura, infatti, è quel modo di essere che accompagna senza soluzioni di continuità la vicenda temporale dell’essere umano e che da’ forma alla nostra identità.

La Mortari sottolinea continuamente come la *primarietà della cura* coincida con la sua essenza *relazionale*: tutti gli individui hanno bisogno di ricevere e di dare cura e a qualsiasi livello e in qualsiasi epoca della vita la cura costituisce una risposta imprescindibile per la condizione umana, che è sostanzialmente di forte dipendenza dagli altri. La “cura” è una necessità assoluta per ogni uomo, nonostante i suoi

“modi” siano differentemente interpretati dalle varie culture e dalle società, poiché differenti sono i concetti e le valutazioni in merito al *ben-esistere*. Tali argomentazioni sono supportate anche dalla tesi secondo cui l’educazione concretizza il suo senso originario nella misura in cui *prende su di sé “l’aver cura”* come propria direzione paradigmatica. La cura si delinea così come vitale principio ontologico ed esistenziale, in quanto salvaguarda e coltiva la vita costituendo l’asse paradigmatico della logica pedagogica, la cui ragione essenziale sta nell’identificare le esperienze utili a far dispiegare l’altro nel suo proprio essere.

L’autrice non manca di rimarcare che l’ambito della cura non può considerarsi esaurito nelle sole circostanze ove qualcuno necessiti di cure altrui poiché in stato di problematicità. Invece, le “pratiche di cura” stanno anche a fondamento delle relazioni determinanti il senso e la dignità della vita personale tra cui *in primis* la relazione madre-figlio ma anche la relazione amicale, la relazione d’aiuto e, non ultima, la relazione connaturata ai processi di insegnamento-apprendimento. In sostanza, la *relazione di cura* si dà ogni volta che per qualcuno diventa rilevante il *bene dell’altro*.

È evidente che, in questa prospettiva, non si può pensare alla vita comunitaria degli esseri umani se non tenendo conto delle pratiche di cura, che solo così può assumere uno status del tutto rilevante anche sul piano etico.

L’assumere tale definizione di “cura” ovviamente comporta una presa di distanza dal modo di concepire la cura come “principio” o come “stato emotivo” e se nel suo significato generale la cura è orientata a “promuovere benefici per l’altro”, ne deriva che il suo senso proprio è quello di essere finalizzata a mettere l’altro nelle condizioni di provvedere da sé ai suoi bisogni e di orientarsi a promuovere la capacità di aver cura di sé per essere poi in grado, a propria volta, di costituirsi a persona capace di pratiche di cura per altri (Mortari, 2006b, pp. 112-113): indicativo, su questo punto, è l’assunto che l’autrice riporta a più riprese ne *La pratica dell’aver cura* per il quale ciascuno è pienamente ciò che è in quanto oggetto di cura da parte di qualcuno e, nel contempo, in quanto soggetto di cura per qualcuno (*ibidem*).

Si può dunque individuare l’*essenza della cura* in una pratica relazionale che impegna chi-ha-cura nel fornire energie e tempo per soddisfare i bisogni materiali ed immateriali dell’altro, così da creare le condizioni per consentirgli di “divenire il

suo proprio poter essere” e sviluppare la personale capacità di aver cura di sé. La cura diviene così dimensione pedagogica della relazione e dell’azione educativa, “una dimensione pedagogica della comunicazione e della formazione del sé *attraverso, con, mediante l’esperienza dell’altro*” (Boffo, 2011a, pag. 84). Con ciò si intende dire che compito dell’educazione è anche quello di preparare l’altro nel *praticare una cura* attraverso cui farsi capace di preservare da sé la propria vita dai pericoli, di proteggerla dall’annientamento delle inevitabili sofferenze, così da farla sbocciare individuando le giuste esperienze dove poter esperire una pluralità di differenti modi del “divenire il proprio essere”⁴⁴.

Pratica riflessiva ed educazione

Un’ulteriore tematica approfonditamente sviluppata dalla Mortari concerne la *riflessività*, dimensione cognitiva, emotiva, volitiva, valoriale cui l’uomo da sempre si serve per dare significato all’esperienza. Gli studi a disposizione sulla riflessività, sovente frutto di analisi interdisciplinari, mettono tutti in evidenza aspetti di grande interesse per chi educa e fa formazione, persuadendo dal rifuggire da accezioni semplicistiche e riduttive a favore di significati ampi e profondi (Colombo, 2003).

⁴⁴ Per definire il profilo di una pratica educativa che assuma in sé la cura come modo d’essere paradigmatico, occorre identificare gli indicatori empirici della cura (posture relazionali) che ne qualificano l’essenza e che Mortari (2006b, pp. 111-152) individua nei seguenti: (a) *ricettività*, che consiste nel lasciare che l’altro ti interpellino a partire da sé: è la capacità di fare posto all’altro, ai suoi pensieri e ai suoi sentimenti, (b) *responsività*, necessario completamento della ricettività, che indica la capacità di rispondere adeguatamente agli appelli dell’altro, (c) *disponibilità cognitiva ed emotiva*, che consente, in chi è capace di “buona cura”, di pensare in profondità alla situazione da affrontare affinché l’altro possa attingere l’energia necessaria per costituirsi come presenza nel mondo, (d) *empatia*, intesa come quel co-sentire che permette ad un individuo di avvertire l’altro nel suo essere proprio, cioè di sentire la qualità della realtà dell’altro, (e) *attenzione*, intesa come capacità di individuare le potenzialità e i punti deboli dell’altro, essenziale per una reale sua comprensione. L’attenzione all’altro rappresenta la prima forma di cura ed è la matrice dell’atteggiamento eticamente orientato, (f) *ascolto*, nel senso che saper ascoltare l’altro con attenzione sensibile al suo essere significa metterlo al centro, ossia considerare il suo essere presente per comprendere quello di cui ha necessità per realizzare la propria esistenza, (g) *passività attiva*, intesa come capacità agire la propria presenza di cura in modo non intrusivo facendosi concentrato al percorso di crescita dell’altro, (h) *riflessività*, intesa come intenzione, da parte di chi preferisce pratiche di cura, di individuare il modo migliore di agire per fornire una risposta ai bisogni dell’altro, (i) *sentire nella cura*, inteso come capacità di essere sintonizzati con le tonalità emotive che accompagnano ogni azione (cognitiva, estetica, relazionale), comprese quelle di cura, (l) *competenza tecnica*, indispensabile per un buon esercizio delle pratiche di cura, da interpretarsi non più solamente secondo la prospettiva positivo-tecnicistica (medicale) ma anche terapeutica (personal care, cura dell’altro in quanto persona), (m) *aver cura di sé*, in quanto la cura dell’altro non può prescindere dalla conservazione e dalla salvaguardia di se stessi.

Mezirow (2003, pag. 106) definisce la riflessione come quel “processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un’esperienza e a darvi significato”; d’altra parte, il concetto connota non solo il processo del pensare il proprio pensiero ma anche quello altrui (Mostarda, 2006, pag. 77).

La riflessività è associata alla ricerca di senso, cioè “a quelle domande che, pur indecidibili in quanto destinate a rimanere costitutivamente aperte, reclamano ciononostante una risposta la cui ricerca impegna a fondo la mente umana” (Mortari, 2003a, pag. 17). Mortari (2002b, pag. 49) rileva due livelli di riflessione:

- (a) *pensare a ciò che stiamo facendo*, corrispondente a quel tipo di processo mentale chiamato “azione riflessiva”;
- b) *pensare i pensieri che guidano le nostre scelte*, corrispondente a quel processo mentale di alto ordine, altrimenti denominato “riflessione metacognitiva”.

L’autrice rileva (*ibidem*) che già Schön, nel suo noto saggio del 1983 *Il professionista riflessivo*, aprendo un dibattito sul tema della riflessività (“thinking what we are doing”) aveva distinto due tipi di pensiero riflessivo:

- (a) *riflessione-in-azione*, vale a dire quella riflessione che avviene a fianco dell’azione laddove l’attenzione del pensiero si fa vigile al fine di cogliere elementi di incertezza e di problematicità, prima di arrivare ad una qualche conclusione o risoluzione;
- (b) *riflessione-su-l’azione*, cioè quel pensare retrospettivo all’azione dopo che è stata compiuta, sulla cui base comprendere l’esperienza.

Un processo apprenditivo derivato dall’esperienza riflessiva diventa a pieno titolo un percorso di eccellenza anche per la pratica formativa, basandosi esso sulla capacità di elaborare un sapere “grezzo” costituito da informazioni, dati, impressioni, emozioni, pensieri e sensazioni.

“Non c’è bisogno più umano che la necessità di comprendere a fondo il significato della nostra esperienza. Per questo motivo è importante imparare ad essere riflessivi, non solo durante l’azione ma anche ad azione conclusa, ipotizzando le mosse cognitive praticate durante l’azione... Questa riflessione “ex post facto” mira ad acquisire una comprensione del nostro stile operativo, vale a dire il modo in cui affrontiamo situazioni problematiche. È con questo che si intende, per dirla con Schön (1983), per riflessione-in-azione o riflessione retrospettiva” (Mortari, 2002b, pag. 51).

Contestualmente, la Mortari accoglie anche il pensiero di Mezirow (1990) allorché dichiara:

“Praticare la riflessione metacognitiva significa indebolire il potere performativo della conoscenza tacita e rompere quelle barriere concettuali che ostacolano una comprensione molto più autentica. In questo caso si può parlare di “riflessione critica” ... ma la riflessione – cioè il pensare ad un problema nel modo più esaustivo e approfondito possibile – in effetti non è automaticamente critica e tale lo diventa solo quando tende a scoprire assunti e presupposti taciti sui quali sono state costruite le nostre credenze. Mentre l’azione riflessiva (riflessione *in-* o *su-* l’azione) riguarda il “come” di una azione, al contrario – in accordo con Mezirow (1990) – la riflessione critica riguarda il “perché” di ciò che stiamo facendo” (*ibidem*, pag. 53).

La riflessione critica ha quindi un orientamento fenomenologico, poiché, come l’indagine fenomenologica anch’essa si fonda sulla capacità di interrompere l’adesione naturale e irriflessiva al senso comune e di mettere in discussione idee precostituite. Praticare la riflessione critica significa essere impegnati nel mettere in discussione la nostra struttura di presupposti sfidando i nostri schemi abituali di aspettative, convinzioni, credenze. È questa interruzione della naturale attitudine allo scopo di destabilizzare i propri locali che è possibile generare l’apprendimento trasformativo, nel significato indicato da Mezirow (1990)” (*ibidem*, pag. 55).

La riflessività è sia un processo *nel tempo*, trattandosi di un atteggiamento cognitivo precedente l’azione che la Mortari definisce “postura mentale”, quanto un processo *del tempo*, anticipatore dell’azione ed operoso durante l’azione stessa, equiparabile all’esortazione di Hannah Arendt (2009) di “fermarsi a pensare” allorché rimarca la necessità, per l’individuo – essere agente e pensante nel contempo – di avere piena consapevolezza nell’assumersi tutte le responsabilità conseguenti alle sue azioni (Gallagher e Zahavi, 2008, pag. 69 e segg.).

La riflessività conduce ad “esiti originali e sviluppa abitudini percettive che sostituiscono gli automatismi per avvalersi di emotività, linguaggio e fenomeni culturali” (Mortari, 2003, pag. 33).

Come esercizio del ripensare a un evento già accaduto, come concepisce il pensare comune, la riflessività “comprende un momento retroattivo e un momento proattivo, entrambi necessari a costruire nuovi e più elevati livelli di conoscenza” (Alessandrini, 1995, pag. 39).

Ma la riflessività è anche *processo relazionale* – intersoggettivo – al quale ogni individuo può accostarsi fin da bambino, arricchendosi grazie all’apporto dell’altro

da sé attraverso il dialogo ed il confronto: “è nostro intento evitare che il concetto di riflessione faccia riferimento al soggetto, invitando a partire dall’autoriferimento senza che questo resti chiuso nel soggetto stesso” (Luhmann e Schorr, 1988, pag. 365). La riflessività si colloca dunque come connessione conoscitiva fra sé e l’altro, in una dimensione di arricchimento e di reciproca condivisione che si realizza anche grazie a mezzi scritti e orali (narrazione, diario delle riflessioni, conversazione riflessiva).

Secondo la Mortari (2006a) attraverso la formazione è possibile sviluppare un pensiero critico-costruttivo, quindi riflessivo. Dedicandosi a “pensare riflessivamente” i propri vissuti e le proprie esperienze – nell’intento di comprenderne il senso e così appropriarsene consapevolmente – l’individuo acquista coscienza di sé e del mondo. Pertanto, la partecipazione ad esperienze di *formazione alla riflessività* comporta sempre un profitto personale, in quanto l’individuo, acquisendo nuove consapevolezze su come pensa e su come agisce, muta, sino anche a *tras-formare*, il proprio modo di essere, imparando ad attivare nuove e più adeguate modalità di presenza nel reale.

Alla luce di ciò, ogni impresa educativa dovrebbe centrare l’attenzione sull’individuo, non considerandolo in maniera astratta ma nella sua connotazione personale ed interiore, così da porlo in condizione di poter conoscere ed ascoltare *in primis* se stesso. La relazione con se stessi è infatti fondamentale per consentire all’individuo di mediare la relazione che poi instaurerà con gli altri.

Per concludere, attingiamo dalle parole di Boffo (2011a, pag. 90) quella che ci appare la miglior sintesi del pensiero di Luigina Mortari vantaggioso ai nostri fini: “La relazione educativa e la comunicazione formativa che i *caregivers* sapranno costruire, nell’arco della vita del bambino, potranno essere veicoli di trasformazione critica della mente ma anche degli atteggiamenti e dei comportamenti del soggetto. Per elaborare menti riflessive, ovvero soggetti in grado di capire i propri stati emotivi, cognitivi e affettivi, sarà necessario lavorare molto sull’educazione all’empatia e alla funzione riflessiva. La cura pedagogica è il paradigma che elabora questo sapere teorico e prassico”.

2.2.4 La prospettiva neurofenomenologica e il modello dell'integrale antropologico

Infine, una quarta prospettiva di analisi, che attinge delle tre precedenti costituendone però un'evoluzione, afferisce al *modello pedagogico dell'integrale antropologico* elaborato a più riprese da Umberto Margiotta⁴⁵ e di cui si può aver conoscenza nei lavori del 2005, 2007b, sino ai più recenti del 2011a,e. Tale modello pone a tesi l'esigenza di costituire e di riconoscere, per ciascuna persona, "il diritto ad un *capitale formativo*, ovvero sia di un «welfare delle capacitazioni»⁴⁶, cioè della possibilità individuale e collettiva di agire il diritto all'apprendimento" (Margiotta, 2011e, pag. 11) e, quindi, alla conoscenza, ai saperi, all'evoluzione individuale. In questo senso per le scienze dell'educazione e della formazione si dà l'obbligo di fornirsi di nuove teorie e, di conseguenza, di nuove metodologie d'indagine, al fine

⁴⁵ Si veda l'intervista nell'allegato B in appendice.

⁴⁶ Il concetto di *capability* (*capacitazioni*) rimanda ai costrutti di Amartya Kumar Sen, sviluppati nell'ambito delle scienze economiche e sociologiche ma soprattutto all'elaborazione del *capability approach* ad opera di Martha Nussbaum. Brevemente, Sen ha avanzato i due concetti di "funzionamento" (riferendosi alle esperienze che l'individuo ha deciso liberamente di vivere o a ciò che ha scelto di essere) e di "capacitazioni" (riferendosi alle possibilità di scelta l'individuo, tenuto conto dei "funzionamenti" verso cui può optare) come dimensioni maggiormente adeguate a render conto della libertà e della qualità della vita dell'uomo. Nella sua visione, la giusta comprensione della qualità della vita dell'uomo deriva non solo dalla valutazione dei tradizionali indicatori relativi alla disponibilità di beni materiali (ricchezza, reddito o spesa per consumi) ma anche, e soprattutto, dalla considerazione inerente le possibilità di vivere esperienze o situazioni alle quali l'individuo attribuisce un valore positivo, come ad esempio l'ottenimento del rispetto sociale, la partecipazione alla vita comunitaria, e così via. La prospettiva di Sen ha persuaso buona parte della comunità scientifica a ritenere del tutto incompleti ed insufficienti i tradizionali indicatori monetari per stimare il benessere e la qualità della vita di un individuo, ma non è riuscita a fornire una efficace metodologia osservativa e di misurazione empirica sia dei "funzionamenti" che delle "capacitazioni". Invece, le "capacitazioni" di Sen sono state intese alla stregua di "capacità complesse" da Martha Nussbaum, ricercatrice eclettica di matrice filosofica ma attingente a fonti psicoanalitiche, antropologiche, letterarie. Mutuando dalla lezione di Baldacci (2012), "le *capacità complesse* comprenderebbero due componenti, di cui una interna (le capacità interne della persona) e una esterna (le opportunità, ovvero i diritti di cui una persona può fruire, ma anche, per certi versi, i beni che sono disponibili all'interno di una società). L'aggiunta della componente interna al quadro delle capacitazioni è stata una svolta molto importante, andando in qualche modo a confermare l'analisi di Dahrendorf il quale, agli inizi degli anni '80, sosteneva che in una Società non basta che vi siano beni e diritti se non vi sono le capacità per far uso di quei diritti e per accedere realmente ai beni sociali. Il concetto di *capacità complessa* della Nussbaum cumula questi elementi, in quanto la componente interna può essere identificata, con buona approssimazione, a ciò che viene concordemente definito *competenza*. In questa cornice, le competenze divengono una componente della capacitazione (*capacità complessa*) e quindi non sono più semplicemente messe al servizio di un incremento della produttività ma piuttosto dell'emancipazione umana. La persona che realizza e conquista competenza la può mettere al servizio della propria emancipazione, per l'accesso a *libertà positive*. Nella visione della Nussbaum non incontriamo più gli elementi della cultura di impresa ma quelli dell'accesso ai diritti di cittadinanza. Il contesto, l'orizzonte pedagogico sulla cui base pensare le competenze, diventa ora l'accesso ai diritti di cittadinanza".

di comprendere e fronteggiare “...i problemi che, per ogni individuo, pone la costituzione del suo proprio capitale formativo: dunque come si forma e cosa accade nella sua mente” (*ibidem*). L’autore sostiene altresì che dal momento che lo studio di qualsiasi fenomeno mentale coincide, in sostanza con l’analisi di colui che ne fa esperienza, allora “dobbiamo sostenere, con Varela, Thompson e Rosch (1991), che le scienze della formazione non possono sottrarsi alla circolarità che intercorre tra cognizione ed esperienza ma che, anzi, devono farne tesoro, aprendo così la strada all’approccio enattivo delle trasformazioni della conoscenza e dell’esperienza” (*ibidem*).

Tematizzata in questo senso, la relazione educativa può essere considerata nei termini di *matrice generativa di orientamenti al futuro*, orientamenti che non possono che avere una dimensione formativa per il Sé. D’altra parte, solamente la dimensione formativa – *in quanto enattiva*, cioè generativa – consente al Sé di esistere, vale a dire di conservarsi ed evolvere nel contempo, in un assetto sistemico autopoietico⁴⁷, relativo tanto al soggetto nella sua unitarietà che all’ambiente che lo contiene e lo determina, come mutuato dalle proposizioni di Maturana e Varela (1985).

La possibilità che la *relazione educativa formi alla coscienza* trova una soddisfacente giustificazione nel paradigma enattivo così come rivisitato da Margiotta grazie al suo modello dell’integrale antropologico. E come egli ha spiegato in una conversazione pedagogica sul tema della relazione educativa “...la «cifra» della *form-azione* giace nel suo termine: dar forma ai sistemi d’azione tra interlocutori. E i sistemi d’azione sono quelli riconoscibili, ricostruibili, secondo una logica di «embodied cognition»: sono quindi i dispositivi del volere, del sentire, dell’immaginare, del pensare, insiti tanto nel contesto quanto nell’interlocutore” (Margiotta, 2012b). Su questo scrive:

“I sistemi d’azione sono innanzitutto riconducibili ad una logica di «embodied cognition» e perciò sono riconoscibili e ricostruibili nei dispositivi del volere, del sentire, dell’immaginare, del pensare sia nel soggetto che nell’interlocutore. Ma, nel contempo, la relazione educativa diventa la *matrice* fondamentale *generativa* di un ascolto, di un dialogo, di un’interazione, che consente al soggetto di procedere alla costruzione del

⁴⁷ Si veda nota 6 in Introduzione.

Sé, cioè allo sviluppo della propria autonomia. «Io» è diverso da «Sé»⁴⁸. Ciò di cui abbiamo bisogno è di tanti «Sé», capaci di dialogare e di interagire nei domini e nei compiti dell'esperienza e del progetto del futuro ... futuro che nessuno regala ma che ciascuno deve costruire per sé ... E questa è l'autonomia, vera. E allora, a questo punto, nella misura in cui la relazione educativa si fa formativa essa rivela la sua cifra enattiva. La relazione educativa è la matrice generativa di *orientamenti al futuro* che non possono che avere una dimensione formativa. Perché? Perché senza «forma» non esiste il Sé. Ma il Sé intanto si specifica, intanto insegue il successo, intanto vive l'insuccesso, ma soprattutto intanto aiuta sé medesimo e gli altri a vincere la lotta dell'evoluzione in quanto capace di «darsi una forma» di cui rendere giustizia sempre. Che sappia giustificare sempre. E questo significa poi, ritornando all'incipit: essere in grado di riscrivere il mondo" (Margiotta, 2013, pag. 36).

Prima di proseguire illustrando più approfonditamente il modello pedagogico dell'integrale antropologico, vale la pena di specificare brevemente la prospettiva teorica dell'enazione, da cui esso attinge (cfr. Margiotta, 2012d).

Il costrutto enattivo

Il costrutto enattivo rappresenta un orientamento scientifico che dobbiamo a Humberto Maturana e al suo allievo Francisco Varela, elaborato a partire dall'ipotesi secondo cui il Mondo (la realtà) sarebbe l'esito di una co-costruzione da parte della collettività nel momento in cui appare esistere "oggettivamente" (Maturana e Varela, 1985; 1987). Varela ha di seguito esaminato la tesi per tramite della neurofenomenologia, dottrina da lui fondata per certi versi autonomamente dal suo maestro, nell'intento di proseguire, superandola, la linea delle scienze cognitive per quanto concerne il funzionamento della mente, adottando un orientamento marcatamente interdisciplinare ponendosi l'obiettivo di annullare – o quantomeno ridurre – il gap tra scienze umane ed esperienza cosciente (cfr. Cappuccio, 2006).

⁴⁸ Si veda, a questo proposito, il modello di analisi della relazione educativa enattiva, proposto in figura 2.3.

Varela (1992) ha usato il termine di “enazione”⁴⁹ per qualificare la sua prospettiva. La visione enattiva, nonostante richiami, nel suo significato originale, il concetto di “rappresentazione” come “modo” della conoscenza, mira ad un suo superamento in favore della *corporeità*, adducendo piuttosto una mente incorporata (*embodied mind*). Attraverso il concetto di “embodiment”, che profila l’idea di “conoscenza come azione incarnata”, la prospettiva enattiva vuole superare la visione dell’apprendimento in quanto rappresentazione mentale della realtà esperita, recuperando l’idea di corporeità come dimensione imprescindibile dai processi di conoscenza⁵⁰ (Varela, Thompson e Rosch, 1992). In altre parole, la visione enattiva come “modo della conoscenza” pone l’accento sulla *corporeità* – ovvero sulla mente “incorporata” – per cui ogni esperienza diverrebbe conoscenza non solo per la nostra mente ma, contestualmente, anche per il nostro corpo, grazie ad una circolarità tra *percezione* ed *azione* che appunto delinerebbe una sorta di “accoppiamento reciproco” tra realtà in conoscenza, o mondo, e soggetto conoscente.

Una sì fatta impostazione scientifica mira a sottolineare e far emergere l’importanza e la complessità dell’idea di materialità strutturale, in quanto lo stesso processo cognitivo si svilupperebbe proprio dagli eventi e dagli accadimenti in cui si trova a disvelarsi. Scrive Varela: “La realtà non è un dato; essa dipende dal percipiente, non perché si costruisce per capriccio, ma perché ciò che conta come un mondo rilevante, è inseparabile da ciò che è la struttura del percipiente”. In questa affermazione si ritrova tutta l’influenza del filosofo francese Maurice Merleau-Ponty⁵¹, che con il concetto di “*corpo proprio e corpo vissuto*” ha posto a tema l’indivisione tra “senziente” e “sensibile” nell’esperienza percettiva, rinnovando l’idea di relazione tra corpo e mondo, di relazione tra individuo e individuo.

⁴⁹ “Enazione” è la traduzione del termine inglese enaction, legato al verbo to enact, che comprende, tra i suoi significati letterali, anche quello di “rappresentare” (ad es. “mettere in atto uno spettacolo”) oppure “promulgare” (ad es. “emanare una legge”).

⁵⁰ Con la circolarità di percezione e azione si realizza una produzione continua di mondi da parte del soggetto conoscente. Tra mondo (o realtà che si va conoscendo) e soggetto conoscente, si va costruendo una storia di accoppiamento reciproco. Il corpo e l’ambiente in cui opera il soggetto sono elementi decisivi: non si conosce al di fuori della loro interazione organica, cioè dal loro accoppiamento strutturale e dall’azione del soggetto, percettivamente guidata, e dalla percezione guidata dall’azione. Si tratta di un particolare monismo di mente-corpo che diventa, in realtà, una via di mezzo della conoscenza.

⁵¹ La condizione di *essere-nel-corpo*, di cui Varela si dichiara debitore verso Merleau-Ponty (1963, 1972) diventa concetto cruciale e decisivo per il rinnovato orientamento cognitivo.

Sottolineando questo aspetto nucleare, l'indirizzo enattivo giunge a conseguenze filosofiche molto significative per quanto riguarda la dimensione stessa del sé e del mondo. D'altra parte, l'idea di "conoscenza incarnata" (*embodied cognition*⁵²), ha spinto l'establishment scientifico a rivedere la consolidata concezione di un mondo caratterizzato da qualità preordinate, oltre che di una mente anch'essa preordinata. Parlare infatti di un Sé non come di una cosa ma come di un processo, che acquista senso nella sua dimensione incarnata, porta ad un Sé non più riconducibile ad uno statuto sostanziale ma addirittura frammentario. Ciò accade anche per il mondo, che perde le sue qualità prestabilite – e che una presunta mente unitaria dovrebbe fedelmente rispecchiare – e viene lui stesso a configurarsi come sfondo in stretta connessione con la nostra esperienza percettiva.

Gli sforzi verso cui ha mirato l'elaborazione di Varela in quell'approccio cognitivo sviluppato autonomamente dal maestro – la visione neurofenomenologica – ma profondamente radicato nel paradigma enattivo, frutto di una loro co-costruzione, si è rivelato del tutto innovativo e rivoluzionario per il senso dimensionale del Sé e del mondo, in ragione del fatto che la domanda sulla conoscenza è divenuta ricerca della possibilità di produzione (*enazione*), di disvelamento (*enazionamento*) di un mondo esperienziale e conoscitivo da parte di un *soggetto-agente incarnato*.

Come conseguenza, la cognizione è stata da allora assunta quale effettivo "far emergere di significatività" attraverso la manipolazione concreta di un ambiente che si genera nel mezzo della relazione col sistema, nel mezzo della loro reciproca specificazione – tra sistema e ambiente, appunto – e nel mezzo del loro co-emergere (Varela, Thompson e Rosch, 1992).

Tra l'altro, l'affermarsi del paradigma dell'"*embodied cognition*" ha consentito di delineare un nuovo approccio al problema dell'intersoggettività, mettendo al suo centro il sistema sensorimotorio. L'idea portante dell'"*embodied cognition*" – che pone l'accento sul ruolo del corpo nella cognizione e intende la mente "incorporata" e situata in un ambiente esterno col quale intrattiene un attivo rapporto dialettico, vuole che i processi cognitivi non possano essere analizzati a

⁵² Per inciso, sotto l'aspetto teorico-filosofico questo approccio è legato alla fenomenologia della percezione elaborata da Merleau-Ponty e prima ancora al metodo fenomenologico di Husserl. Da un punto di vista applicativo, numerosi studi nell'ambito della psicologia cognitiva hanno evidenziato l'importanza della dialettica tra soggetto e ambiente nell'analisi dei processi cognitivi. Ciò è evidente sin dai primi studi di Vygotskij fino alle più recenti ricerche nell'ambito di diversi deficit cognitivi.

prescindere da tale rapporto, di cui occorre invece portare alla luce gli intricati meccanismi. Alla luce di ciò si potrebbe dire che quando soggetto – considerato nella sua inscindibile unità di mente e corpo – e oggetto si trovano co-implicati, il flusso d’informazione si struttura in un circolo – vizioso o virtuoso – tipico dei fenomeni di auto-organizzazione, dai quali scaturiscono proprietà “emergenti” che non si riscontrano nelle componenti in interazione. Secondo Francisco Varela la co-implicazione tra soggetto – *sistema cognitivo* – e oggetto – *dominio cognitivo* – è costantemente all’opera, come ben si può constatare nell’interazione circolare tra la mente propria e le menti altrui, da cui scaturisce una sorta di mente collettiva. Detto altrimenti, sulla base di tale visione si può sostenere che tutti i processi cognitivi emergono da un *circolo* di questo tipo, immerso nel concreto, cioè nella storicità incorporata, nel contesto biologico vitale. I processi sensomotori, la percezione e l’azione divengono così inseparabili dalla cognizione⁵³ in quella che Varela chiama, appunto, *enazione* (cfr. Margiotta, 2012b).

Cosa suggerisce questa prospettiva inerentemente all’oggetto del nostro interesse? Suggerisce che *non c’è relazione educativa se non c’è autoformazione*, nel senso che la dimensione evolutiva dell’*embodied cognition* porta a ritenere che così come non esiste una mente che governa il corpo ma entrambi (corpo e mente) dialogano costantemente per ampliare i mondi di esperienza e per generare un progredire continuo degli orizzonti conoscitivi ed evolutivi dell’individuo (e ciò determina la coscienza), allo stesso modo per l’educazione diventa decisivo configurarsi negli stessi termini, come ben esplicita Margiotta (2011e) a proposito dei processi di insegnamento/apprendimento i quali, come è assodato da un’ampia letteratura *evidence based*, mai avvengono al di fuori di un assetto intersoggettivo educativo:

“Le scoperte della neurofisiologia degli ultimi quindici anni, e in particolare l’identificazione dei neuroni specchio ad opera del gruppo di Parma diretto da Rizzolatti, stanno progressivamente sostituendo la visione tradizionale del funzionamento cognitivo, in base a cui la cognizione è il prodotto della manipolazione dei simboli (teorie cognitive), a favore dell’approccio

⁵³ Con la circolarità di percezione e azione si realizza una produzione continua di mondi da parte del soggetto cosciente. Tra mondo (o realtà che si va conoscendo) e soggetto cosciente, si va costruendo una storia di accoppiamento reciproco. Il corpo e l’ambiente in cui opera il soggetto sono elementi decisivi: non si conosce al di fuori della loro interazione organica, cioè dal loro accoppiamento strutturale e dall’azione del soggetto, percettivamente guidata, e dalla percezione guidata dall’azione. Si tratta di un particolare monismo di mente-corpo che diventa, in realtà, *una via di mezzo della conoscenza* (Varela, Thompson e Rosch, 1992).

embodiment secondo cui la cognizione è legata al corpo e al ruolo svolto dal sistema sensorio-motorio.... Una tale svolta di paradigma non può essere trascurata dalle scienze della formazione, data l'implicazione dei meccanismi specchio a livello dei processi di insegnamento/apprendimento (attraverso la capacità imitativa, l'assimilazione diretta, il ruolo del sistema motorio, dell'empatia, del linguaggio...). Ne consegue che, se la mente funziona e apprende in modo diverso da come ipotizzato fino ad oggi, ovvero, se un'ampia mole di risultati scientifici ci sta restituendo una mente che affonda le sue radici negli stati corporei e nei sistemi neurali del nostro cervello (embodiment), anche la formazione della mente – che poi corrisponde alla formazione personale dei talenti, tout court – va riconsiderata in coerenza con le nuove assunzioni e prospettive di ricerca. In altre parole, le modalità attraverso cui si compie il processo di insegnamento/apprendimento, dovrebbero essere ripensate in relazione alla nuova concezione del rapporto tra percezione, azione e cognizione....” (Margiotta, 2011e, pag. 12).

Il modello dell'integrale antropologico

Il modello educativo integrale antropologico di Umberto Margiotta (2005, 2007b; 2011a,e), egregiamente condensato dalla sua allieva Diana Olivieri (2011, pp. 77-90), pur annoverandosi nell'alveo delle rare visioni di pedagogia neurocognitiva può ritenersi senza dubbio di natura ermeneutica, data la sua marcata tensione all'individuazione di una teoria generale della conoscenza nei termini di “interpretazione” (cfr. Margiotta, 2010a). Di tale modello qui preme porre in risalto solo i punti salienti riguardanti la connessione tra apprendimento ed educazione, il forte interesse alla promozione e allo sviluppo dei talenti individuali, l'attenzione alla modificabilità cognitiva del cervello con cui ogni processo educativo deve fare i conti, che tratteremo sinteticamente in vista dei nostri fini, cioè l'individuazione dei principali elementi che rendono conto della natura e della funzione della relazione educativa.

Il modello educativo dell'integrale antropologico pone al suo centro la realizzazione appunto integrale della persona⁵⁴, laddove la marcata interconnessione tra “rappresentazioni mentali”, “corrispettivo neuronale” e “manifestazioni

⁵⁴ Intesa come globalità, totalità fluida, dinamica ed evolutiva dei modi e dei ritmi attraverso cui essa reagisce alle sollecitazioni interne ed esterne ad essa, “fatta di una rete nervosa di inter-penetrazioni tra variabili cognitive, dinamiche affettive-emotive oltre che di esperienze corporee e vissuti esistenziali” (Margiotta, 2007a, pag. 25).

comportamentali”⁵⁵ – ritenuta fundamenta su cui ogni processo di insegnamento/apprendimento si costruisce e si compie – comporta che la formazione della mente non possa scindersi dalla formazione del cuore. E questo non è affatto “un problema applicativo o marginale ma piuttosto un programma di ricerca e di formazione: un programma che attiene al modello vivente di organizzazione dei processi di *generazione* e di *personalizzazione dei saperi e delle esperienze* che, usualmente, chiamiamo apprendimento” (Margiotta, 2007a, pag. 10). Per questo motivo l’educatore – identificato primariamente nell’insegnante, ma ovviamente in chiunque altro ne assuma ruolo e funzioni, in primis il genitore – è ritenuto responsabile dell’“integrale antropologico” (*ibidem*, pag. 29).

Per quanto riguarda il rapporto tra apprendimento ed educazione, l’autore parte dall’assunto (derivato dalla psicologia cognitiva) secondo cui la conoscenza del mondo reale sarebbe fondata sulla rappresentazione cognitiva – o “*modello mentale*”⁵⁶ – che il soggetto si fa di esso. Tale conoscenza giacerebbe quindi su costrutti semantici ed iconici, ma pur godendo della caratteristica della fluidità essa rimarrebbe passibile di revisioni e di modificazioni continue man mano che si presentano nuove occasioni esperienziali, di cui l’individuo ne assimilerà gli elementi fondanti e per sé significativi.

Per ogni operatore educativo – *compresi i genitori* – ciò comporta l’organizzazione di percorsi di promozione e di sviluppo della conoscenza tali da favorire sistematicamente, nell’educando, la produzione e la costruzione di “mappe di significato”, incoraggiando così la padronanza di nuovi modelli mentali e di schemi cognitivi. La *mediazione educativa* si rende del tutto necessaria, poiché quanto più detti modelli mentali si moltiplicano l’individuo:

⁵⁵ Si potrebbe anche intendere nei termini di rapporto tra percezione-azione-cognizione così come ci deriva dalle neuroscienze cognitive e dalla prospettiva enattiva, soprattutto nell’evoluzione neurofenomenologica ad opera di Varela (cfr. Varela, 2009).

⁵⁶ Specifica Margiotta (2007, pag. 18, nota 16): “Il modello mentale è appunto *l’immagine* che il soggetto si crea della situazione reale; esso ha un carattere *semantico* e *complesso*; inoltre è anche flessibile perché può essere modificato alla luce di informazioni o esperienze successive. Secondo le linee di ricerca cognitivista qui delineate, si può attendibilmente asserire che, nei processi di apprendimento, il soggetto costruisce delle vere e proprie “*mappe di significato*” che guidano la sua esperienza (Margiotta, 1997) e si configurano quindi *sia come prodotto sia come modalità di apprendimento*; e questo perché: (a) il soggetto costruisce una “cartina mentale” della propria zona di esperienza, in cui sono presenti sia elementi logico-formali, sia informazioni emotivo situazionali; (b) tale mappa di riferimento contiene quindi gli oggetti, la conoscenza del loro uso, gli elementi di valutazione e giudizio personale sugli stessi; (c) è quindi insieme il disegno della cartina e il processo stesso di disegno”.

“(a) avrà tanto più bisogno di riconoscere percorsi nel contempo efficaci ed economici tali da assicurarne la consistenza e l’utilizzabilità nel tempo e (b) tanto più li renderà «esperti», ovverossia tali da consentirgli di attivare – nel più breve tempo possibile e con il minor rischio possibile di deviare dal bersaglio – la mappa cognitiva o gli schemi più idonei ad affrontare le dissonanze cognitive che qualunque situazione o contesto o compito di conoscenza, per quanto «normale e regolare» appaia, di certo gli proporrà” (Margiotta, 1997; nell’edizione del 2001, pp. 52-53; *adattato*).

È questo l’“apprendimento significativo”⁵⁷, concernente l’apprendimento non tanto di abilità primarie – quali il linguaggio o la motricità di cui l’individuo può impossessarsi anche in condizione di relativa indipendenza, in quanto fornito di preposte capacità acquisitive dal sistema evolutivo – ma piuttosto di abilità secondarie, acquisibili in virtù di processi intersoggettivi di insegnamento-apprendimento, attivati in contesti di natura educativo-relazionale, intenzionalmente orientati a promuovere nell’individuo l’aspirazione e la determinazione di imparare, capaci di attivare interessi vitali arrivando a *tras-formare* non solo i saperi ma – *auspicabilmente* – anche la personalità, ovverossia il proprio Sé (Margiotta 2013, §9 pag. 36).

L’apprendimento è significativo quando l’individuo è totalmente compartecipe della sua *tras-formazione* ed accetta di impegnarsi e di farsi coinvolgere in prima persona rispetto ai processi sia cognitivi che emotivo-affettivi o motivazionali riguardanti se stesso, dato che la spinta alla conoscenza, alla comprensione, all’azione – seppure per intervento di input esterni – origina dell’interno dell’individuo che così prende consapevolezza (con un atto autovalutativo) del fatto che ogni suo atto è in risposta solamente che ai suoi bisogni.

⁵⁷ Con “apprendimento significativo” si fa riferimento a quel tipo di apprendimento attraverso cui viene attribuito un senso alle conoscenze, grazie all’integrazione di nuovi dati con le informazioni già possedute e il loro utilizzo in contesti e condizioni diversi; il conseguente sviluppo di capacità di problem solving, di pensiero critico, di meta cognizione, di riflessione consente la trasduzione delle conoscenze in competenze. L’apprendimento è significativo quando la conoscenza soddisfa tre condizioni: (a) è l’esito di una costruzione attiva da parte del soggetto, (b) è significativamente connessa alla situazione concreta in cui avviene l’apprendimento, (c) deriva anche dalla relazione e dalla partecipazione sociale. La costruzione significativa di conoscenza si verifica quando l’individuo ha la possibilità di *apprendere in modo attivo* (secondo il principio del “learning by doing”), *costruttivo* (poiché richiede di organizzare ciò che è stato fatto e di riflettere sulle proprie azioni), *intenzionale* (in quanto teso al raggiungimento di un obiettivo), *autentico* (poiché basato sui problemi di vita reale, è connotato dalla complessità ed è contestualizzato), *cooperativo* (in quanto prevede una dimensione dialogica e collaborativa per favorire la comprensione mediante il confronto con gli altri).

Da ciò deriva che l'obiettivo rilevante dell'azione educativa non è tanto la produzione di apprendimenti quanto la formazione di *profili formativi integrati*. Nel significato di Margiotta (2006; 2007a) il *profilo formativo* è determinato non da distinte abilità ma da *talenti* (conoscenze, principi, organizzatori cognitivi) e da *padronanze* (orientamenti metacognitivi). Il profilo formativo viene qualificato come "integrato" poiché per mezzo dei sistemi di padronanza, che si organizzano a rete in virtù di una caratterizzazione marcatamente autoriflessiva, l'individuo si fa nel contempo capace di incorporare conoscenze e di produrle a sua volta ma personalizzandole, cioè riuscendo ad integrarle e/o ad accrescerle verso le direzioni che la sua indole, il suo diletto o i suoi bisogni richiedono.

Parallelamente, nel suo approccio pedagogico olistico-integrale – che Olivieri (2011, pag. 83) indica anche nei termini di *prospettiva transdisciplinare integrata mente-cuore* – Margiotta non manca di assumere i più recenti e significativi contributi apportati alle scienze dell'educazione dalle neuroscienze cognitive, in particolare la concezione secondo cui – a partire dalla scoperta della modificabilità della struttura fisica del cervello a causa dell'apprendimento – cambiamenti nella struttura cerebrale determinerebbero trasformazioni altrettanto significative a livello di processualità cognitiva (cfr. Nestler, 2012), con la conseguenza che ogni nuova esperienza, acquisizione o apprendimento contribuirebbe alla ristrutturazione funzionale del cervello stesso (cfr. Margiotta, 2007a, pag. 20).

Va da sé che la Pedagogia non può esimersi dal considerare le evidenze derivate dalle neuroscienze né dal rivedere le basi epistemologiche da cui impostare una rinnovata strutturazione dei processi di insegnamento/apprendimento, "tanto che il suo fine sarà raggiunto quanto più saprà integrare prospettive di ricerca diverse capaci, però, di render assieme conto di quella "complessa relazione che racchiude le coordinate del rapporto vita/apprendimento, ovvero corpo/mente (*ibidem*, pag. 18)⁵⁸". In breve, pensare ad una "pedagogia dell'integrale antropologico" significa

⁵⁸ Margiotta (2007a, pag. 19) mutua dette coordinate dalle tre linee di ricerca bioeducativa tracciate da Frauenfelder e Santoianni (2002, pp. 28-29): "(a) prospettive epigenetiche: analizzano sia l'evoluzione filogenetica (*evolutionary perspectives*) (Cosmides, Tooby, 1994) che le modificazioni ontogenetiche in relazione all'adattamento ambientale nelle fasi dello sviluppo individuale, dalla infanzia alla maturità (*ontogenetic perspectives*) (Magnusson, 1996; Knowles, 1997); (b) prospettive biodinamiche: analisi delle basi biologiche strutturali dell'apprendimento e del pensiero (*biological perspectives*) (Carey, Gelman, 1991) e considerazione dell'individuo come unità di mente, corpo, organismo, sistema complesso biodinamico suscettibile di variare nell'interazione con i diversi ambienti (*whole organismic perspectives*) (Damasio, 1996); (c) prospettive sinergiche: la formazione

avvalersi di un approccio epistemico trasversale, laddove “integrale” non va riferito unicamente alle conoscenze o ai paradigmi capaci di render conto dell’uomo nella sua globalità ma anche all’esito della *co-costruzione tra educatore ed educando*, esito che viene a coincidere con quella “rete nervosa di inter-penetrazioni tra variabili cognitive, relazionali, affettive-emotive, corporee, esistenziali” (Margiotta, 2007a, pag. 25).

In questo modo, l’educatore individua la reale condizione educativa sia a livello delle dimensioni progettuali, operative e materiali che la fondano sia a livello della struttura implicita, celata, dei suoi costituenti simbolici e inconsapevoli. Tale riflessione implica la capacità di frazionare l’oggetto educativo e formativo in ogni sua componente strutturale tanto sul piano dell’elaborazione pedagogica che su quello della organizzazione e della attuazione di strategie comportamentali e operative, senza prescindere dalle possibilità cognitive, dalle dinamiche emotivo-affettive e dai vissuti esperienziali di chi è immerso nel processo di costruzione di conoscenza, di costruzione del sé e del mondo che ha intorno.

Ciò che si desume da queste considerazioni è che l’educazione, in vista della formazione dell’individuo, non può occuparsi della stimolazione e dello sviluppo di strategie cognitive e metacognitive generali senza tener conto anche degli specifici contesti di *relazione educativa* entro cui detto sviluppo avviene. *Relazione educativa* che non può più essere considerata come processo unidirezionale (dall’educatore all’educando) né tantomeno autoreferenziale (rispetto all’esercizio e alla trasmissione dei saperi) ma piuttosto – derivando da Santoianni (2002, pag. 62) – va qualificata e specificata in un sistema multidimensionale quale quelli afferente alle categorie della molteplicità (per cui la relazione educativa si fa *funzionale, prospettica, interpretativa*); della reciprocità (per cui la relazione educativa è *bidirezionale, interrelata, dipendente*); della modificabilità (la costruzione della relazione educativa avviene attraverso processi di *negoiazione, di trasformazione e di codificazione ricorsiva*); della intermodalità (per cui la *relazione educativa* si forgia sulla base dell’affinità, del cambiamento, della flessibilità, della disponibilità verso il non noto e l’inconsueto).

di strutture di conoscenza viene considerata nella doppia valenza di inculturazione (*cultural perspectives*) (Bruner, 1996) e distribuzione (*situated cognition*) (Jonassen, Land, 2000) contestuale e di modulazione dominio-specifica delle potenzialità di conoscenza (*domain specificity perspectives*) (Hirschfeld, Gelman, 1994)”.

Il modello dell'integrale antropologico offre dunque un contributo significativo al problema della formazione dell'uomo, di cui deve farsene carico la pedagogia fondamentale (Margiotta, 2011a, pag. 25) in quanto capace di sollecitare "la ricerca pedagogica a ricostruire la genesi dei dispositivi fondamentali che rendono giustizia al principio di *educabilità* e di *formatività*, sui quali essa fonda il suo discorso, e a raccogliere l'approccio al problema della coscienza così come proposto dalla evoluzione della epistemologia dei saperi e della conoscenza, dall'analisi dei fondamenti biologici della soggettività, dalle teorie dell'*embodiment*" (Margiotta, 2012c, pag. 17).

Resta da dire che dal modello dell'integrale antropologico è scaturito più di recente il *modello della relazione educativa non autoritaria* (Margiotta, 2013) attraverso il quale l'educazione post-moderna viene posta di fronte all'unico autentico compito che deve assumere, volendo assurgere a strumento attraverso cui l'*anthropos* diventa se stesso. Secondo Margiotta un'autentica relazione educativa è quella che si innesta in uno spazio intersoggettivo ove chi ha il ruolo di educatore accompagna l'educando alla conquista della propria autonomia e quindi della propria libertà, che viene raggiunta né attraverso l'autorità, né attraverso l'asimmetria dei saperi bensì attraverso la reciprocità, la negoziazione, la simmetria del rapporto. Autonomia in quanto "libertà di darsi da sé la propria legge" (*ibidem*, pag. 14). In questo senso, continua l'autore:

"non vi è autentica autonomia che non sia anche, in qualche misura, *neonomia*, ricerca di un nuovo nomos e di un nuovo ethos. La persona realmente autonoma e libera non è quella che fa proprie le leggi, le regole, i valori della società, ma quella che li passa al vaglio, che li esamina attentamente e criticamente, ne accetta alcuni, ne rifiuta altri, ne crea nuovi. Alla libertà si giunge solo attraverso la libertà..... che è quella impegnata, difficile, sofferta di persone che insieme, esponendosi costantemente al rischio dell'errore e dell'inganno, ma aprendosi anche alla possibilità di imbattersi in qualche verità, ricercano, esplorano, valutano, costruiscono. E a volte anche distruggono" (*ibidem*, pag. 15).

Affinché l'educazione possa ancora rappresentare, per le giovani generazioni, una possibilità di progresso verso cui tendere, ne deriva che i connotati fondanti della relazione educativa devono necessariamente essere sottoposti ad una radicale trasformazione" (*ibidem*, pp. 20-21):

- (a) un primo fattore di trasformazione concerne il fatto che ciascun giovane dell'attuale società complessa "domanda all'adulto di cogliere di sé la mente e non soltanto l'intelligenza: la mente intesa come espressione di tutta la sua personalità. Ciò comporta che la qualità dell'apprendimento è data dal modo in cui che apprende impara ad apprezzare come il suo potenziale educativo evolve in quanto mente e non in quanto intelligenza, separata o sezionata in tanti sottoaspetti di personalità";
- (b) un secondo fattore è connesso alla "incipiente rivoluzione educativa e concerne la domanda di un'arte della relazione che sia intesa e praticata come *ars cooperativa umanitatis*. Arte cooperativa dell'umanità, ciò significando che ogni prospettiva di insegnamento e apprendimento cooperativo si fonda e si esprime su una rigorosa ed appropriata cooperazione di persone specializzate nel promuovere e sviluppare la personalizzazione di modelli esperti di padronanza della vita e della cultura";
- (c) infine, un terzo, importante fattore concerne la necessità di investire sulla creatività e sulla qualità dell'intelligenza, il che rimanda al tema della «padronanza» in quanto soglia autoconsapevole di formazione insieme specifica e universale della propria personalità... Attingere alla creatività "come fonte e metodo di sviluppo del potenziale educativo della persona "significa andare incontro ad un giovane lasciandogli la responsabilità di non mentire a se stesso... fargli scoprire che un processo di conoscenza è innanzitutto un processo di disciplinamento interiore".

La conclusione è che, in vista della formazione dell'integrale antropologico, la relazione educativa diventa *matrice fondamentale generativa* di un riconoscimento dell'altro da sé tale da consentirgli di procedere, responsabilmente alla luce di un'autentica libertà, allo sviluppo della propria autonomia e, quindi, all'estrinsecazione del Sé (Margiotta, 2013, pag. 36).

2.3 Il modello di analisi della trama enattiva della relazione educativa

Integrando gli assunti portanti delle prime tre prospettive di analisi della relazione educativa, enunciati la prima la necessità umana di estrinsecarsi ai "valori perenni", la seconda il beneficio di riconoscere la dimensione contestuale entro cui tale estrinsecazione si realizza, la terza la convenienza di porre ad assunto metodologico l'alternanza ciclica tra azione e riflessione, riteniamo che l'ultima linea interpretativa sia del tutto incisiva – nella sua globalità – nel render conto della reale funzione della relazione educativa in quanto fondamento per lo sviluppo individuale e l'estrinsecazione del Sé.

In altre parole, la prospettiva enattiva ci appare sintetizzare e comprendere in sé tutte le precedenti in quanto, rimandando ad una visione ermeneutica dell'umano, implica una possibilità conoscitiva che dipende sì dal linguaggio, sì dalla storia ma soprattutto dal fatto che l'individuo esiste in una realtà non separata dalla propria dimensione corporea. Ci appaiono utili, in questo frangente, le riflessioni di Stollo (2008):

L'azione umana è qui intesa come fulcro di un incessante processo di significazione che non attiene solo alla cognizione, ma anche alla dimensione storica ed emotiva individuale, un processo il cui carattere esplicito si accompagna a livelli impliciti di azione. Il processo di significazione si avvale - secondo la definizione di Merleau-Ponty ripresa nell'ambito delle scienze cognitive - di "schemi incarnati" che non sono personali o peculiari dell'individuo che li sperimenta e li adopera, ma risultano piuttosto modalità esperienziali culturalmente condivise.

Gli studi empirici condotti nell'ambito di questo filone delle scienze cognitive sembrano offrire alla riflessione bio-pedagogica un significativo contributo interpretativo, in quanto consentono di individuare nella particolare e dinamica conformazione del sistema biologico umano le radici del carattere costitutivo, anonimo e intersoggettivo dell'intenzionalità, rintracciabili nei principi di enazione, emergenza e coevoluzione" (Stollo, 2008, pag. 42).

Riteniamo perciò la visione ermeneutica del tutto bastevole ai fini di della più approfondita analisi – seppur generale – della relazione educativa in quanto capace, più di altre, da un lato di porre l'accento su una pluralità di visioni legate a quella che si può definire la "lettura dell'esperienza umana" e, dall'altro, di evitare di partire da premesse stabilite non mancando nel contempo di attingere ad interpretazioni paradigmatiche diverse, seppure congruenti rispetto alla concezione della vita umana. Tra queste:

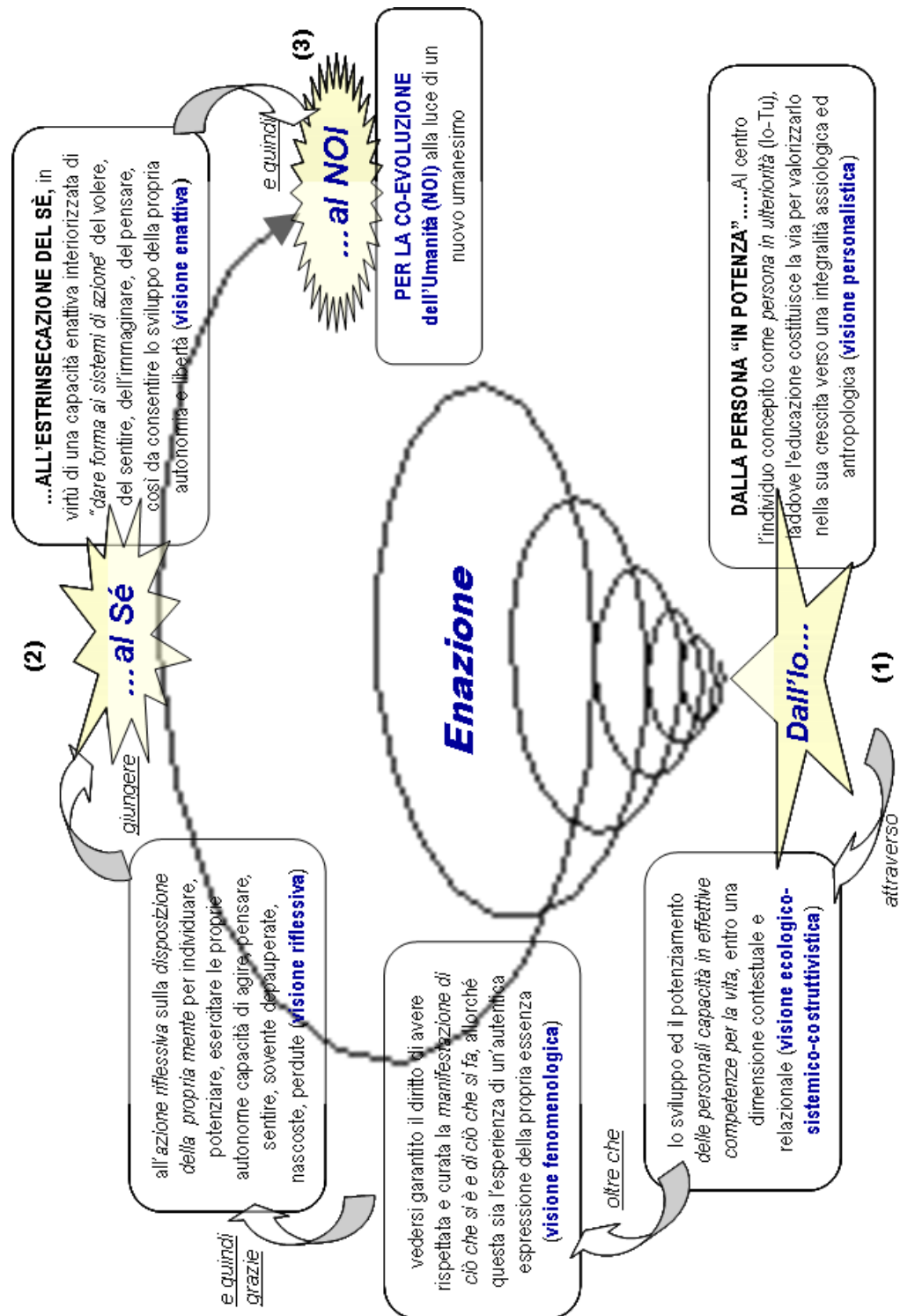
- (a) *l'interpretazione personalistica*, che concependo la persona non tanto nella sua singolarità ma nel suo essere polo di vita relazionale, attesta la centralità della persona e la sua dimensione comunitaria, opponendosi ad ogni visione individualistica (negante la dimensione comunitaria) e totalitaristica (negante l'unicità, il valore di ogni singola persona assoggettata invece a mero oggetto) dell'uomo: "non c'è persona senza rapporto vitale con altri, come non c'è rapporto vero finché la persona non è profondamente se stessa";
- (b) *l'interpretazione sistemico-costruttivista*, perché più di altre sa cogliere ed evidenziare le capacità umane di fronteggiare le avversità, di riadattarsi alle più diverse situazioni di vita, di evolvere, considerate *in quanto competenze* che –

sviluppanosi sempre in una dimensione relazionale – si rafforzano in tutte le esperienze favorevoli un sentimento di efficacia personale e di valorizzazione del Sé;

- (c) *l'interpretazione fenomenologica*, per la sua capacità di “ambire alle cose stesse” – cioè alla manifestazione di ciò che è e che si mostra all'esperienza – in maniera scevra da tutte le costruzioni di saperi e di prassi ereditati dalla tradizione, dalla storia, dalla cultura, dalla scienza;
- (d) *l'interpretazione riflessiva*, per la sua tensione a porre l'accento sulla disposizione della mente umana nel recuperare le proprie autonome capacità di agire, pensare, sentire, che sovente la stessa mente depauperata, nasconde, smarrisce;
- (e) *l'interpretazione enattiva*, per la sua propensione a render conto della relazione educativa nei termini di “processo intersoggettivo che consente l'autoformazione”, nel senso che come non esiste una mente che governa il corpo ma ambedue dialogano costantemente per allargare i mondi di esperienza, conoscitivi ed evolutivi dell'individuo, analogamente per l'educazione diventa altrettanto decisivo configurarsi nello stesso modo, dato che l'apprendimento non avviene mai al di fuori di un assetto intersoggettivo, ove le menti – intese non solo come intelligenze ma come personalità – dialogano.

Le sollecitazioni derivate dalle prospettive d'analisi su delineate hanno guidato alla predisposizione di un modello dinamico – rappresentante l'inevitabilità di un processo evolutivo ma nel contempo integrativo ed espansivo – nell'intento di render conto della trama *enattivo-generativa* della relazione educativa per la costruzione, la formazione e l'autentica esplicitazione del Sé, al fine ultimo di garantire la co-evoluzione dell'Umanità (fig. 2.3).

Figura 2.3 – Modello di analisi della *trama enattiva della relazione educativa*, intesa come processo intersoggettivo dinamico e in continuo divenire, avente funzione enattiva – cioè generativa di conoscenza – in vista della più autentica estrinsecazione del Sé e al fine ultimo di garantire la co-evoluzione dell’Umanità.



Riteniamo, di conseguenza, che un *percorso educativo enattivo* sia tale quando si dispiega in un assetto intersoggettivo di mutua *trascendenza* e si realizza attraverso alcuni passaggi fondanti:

- 1) dall'*Io*, per un inizio che ponga al centro dell'interesse *la differenza dell'Io* – ovvero la *“persona in potenza”* – mai scevra dai temi tra loro connessi della libertà, dell'autonomia e della responsabilità e declinati, in un orizzonte educativo, in termini di *ulteriorità*, per far sì che la relazione educativa – intesa quale strumento di co-costruzione della conoscenza e non mera triangolazione unidirezionale tra educatore, educando, contesto – assicuri quel valore aggiunto che è determinato dalla capacità simbolica dell'individuo di costruire il *“suo mondo”*;
- 2) al *Sé*, in quanto, attraverso una reciprocità apprenditiva tra educatore ed educando, basata su consuetudini di *caregiving*, quindi sulla premura e sulla primarietà della cura oltre che su pratiche scaffolding nonché sull'avviamento alla riflessività critica dei propri pensieri e vissuti, accompagni, in un assetto rispettoso dell'integrale antropologico, alla *tras-formazione verso un'autentica estrinsecazione del Sé*, ovvero della persona nel suo proprio essere;
- 3) al *Noi*, cui anela il processo educativo *enattivo* per tramite della co-costruzione di trame cognitive, affettive e relazionali, il cui esito finale non è la produzione di conoscenza bensì la compartecipata consapevolezza, negli agenti del processo, che è esso stesso conoscenza e generazione di saperi (cfr. Margiotta, 2013, pp. 34-36). Nel corso dell'azione educativa il sistema Noi (educatore-educando-contesto) co-evolve congiuntamente alle traiettorie dei distinti agenti. Nel trasformare, attraverso l'azione, l'ambiente a sé circostante, ciascun agente trasforma sé stesso e, contestualmente, l'azione trasforma il sistema Noi nel mentre il processo (che è *educativo*, nel peculiare caso) si dispiega. Con ciò si vuol intendere che ogni *tras-formazione* è insita nell'azione – cioè nell'atto educativo – e non ne è l'effetto. Del resto, fintanto che il sistema si trasforma, esso conosce: *“conosce perché si trasforma ma si trasforma anche perché conosce”* (Rossi, 2007, pag. 25).

Sulla base di questo modello è stata progettata la proposta formativa a supporto della prima genitorialità, di cui si renderà conto nella seconda parte del presente lavoro (capp. 8 e 9).

Capitolo 3

Qualità della relazione educativa genitoriale

3.1 La famiglia capitale sociale della società

Nel primo capitolo si è riportato, seppure per sommi capi, come i profondi mutamenti culturali e sociali abbiano investito anche la famiglia – che consideriamo portatrice di una “primarietà” educativa rispetto alle altre agenzie di formazione personale e sociale – ciò comportando da un lato una rapida trasformazione delle strategie di socializzazione e di educazione dei figli e, dall’altro, una modificazione delle forme relazionali e dei vissuti interni al nucleo familiare (cfr. Cusinato, Cristante e Morino Abbele, 1999; Corsi, 2008; Donati, 2012a,b,c; Pati, 2005, 2008a; Scabini e Rossi, 2007a, 2010; Rossi 2001, 2003). La famiglia rappresenta l’attore sociale maggiormente qualificato ad aiutare a trovare senso e dignità alla persona impegnata nel suo processo di crescita e, pertanto, affinché essa possa attuare al meglio la sua primaria funzione di fattore protettivo e di costituente insostituibile nei processi di cura, di educazione e di socializzazione dell’individuo, va sopportata in ogni sua fase del ciclo vitale e in ogni condizione, sia di fragilità e di svantaggio che di supposta normalità (cfr. Iori, 1999; 2007).

Nel mondo occidentale è perciò da tempo attiva una riflessione sulle trasformazioni strutturali della famiglia e sui rinnovati vincoli parentali⁵⁹ che hanno posto – e continuano a porre – interrogativi sempre nuovi, aprendo la strada ad innovative prospettive educative (Simeone, 2008).

Va in ogni caso preso atto che l’esperienza genitoriale non costituisce solamente un costrutto privato ma che comporta altresì una dimensione pubblica (cfr. Cap. 6): diventare genitori significa assumere una responsabilità anche nei confronti della

⁵⁹ Nel breve periodo di una generazione si è assistito ad una repentina metamorfosi dei ruoli paterni e materni, al transito dalla famiglia normo-costituita a quella affettiva, al cambiamento dei rapporti intergenerazionali, allo sviluppo di nuovi assetti relazionali (Nardone, 2001; La Sala e Rinaldi, 2012).

società, una responsabilità che è fortemente sottolineata in ambito nazionale dall'articolo 30 della nostra Costituzione, in ambito comunitario dalla Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea, in ambito transnazionale dalla Convenzione sui diritti del fanciullo. Tale responsabilità necessita di intenzionalità, reciprocità, asimmetria, vale a dire di presa in carico responsabilmente, da parte dell'adulto, del processo formativo delle nuove generazioni. D'altra parte, è altresì doveroso evidenziare che nella cultura occidentale i temi ed i problemi connessi a quella che da più parti (non solo dagli esperti del settore ma anche dal più vasto ed eterogeneo dominio della collettività civile) viene indicata nei termini di "emergenza educativa", nutrono il dibattito relativo alla possibilità di edificare una "buona società" (Bellah et al. 1991; vedi anche Bortolini, 2009⁶⁰) ma, soprattutto, di riuscire a consegnarla, integra, alle nuove generazioni (Donati, 2010).

Come già evidenziato, l'adulto sembra oggi aver spostato sull'infanzia e sull'adolescenza la responsabilità – "la fatica" – del suo esistere, quasi capovolgendo i piani educativo-formativi (Marcelli, 2004). Sicuramente, come si è potuto ricavare dalle osservazioni di Pati (2012a)⁶¹ "qualificare la condizione di vita dei genitori d'oggi con l'appellativo di «spaesamento» è operazione affatto difficile: basta pensare alla copiosità con cui programmi televisivi, riviste specialistiche, siti, blog, ecc. si prodigano per fronteggiare il crescente disorientamento educativo

⁶⁰ In un'intervista rilasciata a Bortolini nel 2008 e dallo stesso pubblicata l'anno seguente (Bortolini, 2009) il sociologo ed educatore americano Bellah afferma "...Nell'odierna crisi globale è impossibile dividere buoni e cattivi: abbiamo tutti bisogno degli altri, ma abbiamo bisogno anche che ragione critica e fede profonda si sostengano reciprocamente. Una ideologia alternativa a quella che domina la nostra società attuale – una alternativa che appare illusoria ai "realisti" del nostro tempo, ma che rappresenta l'unico modo per realizzare davvero una politica etica e una società civile davvero funzionante – è il recupero di una corretta comprensione del sé, simile a quella proposta oltre che dalla filosofia di Platone anche da tutte le principali religioni e filosofie dell'umanità.... Viviamo in una società ossessionata dal sé – vogliamo più di ogni altra cosa essere ricchi, potenti, belli o ammirati, e io non posso pretendere di essere un'eccezione. Ma invece di dire che siamo troppo ossessionati dal nostro sé, sarebbe forse meglio dire che non lo siamo abbastanza, che il nostro sguardo non è andato abbastanza a fondo per comprendere ciò che realmente vogliamo, cioè un *sé giusto, capace di trattare gli altri con giustizia nell'ambito di una società giusta*. Le opere più ambiziose di Platone, la Repubblica e le Leggi, sono progetti di buone società armonizzate con il cosmo – progetti che a noi appaiono problematici e che non vorremmo mai seguire alla lettera – anche se oggi alcuni studiosi sono convinti che essi servissero a stimolare una riforma della democrazia e non semplicemente a sostituirla. Ciononostante, è indubbio che Platone avesse ragione nel dire che *un buon sé e una buona società vanno di pari passo e nell'epoca della globalizzazione dobbiamo aggiungere che un buon sé e un mondo buono sono l'uno la premessa dell'altro*".

⁶¹ Relazione del prof. Luigi Pati presentata al Convegno "S.O.S. Genitori: Gli spaesamenti della contemporaneità" organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione - Università Bicocca Milano nel mese di maggio 2012. Cfr. *on line*: <http://www.unimib.it/upload/pag/45004/so/sosa4.pdf>.

genitoriale e rispondere alla richiesta di indicazioni per riuscire ad orientarsi nei dedali dell'evoluzione figliare" (vedi anche Pati, 2012b, pp. 21-25).

Su questo stesso tema così si esprime Vanna Iori (2012, pag. 23): "la percezione della fine di un «ordine» nelle relazioni interne alla famiglia e tra le famiglie acuisce sentimenti di inadeguatezza e smarrimento di fronte ai compiti genitoriali... Ma a chi sia tentato dalle nostalgie e rimpianga le «famiglie di una volta» è opportuno ricordare che nelle famiglie patriarcali non regnavano armonia, solidarietà e unione, ma spesso sofferenza, incuria e sopraffazione. E tuttavia è necessario partire proprio da lì, interrogarsi su questi assetti familiari scomparsi, per cercare di capire in quale direzione si stiano muovendo oggi le microstorie familiari, private e personali, che si intrecciano con la grande storia sociale e collettiva nel succedersi delle diverse epoche...".

A tal proposito, una recente originale ricerca curata da Donati (2012a) ha cercato di rispondere ad alcune fondamentali domande, tra cui il comprendere se la famiglia normo-costituita⁶² sia ancora una risorsa per la persona e per la società o sia invece una "sopravvivenza del passato", ostacolante l'emancipazione degli individui e l'avvento di una società più libera, ugualitaria, felice. A questi ed altri quesiti l'indagine di Donati ha fornito risposte evidenti, alle quali rimandiamo per gli opportuni approfondimenti. Ciò che qui preme rilevare è che la famiglia normo-costituita risulta essere la fonte del *capitale sociale*⁶³ *primario* della società. Il capitale sociale qui giace nelle relazioni di fiducia, nella cooperazione e nella reciprocità che la famiglia crea sia al proprio interno (cosiddetto *capitale sociale bonding*) sia nelle reti esterne, cioè nella parentela, vicinato, gruppi amicali, associazioni (cosiddetto *capitale sociale bridging*). In breve, l'indagine mostra la famiglia quale sorgente di *valore sociale aggiunto*, non solo perché "produce" individui "più attrezzati" dal punto di vista della salute e del benessere ma anche – e soprattutto – in quanto genera un tessuto sociale, cioè una sfera civile e pubblica,

⁶² Per famiglia normo-costituita Donati (2012c) intende la famiglia naturale sia essa nucleare (cioè costituita dalla coppia stabile uomo-donna con i propri figli), sia essa estesa (includente parenti stretti nell'aggregato domestico).

⁶³ Il "capitale sociale" connota, secondo la definizione sociologica, è il collante che tiene uniti tutti gli elementi che costituiscono la Società: esso comprende quel complesso di valori condivisi e di regole comportamentali socialmente stabilite, che presidono le relazioni interpersonali e attraverso queste vengono espressi, congiuntamente alla diffusione di un senso comune di fiducia e di responsabilità civica tali da rendere la Società eccedente l'agglomerato di elementi che la costituiscono, sia esse istituzioni che individui.

che nel contempo richiede e restituisce valori e regole di vita umana e, quindi, promuove il *bene comune*. I risultati della ricerca di Donati – tra l’altro in linea con quelli del *Primo Rapporto Biennale sulla condizione familiare in Italia* commissionato dall’Osservatorio Nazionale sulla Famiglia (cfr. Donati 2012b,c) – conducono da un lato a ritenere la famiglia normo-costituita ancora “sorgente vitale della società” e, dall’altro, a porre in evidenza come la famiglia stia attualmente avviandosi verso una nuova fase della sua storia; onde per cui, superata quella della de-istituzionalizzazione, la prospettiva sembra condurre alla generazione di strutture e assetti relazionali tali da conferirle un *nuovo senso istituzionale*.

D’altra parte, numerose evidenze che ci provengono soprattutto da studi sociologici ed antropologici non mancano di sottolineare che se il cambiamento epocale dell’attuale nostra società non ha mancato di incidere in modo essenziale sulla famiglia, non è stato certamente tale da distruggerla: pur determinandone l’odierno pluralismo, non ha infatti scalfito il radicale profondo principio su cui essa di basa e si riconosce “*juxta propria principia*” (Orlando Cian, 2001, pag. 94). Su questa base è possibile che la famiglia d’oggi – ambiente di vita particolare entro un più ampio contesto, realtà originaria e originale per la costruzione dell’identità personale – si connota a soggetto che, più di altri, riesce ad *orientare il cambiamento*, attribuendo ad esso il giusto senso. È in questa prospettiva che trova collocazione l’educazione familiare odierna dato che, in accordo con Orlando Cian (*ibidem*, pag. 92), “non si tratta di una dipendenza assoluta della famiglia dalla società ma della possibilità – per essa – di essere «altro», cioè di orientare il cambiamento, precipuo non solo di ogni periodo storico ma della vita di ogni persona, in direzione di una maggior umanizzazione, di un modello di relazione che comprenda il soggetto-famiglia, la sua volontà, le sue aspirazioni, la sua specificità”.

Quale lezione si può dunque trarre da queste evidenze, al fine di supportare la famiglia, la sua identità, il suo ruolo, le sue funzioni? In sostanza, qual è il giusto senso che le politiche di educazione familiare sono chiamate a garantire?

Crediamo che oggi, in questa nostra società complessa, un fecondo piano di educazione familiare non possa che:

- (a) partire dagli elementi di fragilità, di incertezza e dai limiti delle giovani famiglie mantenendo uno sguardo positivo all’orizzonte, vale a dire a quello che è il *fine ultimo* del compito educativo loro affidato, facendo leva su tutte le risorse

educative da esse possedute, ovvero sulla capacità *enattiva* di generare affetti, conoscenze e di “dar forma alle menti” così favorire l’estrinsecazione del Sé, per dirla con Margiotta (cfr. § 2.2.4);

b) considerare l’educazione familiare – come d’altra parte l’educazione *in toto* – mai un fatto privato ma sempre pubblico, con ciò intendendo che nessuno possiede singolarmente la risposta ai problemi educativi né può costruire da solo il domani per il proprio figlio e che quel domani non riguarderà solo quel proprio figlio. Detto altrimenti, un’autentica *responsabilità educativa* va sempre condivisa. In questo “le istituzioni educative ed i servizi per l’infanzia possono fare molto per diventare sempre più luoghi di partecipazione e d’incontro con le famiglie, spazi di pensiero condiviso sull’educare, nuclei centrali della “comunità educante”. L’etica della cura educativa corrisponde perciò alla cura delle istituzioni educative per pensare, agire, decidere di educare” (Iori, 2012, pag. 134; cfr. anche 2008a).

3.2 Relazione educativa e genitorialità

A partire dalla disamina inerente il tema della relazione educativa nella odierna società occidentale, ciò che ora preme è comprendere come essa si espliciti nel particolare assetto intersoggettivo genitoriale, da intendersi – con un’anticipazione definitoria che verrà più approfonditamente delineata nel sesto capitolo – come l’insieme dei comportamenti di un adulto, via via posti in atto per far crescere al meglio un infante. Se la genitorialità connota la qualità dinamica, in costante evoluzione, dei molteplici momenti di dialogo educativo con il bambino, possiamo affermare che *genitorialità* e *relazione educativa* sono le due condizioni irrinunciabili sulle quali si costruisce il rapporto genitori-figli. La funzione genitoriale va per questo continuamente e dinamicamente costituita, in quanto il *proporsi* ad un bambino e il *porsi davanti* ad un bambino non sono la stessa cosa, né comportano i medesimi esiti. Infatti, il “proporsi” ha a che fare con la conoscenza del bambino, del suo mondo interiore, del suo modo di funzionare, dei suoi potenziali di crescita, dei suoi bisogni, delle sue esigenze specifiche, talvolta anche riparative, mentre il “porsi” ha a che fare con un cammino di consapevolezza di sé,

dei propri spazi interni, della propria vita emotiva ed affettiva, della propria storia (dove i capitoli basilari sono quelli iniziali) e del modo di affrontarla, delle proprie risorse, dei propri legami (Cappellaro, 2005). Se l'educare, nel suo significato più ampio, connota nel contempo i processi del "trarre da" e del "condurre verso", bisogna convenire che *l'atto educativo* è scambio, rapporto, dove entrambi gli attori sono contemporaneamente protagonisti – seppure a livelli diversi – del percorso che conduce al medesimo fine: estrinsecare e dare forma al Sé. L'educazione si riconosce come perciò dialogo che impegna mutuamente, che vive e si alimenta nella reciprocità delle relazioni, dove il dare e l'avere non sono da una parte o dall'altra ma si intersecano continuamente in un processo di crescita scambievole. *Funzione genitoriale e rapporto educativo* vanno dunque intesi come dovere dell'adulto di promuovere la crescita del bambino affidatogli, situandosi in una relazione dove solo la capacità di conoscenza e di autoriflessione del primo diviene la misura della crescita del secondo. Da questo punto di vista, valutare l'adeguatezza di una "relazione educativa" diventa allora assai di più che non accertare come stanno i singoli individui: diventa la valutazione del livello di positività del loro intreccio relazionale.

3.3 Punti di vista esperti⁶⁴

Abbiamo già avuto modo di dire che il campo entro cui si colloca la presente ricerca è quello dell'intersoggettività, poiché non c'è dubbio che la *relazione educativa* si dispieghi in questa dimensione esperienziale la quale – connotando spazi e contesti entro cui l'essere umano è impegnato ad interagire con gli altri e a partecipare ad una reciproca e continua regolazione e condivisione di significati – rappresenta uno stato imprescindibile ed un contesto di ampio valore per la "buona crescita" di una mente informata ma nel contempo creativa, responsabile e capace di criticità (cfr. Margiotta 2002a; 2012a).

Lungo il percorso fin qui tracciato si è avuto modo di constatare quanto oggi la relazione educativa risulti significativamente depauperata nella sua capacità formativa, per cui abbiamo cercato di comprendere quando – cioè in che modo e

⁶⁴ Trattati dalle interviste di cui all'allegato B in appendice.

attraverso quali dispositivi – un’esperienza intersoggettiva di natura educativa diventa formativa.

Al di là della disamina della letteratura specifica, abbiamo perciò pensato di intervistare alcuni stimati e qualificati ricercatori, esperti a vario titolo nelle tematiche di nostro interesse, le cui considerazioni hanno aiutato a sviscerare diversi nodi sostanziali su cui si basa la discussione inerente il tema della relazione educativa, in particolare quella genitoriale. Dai colloqui che abbiamo potuto intrattenere con tali testimoni privilegiati, si ricava un’evidenza sostanziale relativa al fatto che un livello di bassa qualità della relazione educativa inequivocabilmente limita ed impoverisce le prerogative della genitorialità – nel ruolo, nelle funzioni, nell’identità – debilitando le *dinamiche intersoggettive tra genitori e figli*, oltre che gli *esiti* delle dinamiche stesse, facendosi da grave ostacolo per estrinsecazione di un Sé virtuoso.

Evidenza questa, su cui pensiamo le politiche pubbliche e private di welfare debbano centrare il loro operato, dal momento che la famiglia costituisce un investimento di capitale umano, sociale e pubblico a più livelli e direzioni, di cui va riconosciuta la centralità entro il sistema di sussidiarietà territoriale.

Senza alcuna pretesa di esaustività, nel presente e nei prossimi capitoli tenteremo perciò una sintesi comparativa delle posizioni e delle idee offerte dagli intervistati – cercando di evidenziare nel contempo il posizionamento della nostra ipotesi di lavoro – inerentemente ai seguenti interrogativi:

- a) se possiamo intendere la relazione educativa alla stregua di un “processo intersoggettivo che si sviluppa fin dalla nascita”, quali sono gli elementi che consentono lo sviluppo di tale processo intersoggettivo? E quali sono le principali connotazioni che specificano la relazione educativa genitoriale? (nel presente capitolo);
- b) quali sono le condizioni, le istanze, i dispositivi cognitivi, affettivi, emotivi e valoriali che possono essere assunti ad indicatori – cioè a fattori o a variabili – determinanti la *qualità* della relazione educativa? (in capitolo 4);
- c) quando una relazione educativa si fa *formativa*? Ovvero, quali sono i processi e gli atteggiamenti essenziali ai cui è possibile ascrivere le dimensioni fondanti la relazione educativa, tale da consentire all’individuo di procedere allo sviluppo

della propria autonomia e quindi alla determinazione del proprio Sé? (in capitolo 5).

3.4 Qualità della relazione educativa genitoriale: un tentativo di sintesi

L'evoluzione culturale, portando ad esasperare il tema della famiglia nucleare, ha messo il carico di cura tutto all'interno del rapporto duale adulto-bambino, sempre più insostenibile per colui che agisce, spesso in solitudine, la funzione educativa. Come conseguenza è sorto il paradosso del "bambino re", cioè del figlio messo al centro del mondo dai suoi "servitori" (i genitori), con le aggravanti relazionali che rendono oggi così urgente affrontare e risolvere l'emergenza educativa. Attualmente i genitori sono sempre più impauriti dalle responsabilità educative, per cui non "fanno bene" i genitori: non vogliono tornare alle precedenti forme autoritaristiche ma nello stesso tempo si rendono conto che il permissivismo produce storture e che perciò non conduce a risultati positivi. I più gravi problemi dei genitori d'oggi derivino loro dalla grande difficoltà che hanno nell'esercitare l'autorevolezza, nell'assumere l'asimmetria come proprio ruolo. Quindi dare dei "no" educativi, dei "no" con l'autorevolezza necessaria, è fondamentale per i figli, altrimenti crescono senza principi, ovvero direttive per lo sviluppo personale ma anche regole di adattamento all'universo sociale in cui si vive (lori). D'altra parte l'educatore – e quindi anche il genitore – è tale se mantiene la responsabilità di aiutare a far crescere ed evolvere l'educando anche quando manifesta parti di sé poco piacevoli e che quindi una delle funzioni strategiche dell'educatore sta nel far sì che tali parti poco edificanti per il Sé dell'educando non si cristallizzino ma vengano riconosciute e contenute. Chi ha funzioni educative con intento formativo deve perciò aiutare l'altro a riconoscere anche il "negativo di sé" – incoraggiandolo a non negarlo ma ad assumersene le responsabilità (Ajello).

A prescindere dall'aspetto biologico la genitorialità, connota perciò una capacità che ha qualità psico-socio-culturali e presuppone il rispetto e l'*enhancement* del "genoma sociale" proprio della famiglia. Non si può generare in quanto individui, da soli, perché la relazione generativa è sempre un'azione in un contesto con altri significativi e il nucleo familiare di origine non solo rimane una dimensione

importante ma sempre più decisiva agli effetti delle chances di vita dei figli. Ciò per molteplici ragioni che fanno sì che le qualità della famiglia di origine siano sempre più discriminanti agli effetti delle qualità personali dei figli e delle loro possibilità di riuscita nella vita. La relazione educativa per un genitore che interagisce con un bambino assai piccolo è educativa *se e in quanto* si orienta a produrre un bene relazionale che tiene conto delle necessità proprie del bambino in quella fase di vita (Donati). E se nel passato, anche recente, l'obiettivo coniugale era quello di "fare" tanti figli, oggi è molto più importante "educare" i figli. Il problema educativo non riguarda tanto "il buon esempio" – che certamente va dato – ma riguarda piuttosto "il vivere la relazione". Ogni insegnamento passa attraverso una relazione di reciproco riconoscimento e rispetto ed è a partire da questa constatazione che prende avvio il principio educativo. Qual è allora il ruolo dei genitori? Certo, il genitore nutre il figlio, lo cura, lo introduce nella società e così via ma il senso ultimo di tale compito è educativo, in quanto il mandato fondamentale è quello di affiancare e di aiutare il figlio a digerire le esperienze della sua vita. L'obiettivo degli educatori – in primis i genitori – è dunque quello di aiutare a trovare un senso... Ed una genitorialità matura, che cresce con l'evoluzione del figlio, è quella che accetta il passaggio da un genitore attivo ad un genitore *attento*. Da una generatività attiva ad una generatività attenta (Cusinato).

Certamente il concetto di "naturalità genitoriale" è cambiato rispetto al passato, in quanto i genitori d'oggi interpretano in modo nuovo la funzione educativa loro affidata, che tiene conto del tipo di apprendimento che viene attuato nell'ambito della famiglia e nelle altre sfere sociali. L'esercizio delle funzioni previste dal ruolo genitoriale determina la competenza genitoriale. Certo, i genitori d'oggi sono più consapevoli del loro compito educativo e l'accesso alla genitorialità è maggiormente frutto della riflessione. È tuttavia innegabile che ciascun genitore è tale anche – e soprattutto – in virtù dell'esperienza fatta attraverso i modelli parentali (Pati). Detto altrimenti, a fronte di una relazione genitoriale l'adulto non può dimenticare – né prescindere – dal fatto di essere stato anche figlio e la tensione educativa propende, in maniera naturale, verso quell'esperienza (Margiotta). La relazione avuta con i propri genitori, che per lo più continua nel presente, inevitabilmente influenza la relazione con i propri figli. Ma se questo è un processo dei più naturali che possano esistere, è bene comprenderlo fino in fondo, in quanto il vissuto "da

figlio” può essere una pesante zavorra nell’evoluzione sia personale che della prole, dato che si può credere che quanto hanno fatto i propri genitori lo si debba/non lo si debba reiterare. In altre parole, ciascuno è ancorato al proprio punto di vista: noi siamo lo stesso individuo che collega le due famiglie in questione – la nostra “in quanto figli” e la nostra “in quanto genitori” – e facciamo di tutto perché le situazioni si ripetano o non si ripetano. Chiarito questo, secondo Margiotta “acquistiamo la libertà psicologica necessaria per accettare ciò che è per quello che è nella famiglia in cui siamo genitori”. Di fatto, il tempo delle regole di condotta cadute dal cielo è finito e questo caratterizza la sfida di essere genitore oggi.

La famiglia si può dunque intendere come un contesto simmetrico dove i figli apprendono dai genitori e i genitori in qualche misura apprendono dai figli, in un processo di co-costruzione della conoscenza. Apprendere dal figlio significa che il genitore si pone domande sul figlio, sui suoi desideri e sui suoi progetti, sulle sue potenzialità e sulle sue difficoltà, interrogando nel contempo se stesso sulle sue potenzialità e le criticità educative fin lì maturate, anche per comprendere come la presenza del figlio produca cambiamento in lui. Questo processo introspettivo del genitore è fondamentale dal punto di vista dell’efficacia educativa della relazione genitori-figli; se infatti i genitori non sanno apprendere dal figlio – e quindi non colgono l’occasione, grazie a quella presenza, di trasformarsi – aumenta la probabilità che quella famiglia divenga patologica, ovvero educativamente disfunzionale. Le evidenze di ricerca in tal senso non si contano. In un contesto familiare tutto educa e dentro la famiglia ciascuno apprende dalle esperienze a cui partecipa: la genitorialità si gioca tutta in uno spazio relazionale che è completamente educativo. Nella famiglia si apprende e si disapprende, in quanto entro il contesto familiare si innescano relazioni sia educative che diseducative: relazioni finalizzate, in qualche misura, allo sviluppo di alcune competenze, di alcuni saperi, di alcuni modi d’essere e relazioni che non educanti, destinate a generare involuzione. Secondo questa visione, dunque, la genitorialità si viene a costruire (Fabbri). Anche dal un punto di vista ecologico-sistemico la genitorialità non è tanto da intendersi come funzione personale intrinseca dell’adulto bensì come una serie di funzioni dinamiche e multidimensionali rispetto alle quali si può crescere e si può migliorare, dipendenti sia dal tipo di contesto sociale entro cui si esplicano che dai supporti e dagli aiuti che il contesto medesimo può offrire o meno. Tale prospettiva

comporta l'assunto che ad educare i bambini non siano i genitori "in solitaria" ma i genitori all'interno di un'ecologia sociale che educa essa stessa. Quanto migliore è l'ecologia sociale tanto migliore è l'educazione che i genitori possono agire nei riguardi dei loro figli. Quindi, quanto più un genitore viene sostenuto all'interno di reti che lo supportano e lo accompagnano naturalmente, tanto migliore ed efficace sarà l'azione educativa (Milani).

3.5 L'agire educativo familiare

Quale è la lezione? Indubbiamente, nonostante la complessità dei cambiamenti sociali, alla famiglia è rimasto il precipuo compito di aiutare la costruzione dell'identità del soggetto in crescita. Questa identità è la pietra miliare dell'avvenire dei bambini, delle famiglie, delle comunità sociali e la qualità del rapporto genitori-figli rimane ancora, indiscutibilmente, il fattore principe da cui dipende l'estrinsecazione personale, necessaria per l'"ingresso della persona nell'umanità" (Pourtois e Desmet, 2006a). Merita riferire, a questo proposito, le riflessioni di Bruner (1997, pag. 9) secondo cui "l'educazione non ha luogo solo nelle aule scolastiche bensì quando la famiglia è riunita a tavola ed i suoi membri cercano di dare un senso insieme agli avvenimenti della giornata". Con queste parole, osserva Milani (2008, pag. 10) Bruner vuole affermare la centralità dei processi educativi nella famiglia ai fini della formazione dell'uomo, sottolineando altresì una naturale evidenza e cioè che l'educazione avviene non anche ma prima di tutto nella famiglia, laddove quel "prima" è sia cronologico che assiologico. Nell'utilizzare l'immagine dello stare riuniti intorno alla tavola, Bruner introduce la tematica della famiglia quale luogo primario degli affetti e delle relazioni ma, nel contempo, se a tavola ci si può aiutare a trovare il senso di accadimenti e di vissuti non c'è dubbio che egli pensi alla famiglia anche in quanto luogo etico primario, dove i genitori donano "scopi preziosi" ai loro figli – secondo una felice espressione di Erikson – supportandoli nel trovare il senso del loro quotidiano.

Se la famiglia permane – nel tempo – il "privilegiato" interprete della stagione storico-sociale entro cui viene a dispiegarsi, assumendone in toto le più disparate connotazioni, non deve venire meno uno degli uffici ontologicamente connaturati per cui la essa è stata socialmente istituita, vale a dire la *funzione genitoriale*, da

intendersi come quella capacità di un “lo adulto” di assumersi la responsabilità di prendersi cura di un “lo infante”, oltre che di sé, del proprio nucleo familiare e, non da ultimo, del proprio ambiente (cfr. Bramanti, 1987). L’adulto capace di esprimere una funzione genitoriale compiuta è una persona che ha maturato l’*adulità*, che Duccio Demetrio (1990, 2005) intende sia in quanto stadio della vita sia in quanto stato esistenziale. In altre parole è “adulto” colui che ha raggiunto una propria “competenza autobiografica” ed è perciò in grado di prendere in mano il suo personale percorso di vita – e se è il caso di riconciliarsi con esso – con l’obiettivo di condurre l’altro – il bambino di cui si occupa – ad esprimere le proprie potenzialità e ad estrinsecare al meglio quello che è il *di lui* peculiare percorso di vita, ovvero il suo Sé (Stern, 1989).

E l’*adulità*, del tutto insita nell’agire educativo dei genitori, si esprime ancor più avvertitamente e consapevolmente come “capacità di progettare e valutare la difficile esperienza di quell’«apprendistato umano» che man mano si compie in seno alla famiglia (Chionna, 2006).

Capitolo 4

Indicatori di qualità della relazione educativa

4.1 La “qualità” della relazione educativa

Più volte ci siamo soffermati nel sottolineare quanto sia fondamentale – ai fini del più autentico esercizio delle funzioni educative – che l’*adulità* si faccia competenza autobiografica, ovvero coscienza riflessiva (Margiotta, 2013; vedi anche Margiotta e Zambianchi, 2011), ciò solo consentendo l’eventuale qualificazione della relazione nei termini di “educativa”. Ma l’*adulità* è anche “traguardo mai raggiungibile ...[in quanto]... processo evolutivo che si organizza e si struttura in relazione alle diverse esperienze e con livelli di risposta aperti alla varie fasi della maturità personale e relazionale⁶⁵. Il traguardo della responsabilità educativa va perciò strutturandosi come tipico percorso di formazione e di autoformazione, nel quale ciascun membro della famiglia impara a farsi «maestro» del processo” (Chionna, 2006, pag. 52).

In questo senso la genitorialità, per potersi esprimere al meglio, deve attraversare lo spessore della persona/adulto – ovvero quella fase di sviluppo psicosociale definita da Erikson come della “generatività-stagnazione” – solo così potendo assurgere, in ogni proprio atto educativo, a modello e punto di riferimento filiare. Se dunque la genitorialità è la qualità dinamica, in costante evoluzione, dei molteplici momenti di dialogo educativo col figlio, possiamo allora ritenere che *funzione genitoriale* e *relazione educativa* siano le due dimensioni fondanti il rapporto adulto/bambino; tale rapporto si realizza in una reciprocità dove però solo la consapevolezza e la capacità di autoriflessione del primo diviene “il metro di misura” dell’evoluzione del secondo. Dunque la *funzione genitoriale* connota il

⁶⁵ *N.d.r.* Un’interessante ricerca empirica su queste dimensioni si trova nel volume di Bonazzi e Pusceddu *Giovani per sempre: la figura dell’adulto nella postmodernità* (2008), dove si delinea una figura di “adulto” con una pessima rappresentazione di sé ma, soprattutto, un mondo popolato da giovani mistificati che appaiono accomunati dal rifiuto dell’*adulità*.

diritto/dovere di attuare proposte educative con uno specifico individuo-bambino (Bastianoni e Fruggeri, 2005).

A questo proposito ci siamo posti un interrogativo, riguardante la possibilità di individuare alcuni elementi, indicatori, fattori connotanti che consentano di individuare il “livello qualitativo” una relazione educativa. Abbiamo perciò pensato di ricavare dalle considerazioni degli esperti intervistati un inventario di basilari “indicatori di qualità” ritenuti fondanti la relazione educativa.

4.2 Punti di vista esperti⁶⁶

In prima istanza, se per indicatori intendiamo “fattori di misurazione e volendo rimanere nel campo dei fini dell’educazione, individuarli rispetto alla *qualità della relazione educativa* – soprattutto genitoriale – appare azione del tutto impraticabile. Tuttavia, un risultato di qualità nella relazione educativa è dato quando gli educatori, ad esempio i genitori, riescono a creare le condizioni affinché gli educandi, nello specifico i figli, possano crescere come persone *autonome, mature, responsabili, capaci di scelta* e di *decisione*, attraverso il superamento dei conflitti. I genitori devono indicare la strada, dare la luce, assumersi la *responsabilità* di indicare il cammino, pur nella consapevolezza che i figli possono prendere anche una strada diversa (Iori).

Se poi conveniamo che la relazione educativa è *in primis* una “relazione di autorità”, in virtù della quale l’educatore esercita un “potere gestionale” nei riguardi dell’educando, allora ne deriva che uno dei principale indicatori da cui si può desumere il *livello di qualità della relazione educativa* è di *natura assiologia*, coincidendo esso con la *parità valoriale* tra educatore ed educando, unica via che consente il mantenimento dell’equilibrio relazionale. La parità valoriale garantisce dal pericolo delle numerose possibili degenerazioni nell’ambito della relazione educativa – e quindi della relazione di autorità – che sono sostanzialmente dovute al *tradimento del criterio valoriale*. Evenienza questa che si verifica quando l’educando – solitamente un minore – viene percepito non più come soggetto che vale di per sé ma come oggetto di cui l’educatore può disporre a proprio

⁶⁶ Trattati dalle interviste di cui all’allegato B in appendice.

piacimento. Dalla “parità valoriale”, indicatore di qualità della relazione educativa, derivano: il *riconoscimento dell’altro*, *l’ascolto*, *l’empatia*, la *reciprocità*, intesi tutti come “feedback riflessivo” (Pati).

Da un altro punto di vista, del tutto complementare al precedente, se ciò che connota l’educatività di una relazione giace nella responsabilità che l’educatore si prende di condurre l’altro verso l’autonomia, allora può dirsi di qualità quella relazione nella quale *chi ha compiti educativi si assume la libertà* – intesa come presa in carico di responsabilità – di porre l’educando nella condizione di fare scelte proprie e di darne responsabilmente ragione, quindi di essere autonomo. Nell’ambito di una relazione educativa la libertà si dà perché chi già ce l’ha – l’educatore – ha imparato a gestirla. Ovviamente la gestione della libertà non è automatica né tanto meno naturale bensì va appresa. È questa la ragione per cui diventa necessario imparare ad esercitare la libertà, grazie a qualcuno che lo insegni. La *libertà intesa come responsabile e autonoma esplicitazione di se stessi* viene dunque acquisita ed il suo uso viene potenziato entro una relazione intersoggettiva che è, appunto, educativa, ovvero fondata su una funzione di “contenimento” e sull’esercizio dell’*autorità* (intesa come principio di rispetto della norma che contribuisce a salvaguardare responsabilmente i rapporti tra le persone) da parte di chi ha posizione “up” verso chi ha posizione “down”, necessariamente fondato sulla reciproca fiducia (Ajello).

Ulteriori indicatori della qualità della relazione educativa sono ravvisabili nella possibilità di valutare quanto questa si basi su uno *stile troppo autoritario* o, viceversa, troppo *permissivo*; oppure su quanto l’*approccio dialogico* con il bambino sia *discorsivo* ed *argomentativo* per abituarlo alla discussione ad avviarlo, man mano, alla presa di *consapevolezza*. Riferendosi al contesto parentale, Loretta Fabbri assume la famiglia alla stregua di una “comunità di costruzione della conoscenza”, affermando che una famiglia è inserita in una traiettoria di conoscenza quando:

- (a) si interroga sulla bontà di quello che fa e si chiede se quello che ha messo in atto è l’unico modo di agire (*riflessività, pensiero critico, trasformatività*);
- (b) si apre ad altre comunità e al confronto, dentro e fuori la coppia coniugale, in vista di un reciproco apprendimento e della ricerca di soluzioni condivise (*cooperazione, co-costruzione*);

(c) è disponibile ad accogliere le conoscenze e le esperienze dell'altro (del coniuge, di altri genitori, ecc.) come occasioni da cui apprendere nuove pratiche (*apertura, accoglienza, integrazione*),

ciò rappresentando alcuni dei principali indicatori della "qualità della relazione educativa" in ambito genitoriale (Fabbri). Inoltre, intendendo la famiglia alla stregua di "comunità di pratica", suggerisce che anche i sette principi di base enunciati da Wenger et coll. (2007) per "coltivare" dette comunità possono essere assunti a "criteri di qualità" della relazione educativa. Si tratta delle capacità di:

- (1) progettare per l'evoluzione;
- (2) creare un dialogo tra prospettive interne ed esterne;
- (3) promuovere diversi livelli di partecipazione;
- (4) sviluppare spazi sia pubblici che privati;
- (5) porre l'attenzione sul valore aggiunto;
- (6) combinare familiarità ed eccitamento;
- (7) creare un ritmo.

Alcuni altri indicatori di qualità della relazione educativa – soprattutto genitoriale – sono ravvisabili in alcune categorie pedagogiche fondamentali traibili dalle riflessioni di Diega Orlando Cian (2001; cfr. nota 112 in allegato B) quali la *generatività intenzionale e responsabile*, la *cura* nel presente tesa alla consapevolezza e all'autonomia tra passato e futuro, *l'appartenenza* tra protezione e autorevolezza, *l'apertura dentro/fuori*, la *programmazione intenzionale* in vista di un fine d'Amore (Milani).

La relazione educativa appare dunque coincidere con l'instaurazione di un *rapporto* (un processo) *che è intenzionalmente strutturato* (Pati).

Anche Formenti individua quale indicatore primario per la qualità della relazione educativa *l'intenzionalità*. Essa afferma che, dal punto di vista del dominio definitorio può essere indicata come *educativa* quella relazione qualificata dall'*intenzionalità*, ovvero da una precisa direzione verso cui l'azione dell'educatore e il sotteso suo pensiero si dirigono. Il termine "educativo" viene utilizzato per designare taluni tipi di relazioni in virtù di un obiettivo, che è appunto intenzionale; ma non è solo l'effetto ad essere "educativo" – effetto che può avere anche connotazioni casuali – bensì anche l'intenzionalità da cui la relazione medesima prende avvio. Dove c'è un'intenzionalità educativa, lì giace l'educatività della

relazione. In altre parole, ogni relazione, *se è autentica*, almeno nei suoi effetti è *sempre educativa*. La relazione educativa viene perciò intesa come un processo *intenzionalmente* avviato su iniziativa della persona investita di *responsabilità educativa* anche dal punto di vista della dimensione sociale, basato sulla capacità della persona stessa di *entrare in relazione con* e finalizzato a far sì che gli individui affidatigli *raggiungano determinati traguardi di crescita*. L'intenzionalità costituisce dunque la premessa necessaria per acquisire *consapevolezza*, ovvero piena conoscenza del fatto che ciascuno è immerso in una relazione dove le persone si attribuiscono reciprocamente l'OK su di un piano di *mutuo riconoscimento*, che connota il terzo fondamentale indicatore di qualità della relazione educativa. Va tra l'altro sottolineato che anche nella relazione più asimmetrica – compresa quella educativa – l'interazione tra i soggetti, pur non essendo paritaria dal punto di vista del ruolo assunto (insegnante-alunno, genitore-figlio, educatore-educando) è invece *reciproca* dal punto di vista relazionale. Un indicatore aggiuntivo è individuato nella *res*, ovvero nel fatto che la relazione educativa non è fine a se stessa ma che esiste un "terzo" cioè un "oggetto" che motiva la condizione relazionale: tale *res* può essere una domanda, un contenuto, un obiettivo, avente funzione di "collante" tra i poli della relazione e giustificante il *loro stare assieme*; nel caso della relazione educativa, si tratta sempre di una *motivazione* – cioè di un obiettivo – di *apprendimento* (Formenti).

Da parte sua, Margiotta ritiene che le metodiche per rendere la relazione educativa funzionale ai processi di crescita e di autonomia affettiva ed intellettuale – che intendiamo alla stregua di indicatori di qualità – non rappresentino né un paradigma, né uno scopo né un mezzo. Stritolata all'interno di una modularità tecnica dei saperi e organizzata intorno all'efficacia e all'efficienza del prodotto, la relazione educativa *riflettuta* e *curata* è oggi sprofondata nell'alveo del rimosso producendo, come tale, preoccupanti sintomi. Le relazioni, al plurale, private dell'attenzione di cura teorico-pratica, mostrano poi gli aspetti malsani della disaffezione al compito, della svalutazione dei contesti pubblici in cui avvengono, della recriminazione e delle accuse reciproche, fra i soggetti in gioco. Ciò che tematizza il tempo della relazione, del rapporto educativo è dunque il *prestare attenzione*. Mancare di attenzione è effetto e causa dell'*in-curia*. La cura, incursione verso l'altro e rientro in sé, ha un rapporto stretto con l'intelligenza: l'attenzione è

dunque il cursore del pensiero intelligente, è possibilità di concentrare i sensi, la percezione sul mondo, individuando parti, confini e sfumature, figure e sfondi e, come dice Varela, è la possibilità di lasciare che ciò che definiamo *oggetto* venga avanti e ci incontri. E quando il processo di apprendimento non è semplice istruzione/addestramento ma assimilazione e accomodamento, in un movimento che pur convergendo sui saperi consolidati, scarta, diverge, *allora la relazione educativa diventa strumento del cambiamento* (Margiotta).

Cusinato identifica nell'*Amore* il fattore principe indicatore di qualità della relazione educativa, la cui traduzione pragmatica, verificabile, misurabile può essere identificata nei due processi della *negoziazione* e dell'*intimità*. Tali fattori, in quanto processi e non semplici atti, hanno bisogno di una *consapevolezza* tanto personale quanto relazionale – ed è questo un *principio educativo* – del senso del *valore* proprio e altrui, del vivere nel *rispetto* proprio ed altrui, del *riconoscimento* di sè e dell'altro. La disponibilità dell'adulto nei riguardi della vita dell'educando si esprime in quanto "*presenza*", intesa come *capacità di esserci* non per sostituirsi al percorso di vita dell'altro ma per condividere gioie, dolori, paure, occasioni. La *presenza* – ovvero sia l'esserci per l'altro – si identifica con il fattore dell'*intimità*, che è una capacità che può essere appresa. La qualità della relazione educativa è naturalmente direttamente proporzionale alla misura in cui l'educatore considera l'educando importante tanto quanto se stesso: "non fare agli altri quello che mai faresti a te stesso". Il modo in cui l'educatore – genitore o insegnante che sia – esprime tale importanza, rappresenta la misura della qualità educativa.

Infine, una visione più ampia quale quella socio-relazionale di Donati, individua come elementi che consentono lo sviluppo della relazione educativa nel *riconoscimento personale* (affermare la verità dell'altro, confermare la sua identità, essergli riconoscenti) e nel *riconoscimento relazionale* (fare dell'altro un soggetto e non un oggetto della relazione), da cui ricava che gli indicatori di qualità della relazione educativa giacciono nei requisiti di una *configurazione relazionale adeguata al suo scopo*, che è quello di generare un bene relazionale virtuoso fra coloro che si trovano in quella relazione (cosiddetta relazione AGIL). La qualità della relazione educativa è di fatto proporzionale a come vengono praticati ed intrecciati fra loro:

- (L) il *valore del dono* (dare per primi, ovvero essere debitori anziché creditori verso l'altro),
- (I) la norma della *reciprocità* (il dono è fatto nell'aspettativa che l'altro lo accetti e contraccambi a suo modo con un equivalente – o quasi equivalente – simbolico),
- (G) le *deliberazioni* su che cosa fare ovvero come comportarsi (i corsi di azione, *modus vivendi*, ecc.),
- (A) i *mezzi necessari per l'agire* di chi è destinatario attivo e partecipativo di un programma educativo o anche di una singola azione educativa.

4.3 Una proposta di indicatori di qualità della relazione educativa

Nella tabella 4.1 viene riportata una proposta di indicatori di qualità della relazione educativa così come abbiamo potuto desumere dalle interviste degli esperti; tali indicatori sono stati accorpati in funzione di alcune dimensioni ontologiche e delle prospettive di analisi che abbiamo privilegiato per approfondire il tema della relazione educativa (cfr. §2.2).

Tale proposta classificatoria per quanto approssimativa, ci induce a distinguere almeno cinque dimensioni interpretative:

- a) la dimensione *assiologica*, connotante la struttura valoriale e qualitativa entro cui si dispiega l'atto educativo;
- b) la dimensione *metodologica*, specificante i metodi, le tecniche e gli strumenti su cui fondare l'azione educativa;
- c) la dimensione *pedagogica*, indicante il senso e i fini dell'atto educativo che si giustificano, in ultima analisi, nell'apertura al futuro e nella funzione trasformativa dell'educazione;
- d) la dimensione *fenomenologica*, inerente le caratteristiche essenziali, in termini processuali, contestuali ed ambientali, che stabiliscono l'educatività della relazione;
- e) la dimensione *antropologica*, contemplante il riferimento al più ampio significato di cosa significhi essere Uomo in sé e in relazione agli altri,

ciascuna delle quali individua un referente ontologico di ordine superiore, comprensivo e generale, da cui derivare articolazioni di ordine inferiore, più specifiche e meno generali, quelli che abbiamo appunto indicato come “indicatori di qualità” della relazione educativa.

Tabella 4.1 – Proposta di indicatori di qualità della relazione educativa ricavati dagli autori intervistati, accorpata in funzione delle prospettive di analisi di riferimento e di alcune dimensioni ontologiche.

		Prospettive Concettuali		Psicologia culturale		Sistemica	Fenomenologica	Integrale Antropologico	Sociorazionale	Psicorelazionale
		Personologica								
Dimensioni categoriali e indicatori di qualità della relazione educativa		Autori								
		Pati	Ajello	Fabbri	Milani	Formenti	Iori	Margiotta	Donati	Cusinato
di natura assiologica	Riconoscimento dell'altro, Reciprocità, Parità valoriale	x		x		x		x	x	x
	Responsabilità propria e altrui		x		x		x	x		
	Generatività intenzionale, Generatività etica			x	x					
di natura metodologica	Autorità/Autorevolezza	x	x	x						
	Negoziazione							x		x
	Accoglienza, Apertura, Integrazione, Intimità			x	x					x
	Capacità di scelta e di decisione, Deliberazione						x		x	
di natura pedagogica	Intenzionalità, <i>Res</i> come obiettivo di apprendimento				x	x		x		
	Autonomia		x				x	x		
	Agire progettuale a scopi evolutivi			x				x	x	
	Cooperazione, Collaborazione, Co-costruzione della conoscenza			x		x			x	x
di natura fenomenologica	Riflessività, Pensiero critico, Trasformatività	x		x				x		
	Dialogo, Ascolto, Empatia	x	x	x						
	Generatività come enattività						x	x		
	Cura, Dono, Presenza come <i>esserci all'altro</i>				x			x	x	x
di natura antropologica	Presenza come <i>essere a se stessi</i> , Consapevolezza di sé e delle proprie azioni					x		x		x
	Appartenenza			x		x		x		x

4.3.1 Alcune note critiche⁶⁷

Tornando alla classificazione in ipotesi di indicatori di qualità della relazione educativa, dobbiamo osservare come, ad un *primo livello* – ed è il più universale e permanente che si estende dal quasi-biologico (la crescita del “cucciolo d’uomo”) al politico (la legge medesima cura ed educa), al comunicativo (nel conversare, nel leggere, anche nello scrivere c’è un’intentio educativa, performativa) – la relazione educativa si manifesta come *prender-cura*. È un prendere-in-cura: farsi carico, orientare, guidare. È la cura educativa, tipica della famiglia tradizionale e delle società anch’esse tradizionali, che guarda al conformare e al trasmettere: all’inculturazione. Essa ha al centro l’atto-del-dirigere: fissare fini, indicare mezzi, fissare percorsi e pratiche. La sua ottica è convergente coi desiderata (e bisogni) della società. Essa riproduce di generazione in generazione le condizioni di possibilità di una cultura, di una civiltà, di uno sviluppo sociale e culturale. È l’atto fondamentale della continuità storica, anzi della storia stessa, anche se tale principio vige già nelle società arcaiche che sono organizzate come “società educanti”. Poi, nell’evoluzione storica, tale compito si articola, si specializza, si complica, per lo sviluppo stesso delle forme culturali, per il passaggio dall’oralità alla scrittura, per la nascita delle società complesse, per il costituirsi di luoghi specifici di apprendimento (teorico e pratico), come la scuola e la bottega (col suo stesso sviluppo in corporazioni di un’arte pratica specifica e col suo dar luogo a “scuole professionali”: si pensi già alla Roma classica). La cura come educazione è stata, però, sottoposta ad un’analisi anche radicale proprio nel corso del Novecento, ponendone in luce tanto la logica ideale (ideologica, convergente, autoritaria) quanto la logica sociale (riproduttiva e classista). Essa promana, ancora, dalla famiglia allo stato (e alla sua scuola) e si lega al conformare e al trasmettere (come già detto). Essa lascia fuori il soggetto, la sua libertà/liberazione, la sua capacità critica e di dissenso: almeno come fine-in-vista. Soprattutto nella “rivoluzione culturale” del ’68 tale aspetto di famiglia, scuola, stato, chiesa, etc. (fino agli attuali media) fu esaminato con acribia e de-legittimato come forma generale dell’educare/formare, come modello di costruzione del sé e come sua regola. Di tale

⁶⁷ Il presente paragrafo e le prossime considerazioni conclusive sono da attribuirsi al prof. Margiotta, che sentitamente ringraziamo.

processo si enunciano i costi, le aporie, le dipendenze ideologiche, le acrisie, attraverso un'opera demistificatoria che coinvolse tutte le scienze umane e la stessa filosofia, che dette corpo a una filosofia critico-radical dell'educazione e indebolì tale nozione, mostrandone la sua parzialità. Come ha ben ricordato Mariani nel suo volume del 2003.

Vi è tuttavia un *secondo livello*, dove il *prendere-in-cura si esplicita e si evidenzia come educere/educare*. Esso permane sempre al centro di ogni vita sociale, di ogni cultura/società. Solo che va interpretato oggi come una forma della cura pedagogica e non come la sua forma esclusiva o primaria/totalizzante, riducendo la educazione a socializzazione. No, oggi non è più possibile. Dopo le analisi critiche del Novecento dell'educazione possediamo un'immagine più ambigua, più complicata, meno "naturale". Anzi: alla luce di queste analisi la stessa educazione si è fatta non solo una forma della cura, ma si è manifestata anche come problematica. Da correggere e da integrare con le altre forme della cura pedagogica. E da integrare in modo dialettico: tensionale, dinamico, de- e ricostruttivo, sempre.

Vi è, poi, un terzo livello di qualità della relazione educativa, ed esso si configura come *aver-cura o dell'incontro/dialogo*. La cura in pedagogia si presenta anche come *aver-cura-della-formazione*, collocandosi a un livello più alto e complesso e sottile/ambiguo rispetto al fare educazione. La *cura-come-formazione* è cura di un soggetto, di quel soggetto, ponendosi dentro il suo processo di formazione, come sua formazione umana. È il processo fissato già da Socrate che ne è la guida. Processo di cura (del maestro) che si sviluppa come "risveglio", come "dialettica", come "ascesa" e come "maieutica", insieme, nei confronti dell'allievo. Di cui i dialoghi platonici sono un exemplum, soprattutto quelli che precedono La Repubblica e che hanno a protagonista il Socrate maestro: di vita e di autoformazione. Ancora oggi tale aver-cura si delinea come stare vicini (intimamente: ovvero interiormente) ed esser-pronti-a ..., come presenza sostegno e come presenza-stimolo, orientata al promuovere verso ... e a interpretare i segni (dell'autoformazione in corso), al porre traguardi e modelli, da rivivere sempre secondo libertà. Tale cura è sostegno e dono e dialogo. Trova nel sostegno (che orienta senza essere direttivo) il proprio imprinting. Si contrassegna attraverso il donare: un atto libero che può esser recepito o no nel suo messaggio dal ricevente;

un atto gratuito, ma dovuto e necessario per essere-nella-cura-come-formazione. Si sostanzia del dialogo, che è e deve essere aperto (e reciprocamente) tra i due "attori", così la cura-come-formazione produce pariteticità e uguaglianza, cancellando ogni aspetto di asimmetria e di direttività del prender-in-cura e ponendo la cura come aver-cura e aver-cura-insieme, in particolare.

L'aver-cura è un fascio di atti di sollecitazione, di stimolo e di orientamento, legati all'intentio del formar-si che reclama un io attivo e un insieme di modelli, traguardi, etc. proposti e rivissuti (o no). La cura-come-formazione è posta a cavallo di maieutica e libertà, che ne sono i contrassegni dinamici, ed è rivolta a creare condizioni di autoformazione, di ricerca costante dell'identità del proprio sé, di struttura in equilibrio (pro tempore) di dare identità il cui stemma più profondo può permanere (e deve) come contrassegnato da inquietudine, apertura, ricerca di sé. Qui la cura non conforma, ma libera e accende un processo di ricerca aperto di cui l'*ars maieutica* è il fattore determinante: di avvio.

Sì, ma con l'autoformazione entra in gioco un altro modello di cura ed un ulteriore livello di qualità della relazione educativa: la *cura sui*. Ed è questa autoanalisi e riflessione su di sé esercitata dal soggetto stesso. È il soggetto che guida e sostiene se stesso, ma lo fa reclamando tra io, sé e noi una serie di pratiche, che oggettivano questa presa-in-cura e la riattivano. Sono le tecnologie del sé e gli esercizi spirituali di cui ha parlato lo stesso Foucault in alcuni dei suoi ultimi testi: La cura di sé; Ermeneutica del soggetto; Tecnologie del sé. Tale tipo di cura esige la mediazione di una pratica di cui il soggetto stesso è l'artefice. E di una pratica di cura in quanto riflessiva, interpretativa, ri-orientativa, etc. Cura è qui esercizio di cura, sempre rinnovato, mai dato per risolto, poiché è ciò che valorizza il processo vitale che ci contrassegna come eredi dell'Homo sapiens sapiens. E su tale categoria la cultura contemporanea ha fatto ampia luce: sulla sua storia, sulla sua struttura, sulla sua funzione.

Quanto alla struttura, la cura sui è enattiva, ha cioè bisogno di pratiche e di scenari in azione per consolidarsi e rendersi oggettiva e operativa ed efficace. Essa produce auto-formazione cercando di rendere il soggetto più consapevole e controllato. È dialogo-con-se-stessi: costante, aperto, sempre rinnovato e capace di farsi habitus del soggetto stesso. È controllo di sé: reiterato, reso programmatico, esercitato in modo costante. Ed è interiorizzazione di queste prassi che si fanno forma-del-sé e

identitaria per l'io. Da qui anche la funzione: coltivare il soggetto mettendo al centro la sua propria (e risolta in modo specifico) umanità. Funzione che, ancora oggi, la riflessione filosofica indica come centrale, sempre più centrale. E si pensi alle tesi sviluppate negli USA da Martha Nussbaum.

Con la cura sui siamo dunque alla frontiera della relazione formativa che si distingue (per struttura ed intentio) dall'educazione (più direttiva e conformativa) e dalla formazione (più maieutica) e si caratterizza come educazione interiore autogestito (contrassegnata da impegno per sé e da esercizi spirituali, da pratiche vissute di cui il soggetto stesso è allievo e maestro). Siamo, così, davanti anche al modello più complesso, sfumato e sfuggente (al tempo stesso) della cura: più instabile, più incerto, ma il più alto poiché viene a gestire proprio l'interiorità dell'io.

Data l'articolazione della relazione educativa, posta proprio dalla sua identità complessa e dalla sua dialettica interiore (fatta di tensione/convergenza o conflitto/integrazione, al tempo stesso, e quindi dialettica, aperta e sempre riaperta e che va dal basso all'alto e viceversa, ovvero dall'educare alla cura sui-et invicem) è necessario elaborare e rielaborare una teoria della cura. Anzi, una metateoria che ne evidenzia le forme, lo status e il ruolo nella ricerca pedagogica, dove la relazione assume un volto polimorfo e un'intenzionalità articolata oltre che una centralità epistemica e regolativa.

Lo ha fatto Luigina Mortari soprattutto col suo volume *La pratica dell'aver cura*, preceduto da *Aver cura della mente*, a cui si integra quello di Rossi (*Aver cura del cuore*) e si aggiungono il testo della Fadda (*La cura, la forma, il rischio*) o quello della Xodo (*Capitani di se stessi, rivolto proprio alla cura sui*) o anche quello curato dalla Boffo, che raccoglie una serie di studi riflessivi sull'aver-cura-pedagogica e si dispone proprio a una quota nettamente metateorica. Cosa emerge da questi diversi testi a livello di meta-teoria della relazione educativa? Che è categoria fondante del e sempre immanente al pedagogico, a livello tanto teorico quanto pratico. Che ha una fenomenologia complessa. Che è guidata dall'intenzionalità del coltivare e del curare. Che l'atto della relazione educativa di cura è atto di guida, di stimolo e proiezione, di auto-controllo, di sostegno e di autocoscienza e di dono al tempo stesso, contrassegnato da uno "spettro logico/eidético" assai ampio ma convergente nella disposizione a stare vicino, dare sostegno, dedicarsi a... in vista di varie finalità formative: ora conformative ora formative ora autoformative. Che

l'esperienza formativa della relazione ha poi due "domini" classici a cui dedicarsi: la mente e il cuore, il pensiero e gli affetti e che devono esser curati insieme e separatamente e trattati con la medesima cura (= attenzione, dedizione, cautela, etc.). Che la relazione educativa diviene formativa quando si fa cura-di-sé, rendendo ogni soggetto "capitano di se stesso", in un processo affatto semplice che, metateoricamente, reclama la compresenza di un "approccio genealogico", di uno "fenomenologico-strutturale", di uno "empirico", per dar luogo alla "costruzione di identità personale" che di questi orientamenti metodologici si nutre, in quanto essi la illuminano nella sua articolazione/integrazione. Che la relazione educativa si esplicita nella sua trama generativa quando viene posseduta attraverso un'analisi organica, coerente e radicale, la quale va costantemente esercitata sia per rendere più criticamente accorta l'esperienza della relazione sia per curvarla nello spazio-tempo che viene, qui e ora o là e allora, a esercitarla.

Se alla relazione viene riconosciuta una originarietà ontologica (e così è nella specie *Homo sapiens sapiens*), è però necessario articolarne la fenomenologia tra saperi e visioni sociali, fissando le tipologie della relazione educativa, investendola però anche e sempre di una storia riflessiva epistemica e "trascendentale", attraverso la connessione intima che essa trattiene con l'ontologia regionale della pedagogia: in cui si fa categoria fondativa e regolativa ad un tempo.

Su questo piano è il paradigma ecologico ad imporsi come specifico e coordinante, al tempo stesso, tra i vari fronti della relazione educativo-formativa. Sì, dalle varie analisi della relazione educativa cura in pedagogia emerge anche il paradigma che deve, oggi e qui orientare sempre e sempre più la qualità stessa della relazione educativa: il curare, il prendere-incura, l'aver-cura, la cura-di-sé; e che, anch'esso, si fissa bene a livello di riflessione meta-teorica. Esso è, appunto, quel paradigma ecologico che da più parti si è imposto nella riflessione sul soggetto (penso all'"ecologia della mente" alla Bateson, all'"ecologia dei media" alla Postman, tanto per esemplificare) e anche sulla sua formazione: si comincia a parlare di "ecologia della formazione", che risulta così un paradigma emergente e ben capace di connaturare il progetto educativo/pedagogico contemporaneo.

Tale nuovo paradigma va compreso e coltivato. Va delineato nel suo spessore teorico e nella sua forza pratica. E va ben illuminato proprio nel significato, qui, da dare a ecologia. Nella educazione/formazione/autoformazione ecologia significa sì

equilibrio, ma mai statico, bensì dinamico, ma non entropico. Significa un equilibrio inquieto, ma che guarda sempre a costruire-equilibrio e dar corpo a più-equilibrio. Ecologia, però, significa anche pluralismo, differenze che si raffrontano, si raccordano, si integrano, ma sempre alla luce di un equilibrio instabile, precario, sub judice. Ecologia è il paradigma della vita e se la pedagogia è il sapere del gestire/costruire la vita dell’Homo sapiens sapiens l’ecologia non può che essere il neo-paradigma di questo esser-vita che “ontologicamente” (Heidegger) si incardina sulla cura e, di fatto, sulla cura al plurale, che è – appunto – gestita dalla pedagogia. Già lo Heidegger di Sein und Zeit legando cura e autenticità ci ha condotti verso questa frontiera: l’esistenza autentica è sì “angoscia” e “essere per la morte”, ma sempre dentro quel continuo formarsi che è l’atto vitale proprio dell’uomo, chiamato a farsi sempre più “umano” in un processo finito e infinito al tempo stesso.

4.4 Considerazioni conclusive

Questa prima classificazione apre alla possibilità di rileggere una serie di interventi formativi o di progetti – anche internazionali – che interessino le tematiche intercettate dagli indicatori categorizzati in tabella 4.1, allo scopo di individuare alcuni strumenti o iniziative di monitoraggio dei trend di qualificazione della relazione educativa. Una prima prospettiva di ancoraggio per l’utilizzo di tali indicatori è data dal *capability approach*, dal momento che le posizioni espresse sia da Sen che dalla Nussbaum – artefici principali del paradigma dello sviluppo umano – chiedono di ricostruire uno scenario di *governance* dei processi economici e sociali dell’umanità alla luce di un nuovo umanesimo⁶⁸.

Questa prospettiva costituisce il prosieguo dei lavori di ricerca a cui intendiamo impegnarci.

⁶⁸ Martha Nussbaum & Amartya Kumar Sen, *The Quality of Life*, Clarendon Press (1993). In italiano, tra le più note opere: A.K. Sen, *Scelta, benessere, equità* (1986) e *La disuguaglianza* (1992) per le Edizioni de Il Mulino, Bologna; *Lo sviluppo è libertà*, Milano: Mondadori (2000); M. Nussbaum, *Diventare persone* (2001) e il recente *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone* (2013), ambedue per le Edizioni de Il Mulino, Bologna.

Capitolo 5

La formatività della relazione educativa

5.1 La trama enattiva della relazione educativa

Quanto fin qui passato in rassegna indubbiamente evidenzia che l'atto educativo, nel suo complesso, va ritenuto lo strumento attraverso cui l'individuo consegue e da' forma alla propria identità personale, integrando tutte quelle conoscenze, capacità e competenze che gli consentono di vivere umanamente e di maturare, man mano, un'autoconsapevolezza sempre più completa. Ne deriva che l'educare non può coincidere nel mero attribuire all'altro una forma ed un senso prestabiliti, quanto nella sua capacità di generare una trama relazionale che conduce ciascuno alla conoscenza di sé e del mondo, disvelando alla libertà individuale i propri reali "talenti" (Margiotta 1995; 1996a).

Per questo motivo l'educabilità – in quanto requisito d'inizio – invoca la possibilità che ciascun individuo ha di diventare, almeno in potenza, "ciò che è come è già dentro di sé", in quanto portatore di possibilità, di predisposizioni, di peculiarità proprie che "esigono" di essere educate e formate e così consentirgli la realizzazione della "forma di Sé". Scrive a proposito Musai (2010, pag. 116):

"La prospettiva è attuare una ermeneutica dell'educabilità come forma nel senso di quel carattere intrinseco che la persona porta con sé e per cui è essa stessa principio di formatività. La persona è una forma che mentre fa, vive la sua propria esistenza, inventa il suo modo di fare. In tal senso prendere forma è anche un'attività che rimanda ad una modalità particolare del fare nel senso della ricerca e della scoperta da parte del soggetto, di quelle modalità che lo conducono verso la «riuscita» della sua formazione. Formare è una sintesi di attività che si alimenta dell'operare, del fare, ma anche dell'inventare, in generale ad una ricerca personale che conduce alla realizzazione di sé in analogia con l'opera d'arte. Conseguentemente la sottolineatura della persona come forma equivale ad affermare che ognuno

di noi è in tal modo l'opera che realizza di se stesso, e in quanto opera, richiama qualcosa di in sé concluso, ma al tempo stesso in via sviluppo in quanto aperta a continue rielaborazioni. La persona come forma rimanda alla sottolineatura di quello che è il carattere strettamente personale dell'educabilità e del suo dispiegarsi attraverso l'educazione in vista di una formazione come espressione anche dei suoi tratti di unicità e irripetibilità, e di una singolarità unica. La formazione è infatti processo da intendersi come valorizzazione dei caratteri distintivi che la persona possiede, in relazione alla complessità dei suoi aspetti e dell'intrinseca formatività di tutte le attività che compie, del suo saper fare come dimensione che rinvia primariamente ad un saper essere, alla sua capacità di ricercare e dare un senso al proprio processo di formazione".

La "forma di Sé" si traccia dunque attraverso l'autorappresentazione che l'individuo man mano costruisce a partire dalle personali profondità interrelate alle esperienze di vita, anche in virtù della necessità di coniugare il proprio continuo divenire ad un principio singolare e costante al quale riportare il significato della pluralità di caratteristiche e di cambiamenti che ne qualificano l'esistenza. In altre parole, l'individuo ha bisogno di dare forma unica alla propria identità, non tanto come compagine statica ed immutabile bensì come rappresentazione di sé, manifestabile nella sua singolarità, non sovrapponibile né confondibile con l'identità altrui. Su questo punto Morin (2000, pag. 128 e segg.) spiega che il principio di identità è sintetizzabile nella formula "«io sono me» ...[dove].. «io» resta lo stesso malgrado le modificazioni interne del «me»".

Per tutto ciò, nel percorso che avanza dall'educabilità verso la formazione, passando per l'educazione, l'individuo è chiamato ad una piena responsabilità verso sé stesso che implica ogni sua possibilità d'essere. La tesi di fondo che supporta il presente lavoro interpreta dunque la relazione educativa alla stregua di *matrice enattiva di percorsi evolutivi orientati al futuro*, percorsi che non possono avere che una connotazione volta alla formazione del Sé. Tale tesi origina dalla visione di Margiotta (2012b; 2013), per il quale il Sé è tale *in quanto capace* di "darsi una forma" e di cui sa render conto e dare giustificazione. In altre parole, "la relazione educativa si fa formativa quando riesce a «dar forma ai sistemi umani d'azione» (Margiotta, 2011a), sistemi riconoscibili – secondo la logica dell'«embodied cognition» – nei dispositivi del volere, dell'immaginare, del sentire, del pensare di ciascuno dei soggetti immersi in una storicità incorporata, tale cioè da farsi *matrice fondamentale generativa [enattiva]* di un ascolto, di un dialogo, di un'interazione,

che consentono all'individuo di procedere alla costruzione del Sé, cioè allo sviluppo della propria autonomia" (Margiotta, 2013, pp. 35-36).

5.2 Quando la relazione educativa diventa formativa? Punti di vista esperti⁶⁹

Una prima condizione che sancisce la formatività di una relazione educativa giace nella *responsabilità dell'altro*, cioè nella responsabilità da parte di chi ha un'attribuzione di cura – diretta o indiretta – del soggetto che deve crescere o al quale deve insegnare qualche cosa. Da questo punto di vista, connesso all'idea di *autonomia come obiettivo* vi è il riconoscimento di un'autonomia complessiva sul piano cognitivo ed emotivo. Quindi associato al fattore della *responsabilità* nel condurre l'altro verso l'autonomia, un fattore aggiuntivo e non secondario che stabilisce che una relazione è educativa giace nell'*autonomia raggiunta* dal soggetto in posizione iniziale "down"; dal livello di autonomia e dai suoi contenuti dipende la capacità della *relazione educativa di essere formativa*, il che avviene *quando l'educando assume su di sé la responsabilità della propria autonomia* (Ajello).

Tale responsabilità è data in funzione del libero arbitrio dell'individuo e quindi della sua libertà di scegliere. Libertà di scelta non nel senso di fare tutto ciò che si vuole ma in quanto libertà di agire a partire dalla *realtà relazionale* che l'individuo vive e nella possibilità che ha di costruire se stesso attraverso le relazioni che instaura e che coltiva. E l'educazione, che avviene unicamente nella relazione, ha come scopo principe quello di *aiutare a trovare un senso* alle esperienze e ai vissuti, un senso del proprio vivere. A partire da questa base quella relazione può *diventare formativa in quanto capace di dare un senso al proprio sé* (Cusinato).

La *relazione educativa diventa formativa quando l'educando* – attraverso l'aiuto dell'educatore – *comprende che è libero di scegliere la propria strada* ma che questa ha dei limiti di cui bisogna essere consapevoli e che non vanno oltrepassati, pena l'indebolimento, se non l'imbarbarimento, del proprio sé. La gestione della libertà non è automatica né tanto meno naturale: va appresa e per questo è necessario che qualcuno insegni ad esercitarla (Ajello).

⁶⁹ Trattati dalle interviste di cui all'allegato B in appendice.

Ben si capisce che le questioni cruciali da tenere presenti allorché si vogliono delineare le concrete connotazioni di una relazione educativa che diventa formativa sono almeno due: la prima riguarda il costrutto di *area di sviluppo prossimo*, ove appunto trova collocazione la funzione mediativa dell'esperto verso l'inesperto; la seconda concerne la dimensione di *scaffolding*, che comporta un ruolo di supporto attento e professionale dell'educatore che deve essere pronto e disposto a co-costruire l'autonomia del soggetto che sta imparando – obiettivo fondamentale della relazione educativa – ma nel contempo deve essere in grado di sottrarre l'aiuto quando non più necessario (Ajello).

Educazione e formazione sono allora indubbiamente intrecciate, seppure distinte nei processi che le determinano e nei loro fini. La prima – l'educazione – comporta l'offerta di proposte intenzionali da parte dell'adulto al soggetto in crescita per il miglioramento di sé, quindi di perfezionamento di sé, in vista del raggiungimento di un livello sempre più alto di autonomia e di responsabilità personale. La seconda – la formazione – può essere sostanzialmente assimilata ad un processo autoeducativo, da intendere come quell'atteggiamento attraverso cui la persona – soprattutto già matura e grazie al sostegno di un supporter esperto – viene posta nella condizione di poter attivare un processo di *riflessività* sulla propria esperienza e quindi di intraprendere un itinerario di miglioramento di sé (Pati).

Da punto di vista del dominio processuale la relazione educativa connota un processo di *negoziante* e di *reciprocità* decise ed implementate non solamente dall'educatore bensì da questi insieme all'educando, in quanto se il secondo non accetta di essere educato, l'intenzionalità educativa del primo si fa voce vacua. Dunque *ogni relazione è educativa in potenza*, poiché "incontrando l'altro" inevitabilmente ci si *tras-forma*. Ovviamente l'incontro può *tras-formare* in maniera non governata, in maniera casuale, non esplicita, inintenzionale: ad esempio, una conversazione estemporanea con una persona interessante incontrata in treno può aver lasciato in noi una traccia ma non si può con questo dire che ci abbia trasformato: invece, quello che può essere avvenuto su suo impulso è un'auto-trasformazione, che ciascuno di noi può fare autonomamente attraverso la riflessione su di sé (Formenti).

Per Margiotta non c'è educazione senza relazione: l'espressione di tale *atto primario* – tipico di qualsiasi rapporto fra diseguali, dove il soggetto più anziano, più

competente, supposto sapere, si incarica di insegnare comportamenti funzionali alla conservazione della vita biologica e spirituale a chi non dispone ancora di tali conoscenze e abilità – è dato dalla *cura* della relazione. Relazionarsi, in un processo educativo, non rappresenta una contingenza, ma un vincolo, senza il quale non c'è quel processo. La relazione educativa è esperienza e pratica della cura. La cura – nel senso epistemologico e filosofico del termine – viene qui definita come l'insieme degli atti, delle pratiche e delle teorie, dotati di transitività circolare fra bisogno-risposta, dipendenza-autonomia, in cui è incluso sempre anche il bisogno del curante, che Margiotta indica essere *necessità ontologica e pratica bio-culturale* mediante la quale si è immessi in un *Mondo* e si è mantenuti in vita all'interno dei contesti che quel mondo descrivono. Nella relazione educativa i giovani si muovono in un mondo già *formato*, in un contesto organizzato, strutturato, che esisteva prima della loro comparsa, ed è proprio la relazione educativa che stabilisce il ponte, il vincolo col passato. Vincolo non statico, nell'obbligo di scomporre e ricomporre diverse visioni del mondo, *trasformare* e *trasformarsi*. In ciò giace la capacità della relazione educativa di essere formativa. Certo che se la relazione c'è ancora non esiste – almeno a livello della ideologia dominante – una teoria capace di circolare verso le pratiche, di metterle in significato, di nutrire un pensiero educativo e di formazione orientato alla cura. In ogni caso la formatività della relazione educativa può essere anche stabilita sulla base di una serie di azioni definite dall'autore in-clusive (volte verso l'interno, le prime tre) ed ex-clusive (volte verso l'esterno, le seconde tre):

- *conservare*, ad indicazione della necessità di essere consapevoli del debito che ci lega agli altri, sentimentale, intellettuale; consapevoli del dono e dell'ostaggio che ciascuno rappresenta quando si instaura la relazione, a cui l'atto del donare ha dato avvio. Una relazione educativa è formativa quando riesce a valorizzare la riconoscenza in quanto azione conservativa e generativa.
- *preservare*, il cui significato etimologico fondamentale rimane l'argomento della fedeltà: fedeltà ad un compito, ad un oggetto ritagliato in vari contesti, definiti e determinati dalle storie, dalle presenze, dalle aspirazioni, dagli scopi. La relazione educativa è dunque formativa in quanto preserva – tra i vari oggetti – la famiglia e la scuola come contesti inconfondibili, appositamente costruiti nel tempo di apprendimento delle nuove generazioni e di saldatura tra le

generazioni; la specificità della famiglia come ambito e momento tutto particolare nella storia dell'individuo; l'autorità come autorevolezza; la soggettività dell'individuo; lo studio come pratica che richiede sforzo, accettazione di regole e vincoli;

- (c) *riparare*, atto strettamente legato ai primi due in quanto la conservazione e la preservazione presuppongono la constatazione che qualcosa si può rompere, corrompere, degradare. Se nella logica a cui ci hanno abituato anni di consumismo ciò che è rotto semplicemente si butta via, si sostituisce, nell'ottica di una intersoggettività educativa la riparazione acquista il senso umanissimo del sapersi perdonare, reciprocamente, del sapere che il danno è effetto di una reciprocità di atti commessi, per incuria, per insipienza, sui quali è possibile tornare, non rimuovendoli o negandoli, ma facendone argomentazione, parola condivisa fra gli attanti. Ed è anche in questo atto che la relazione educativa si fa formativa;
- *promuovere* e *trasformare*, due azioni che, come indica l'etimo dei loro prefissi "pro" e "tra", conducono verso l'esterno. Ma verso dove? Sempre più spesso i bambini e i giovani chiedono agli adulti di dare fondamento – nel senso di giustificare – a quello che essi chiedono loro di fare. La relazione educativa ha occasione di farsi formativa se aiuta gli educandi a comprendere che la richiesta loro fatta è per stimolarli e per affiancarli nel moto verso un *altrove*, per formare al nuovo mediante quel che già è presente, attraverso lo stupore e la meraviglia. La sfida educativa consiste nel promuovere le condizioni attraverso cui l'educando sviluppa la capacità di avere cura di sé, in cammino verso l'autonomia dal genitore/precettore/insegnante. La *formazione trasformativa*, diciamo in modo un po' ridondante visto che ogni buona formazione è mutamento, è il prodotto dello spiazzamento cognitivo, di un'emozione, di un movimento del sentire. Nella relazione educativa, promuovere e trasformare servono alla sua cura perché sono verbi generativi, perché fanno vedere l'*ulteriore*, ciò che nello spazio e nel tempo i più giovani possono immaginare, fantasticare, ciò che desiderano e a cui possono aspirare;
- *coltivare*, per la pregnanza dell'immagine inerente l'atto di rimette alla terra il seme, che rimanda al mantenimento della tradizione per gettare un ponte verso l'altrove. Nella relazione educativa il "coltivare" è un atto inclusivo e divergente

insieme, comprensivo di tutti gli atti presenti nei precedenti predicati. La tradizione è lascito ed è tramite, come suggerisce l'etimo, traslato, traduzione e tradimento. Il genitore, il maestro, l'anziano, coltiva e poi lascia andare ciò che ha fruttificato. Il figlio, il discente, il giovane ascolta, impara, ma poi deve *uccidere* il maestro, come nell'apologo mitico, presente in tutte le culture. Adattamento e ribellione devono stare sul percorso dei doveri e della responsabilità. Nella relazione educativa la responsabilità è una parola-chiave. Verso se stessi, come responsabilità nella costruzione di un percorso identitario che non tradisca il desiderio di autenticità, che asseconi quella che capiamo essere la nostra *pro*-pensione. Verso gli altri, come responsabilità rivolta alla relazione interpersonale e al consorzio sociale. L'esercizio della responsabilità comporta la fiducia che il contenuto del patto che ci lega nella relazione sia buono, per noi, per l'altro, per il contesto (Margiotta).

La relazione educativa viene dunque definita come quel rapporto intersoggettivo teso a *dare forma*, non nel senso di "plasmare" ma di *aiutare l'altro a prendere la sua forma, favorire nell'altro il suo prender forma di sé*. La parola-chiave che rende conto della formatività della relazione educativa è perciò "*ricerca di senso*". I genitori educano i figli, in un contesto che è tutto relazionale, quando li aiutano a dare risposte alle *esigenze di senso*. Una relazione è dunque educativa non tanto quando "dà forma" ma quando "l'educatore *affianca l'educando* nel "*suo prender forma* (Iori).

Spostandosi da una prospettiva antropo-pedagogica ad una prospettiva socio-relazionale (Donati), assimilando quest'ultima ciascuna relazione ad una azione reciproca (*rel-azione*) ne deriva che quella *educativa* coincide non tanto con una relazione funzionalmente specializzata quanto con la *valenza formativa di tutte le relazioni del mondo vitale*. La relazione educativa connota un sistema prassico concepito come *rete di azioni reciproche finalizzate a dei valori etici*. Le relazioni sociali – tra individui – *in-formano* sempre, nel senso che incidono nel *dare una forma* a chi sta *in-relazione*. Se e come quella relazione sociale possa dirsi educativa dipende dalla configurazione della stessa: lo è quando si configura come *bene relazionale* per coloro che stanno in relazione fra di loro, ciò presupponendo una reciproca riflessività relazionale, tesa alla generazione di un *effetto emergente* virtuoso.

5.3 La riflessività quale dispositivo principe dell'enazione

La considerazione principale che si è costituita a guida del presente percorso di ricerca ha riguardato la capacità della relazione educativa di essere formativa – ovvero enattiva, generativa di conoscenza, e dunque capace di “dar forma al sé” nel senso di favorire, se non consentire, l'autorealizzazione individuale in un assetto intersoggettivo – cioè la realizzazione autopoietica dell'individuo, direbbero Maturana e Varela – nonché il disvelamento di una coscienza consapevole.

Ma qual è il dispositivo principe capace di produrre *enazione*? La risposta non è naturalmente univoca ma, più di altri, il modello dell'integrale antropologico di Margiotta (cfr. §2.2.4) – che molto si basa da un lato sui contributi di Dewey inerenti lo sviluppo del pensiero riflessivo quale obiettivo primario dell'educazione e dall'altro sull'indiscutibile rapporto testimoniato dalla ricerca empirica tra pensiero, contesto ed esperienza – ci sembra capace di avvalorare la significatività pedagogica del nesso tra pensiero riflessivo e processi formativi. A questo proposito scrive Margiotta (2011c):

“...in una società – la nostra – per la quale le categorie dell'instabilità, dell'incertezza, della precarietà, dell'incontrollabilità si impongono come categorie ontologiche e gnoseologiche, il pensiero riflessivo in quanto pensiero euristico e critico potrebbe costituire un «dispositivo-strumento» di formazione quanto mai necessario per una società del post Twin Tower che voglia dirigersi verso la costruzione di una nuova democrazia trovando, sempre, nell'educazione lo «spazio esperienziale» funzionale a realizzare la crescita e lo sviluppo individuale e sociale...”.

Il dispositivo principe che produce *enazione* giace dunque nella *riflessività*, processo che, avvalendosi degli strumenti del dialogo, della conversazione, della narrazione, mobilita in assetto interazionale e si fa strumento capace di “dare forma”, cioè senso e significato, ai sistemi umani di azione (*ibidem*).

“«Formativo» allora non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento ma comprende tutto ciò che rende «significante» azioni volte alla creazione di valore. Formazione è un «dare forma» ma solo a partire dalla possibilità di «generare forme nuove» di conoscenza orientate al valore. La formazione diviene quindi lo spazio di un agire strategico orientato all'attivazione significativa del senso creativo e generativo dei sistemi d'azione e degli «accoppiamenti strutturali» in cui ci si riconosce. L'agire formativo garantisce, a sua volta, la costruzione di nuovi significati e di una

ricorsiva produzione di senso e di creazione del valore. Questa visione immerge la formazione nelle interazioni di generazione di valore che, a loro volta, sono espressioni di dinamiche di interazioni tra sistemi e ambienti. Tale approccio diviene utile anche per il «miglioramento» delle strategie di formazione, generando modelli di funzionamento e consentendo un controllo a più variabili. Ma ciò è possibile solo intendendo questo processualmente; spostando cioè continuamente i «confini» del sistema inizialmente contornato, oltrepassando così la decifrazione del funzionamento (l'attività) per far posto a quella del senso. In questa ottica la formazione si configura come esperienza *morfogenetica-riflessiva-interattiva* (Margiotta, 1998). Morfogenetica in quanto espressione di una dimensione generativa che costituisce l'esperienza e l'azione formativa; riflessiva in quanto capace di apertura di senso massimizzando lo spazio del possibile e riaprendo combinatorie oltre le «regole di composizione» già date; interattiva per il riferimento intersoggettivo e intenzionale dell'azione formativa. Questa visione ci conduce a rileggere la formazione in chiave non di razionalità pianificatoria (espressione della vecchia logica del controllo del periodo fordista) quanto piuttosto come espressione di un programma di ricerca capace di sviluppare possibilità di costruzione in rete di sistemi d'azione della persona capaci di interpretare e governare i processi di co-evoluzione, di auto-determinazione, di personalizzazione, nella diade ricorsiva globale/locale. Diviene allora sempre più evidente come la formazione costruisca trame di significato e di valore in una con il concetto di cambiamento e di potenziale di sviluppo" (Margiotta, 2011a, pag. 74).

Per concludere, la lezione che abbiamo potuto trarre dal percorso sin qui compiuto è che una relazione intersoggettiva di natura educativa si fa formativa quando si realizza come *enattiva*, cioè generativa di forme significanti nelle azioni e nelle interrelazioni umane – quindi produttiva di senso – in una strategia gnoseologica e valoriale indirizzata all'estrinsecazione del Sé. In accordo con Margiotta (2012b; 2013), il dispositivo principe capace di produrre enazione non può che fondarsi sulla *riflessività*.

L'educazione non può dunque che essere relazionale, in quanto processo nel contempo naturale e culturale che si dispiega in assetto intersoggettivo. È in questo spazio intersoggettivo – nella relazione educativa – che gli individui evolvono in virtù del reciproco scambio, formandosi alla coscienza. Tra i molti *spazi dell'educare* – ovvero tra i molti luoghi e modi dell'educare – ve ne è uno di privilegiato ed irrinunciabile – che è lo spazio "familiare" – con i vissuti primari e basilari che in

esso prendono forma e dove le interrelazioni danno origine alle radici dell'identità umana.

Resterà ora da comprendere se rendendo gli adulti – *nel caso precipuo i genitori* – consapevoli della “trama enattiva” della loro capacità educativa, si può contribuire a modificarne gli assetti metacognitivi inerenti i relativi saperi, le conoscenze, le prassi (cfr. Margiotta, 2011d), nella convinzione che il più efficace supporto alla genitorialità giaccia non tanto sul potenziamento del ruolo (“*cosa*” deve saper fare un adulto per essere genitore) quanto sulla consapevolezza se proprio Sé (“*chi*” deve riuscire ad essere l’individuo per potersi esprimere adeguatamente – tra gli altri – *anche* nel ruolo genitoriale).

Sarà questo l’argomento della seconda parte del presente lavoro.

PARTE SECONDA^δ

L'IDENTITÀ RIFLESSIVA DEL GENITORE

^δ Questa terza parte riporta parte dei seguenti contributi già pubblicati o in corso di pubblicazione: Margiotta e Zambianchi (2012); Zambianchi (2012a,b,c), Zambianchi (2013).

Capitolo 6

Genitorialità: concetti chiave

6.1 Famiglia e genitorialità

La cosiddetta “Famiglia di Eulau” viene assunta a più antica testimonianza di famiglia umana (fig. 6.1).

Figura 6.1 – La Famiglia di Eulau, considerata la più antica testimonianza di famiglia umana.



La tomba che ha custodito i corpi – due adulti (maschio e femmina) e a due bambini (circa 5 e 9 anni) – è stata rinvenuta in Germania, precisamente in Sassonia nei pressi di Eulau e viene fatta risalire a 4.600 anni fa; a datarla è stato un gruppo di ricerca coordinato dall’Università tedesca Johannes Gutenberg Mainz, che è riuscito

a stabilire anche la parentela fra gli individui sepolti grazie ad una serie di indagini molecolari⁷⁰. L'analisi scheletrica indica che la morte avvenne sicuramente per causa violenta, mentre l'esame del DNA ha evidenziato un legame di parentela familiare, come d'altra parte suggerito dalla singolarità della sepoltura: ciascun adulto stringe frontalmente a sé un bambino, quasi a proteggerlo, consolarlo, rassicurarlo, mantenendo compatto ed unito anche nell'aldilà, per sempre, quello che appare in tutto e per tutto un nucleo familiare. Il reperto induce dunque a ritenere che già nel neolitico fosse maturato un significativo senso di relazione familiare e di *pietas* verso i membri del clan di appartenenza.

Così dai tempi dei tempi. Oggi, invece, l'ampio mutamento sociale, culturale, economico ha via via aperto la strada a forme assai diversificate di vita privata e personale, che hanno progressivamente modificato – e messo anche in crisi – il tradizionale modello di famiglia coniugale. Nei tempi attuali il concetto di famiglia si è notevolmente modificato, tanto che il ricorso ad esso non più rivelatore di un prototipo di vita domestica. Le espressioni più varie del tipo “nuove famiglie”, “costellazioni di famiglie”, “arcipelago di famiglie” mettono in luce le differenze dei sistemi domestici in virtù della differenze di composizione, di vincoli, di schemi organizzativi adottati dagli adulti conviventi. Le cause ritenute alla base della crisi del tradizionale modello di famiglia sono numerosissime e talvolta imprevedibili, tra cui il calo e il ritardo dei matrimoni, l'aumento delle convivenze (o famiglie di fatto, o unioni libere), l'aumento delle separazioni e dei divorzi, l'aumento delle famiglie con un solo genitore, l'aumento delle famiglie ricostituite (in cui almeno uno dei coniugi o partner proviene da una precedente unione), l'aumento delle famiglie unipersonali (composte da una sola persona), l'aumento di nascite in coppie omosessuali, l'aumento delle nascite al di fuori del matrimonio, l'aumento delle nuove socialità (comunità intenzionali, ecovillaggi, cohousing), che rappresentano un essenziale elenco, certamente non esaustivo ma esemplificativo (cfr. OECD, 2011⁷¹; Donati, 2012⁷²).

Si tratta di fenomeni che testimoniano un cambiamento complessivo della mentalità, un mutamento culturale in atto che coinvolge la struttura familiare e che

⁷⁰ Fonte: Johannes Gutenberg-Universität Mainz (<http://www.uni-mainz.de/eng/12890.php>)

⁷¹ www.oecd.org/social/family/database.

⁷² Rapporto biennale dell'Osservatorio Nazionale sulla famiglia sulla condizione familiare in Italia.

esprime l'affermazione di un sempre maggiore pluralismo culturale all'interno della stessa società.

Indubbiamente, l'interiorità più profonda di ciascun individuo è più che mai soggetta alle interferenze e alle influenze connesse alla capacità della famiglia di essere protagonista dei mutamenti storici e socioculturali di rilievo; tuttavia, se essa riesce a farsi sempre interprete del composito assetto entro cui si dispiega, altrettanto non si può dire riguardo all'assolvimento della *funzione ontologica* per cui è stata socialmente istituita – quella *genitoriale* – la cui inottemperanza tanto concorre alle difficoltà delle giovani generazioni. E come da tempo evidenzia un'ampia letteratura di natura psicologica, sociologica, psichiatrica, il disagio della persona evidenzia quasi sempre un'accentuata disunità nelle relazioni interpersonali: un problema che parte spesso da lontano, fin dai primi mesi di vita, da un dialogo insufficiente – più spesso qualitativamente assente – nella relazione genitore-bambino.

I numerosi significati collegati al concetto di genitorialità non possono perciò prescindere dalla comprensione dei bisogni primari dell'uomo e dei comportamenti più consoni alla loro soddisfazione (cfr. fig. 6.2) né dalla conoscenza dei fondamentali aspetti dello sviluppo e delle capacità adattive e relazionali dell'individuo al proprio ambiente. Lo schema fa riferimento alle correnti epistemiche che hanno maggiormente contribuito a connotare gli interventi di sostegno o di riparazione familiare – sostanzialmente di derivazione psicomodinamica – ed afferenti alle teorie sulle relazioni oggettuali⁷³ ma soprattutto alla teoria dell'attaccamento elaborata da Bowlby verso la metà degli anni '50⁷⁴. Le "relazioni di attaccamento" si instaurerebbero in forma organizzata a partire dalla fine del primo anno di vita e non sarebbero finalizzate alla gratificazione di bisogni o desideri di natura libidica – come nella teoria psicoanalitica classica – ma piuttosto ad assicurare sicurezza e protezione nei confronti dei pericoli. Alle rappresentazioni

⁷³ Teorie elaborate in primis da Melanie Klein ma anche da Michael Balint e da Donald Winnicott.

⁷⁴ Si vedano, in italiano, le opere di John Bowlby del 1976, 1978, 1983, 1989. Il merito di Bowlby è stato quello di avanzare il primo serio tentativo di mettere in discussione la posizione psicoanalitica classica inerente le motivazioni – prevalentemente di natura libidica – che condurrebbero gli esseri umani ad instaurare reciproci legami, integrando tale visione con contributi di ricerca sviluppati in altri ambiti scientifici (dall'etologia alle teorie evoluzionistiche, dalla teoria sistemica alla cibernetica, dal cognitivismo alla neuropsicologia) e presentando una prospettiva integrata in base alla quale l'individuo esprimerebbe, sin dai primordi della sua vita, un'innata predisposizione a sviluppare rapporti significativi con figure aventi funzioni genitoriali primarie.

interne di se stessi, delle proprie figure d'attaccamento e delle reciproche interrelazioni Bowlby diede il nome di "modelli operativi interni" (*internal working models*): tali modelli relazionali – che sono intersichicamente rappresentati, si sviluppano a partire dai primi anni di vita e si mantengono nel tempo con una certa stabilità – vengono utilizzati dall'individuo per relazionarsi all'ambiente.

Figura 6.2 – Schema semplificato dei bisogni fondamentali (a destra) e dei connessi sistemi comportamentali di risposta (a sinistra). Da Baldoni (2010).

I bisogni fondamentali

I sistemi comportamentali

Ne deriva che le esperienze ed i connessi vissuti rimarrebbero conservati in preposti depositi mnestici – a vari livelli – avendo potere e funzione di influenzamento sui successivi comportamenti, in virtù delle attese scaturite dalle passate esperienze.

6.2 Il concetto di genitorialità

Nella consapevolezza di tale evidenza, da circa un cinquantennio gli studi sulla genitorialità sono andati aumentando – almeno a livello internazionale – fino a costituire un'area di indagine assai ricca e diversificata. Il concetto di "genitorialità" comporta una complessità nelle distinzioni tra i numerosi termini utilizzati nel riferirsi ad esso (parenting, pratiche di cura, funzioni genitoriali, stili di accudimento, ecc.) e i relativi costrutti. Definire il concetto di "genitorialità" non è cosa semplice né univoca anche perché – nelle diverse lingue – il lemma può far riferimento ad accezioni non sempre sovrapponibili. Ad esempio, il dizionario della lingua inglese Merriam-Webster's definisce parenting come "l'atto di allevare un bambino da parte dei suoi genitori", ma anche come "l'atto o il processo del diventare genitori"

o quello di “prenderci cura di qualcuno come farebbe un genitore col suo bambino”. Riferiscono Zaccagnini e Zavattini (2007) che “*parenting* non coincide con *parenthood* (lo stato dell’essere genitore)” mentre della genitorialità “è invece essenziale cogliere anche – e soprattutto – il suo essere *atto* e *processo* creativo e intendere questa parola non come staticità di un’essenza astratta ma come *relazione in atto, concreta e produttiva: un divenire dialettico per eccellenza*” (*ibidem*, pag. 199).

Concordando con questa visione, deriviamo che la genitorialità è da ritenersi uno *status* autonomo e processuale dell’essere umano, preesistente all’atto del concepimento di cui ne connota, in accordo con Fava Vizziello (2003), solamente un’espressione funzionale certamente fondamentale ma non è necessaria. Infatti, se nell’uso del linguaggio comune il termine *genitorialità* indica le interiorizzazioni che accompagnano la funzione biologica dell’essere genitori, nell’attuale società la genitorialità non viene più considerata come un evento normale ed ineluttabile del ciclo di vita bensì una *condizione umana volontaria* che può essere sia scelta che evitata. Perciò il “diventare genitore” non si configura più nell’unico compito biologico di riproduzione e conservazione della specie bensì in un insieme di funzioni interrelate e co-agibili che si estrinsecano, in generale, nella capacità di un Io maturo (l’adulto) di assumersi la responsabilità di prendersi cura (*caring*) di un Io ancora immaturo (l’infante, in-fans, colui che è senza la parola, che non parla). Tale generale specificazione contempla anche il diritto/dovere, da parte del genitore – o comunque di una figura significativa e affettivamente stabile – di attuare proposte educative con quel dato specifico bambino.

La genitorialità può inoltre essere investita di moltissimi altri significati – come tutta la psicologia clinica e la psicodinamica hanno da tempo assodato – tra cui l’opportunità per una sorta di rinascita indiretta tramite i propri figli piuttosto che una seconda chance nella vita, dove il capovolgimento dei ruoli sperimentati con i propri genitori consente di migliorare, potenziare ma anche di dissolvere precedenti apprendimenti relativi non solo al “modo” di essere genitori ma anche di riconoscere, conoscere ed esprimere se stessi. Il concetto di genitorialità rimanda dunque ad una serie di temi come la rappresentazione d’essere in relazione con l’immagine interna di padre e di madre, il costituirsi di una rappresentazione del

proprio figlio, di se stessi nel ruolo di genitore, della interrelazione con il bambino (Malagoli Togliatti e Zavattini, 2000).

6.2.1 *Un processo trasformativo lungo tutto l'arco della vita*

La breve introduzione del concetto di genitorialità prospettata nel suo senso più ampio ha avuto lo scopo di evidenziare come tale costrutto non debba essere inteso in modo deterministico né tantomeno debba essere considerato – come per lungo tempo è accaduto – alla stregua di pura funzione diretta espressione della personalità del genitore, in specie della madre. E se in un'ottica descrittiva potremmo definire la genitorialità come quella funzione autonoma e processuale connessa alla capacità dell'uomo di "prendersi cura" dell'altro in conformità e nel rispetto dei suoi bisogni e delle sue richieste, abbiamo altresì rilevato che, in un'ottica intrapsichica, la genitorialità è piuttosto da intendersi come un percorso dinamico richiedente una continua riorganizzazione in virtù dei cambiamenti evolutivi dei figli ma anche degli stessi genitori, oltre che degli accadimenti contestuali (Norsa e Zavattini, 1997). In accordo con Bastianoni e Taurino (2007a, pag. 10), gli attuali punti di vista prospettici connessi alla specificità della ricerca in ambito educativo, psicologico, sociale, clinico, "restituiscono proprio la complessità di una tematica per il cui studio non è più possibile fare affidamento a criteri riduzionistici ed essenzialistici tesi – a partire dall'idea di naturalità (famiglia naturale – a gestire in modo univoco, statico e immutabile un'analisi che senza dubbio necessita l'assunzione di approcci pluridimensionali e multifattoriali".

Di necessità, dunque, le prospettive di analisi ed i modelli esplicativi che rendono conto della genitorialità sono complessi e multifattoriali, in quanto essa non è tanto una *qualità in sé* dell'adulto ma piuttosto uno *status identitario* (cfr. cap. 7) che si esplica anche – ma non solo – in talune precipue funzioni di cura, di trasmissione culturale, di accompagnamento alla esplicitazione del sé (cfr. Bastianoni, 2009). Identità, quella genitoriale, che si trova inserita in una *causalità circolare* contemplante il peso della storia e delle personali risorse del genitore, il contesto sociale quale vincolo o risorsa, l'influenza delle particolari caratteristiche del bambino (cfr. Belsky, 1984; Belsky, Crnic, Gable, 1995).

Date tali premesse, possiamo perciò concludere, in estrema sintesi, che il costrutto della genitorialità connota:

- (a) da un punto di vista *biologico* una funzione che ha il preciso obiettivo di garantire il mantenimento della specie;
- (b) da un punto di vista *psicologico* uno status che si attiva ed evolve in virtù delle rappresentazioni di relazioni arcaiche (quelle coi propri genitori) che il *rapporto intersoggettivo* con quel dato bambino riescono ad evocare e riattivare;
- (c) da un punto di vista *epistemologico* una processualità tipicamente umana che si sviluppa indipendentemente dall'essere genitore, come si può osservare già intorno al primo anno di vita, quando il desiderio di "prendersi cura di" si manifesta naturalmente.

Risulta allora utile una riflessione di Vanna Iori (cfr. intervista in allegato B), per la quale il costrutto specifico di genitorialità richiede almeno due piani esplicativi: il primo, di senso comune, la vuole strumento principe attraverso cui avviene la trasmissione di un'eredità biologica, legata alla consanguineità. Ovviamente la genitorialità non può ridursi alla generatività intesa come status biologico, in quanto può assumere mille fogge, ad esempio attraverso le adozioni, gli affidi, il volontariato missionario, eccetera. Pertanto, il secondo piano esplicativo connota la genitorialità nei termini di assunzione della responsabilità educativa dell'aver generato, della responsabilità educativa della generatività. "Assumersi la responsabilità" significa impegnarsi a trasmettere a persone che appartengono ad un'altra generazione il patrimonio culturale – che linguisticamente è "patri munus", dono dei padri e, quindi, scambio intergenerazionale – ma anche a far crescere, affiancare e guidare. La responsabilità educativa genitoriale consiste quindi non nel *passivizzare* i figli ("ti insegno il tuo prender forma") ma nel *responsabilizzare* ("responsabilizzo te rispetto alle tue scelte che faranno di te una persona").

6.3 Dimensioni e funzioni della genitorialità

Se la genitorialità ha un substrato biologico che si esprime nella "spinta" a perpetuare e a conservare la specie attraverso specifici comportamenti geneticamente determinati, compresi l'allevamento l'accudimento della prole, la

complessità della struttura psichica e dell'organizzazione sociale – se non altro nelle culture occidentalizzate o tecnologicamente più avanzate – hanno allontanato non poco l'uomo da tale programmazione su base innata. Una via per comprendere la complessità di ciò che viene indicato come “genitorialità” è quello di esplorare le dimensioni lungo le quali essa si manifesta ed opera.

Una gran mole di lavori è stata prodotta nel tentativo di identificare gli elementi teorici dello specifico costrutto (cfr. Bornstein, 2002). Una prospettiva interessante è quella di Hoghugh e Long (2004, pag. 6), che definiscono la genitorialità come quell'insieme di attività intenzionalmente volte a garantire e a promuovere il benessere – il “welfare” – dei bambini, articolando tale insieme in:

- (a) *attività genitoriali*, ovvero quegli elementi fondamentali che rendono la genitorialità necessaria e sufficiente, tra cui la cura, il controllo, la promozione dello sviluppo. Ognuno di questi elementi prevede da un lato la prevenzione delle avversità e di tutto ciò che può danneggiare il bambino e dall'altro la promozione della positività e di tutto ciò che può aiutare il bambino;
- (b) *aree funzionali*, ovvero quegli aspetti principali inerenti il funzionamento in età evolutiva e su cui le attività genitoriali si concentrano. Le aree di funzionamento riguardano la salute fisica, il funzionamento intellettuale e l'educazione, il comportamento sociale, la salute mentale;
- (c) *prerequisiti*, vale a dire ciò di cui i genitori necessitano in partenza per esercitare il loro “mestiere”. La gamma di risorse di cui i genitori abbisognano per svolgere i loro compiti complessi è certamente ampia e variegata e cambia a seconda del contesto: non è pertanto possibile fornire un inventario esaustivo. Tuttavia, nell'interesse di un quadro integrato, sembra di poter individuare nella capacità di comprensione e nella conoscenza, nella motivazione, nelle risorse e nelle opportunità (comprendenti le tendenze comportamentali, le reti sociali, le abilità, le risorse materiali), alcune irriducibili e irrinunciabili categorie di prerequisiti genitoriali.

Si tratta, per lo più, di quadri concettuali tesi alla valutazione di prassi genitoriali agite nell'ambito di singole famiglie, oltre che alla predisposizione di consono programmi di sostegno; tuttavia, sebbene tali analisi abbiano un'origine ed un'applicabilità prevalentemente di ordine clinico, possono risultare utili per

strutturare la gran mole di letteratura sull'argomento ed offrire utili indicazioni per la ricerca sul campo.

Un'altra visione che riteniamo interessante è quella di Fava Vizziello (2003; cfr. anche Fava Vizziello e Simonelli, 2005) la quale, pur occupandosi della genitorialità da una prospettiva prevalentemente psicopatologica, offre un quadro definitorio del costrutto assai chiaro ed utile anche a fini di ricerca. L'autrice definisce la genitorialità nei termini di funzione autonoma e processuale dell'essere umano che preesiste al reale concepimento di un bambino, ritenendo essa concepimento e nascita di un "bambino reale" solamente una delle espressioni attraverso cui la funzione genitoriale può esprimersi. La funzione genitoriale entra in gioco in diverse situazioni della vita attraverso la capacità dell'individuo (a) di interpretare i bisogni, (b) di accudire, (c) di proteggere.

Secondo Fava Vizziello le prime espressioni della genitorialità possono essere osservate a partire dalla fine del primo anno di vita, quando il bambino fa i primi tentativi di imboccare la madre con il cucchiaino con il quale ella lo sta nutrendo. In sostanza, si innesta un sistema intersoggettivo, ovvero un processo che, attraverso l'interazione reale e fantasmatica del bambino e dell'adulto, pone le basi per la costruzione di quello che è, appunto, il sistema dello sviluppo della funzione genitoriale. La genitorialità – o funzione genitoriale – è una caratteristica della persona che è possibile osservare in diversi aspetti e momenti del ciclo di vita e si caratterizza per alcune dimensioni fondamentali quali: la conoscenza dell'aspetto e del funzionamento corporeo dell'altro, la capacità di esplorare i cambiamenti dell'altro, la conoscenza del funzionamento mentale dell'altro, il piacere di provvedere all'altro. La funzione genitoriale non sempre evolve e funziona in consonanza con il funzionamento della personalità, nel senso che lo sviluppo e il funzionamento della funzione genitoriale influiscono sullo sviluppo e sul funzionamento individuale ma non coincidono: ad esempio, un genitore tossicodipendente può svolgere con sintonia la funzione genitoriale nei confronti del proprio figlio, nonostante le gravi difficoltà che caratterizzano la sua condizione psicopatologica. D'altra parte, quando la genitorialità viene definita come "funzione che evolve nel tempo" – sia nel corso del ciclo di vita dell'adulto, sia lungo lo sviluppo del bambino – si sottintende che le competenze genitoriali non sono date "una volta per tutte" ma si modificano nel corso dei cambiamenti individuali

dell'adulto, dello sviluppo del bambino e dell'evoluzione della relazione. Ad esempio, una madre può accudire con molta sensibilità il figlio di 3 mesi nel momento del pasto ma essere in difficoltà quando, a 12 mesi, il bambino vorrà autonomizzarsi imparando ad alimentarsi da solo.

Affinché la genitorialità adulta possa dunque estrinsecarsi e realizzarsi, è necessaria l'implicazione di numerose variabili, tra cui la presenza di un modello di comprensione degli stati d'animo dell'altro, il vissuto di poter generare con un altro da sé – un bambino – uscendo dalla posizione di figlio, il vissuto di poter essere un genitore in grado di dare al figlio, reale o potenziale, ciò di cui ha bisogno, la presenza di un mondo rappresentazionale ricco di personaggi genitoriali in continuo movimento, in un gioco a più persone, almeno triadico.

Ambedue le prospettive su delineate considerano le funzioni e le competenze attraverso cui il genitore agisce il suo ruolo le quali, pur innestandosi in un substrato filo ed ontogenetico, sono ritenute dipendere da fattori contestuali e culturali oltre che sociali. Un'interessante analisi che ripercorre le più indicative descrizioni di funzioni e competenze genitoriali da parte di accreditati studiosi è quella elaborata da Gianluigi Visentini (2003; 2004)⁷⁵, qui sinteticamente adattata in tabella 6.1.

Tale disamina si trova riferita anche in Stefanini e Martinetti (2010, pp. 141-143) e in Volpini e Camerini (2011, pag. 16).

⁷⁵ Il dott. Visentini ha elaborato l'approfondita disamina delle funzioni genitoriali – che qui riferiamo in modo sintetico e parziale – ai fini della sua tesi "Genitorialità e disabilità" (2003) realizzata a conclusione del Master "Genitorialità. Interventi preventivi, diagnostici e terapeutici" presso l'Università di Padova, diretto da Grazia Maria Fava Vizziello. Ringraziamo vivamente il dott. Visentini per la gentile e generosa concessione.

Tabella 6.1 - Funzioni della genitorialità. Mutuato da Visentini (2003, 2004). Vedi anche Stefanini e Martinetti (2010, pp. 141-143) e Volpini e Camerini (2011, pag. 16).

FUNZIONI GENITORIALI
<p><i>FUNZIONI LEGATE ALLE PRIME TAPPE DELLO SVILUPPO</i> <i>IL CUI FOCUS GIACE NEL RAPPORTO DI DIPENDENZA BAMBINO-GENITORE**</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • FUNZIONE PROTETTIVA: è la funzione tipica del caregiver e consiste nell'offrire cure adeguate ai bisogni del bambino, rispondendo essa soprattutto al bisogno di sviluppare costanti relazioni di accudimento e al bisogno di protezione fisica e di sicurezza • FUNZIONE REGOLATIVA: è connessa a comportamenti strategici emessi inizialmente dai genitori per promuovere nel bambino l'acquisizione delle stesse strategie utili per auto-regolare i propri stati emotivi e per organizzare adeguatamente l'esperienza e le conseguenti risposte • FUNZIONE NORMATIVA: consistente nella capacità di dare dei limiti: si tratta di una cornice di riferimento tale da corrispondere al bisogno fondamentale del bambino di vivere all'interno di una struttura di comportamenti coerenti • FUNZIONE PREDITTIVA: è la capacità del genitore di prevedere il raggiungimento della tappa evolutiva imminente del bambino, grazie alla sua capacità di percepire e valutare lo stadio evolutivo attuale e mettendo in atto i più adeguati comportamenti capaci di promuovere e sviluppare la nuova "emergenza" nel figlio
<p><i>FUNZIONI LEGATE AL FORMARSI DEL FUNZIONAMENTO INTERATTIVO DEL BAMBINO DA CUI DIPENDERANNO I PROCESSI DI INTERNALIZZAZIONE E LA STRUTTURAZIONE DEL MODELLO RELAZIONALE DEL BAMBINO**</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • FUNZIONE AFFETTIVA: connessa a comportamenti che contengono al loro interno una dimensione relazionale affettiva ed un sentimento che si traduce nel far sentire qualcosa di tonico ed emotivo al bambino • FUNZIONE RAPPRESENTATIVA: definibile come "lo schema di essere con", il quale presuppone un insieme di interazioni reali col bambino • FUNZIONE SIGNIFICANTE: fa riferimento alla cosiddetta "funzione alfa" della madre descritta da Bion, intesa come capacità di dare un contenuto pensabile e/o sognabile alle percezioni, alle sensazioni del neonato che sono ancora prive di spessore psichico • FUNZIONE FANTASMATICA: è la capacità dell'adulto di gestire i propri vissuti fantasmatici connessi ad un gioco di specchi tra quello che i genitori sono stati come bambini, quello che avrebbero voluto essere, quello che i loro genitori sono stati, quello che vorrebbero che fossero stati, quello che è il bambino reale, quello che è il bambino desiderato e fantasticato • FUNZIONE PROIETTIVA: connessa alla capacità di mantenere un equilibrio tra la relazione narcisistica e la relazione oggettuale col figlio, come rappresentante di parti di sé e come altro da sé e quindi alla capacità di tollerare la separazione, l'indipendenza, l'autonomia del figlio
<p><i>FUNZIONI LEGATE AL VIVERE NEL CONTESTO FAMILIARE E, DI SEGUITO, NEL PIÙ AMPIO CONTESTO SOCIALE**</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • FUNZIONE TRIADICA: intesa come capacità del genitore di collocare il bambino dentro una relazione dove esiste un terzo; tale posizione può essere anche solo percepita, ma gli offre maggiori possibilità di adattamento e di interazione • FUNZIONE DIFFERENZIALE: connessa ai due modi di esprimersi della genitorialità attraverso la maternità e la paternità; ambedue presenti nel genitore interno sia del padre che della madre, si esprimono con accentuazioni e percentuali molto diverse ma, in tutte le fasi evolutive del bambino, la funzione differenziale è essenziale per uno sviluppo psichico sano • FUNZIONE TRANSGENERAZIONALE: si tratta della capacità di immettere il figlio dentro una storia, una narrazione, entro un continuum generazionale dove si inserisce la nascita. Questa funzione rimanda ovviamente alla gestione dei rapporti tra generazioni

** Mutuato da Stefanini e Martinetti (2010, pp. 141-143).

6.4 Non è un figlio che rende un adulto genitorialmente competente

Attraverso l'esercizio della funzione genitoriale, l'adulto viene dunque ad assumere una "responsabilità generativa" a "far nascere continuamente", a "far venire alla

luce in modo permanente” la piena umanità del figlio (Pati, 2008, pag. 117). Considerata in questi termini, la genitorialità non può essere ascritta né al mero atto fisico della procreazione ma nemmeno all’insieme dei diritti/doveri disposti dall’autorità sociale (Iori, 2008b). Invero, si connota per quelle caratteristiche squisitamente educative che nascono e si affinano nell’alveo di un *processo intenzionale* di accompagnamento, di sostegno e di cura del nuovo nato nel suo *venire ed estrinsecarsi* al Mondo.

Indubbiamente, non ci sarebbero “famiglie” se per diventare genitori fosse indispensabile il raggiungimento della maturità, di una buona autostima, della capacità di ascolto empatico. Tali qualità nascono, piuttosto, entro relazioni di rispetto reciproco e sono generate da azioni “giuste”, “corrette”, “integre”. Un genitore agisce in modo “giusto” quando si assume pienamente la responsabilità di ciò che sta facendo, offrendo così un modello di integrità comportamentale al quale il figlio, nel rispetto dei propri pensieri, aspirazioni, modalità espressive, può ispirarsi. Tale responsabilità va assunta a livello sia personale (ciò significando che si è disposti ad ascoltarsi e prendersi cura di sé e dei propri bisogni) che sociale (il che significa essere disponibili al riconoscimento dell’altro, dei legami con gli altri, alla coltivazione delle relazioni significative, alla consapevolezza dei ruoli e dei copioni espressi nelle diverse circostanze). Da ciò si ricava che il concetto di genitorialità rimanda ad una serie di temi come la rappresentazione d’essere in relazione con l’immagine interna di padre e di madre, il costituirsi di una rappresentazione del proprio figlio, di se stessi nel ruolo di genitore e della relazione di sé col bambino: in una parola, che ha maturato l’*adulità* (Demetrio, 1990, 2005; cfr. anche Margiotta e Zambianchi, 2011; Margiotta, 2013; cfr. §3.5).

Se la genitorialità non è un semplice ruolo ma connota un processo, allora il *diventare genitore* significa entrare in una linea evolutiva apprenditivo-trasformativa che continua per tutto il resto della vita, che varia e che si rimodella nel corso del tempo, connotandosi a *long life learning process* (LLL)⁷⁶.

In quanto processo trasformativo, la genitorialità implica perciò una rivisitazione delle proprie rappresentazioni interne, con un passaggio dall’investimento su di sé a quello sul bambino, cui vengono attribuite quote dell’amore per se stessi e del

⁷⁶ Caratterizzandosi a *long life learning process*, la genitorialità ha assunto un “ruolo” nelle politiche dell’Unione Europea in tema di educazione degli adulti, a partire da Lisbona 2000.

proprio ideale dell'io. In aggiunta, alla funzione genitoriale direttamente e ai figli indirettamente viene attribuita anche una aspettativa "ripartiva", intesa come tentativo di risanare aspetti irrisolti o dolorosi della propria storia personale, rispetto all'immagine di sé sia come figli che come genitori.

In questa ottica, seppur distinti nella loro individualità personale (adulto, bambino) e di ruolo (genitore, figlio), gli individui in gioco sono considerabili in eguale misura attivi partner *co-costruttori* della loro *interrelazione*: tra essi esiste una circolarità di influenzamenti e di adattamenti reciproci che rendono tanto la diade genitore-bambino che la triade mamma-papà-bambino unità di funzionamento interattivo da cui non può prescindere né lo sviluppo fisico e psicologico del bambino né l'evoluzione dell'adulto, attraverso l'esercizio della sua funzione genitoriale. Su questo punto è importante evidenziare come alcuni contributi relativamente recenti (Fivaz-Deupersing e Corboz-Warnery, 2000; vedi anche Lavelli, 2007; Mazzoni e Tafà, 2007) abbiano ampliato le ipotesi sull'intersoggettività primaria di Trevarthen (1993; cfr. cap. 1 §1.4) "sottolineando come l'infante, a partire dai tre mesi di vita, sia in grado di stabilire relazioni con l'adulto finalizzate allo scambio emotivo, non solo di tipo diadico ma anche di tipo triadico, rivolgendo – in condizioni sperimentali preordinate *ad hoc* – alternativamente e in modo coordinato sguardi, sorrisi e vocalizzi ad entrambi i genitori (Riva Crugnola, 2007, pag. 12). Questa "circolarità" connota lo spazio dimensionale dell'*intersoggettività familiare* dove i partecipanti all'incontro si ritrovano con un'identità di Sé nuova, che mai avrebbero senza quell'incontro.

Da ciò detto, pensiamo di poter derivare che la funzione genitoriale non si esaurisce in una messa in pratica di azioni educative relative ai modi di crescere i figli ma che comporta specifiche *competenze* – intese nei termini di *atteggiamenti, comportamenti, risorse e capacità di azione* – che vanno apprese col tempo, sedimentate attraverso l'esperienza e migliorate in virtù di riflessioni critiche sul proprio operato, annoverando attese e convinzioni – spesso inconsapevoli – riguardanti i processi di sviluppo nonché le prassi educative che influiscono sui modi di operare da parte del *caregivers* (genitore o chi ne fa le veci).

6.5 Considerazioni conclusive

La cornice su riferita fa emergere la questione dell'“istituto famiglia”, che oggi non si presta più ad essere assimilato né ad un soggetto sociale idealtipico – altro rispetto alle “tante famiglie reali” con cui quotidianamente altri istituti educativi, formativi e socializzativi devono rapportarsi – né all'acritico richiamo alle tradizioni e ai valori di cui essa stessa (la famiglia ideale o ideologizzata) sarebbe depositaria e custode (cfr. Nardone, 2001). La sua interpretazione perciò oggi non può accontentarsi di ipotesi esplicative deterministiche o unicausali ma deve protendere verso modelli probabilistici e multicausali, capaci di coglierne la complessità fenomenica. Non è questo lo spazio per la necessaria analisi del composito universo familiare – rispetto alla sua struttura e composizione, al ruolo nell'assicurare la riproduzione biologica e culturale, alla nuova caratterizzazione delle relazioni intrafamiliari e intergenerazionali, alla ridefinizione dei compiti individuali e delle aspettative economico-affettive – per la quale si rimanda ai compendi di autorevoli esperti sul tema (cfr. ad es. Rossi, 2003; Donati, 2006b; Sapio, 2010; Pati, 2010).

Qui basti ribadire il continuo riscontro scientifico che vuole il tradizionale modello di famiglia progressivamente dissolto e aperto a forme molto diversificate di vita privata e personale, dove i fenomeni di relativismo valoriale e di pluralizzazione sono concepiti come possibili e si stanno diffondendo a macchia d'olio. Ne deriva che l'interiorità più profonda di ciascun individuo – che comunque continua a far riferimento ad un luogo preciso (la “casa”) e a significative relazioni primarie di cura – è soggetta all'interferenza e all'influenza connesse alla capacità della famiglia di essere protagonista dei mutamenti storici e socioculturali di rilievo (cfr. Bertin e Contini, 1983). In particolare emerge, con crescente evidenza, quanto sia soprattutto la crisi della funzione genitoriale uno degli aspetti più preoccupanti del mutamento dei rapporti intergenerazionali e quanto detta crisi concorra – seppur non unica – al grave disagio in cui oggi versa, come mai in tempi precedenti, il mondo giovanile (Salerno e Di Vita, 2004).

D'altra parte, la letteratura scientifica che evidenzia come ogni aspetto del funzionamento di un bambino – dalla salute fisica e mentale allo sviluppo intellettuale, educativo e relazionale – sia influenzato *alla base* dalle pratiche genitoriali è cospicua e consolidata (cfr. Bornstein, 2002; Hoghugh e Long, 2004),

tale da delineare un quadro abbastanza completo dei prerequisiti necessari a stabilire un livello di “genitorialità sufficientemente buona” a livello sia generale che per aree specifiche e prospettare cosa può accadere quando detti prerequisiti non vengono soddisfatti.

Non si diventa genitori seduta stante – ovvero nel momento in cui il bambino nasce, né tantomeno in solitudine ma piuttosto entro un ampio contesto di fattori tra loro interdipendenti che comprendono le caratteristiche individuali dei bambini e dei genitori, oltre che quelle delle famiglie d’origine e della società in cui si ritrovano a vivere.

Nel lavoro con le famiglie ancora troppo abitualmente l’attenzione viene concentrata sul piano individuale, perdendo di vista la più significativa prospettiva ecologica. Invece è fondamentale avere presente (1) che i genitori ed i bambini sovente riflettono i problemi della società cui appartengono e (2) che le famiglie non si sviluppano indipendentemente dalla cultura prevalente.

Dal punto di vista delle politiche di welfare – nazionali e comunitarie – non è dunque più rinviabile lo spostamento verso una società che sia più solidale con la famiglia e capace di supportare con maggiore efficacia la genitorialità, riconoscendole il più prezioso attuale valore in quanto “capitale sociale” (cfr. §3.2).

Capitolo 7

Dalla condizione di genitore all'identità genitoriale

7.1 Genitorialità come funzione autonoma e processuale

Dalla genitorialità non ci si può mai dimettere.....

A partire da Winnicott (1957) e in accordo con vari altri autori, abbiamo più volte indicato la genitorialità alla stregua di un “mestiere” che, con l’esperienza, la formazione e una riflessione critica sulle azioni e sui pensieri sottesi può essere perfezionato, modificato, trasformato. Mutuando dai numerosissimi contributi passati in rassegna abbiamo altresì constatato che sovente la genitorialità viene intesa nei termini di *funzione* o, meglio, di insieme di funzioni e competenze processuali, quasi a sottolinearne la plasticità e la dinamicità evolutiva che si interseca, parallelamente, all’evoluzione dell’essere umano nel suo esistere.

A nostro parere, tuttavia, la genitorialità connota soprattutto un costrutto antropologico che *eccede* gli elementi definitivi variamente adottati dalla letteratura in quanto, a differenza di qualsiasi altro mestiere (o funzione, o condizione, o ruolo), da esso non ci si può mai dimettere. Crediamo, infatti, che il costrutto specifico abbia a che fare con il senso del Sé, con lo sviluppo dell’identità personale e che quelle funzioni e competenze specifiche poste in atto da individui solitamente adulti nello svolgere il “mestiere” di genitore, vadano a qualificarne la manifestazione sociale, pubblica, popolare: “la genitorialità è per l’adulto uno degli aspetti fondamentali dello sviluppo dell’identità: essa si fonda sul ruolo genitoriale ma al tempo stesso lo trascende e si sostanzia della relazione con un elemento terzo: il figlio” (Greco e Rosnati, 2006, pag. 117). Per questo motivo, pensiamo che una volta assunto, il “mestiere” di genitore non possa essere cambiato, come solitamente

accade con qualsiasi altro ruolo sociale o mestiere; ciò che invece può cambiare è il livello di consapevolezza rispetto a se stessi “in quanto genitori”, la possibilità di perfezionarne le modalità espressive, la possibilità di rendere autentica la propria esistenza dipanando discrepanze tra il dentro (il sé personale) ed il fuori (il sé sociale), nel riconoscimento e nel rispetto del diritto di espressione del sé dell’altro (il figlio). Con ciò non intendiamo dire che la prerogativa dell’essere genitore è data per decreto o per nascita ma che la funzione di “guida normativa e di contenimento affettivo” (Iori, 2012) che da adulti verrà proferita nei riguardi dei propri figli, inizia a costruirsi sin dai primissimi scambi con l’ambiente, sin dalla nascita e – per gli studiosi di psicologia perinatale – ancor da prima, considerando detto ambiente di scambio relazionale già quello uterino (Righetti e Sette, 2000; Righetti, 2005).

L’assetto intersoggettivo entro cui si instaura la prima e fondamentale relazione educativa necessaria allo sviluppo psico-fisico dell’individuo e formazione del Sé, nella nostra concezione culturale collima con quella rete sociale che chiamiamo “famiglia”. Ma come già visto nel precedente capitolo, la definizione di “famiglia” fa riferimento ad un costrutto ancora troppo preciso, idealizzato e delimitato entro i confini di una coppia eterosessuale con figli e, per questo motivo, appare del tutto inadeguata nel rendere conto delle varie e complesse situazioni che connotano i vari gruppi sociali definibili come “famiglia” dal momento che, in loro seno, vengono comunque esercitate tutte quelle funzioni assegnate alla famiglia per mandato sociale.

Traiamo queste considerazioni dalle discipline psicologiche, oltre che dalla pratica psicoterapeutica, in quanto esse offrono continue e solide evidenze al fatto che *l’esistenza umana* – che è un’esistenza sociale in quanto, sin dal suo primo istante, non può che *farsi ed essere* attraverso l’altro da sé – è governata, nel bene e nel male, da interrelazioni che per gran parte del loro quotidiano dispiegarsi sono di natura genitoriale, sia che si tratti del rapporto *tra sé e l’altro* (genitore/figlio, insegnante/alunno, dirigente/insegnante, sacerdote/fedele, leader del gruppo dei pari/pari) che del rapporto *tra sé e sé*.

Le prospettive teoriche a fondamento di tale pensiero sono molteplici e prendono origine da paradigmi gnoseologici anche intrinsecamente distanti tra loro. Ad esempio, la prospettiva psicodinamica, che qui non prenderemo in considerazione date le sue ampie, particolari specificità ed implicazioni epistemologiche, porta

innumerevoli evidenze cliniche alla necessità di considerare la genitorialità in quanto funzione autonoma e processuale dell'essere umano: tale funzione inizierebbe a costruirsi sin dalla primissima infanzia come *spazio psicodinamico e risultante dinamica* dei processi narrativi⁷⁷ individuali dotati, contestualmente, di forte valenza intersoggettiva.

Qui faremo breve cenno solamente a due visioni concettuali le quali, pur derivanti da paradigmi differenti – psicologico il primo, sociologico il secondo – ci appaiono esplicitamente congruenti nel delineare l'identità genitoriale. Si tratta (a) del modello degli stati dell'Io proprio della teoria dell'Analisi Transazionale di Eric Berne e (b) del modello di costruzione dell'identità di Margaret Archer.

7.2 Il modello degli stati dell'Io nella teoria dell'Analisi Transazionale di Eric Berne

Dobbiamo ad Eric Berne la teoria della personalità denominata “Analisi Transazionale” (A.T.), che chiarisce in maniera accurata ed accessibile al più vasto pubblico lo sviluppo della vita umana sin dai primordi della vita, fondandosi su dati scientifici multidisciplinari ed esplicitandone rigorosamente le soggiacenti dinamiche intrapsichiche ed interpersonali⁷⁸. L'A.T., specificando gli elementi sostanziali ed i principi del funzionamento psicologico, è anche una teoria della psicopatologia umana: da essa è derivato un modello di psicoterapia sistematica accreditato a livello internazionale, che opera sulle strategie inadeguate messe in atto dall'adulto per attivare le sue risorse e risolvere i problemi quotidiani che gli si presentano allorché *copionalmente* attinge a modalità di funzionamento infantili.

⁷⁷ I “processi narrativi”, o narrazioni, nella definizione di Bastianoni e Taurino (2007, pag. 10) connotano “quel patrimonio interiorizzato di eventi, parole, emozioni, script, schemi mentali, sistemi comportamentali, esperienze di genitorialità vissute dall'individuo nel corso dei precoci processi evolutivi relativi alla costruzione del Sé e immagazzinati nella memoria come facenti parte di un sistema in conscio ed affettivo in cui la polisemia delle emozioni sottende non solo l'azione individuale quanto, più che altro, la stessa organizzazione e strutturazione dell'identità, proprio in relazione alle specifiche sottofunzioni insite nella dimensione genitoriale”.

⁷⁸ Numerose sono le correnti filosofiche che hanno influenzato l'opera di Berne ma il suo pensiero e la sua pratica hanno significativamente attinto dall'empirismo, dalla fenomenologia e dall'esistenzialismo. Inoltre, ha integrato magistralmente le concettualizzazioni di colleghi psichiatri e psicologi, integrando soprattutto nella sua prospettiva ispirazione tratte dai modelli teorici del comportamentismo e dell'analisi esistenziale. Per ogni approfondimento si rimanda ai manuali dei più autorevoli interpreti e praticanti dell'A.T. a livello nazionale ed internazionale, oltre che alle interessanti rassegne critiche dedicate a temi specifici dal *Transactional Analysis Journal*.

Al di là dello spessore teoretico, l'A.T. si caratterizza per l'eterogeneità degli ambiti di applicabilità, che spaziano dai contesti clinici a quelli educativi, dai contesti organizzativi sino a quelli counseling, tutti accomunati dall'esigenza di comprendere le persone, le relazioni tra persone, la comunicazione tra loro. Nel rimandare alla specifica e assai vasta letteratura da tempo presente anche in Italia, qui segnaliamo solo i testi più noti di Berne aventi carattere anche divulgativo, vale a dire *Ciao!... E poi?* (1979), *A che gioco giochiamo?* (1984), *Fare l'amore* (1986b).

Gli stati dell'io

Il modello che Berne ha denominato "stati dell'io" connota l'elaborazione fondamentale nell'A.T. per spiegare la personalità umana. Gli stati dell'io, a differenza dei costrutti astratti della psicoanalisi di Super Io, Io ed Es, sono realtà del tutto concrete di natura esperienziale e comportamentale, tanto che la presenza di uno stato dell'io o il passaggio da uno stato dell'io ad un altro si manifestano in cambiamenti comportamentali del tutto osservabili (Berne, 1971, pag. 23; op. or. 1961). In modo schematico, secondo Berne ciascun individuo dispone di tre tipologie di stati dell'io che definì nei termini di "schema uniforme di sensazione e di esperienza direttamente collegato a un corrispondente schema uniforme di comportamento": lo stato dell'io Genitore, lo stato dell'io Adulto e lo stato dell'io Bambino, che l'individuo costantemente sperimenta come realtà effettive di un particolare stato mentale e fisico, così come vissuto originariamente. Nel suo manuale di principi per la terapia di gruppo Berne (trad. it. 1986) descrive:

- lo *stato dell'io Genitore* come quell'insieme di sentimenti, atteggiamenti e modelli di comportamento simili a quelli di una figura genitoriale e solitamente derivati, in termini assoluti, dalle conoscenze e dagli esempi trasmessi dai propri genitori;
- lo *stato dell'io Adulto* come quell'insieme di sentimenti, atteggiamenti e modelli di comportamento che risultano adatti alla realtà del qui ed ora, che comincia a strutturarsi intorno ai dieci mesi, quando il piccolo può fare le prime autonome, personali esperienze grazie alla maturazione delle capacità motorie e linguistiche;
- lo *stato dell'io Bambino* come quell'insieme di sentimenti, atteggiamenti e modelli di comportamento che risalgono all'infanzia, rappresentando esso la parte più libera, emotiva e spontanea della personalità.

Gli stati dell'Io sono analizzabili in virtù della loro struttura e delle funzioni che esplicano (cfr. Stewart e Jones, 1990). L'analisi strutturale, che studia gli aspetti intrapsichici degli stati dell'Io e permette di analizzare il contenuto degli stati dell'Io, offre almeno due modelli che ne rappresentano le connotazioni: (a) il diagramma strutturale di primo ordine, più generale (fig. 7.1), (b) il diagramma strutturale di secondo ordine, più dettagliato (fig. 7.2). I diagrammi sono tratti da Woollams e Brown (1985).

Figura 7.1 – Diagramma strutturale degli stati dell'Io di primo ordine (da: Woollams e Brown, 1985, pag. 27).

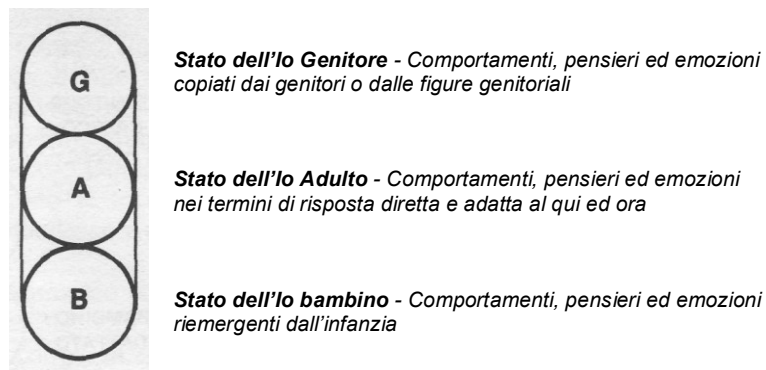
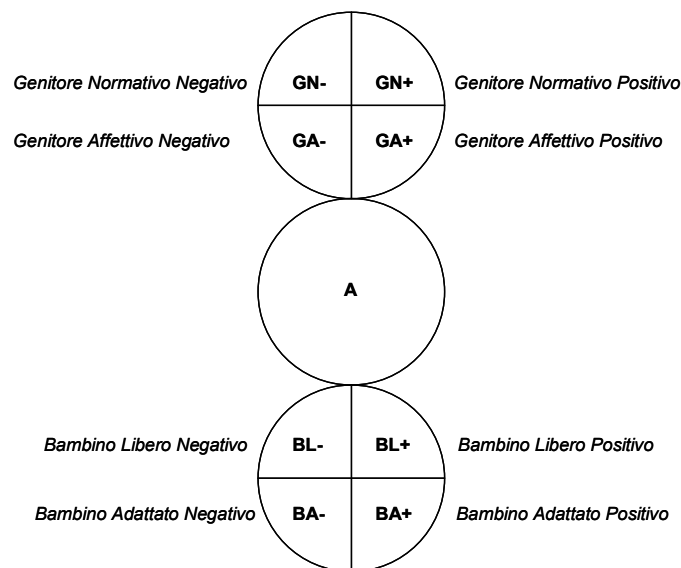


Figura 7.2 – Diagramma strutturale degli stati dell'Io di secondo ordine (da: Woollams e Brown, 1985, pag. 44).



Ciascuno stato dell'io, che appunto corrisponde ad un insieme di pensieri, emozioni e comportamenti che si verificano contemporaneamente e in modo uniforme, viene naturalmente esperito interspichicamente ma può essere percepito in un assetto intersoggettivo attraverso caratteristici comportamenti osservabili attraverso cui si manifesta^{79 80}. L'analisi funzionale degli stati dell'io consente invece di osservare e classificare i comportamenti interpersonali nel loro farsi; detto altrimenti, il modello funzionale studia gli stati dell'io in quanto processi (fig. 7.3).

Figura 7.3 – Analisi funzionale degli stati dell'io (da: Woollams e Brown, 1985, pag. 47).



Come si vede nel diagramma di figura 7.3, a livello processuale:

- la suddivisione del Genitore è tra *Genitore Normativo* e *Genitore Affettivo*,
- l'Adulto non presenta suddivisioni,
- la suddivisione dell'io Bambino è tra *Bambino Adattato* e *Bambino Libero*.

⁷⁹ Per il modello degli stati dell'io Berne attinge in particolare da Weiss (1960, op. or) secondo cui la risposta individuale alle situazioni ambientali può essere determinata rispettivamente: dallo stato dell'io infantile residuo (stato dell'io Bambino), dallo stato dell'io attuale (stato dell'io Adulto), dalla presenza psichica (stato dell'io Genitore).

⁸⁰ Moiso e Novellino (1982), che per primi in Italia dato praticato e diffuso la teoria dell'A.T, scrivono: "Uno stato dell'io è descritto da Berne *fenomenologicamente* come un sistema coerente di sentimenti riferiti ad un determinato soggetto, *operativamente* come un insieme coerente di modelli di comportamento, *pragmaticamente* come un sistema di sentimenti che motivano il corrispondente insieme di modelli di comportamento (*ibidem*, pag. 13).

Genitore Normativo e Genitore Affettivo

Per Berne (1971, pp. 31-32), lo stato dell'io Genitore "può agire tanto come stato dell'io attivo che come influenza", tanto da spiegare che nello stato dell'io Genitore, e sotto l'influenza Genitoriale, una donna può comportarsi come si comportava sua madre o come a sua madre sarebbe piaciuto" (Berne, 1986, pag. 171).

Lo stato dell'io Genitore può manifestarsi sia come *norma* (Genitore Normativo) che come *affettività* (Genitore Affettivo): ambedue le attivazioni possono avere una valenza positiva o negativa. Un individuo può ad esempio agire da Genitore Normativo Positivo fornendo feedback critici basati sui propri evidenti interessi e considerazioni (per questo si chiama anche Genitore Critico Positivo) oppure ponendo confini proficui per sé e per gli altri. Agendo da una posizione di stato di Genitore Normativo Positivo l'individuo manifesta comportamenti altruistici e rispettosi dell'altro, offrendo protezione ed affetto concreti ed adeguati alla situazione e tali da promuovere e sostenere l'autonomia propria ed altrui. L'individuo sta invece agendo dal suo stato di Genitore Normativo Negativo quando esprime giudizi e sentenze denigratorie, distruttive (per questo si chiama anche Genitore Critico Negativo), non di rado in modo aggressivo o punitivo, su ciò che deve e non deve essere fatto. Si ha un comportamento tipico del Genitore Normativo Negativo quando la persona si sostituisce eccessivamente agli altri e spinge alla dipendenza, oppure, viceversa, quando agisce in modo esageratamente permissivo, senza regole o confini realistici tra sé e gli altri ma anche riguardo a se stesso.

Bambino Adattato e Bambino Libero

È proprio l'influenza genitoriale – tanto esterna come figura genitoriale autorevole sia nella norma che nella cura (genitore, insegnante, "capo", ecc.) che interna come stato dell'io Genitore proprio – che determina e influenza la possibilità, per lo stato dell'io Bambino, di manifestarsi nella sua parte adattata (Bambino Adattato). Invece, il Bambino Libero è del tutto svincolato da tali influenze genitoriali, dato che connota uno stato dell'io arcaico appunto libero o che cerca di affrancarsi da essa, per lo più riuscendoci. Operativamente, ciò significa che quando, da adulti, agiamo comportamenti assunti sin da bambini per adeguarci alle attese o alle pretese dei

nostri genitori su di noi, stiamo agendo dalla posizione adattata dello stato dell'Io Bambino; d'altra parte, è l'altra faccia del Bambino Adattato anche il comportamento ribelle di colui (bambino o adulto che sia) che ribalta in toto le regole imposte dalla "figura genitoriale", ribaltamento teso al compiacimento per la propria trasgressione all'autorità. Il comportamento del Bambino Adattato è positivo quando è opportuno, consigliabile ed adeguato alla situazione contingente (è il caso del comportamento ordinato o educato). È invece negativo quando l'individuo reitera script immaturi di comportamento – ovvero schemi infantili – inadeguati alle caratteristiche contingenti della situazione che si sta vivendo nel qui ed ora come adulti (sia in senso figurato che come stato dell'Io) e di cui sono trascurate le alternative possibili; in questo caso, per la persona è garantito un vissuto di inferiorità, di paura o di insicurezza nei confronti dell'interlocutore. D'altra parte, quando un bambino che non si adatta alle attese, ai desideri, alle ansie proprie dei genitori ma nemmeno si ribella ad esse, agendo invece per il puro gusto di agire, di fare una cosa che piace a se stesso, compiacendosi, allora quel bambino manifesta la capacità di esprimere se stesso nella libertà vera, non lesiva né di sé né degli altri (stato dell'Io Bambino Libero⁸¹). Analogamente, quando da adulti ci comportiamo in un modo "infantile" ma autonomo rispetto alle pressioni esterne e non censurato, stiamo agendo la parte libera e spontanea nostro stato dell'Io Bambino (Bambino Libero): se l'individuo sta soddisfacendo le proprie pulsioni ed emozioni in modo autonomo e con conseguenze produttive, si tratta di comportamenti positivi del Bambino Libero (in questo caso il divertimento è assicurato!) ma se le libere manifestazioni comportamentali della persona hanno effetti negativi per sé e per gli interlocutori, allora l'espressione è quella del Bambino Libero negativo (in questo caso sono prevedibili sempre conseguenze sanzionatorie).

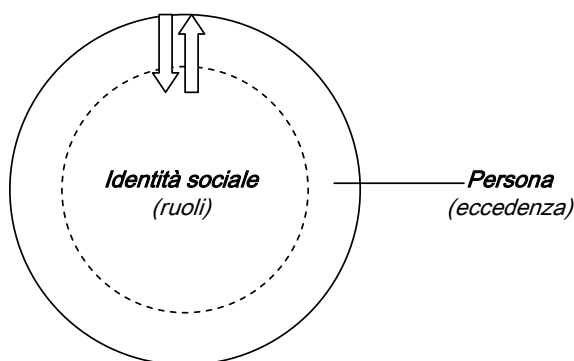
7.3 Il modello di Margaret Archer per la costruzione dell'identità personale e sociale

L'identità sociale e l'identità personale connotano due pilastri basilari della formazione dell'individuo. In accordo con Rossi (2006), l'identità personale

⁸¹ In alternativa è usata anche la dizione di Bambino Naturale.

costituisce una parte “eccedente” che l’identità sociale non può mai esaurire (fig. 7.4), attraverso la quale le esperienze sociali vengono reinterpretate e rielaborate a livello simbolico ed affettivo (cfr. anche Carrà Mittini, 2008).

Figura 7.4 – La relazione tra persona e identità sociale (Da: Rossi, 2006, pag.72).



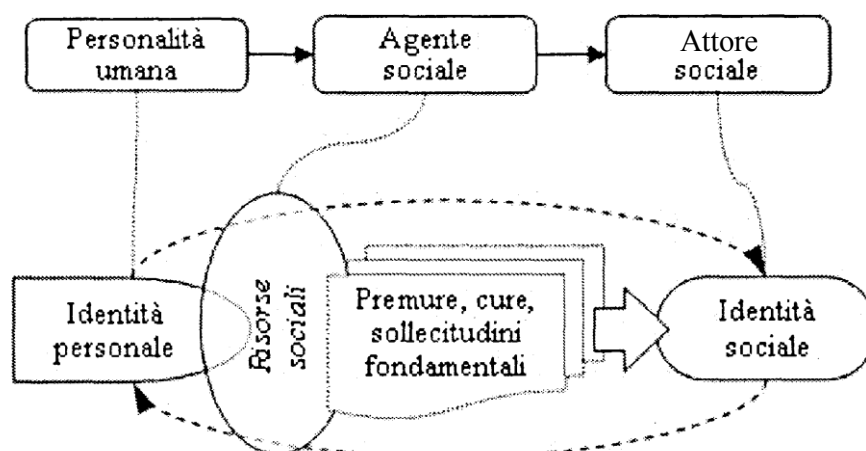
Identità personale e identità sociale sono interrelate e l’una non può darsi senza l’altra. Nella sua evoluzione, l’individuo “entra” costantemente nel mondo sociale con le sue prassi ma, contestualmente, elabora riflessioni sulle esperienze praticate. In sostanza, l’identità sociale va a rappresentare la “veste” che in quel particolare frangente l’individuo “indossa” per interagire costruttivamente con l’ambiente. Indubbiamente, le esperienze che l’individuo può esperire in virtù della sua “veste” sociale divengono per lui occasioni acquisibili ai fini della sua evoluzione – ma anche della sua involuzione – cognitiva, affettiva, emotiva, relazionale, valoriale. La ripartizione del costrutto in *identità personale* e *identità sociale* rimanda alla classica differenza tra identità (nel caso specifico quella personale) e ruolo: in accordo con Simmel (1998), l’*identità* può intendersi come l’insieme dei caratteri fisici e psicologici che rendono una persona quella che è nel suo intimo, unica e irripetibile, mentre il *ruolo* – o meglio, i ruoli – dipendono dalla posizione che l’individuo occupa nella stratificazione sociale, da quanto detta posizione è funzionale all’organizzazione e alla struttura della società, dalle appartenenze dell’individuo ai diversi strati della vita sociale.

Il concetto di ruolo connota uno dei basamenti fondamentali delle Scienze Sociali. Il *ruolo sociale* comprende l’insieme strutturato delle aspettative rivolte ad un individuo occupante un dato *status sociale* (che è la posizione assunta da un

soggetto all'interno della rete di relazioni che compone il sistema sociale). Il ruolo è particolaristico, nel senso che è sempre specifico anche se le aspettative possono essere più o meno precise e dettagliate: ad esempio, il ruolo di "cittadino" è meno specifico del ruolo di "medico", che a sua volta è meno specifico del ruolo di "pediatra del consultorio di Venezia". Mentre al cittadino, in quanto tale, vengono rivolte aspettative molto generiche (e spesso simmetriche), al pediatra di Venezia vengono rivolte aspettative specifiche (e asimmetriche). In quanto struttura, il ruolo è sempre un prodotto sociale e quindi preesiste a quel dato individuo che andrà a ricoprirlo (*role player* ovvero prestatore di ruolo). Ogni ruolo è significativo rispetto all'organizzazione entro cui "funziona" mentre, al di fuori di essa e rispetto ad altre formazioni sociali, è privo di senso.

La relazione tra la persona e il suo ruolo/i sociale può dunque essere spiegata col concetto di *eccedenza*, che impedisce di ridurre tutto l'umano al sociale e viceversa. Quando l'oggetto di interesse è il processo di formazione dell'identità sociale (cioè la socializzazione), è fondamentale comprendere ciò che avviene nel mezzo, ovvero la relazione tra l'eccedenza umana e la sua socialità. Utile allo scopo risulta essere il modello di Margaret Archer (2004), di cui ricaviamo le linee essenziali dalla puntuale spiegazione di Rossi (2006, pp. 72-78), che prevede l'articolazione dell'esistenza umana in tre dimensioni tra loro temporalmente e gerarchicamente interrelate (fig. 7.5):

Figura 7.5 – La relazione tra persona e identità sociale nel modello di Margaret Archer (2004). Tratto da: Rossi (2006, pag. 74).



- (a) la prima dimensione considera l'individuo in quanto *personalità umana*. La nascita della personalità (identità personale) avviene come primo atto in ordine di tempo e la sua essenzialità giace nel *sensu del sé*. Il senso del sé deriva dalla separazione tra l'individuo e gli oggetti e comincia a realizzarsi a partire già dal livello prelinguistico di sviluppo: concerne la capacità di comprendere di essere lo stesso soggetto che agisce nel tempo e consente di attribuire al medesimo soggetto atteggiamenti e comportamenti diversi, così come derivano dalle relazioni con l'ambiente. Il senso di sé non solo garantisce continuità e coerenza all'esperienza umana ma costituisce un prerequisito dell'*identità personale* (dell'*io sono*), la cui formazione dipende da quelle che Archer (2003, op. or.; vedi anche 2008) denomina "premure fondamentali" (*ultimate concerns*), ovverossia ciò di cui l'individuo si prende maggiormente cura, ciò che l'individuo ritiene possa avere un valore per sé. Le premure fondamentali – che nascono da un processo attivo di riflessione tra sé e sé sulla base di quello che la Archer chiama "dialogo interno" (*internal conversation*) – fanno dell'individuo un *essere morale*. Attraverso questo processo di dialogo interno l'individuo costruisce e consolida un proprio *modus vivendi*, esito appunto della sua elaborazione inerente la relazione tra affetti, emozioni ed eticità, così come ricavati dalle personali esperienze col mondo;
- (b) la seconda dimensione considera l'individuo in quanto *agente sociale*. Rossi (2006, pag. 75) spiega che "le premure fondamentali, pur derivando dall'elaborazione personale, possono nascere solo nell'interazione tra il sé e la realtà sociale: l'*autocoscienza* deriva dalle nostre pratiche incarnate e l'essere radicati nel mondo e nelle relazioni sociali è una parte imprescindibile del nostro essere umani. Il posizionamento nella società è indipendente dalla nostra volontà, una condizione ascritta, che ci assegna risorse o vincoli: in questo senso siamo agenti sociali". L'uomo è dunque agente sociale in quanto agisce con l'ambiente a partire dal suo posizionamento nella società, che è indipendente dalla sua volontà (è cioè determinato alla nascita) e gli assegna vincoli o risorse;
- (c) la terza dimensione, infine, considera l'individuo in quanto *attore sociale*. L'*identità sociale* deriverebbe dalla interrelazione tra l'identità personale (con le sue premure fondamentali) e l'agente sociale (con le sue risorse e i suoi vincoli). "Attraverso la realizzazione di sé in ruoli sociali, adeguati alle proprie «premure»

adeguatamente compiute, l'individuo può diventare attore sociale attraverso un «processo di progressiva individuazione» che emerge dal primato della pratica, cioè dal bisogno di realizzare concretamente ciò che più gli preme. Di qui la necessaria selezione delle opportunità di vita, che porta l'individuo ad assumere un carattere specifico, appunto «individuato» (Rossi, 2006, pp. 75-76).

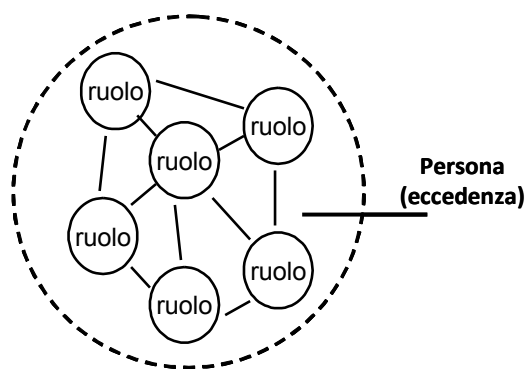
Non si può certamente pensare che la ripartizione in personalità umana, agente sociale e attore sociale sia effettiva: si tratta di un espediente descrittivo di cui la Archer si è servita per evidenziare che – nonostante ciò che l'uno può percepire dell'altro sia solo l'esito finale della sua essenza – le tre dimensioni dell'esistenza umana sono dialetticamente interrelate.

Come s'è detto, germina per prima l'*identità personale* che agisce, influenza e determina le connotazioni della nascente identità sociale. In questa prima fase di estrinsecazione del sé l'individuo già decide – attingendo ad un livello di pensiero prelinguistico, sulla base delle prime esperienze con l'esterno e attraverso la conversazione interiore – quali ruoli “personificare” (IP → IS). In una successiva fase l'identità sociale così costituitasi influenza la *personalità sociale emergente* (IS → IP), nel senso che l'esercizio del ruolo – o dei ruoli – mette in evidenza i punti di forza (vantaggi) e le criticità (svantaggi) della scelta effettuata all'inizio della sua assunzione, arricchendo di nuovi elementi la possibilità di riflessione personale. Solo in un'ulteriore terza fase avviene quella che può definirsi una “sintesi” tra l'identità personale e l'identità sociale (IP ↔ IS), da cui emerge quella che la Archer indica nei termini di “identità personale entro la quale è attribuita – nella vita di un individuo – un'*identità sociale*”, ed è in questo frangente che l'individuo – più spesso adulto – si trova a dover valutare e a fare un bilanciamento tra ruoli e impegni assunti – le proprie “premere fondamentali” – e a scegliere il proprio *modus vivendi*.

Il modello della Archer (2004), che giustifica la fundamentalità del “senso del sé” per l'esistenza della società, risulta assai appropriato nell'attuale momento storico – estremamente complesso e differenziato – dove è quanto mai necessario aver piena consapevolezza di se stessi per riuscire a muoversi e ad esprimersi nella complessità, nella liquidità, nell'incertezza che la dopo-modernità sta comportando. In questo assetto contestuale, i costrutti di persona e di personalità, di identità, di ruolo, di attore sociale, devono essere quanto mai chiari all'individuo, dato che il

gap tra le due dimensioni della soggettività – l'identità e il ruolo – aumenta progressivamente. La moltiplicazione dei sub-sistemi in cui la società si sta specializzando – ma anche frammentando – determina infatti l'incremento dei ruoli che ciascuno si ritrova a dover assumere contemporaneamente (fig. 7.6), con il rischio che ogni ruolo debba assolvere ad istanze contraddittorie o tra loro antitetiche.

Figura 7.6 – La persona e i suoi ruoli sociali. Mutuato da Rossi (2006, pag. 77).



Ne deriva la necessità, per l'uomo dopo-moderno, di "mantenere «aperto» e «processuale» il percorso di costruzione dell'identità", (Rossi, 2006, pag. 77), che risulta di certo più difficile e problematico rispetto a quanto non fosse in epoca moderna.

Se per alcuni intellettuali l'attuale complessità sociale contribuisce ad indebolire e a frammentare l'identità umana, per altri l'individuo ha oggi l'occasione, come mai prima, di costruire e di esplicitare il proprio Sé – *con* e *in* relazione all'ambiente – grazie a processi autosocializzativi/autoeducativi che lo vedono strategicamente artefice di progettualità, di comunicatività e decisionalità ma soprattutto capace di riflettere sulle molteplici condizioni – oggi a disposizione non di tutti, ma dei più – in vista della costruzione del proprio progetto di vita in quanto frutto di una libera e autonoma sintesi (cfr. Scanagatta, 2002; Maccarini 2003).

7.4 Considerazioni conclusive

Non è questo il luogo per approfondire né l'articolato modello degli stati dell'Io di Berne, attraverso cui rende conto delle varie manifestazioni fenomeniche dell'agire del pensare e del sentire umano nelle diverse circostanze di vita, né l'interessante analisi sociologica che il modello della Archer (cfr. 2009) offre ai fini dell'interpretazione dell'esistenza umana. Ciò che qui invece preme mettere in risalto dell'uno e dell'altro è:

- a) la capacità del primo di render conto del fatto che la "funzione genitoriale" non è puramente la messa atto operativa di quanto chiama a svolgere lo specifico ruolo socialmente rivestito (quello, appunto, di genitore) ma che piuttosto connota una *componente identitaria essenziale dell'essere* che contribuisce a renderlo ciò che è. La consapevolezza di tale componente di Sé consente all'individuo di muoversi e di interagire efficacemente e costruttivamente nell'ambiente entro cui si ritrova ad esperire ogni peculiare frammento della propria vita con gli altri. Per questa ragione, quella genitoriale non sarebbe altro che un'influenza definibile in termini di *presenza psichica*, con ciò ad indicare, attingendo alla visione di Weiss (1960, op. or.), un'"immagine mentale di un altro Io in grado di mettere in moto pensieri, emozioni e comportamenti dell'individuo". Riteniamo tale presenza psichica una matrice identitaria di natura genitoriale, in senso sia sostanziale che essenziale;
- b) l'evidenza portata dal secondo modello per cui nella società contemporanea i processi di formazione e di socializzazione identitaria non sarebbero più ad appannaggio altrui bensì connoterebbero un percorso aperto e scelto dalla persona stessa. L'importanza di tale assunto, ai nostri fini, giace nel fatto che l'identità personale ed il suo risvolto "ambientale" – l'attore sociale – si fondano su quelle che la Archer (2004, pag. 32) chiama *ultimate concerns*, ovvero sulle premure, sulle cure, sulle sollecitudini fondamentali derivate in prima istanza – e necessariamente – dall'interazione tra sé e il mondo (laddove il "mondo" inizialmente sarebbe quello "parentale" e le prime "premure fondamentali" quelle della madre verso il neonato e quindi quelle dei genitori verso i figli) ma ben presto l'individuo imparerebbe ad agire verso se stesso attraverso le elaborazioni personali, la riflessione e il dialogo interiore, sulla cui base

andrebbe a stabilire il proprio *modus vivendi*. A partire da questo background, previa assunzione di norme e regole comportamentali socialmente determinate e fungenti da “guida” per la propria vita nel mondo, l’individuo farà di sé “l’essere morale che è”.

Capitolo 8

Un'educazione di qualità parte dai genitori: l'importanza della formazione genitoriale

Per essere coerenti, oltre che prevedibili, noi (genitori) dobbiamo essere noi stessi
Donald Woods Winnicott, "Conversazioni con i genitori", 1993

8.1 Un'educazione di qualità per le sfide del XXI secolo

Come si è più volte avuto modo di dire, il modello tradizionale di famiglia è stato modificato e messo in crisi dall'ampio mutamento culturale ed economico della contemporaneità; ma se nel corso della storia la famiglia è sostanzialmente riuscita a farsi sempre interprete del composito assetto entro cui si è trovata di volta in volta a dispiegarsi, altrettanto non si può dire rispetto all'assolvimento dei compiti ontologici per cui è stata fondata, primariamente connessi alla funzione genitoriale (Corsi e Stramaglia, 2009).

Da almeno un ventennio, a fronte di una crescente richiesta, si stanno diffondendo forme diversificate di lavoro sulla genitorialità, per iniziativa dei servizi sociali, sanitari, educativi, del terzo settore (cfr., tra gli altri, Bottigli, 2000, 2009; Catarsi, 2003; Milani, 1994; Padoan e Frangilli, 2000;). Non si può infatti prescindere dalla constatazione che i profondi cambiamenti nella condizione sociale dell'epoca post-moderna sono stati accompagnati da importanti trasformazioni anche nei comportamenti, abitudini e atteggiamenti delle donne e degli uomini all'interno della famiglia. La famiglia estesa si è verticalizzata e le relazioni al suo interno sono diventate soprattutto *relazioni tra generazioni*, implicando nuove e più ridotte forme di interscambio sia all'interno della rete di parentela che delle reti amicali. A tali significativi cambiamenti sociali va aggiunta un'altrettanto profonda metamorfosi culturale riguardante l'immagine del bambino piccolo, delle sue

capacità e dei suoi bisogni materiali e psicologici e del ruolo delle prime scelte educative *rispetto* al suo futuro sviluppo (Cusinato, 2001).

Queste trasformazioni hanno contribuito a disegnare una diversa condizione genitoriale, tanto che oggi “il diventare genitori” sembra avere un impatto dirimpente sulla vita psicologica e sociale degli individui, per molti dei quali addirittura segna il confine tra la conclusione dell’adolescenza protratta e la transizione all’età adulta. Al nuovo appuntamento i genitori spesso arrivano impreparati, senza esperienza diretta di contatto con bambini piccoli e con persone della loro generazione alle prese con lo stesso problema. Vecchie e nuove contraddizioni emergono fin dai primi mesi di vita del bambino, ciò contribuendo ad aumentare il conflitto *tra* le condizioni materiali in cui uomini e donne vivono la propria esperienza genitoriale e le aspettative individuali e sociali rispetto al ruolo di genitore e alla relazione da sviluppare col bambino.

Certamente, la possibilità di affrontare le sfide del XXI secolo attraverso i dispositivi offerti da un’educazione di qualità è oggi favorita dalla disponibilità ad accogliere le continue evidenze da tempo fornite dalle scienze pedagogiche, sociali, psicologiche e dalle neuroscienze, che testimoniano tutte, con dati innegabili, quanto la qualità⁸² della primissima infanzia influenzi significativamente la condizione dell’esistenza umana in tutte le sue dimensioni: di conseguenza, anche le sue capacità nell’affrontare le circostanze del vivere quotidiano e nella possibilità di esprimersi ed estrinsecarsi al meglio.

Per questo motivo è fondamentale assicurare un adeguato supporto a tutti coloro che si occupano di età evolutiva, per favorirne la possibile miglior comprensione ma, soprattutto, per promuovere e potenziare in essi la capacità del “più giusto” affiancamento alle giovani generazioni. Di qui la riflessione si sposta facilmente sulla questione della vulnerabilità⁸³ delle famiglie cosiddette “normali”⁸⁴, che

⁸² La “qualità” è qui intesa come *connotazione* associata a processi educativi capaci di adottare approcci e strategie flessibili per rispondere ai bisogni dei propri destinatari – bisogni che la persona umana manifesta fin dalla sua nascita e lungo il corso della vita – e che rappresentano esigenze innate ed indispensabili alla crescita e dunque costantemente presenti (Margiotta, 2011a).

⁸³ Il concetto di “vulnerabilità” rimanda alla facilità con cui il soggetto in questione può essere leso, ferito, danneggiato, e quindi alla una mancanza di adeguate difese e protezioni. Tale condizione di debolezza, che può facilmente estendersi in una dimensione anche trans generazionale, può essere transitoria o cronica e dipendere da cause di varia natura: intrapsichiche, fisiche o contestuali/ambientali (Stefanini e Martinetti, 2010, pag. 143).

inevitabilmente porta a concludere che il concetto di “normalità” non esclude a priori le difficoltà, rendendo invece auspicabili interventi di supporto e di prevenzione anche per il “normale disagio” genitoriale (Fava Vizziello e Simonelli, 2007a,b; Cambi, 2006).

Il sostegno alla genitorialità si rivela perciò oggi una parola d’ordine per i decisori politici e gli operatori di welfare, non solo in riferimento alle situazioni di disagio ma anche in stato di “normalità”, nella consapevolezza che la famiglia, soprattutto con figli nella prima infanzia e pur nella sua rapida trasformazione e nelle sue fragilità (Iori, 2001), rimane il nucleo centrale dell’organizzazione sociale, base dell’appartenenza e luogo dell’educazione e della socializzazione primaria per le persone che ne fanno parte (Milani, 2009d).

Se assumiamo, in accordo con Catarsi (2008), che la famiglia abbia un primato non solo in senso temporale (anche se è evidente che si tratta del primo ambito educativo e socializzativo con cui l’individuo entra in contatto) ma anche in senso sociale (in quanto snodo tra livello simbolico e strutturale, tra generi e generazioni e luogo, forse l’unico nella società, dove ci si prende cura della persona nella sua globalità e si possono riannodare i fili delle dimensioni affettive, cognitive ed etiche), allora i genitori devono essere considerati “risorse” significative per lo sviluppo delle persone in età evolutiva, soprattutto per le relazioni che si generano nel contesto familiare e che avranno, come ampiamente attesta la letteratura, una grande influenza nel processo di costruzione dell’identità personale e sociale.

8.2 Indicazioni della Comunità Europea in tema di educazione e cura della prima infanzia

Se conveniamo nel considerare la famiglia risorsa vitale per l’intera collettività in quanto origine e custode di beni relazionali, affettivi, economici, allora le Politiche per i minori e per le famiglie, intersecanti diverse sfere di esistenza pubblica e privata, assumono un interesse strategico per i decisori politici, offrendo l’opportunità di prefigurare azioni e provvedimenti integrati, funzionali alla crescita

⁸⁴ La qualifica di “normale” fa qui riferimento a condizioni di vita familiari non eccedenti accettabili livelli di fragilità o disagio diffuso, che viceversa potrebbero compromettere anche gravemente le funzioni di accudimento e cura della prole (Iori, 2012; si veda anche l’intervista in appendice B).

sociale ed economica dell'intero Paese (Donati, 2012c). Infatti l'opprimente crisi economica del mondo occidentale si interseca con un'ulteriore crisi, di natura tutta antropologica, riguardante quella che Touraine (2012) definisce "la decadenza del tessuto sociale". Una risorsa di tale tessuto è la famiglia la quale, seppure fondata su valori dell'intera costruzione sociale, è essa stessa da tempo in crisi connotandosi, quindi, a "bene" da tutelare e da far crescere.

Conoscere le condizioni nelle quali si attua l'esperienza genitoriale è dunque oggi una questione non solo di notevole interesse teorico ma soprattutto di grande rilevanza sociale. Tale evidenza viene da tempo ben sottolineata dalla Comunità Europea, che se ne fa carico promuovendo quel filone di ricerca e di intervento detto *Early Childhood Education and Care (ECEC)*⁸⁵, riguardante l'educazione e la cura della prima infanzia – tra i cui più importanti contributi merita almeno segnalare:

- il Green Paper del 2005 *Confronting demographic change: a new solidarity between the generations*,
- il documento *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, 2009,
- il documento *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*, 2009,

ma, in particolare:

- la *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting* (13 dicembre 2006), che riconoscendo le famiglie come il primo luogo in cui si sperimenta e si costruisce la coesione sociale, invita gli Stati membri a destinare ampio sostegno strategico alle famiglie, pur nel pieno rispetto dell'autonomia della sfera privata e della società civile;
- la Comunicazione della Commissione Europea intitolata *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of Tomorrow* (17 febbraio 2011), che ribadendo l'assoluta importanza dell'ECEC ai fini della realizzazione degli obiettivi fondamentali della strategia Europa 2020, sottolinea quanto il contrasto agli svantaggi culturali e sociali sia tanto più

⁸⁵ Da tale filone di ricerca ed intervento comunitario derivano le linee assunte a proprio background dal Progetto Europeo ALICE (allegato C in appendice), al quale afferisce la sperimentazione dedicata alla genitorialità presentata nel cap. 9, il cui focus è quello di aiutare gli adulti a riflettere e ad acquisire competenze necessarie per diventare educatori efficaci, nella consapevolezza che le loro azioni possono avere un impatto positivo sui processi apprenditivi delle nuove generazioni.

efficace quanto più un'educazione precoce e intensiva incentrata sui bambini e svolta in preposte adeguate strutture viene affiancata da un significativo sostegno delle famiglie, attraverso il loro coinvolgimento ed un'adeguata formazione dei genitori;

- il *Compendium of Inspiring Practices on Early Intervention and Prevention in Family and Parenting Support* (ottobre 2012), a cura di Eurochild, che attraverso la presentazione di alcune significative buone prassi ricavate dall'esperienza di diversi Paesi europei, ha inteso contribuire alle politiche di welfare per la prevenzione e l'intervento precoce in famiglia, oltre che per il sostegno alla genitorialità, a garanzia della coesione sociale;
- La *Recommendation of European Commission "Investing in children: breaking the cycle of disadvantage"* (febbraio 2013), che suggerisce agli Stati membri di adottare e di applicare politiche mirate a sradicare la povertà e l'esclusione sociale dei minori e a promuovere il loro benessere mediante (a) strategie multidimensionali, conformi a vari orientamenti, quali l'ispirazione a principi orizzontali, l'elaborazione di strategie integrate (basate sull'accesso a risorse sufficienti per tutti e a servizi di qualità a costo sostenibile, oltre che sul diritto dei minori di partecipare alla vita sociale), (b) un ulteriore sviluppo di meccanismi di governance, di esecuzione e di monitoraggio, (c) il pieno sfruttamento degli strumenti pertinenti della UE.

Soffermandoci, in particolare, sul *Compendium* del 2012, Eurochild ben evidenzia come la promozione di mirate azioni educative di supporto alla funzione genitoriale e la diffusione di percorsi formativi tesi a potenziarne le specifiche competenze, abbiano un impatto positivo sui bambini e sulle famiglie cui sono indirizzati, ciò connotandosi a "policy" per un modo diverso di agire e di promuovere nuovi apprendimenti. Come si è detto, il Compendio dell'Eurochild riunisce una dozzina di studi di caso inerenti differenti pratiche a sostegno della famiglia e della genitorialità adottate in Europa ma accomunate da alcuni assunti comuni fondamentali che merita qui richiamare:

- a) l'obiettivo di lavorare coi genitori, le famiglie e le loro comunità per favorire la creazione di un ambiente positivo dove bambini e giovani possano crescere e prosperare;

- b) dimostrare la necessità di intervenire con adeguate misure tempestive quando i bambini, i loro genitori o le famiglie nel complesso siano in una situazione di vulnerabilità;
- c) l'ispirazione a principi chiave inerenti un orientamento non giudicante né stigmatizzante, un approccio partecipativo fondato sull'esaltazione dei punti di forza, servizi accessibili per tutti e azioni di intervento precoce per le fasce di popolazione più fragili;
- d) la dimostrazione che la collaborazione tra servizi agevola il coinvolgimento delle famiglie stimolando la loro partecipazione attiva alla vita comunitaria, sollecitandone l'assunzione di responsabilità e di autorevolezza, rafforzandone la resilienza, attivandone le risorse.

A tali comuni assunti sono sottese alcune raccomandazioni politiche:

- il sostegno alla famiglia e alla genitorialità è fondamentale per contrastare la povertà infantile e promuovere il benessere dei bambini. Per massimizzarne l'efficacia, è necessario che tali azioni siano integrate da interventi mirati che affrontino le cause profonde di povertà e di esclusione sociale, capaci di affrontare ostacoli strutturali e disuguaglianze. Per questo motivo i più ampi programmi di sostegno familiare dovrebbero essere affiancati da interventi dedicati alla "cura", costituendo un "pacchetto completo" rafforzante da un lato i diritti dei bambini e dall'altro il diritto al ben-Essere di tutti;
- il sostegno alla famiglia e alla genitorialità comprende una vasta gamma di azioni e di servizi che aiutano i genitori a sviluppare le competenze necessarie all'espletamento delle proprie funzioni, ad essere consapevoli del proprio ruolo e che supportano i minori all'interno delle famiglie. Tali azioni variano da un sostegno generalizzato a tutti i genitori attraverso informazioni e consigli cosiddetti "a bassa soglia" (ad esempio sulla preparazione al parto, sulle prime cure del neonato, sull'affiancamento ai compiti per casa, sui conflitti adolescenziali, ecc....) sino a provvedimenti mirati e specialistici erogati ai più vulnerabili. In ogni caso, tutti i servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità devono adottare approcci protesi al potenziamento e al consolidamento dei punti di forza e non alla marcatura dei punti di debolezza, né tantomeno alla stigmatizzazione. Inoltre, i servizi devono essere accessibili a

tutti e la loro progettazione va fondata su criteri salvaguardanti, innanzitutto, i diritti dei bambini;

- le politiche familiari, ma anche i servizi e i programmi di supporto ai genitori, dovrebbero consistere in approcci basati sull'evidenza e rispecchiare le migliori pratiche. A fronte della necessità di contenere la spesa pubblica, risulta opportuno individuare le strategie tali da garantire i migliori risultati nella cura dei minori. Se l'assessment di efficacia degli interventi precoci e preventivi a supporto delle famiglie può essere effettuato in diversi modi, si rende tuttavia necessario un approccio misurato e bilanciato, così da suffragare la valutazione con elementi sia quantitativi che qualitativi.

Merita infine citare una recente approfondita ricerca promossa da Eurofound (2013) *“Parenting support in Europe”*, riguardante la comparazione tra vari Stati membri in relazione alle azioni di sostegno dedicate alla genitorialità e alla tipologia e organizzazione dei servizi educativi per le famiglie con bambini, in particolare in età prescolare. Ciò che è emerso da rapporto è che l'influenza dei genitori sul benessere dei figli e sulle loro future prospettive di crescita è diffusamente riconosciuta ma che solo da pochi anni, e non per tutti i membri, il sostegno alla genitorialità e la formazione sono considerati un investimento sociale capace di contribuire alla riduzione delle difficoltà di gestione quotidiana della famiglia, oltre che a quelle a medio e a lungo termine. Ciò che si è constatato è che gli Stati europei sostengono la genitorialità secondo varie e diversificate modalità, da interventi sanitari di ordine pratico, come il supporto per l'allattamento al seno, sino a programmi articolati volti a potenziare nei genitori la fiducia in sé e l'autostima, e quindi a migliorare il loro rapporto coi figli.

8.3 Modelli di curing e di caring a supporto della genitorialità

Il Compendio di Eurochild di cui abbiamo riferito nei punti essenziali, in qualche modo aiuta ad introdurre il non semplice compito di delineare le tipologie principali di intervento a sostegno della genitorialità, le quali, pur sottendendo molteplici traiettorie di studio e di ricerca, di programmazione e di valutazione (cfr. Cusinato, 2008) ancora non godono, da parte delle Politiche nazionali a favore dei minori e

delle famiglie, dell'imprescindibile attenzione raccomandata dalla Comunità Europea. La breve disamina delle azioni generali in detto ambito concerne la prospettiva d'intervento pedagogico-sociale, che si dedica al sostegno dei genitori in condizioni di "normalità" – vale a dire in assenza di sintomi evidenti – aiutandoli a far emergere tutto il loro potenziale educativo (in termini di risorse, di abilità, di capacità di azione) utile al miglior fronteggiamento delle inevitabili situazioni di criticità insite nel quotidiano esercizio della precipua funzione.

La questione del bisogno formativo dei genitori non è banale: qui basti pensare alla quantità di blog per genitori che continuano a proliferare in rete a livello planetario, frequentati soprattutto da mamme (in primis da neo-mamme) ma con un trend in aumento di papà, dove si trovano espresse fatiche, paure, ansie, incertezze, gioie. Assai meno spesso cercano suggerimenti di specialisti per cure e consigli. Piuttosto, semplicemente si raccontano e si ascoltano, parlano di loro e tra loro, dell'esperienza di cura dei figli – dagli appena nati agli adolescenti – leggono le esperienze altrui, commentano, non giudicano, non criticano, creano uno spazio di parola e di condivisione. Rispetto a ciò Milani (2009c, pp. 32-34) osserva che "i genitori tendono a fare comunità... e così come nella rete sono cresciuti i blog per i genitori, nelle comunità e nei servizi è cresciuta l'idea di dover fare spazio a questi interrogativi: la genitorialità può essere appresa? ogni adulto può essere aiutato dalla comunità in cui vive a diventare un «buon genitore»?". Relativamente al bisogno formativo dei genitori, la riflessione dell'autrice è che la posta in gioco è alta: ne va dell'educazione delle giovani generazioni e, in conseguenza di ciò, del futuro dell'umanità.

D'altra parte, grazie ad acquisizioni teoriche e pratiche progressivamente assunte anche in ambito legislativo⁸⁶, è oramai assodato che i modelli tradizionali di intervento che guardano alla famiglia secondo un'ottica esclusivamente terapeutica

⁸⁶ In ambito legislativo nazionale la principale svolta in tal senso si ha grazie alla Legge 285/97, che ha spinto gli Enti locali e i Servizi socio-sanitari ad agire non solo in funzione dell'emergenza, del deficit, della multiproblematicità ma anche in una prospettiva educativo-promozionale, di apertura alle risorse di *tutte* le famiglie, avviando così a politiche di welfare centrate non solo sulla "patologia" ma anche sulla "normalità". Merita citare, tra le altre, anche la Legge 328/00, che all'art. 16 riconosce le responsabilità educative delle famiglie in quanto generative di "coesione sociale", stabilendo l'impegno, da parte del sistema integrato di interventi e servizi, (a) di sostenere i molteplici compiti che le stesse svolgono sia nei momenti critici e di disagio che nello sviluppo della vita quotidiana e (b) di coinvolgere e responsabilizzare le persone e le famiglie nell'ambito dell'organizzazione dei servizi allo scopo di migliorare la qualità e l'efficienza degli interventi.

e assistenziale – cosiddetti modelli di *curing* (cioè assecondanti interventi di tipo sostitutivo) – si rivelano oramai superati, mentre si stanno sempre più affermando modelli di *caring* (cioè impostati in un’ottica relazionale)⁸⁷, che attraverso azioni educative “maieutiche” tese a sostenere senza patologizzare, stimolano i genitori a collaborare attivamente nella ricerca delle personali risposte alle proprie necessità, promuovendo un approccio basato sulla responsabilità, sulla consapevolezza, sulla reciprocità. Inoltre, pur presumendo azioni focalizzate sul “singolo” (il minore, il genitore, la coppia), gli interventi a supporto della funzione genitoriale tendono sempre più a coinvolgere l’intero contesto sociale entro cui viene ad essere esercitata (la famiglia, il gruppo parentale allargato, la classe), contesto che si sostanzia non solo in una dimensione strutturale-funzionale (un “contenitore” ove si “prende” qualcosa) ma anche in una dimensione relazionale (un “luogo ed uno spazio” ove si “genera” qualcosa). Cooperazione, fiducia e reciprocità divengono perciò le precondizioni e il risultato di un’azione di *caring*, concepita secondo un modello di progettazione partecipativa, condivisa e co-costruita tra chi manifesta impasse o esprime bisogni e chi eroga azioni di supporto, così da attivare *un legame* tra gli individui implicati (cfr. §1.3), i quali andranno poi a *co-generare* le più strategiche soluzioni.

I vari servizi dedicati ai minori e alle loro famiglie, progettati e gestiti da Istituzioni locali (Regioni, Province, Comuni, ULSS) o da Enti e Associazioni del privato sociale, attuano molteplici forme e modalità di intervento con le famiglie; ma se ancora è forte la propensione ad azioni di carattere psicoterapeutico e socio-assistenziale, da parte degli operatori è oramai consolidata la consapevolezza dell’infruttuosità di risposte unilaterali e unidimensionali a fronte, per contro, dell’efficacia di progetti integrati. Tali progetti integrati abbracciano nel contempo dimensioni psicologiche, pedagogiche e sociali, sono costruiti *con le* famiglie piuttosto che *sulle* famiglie e mettono in evidenza l’importanza di azioni *anche educative* in supporto alla

⁸⁷ *Curing* e *caring* connotano due modelli differenti di lavoro sui bisogni (Folgheraiter, 2007). Il modello del *curing* è di tipo sanitario e si basa su un’idea “medica” sia della terapia che dell’utente: qui la distinzione tra lo specialista che eroga la prestazione e l’utente della prestazione è netta, e il fallimento o il successo della cura restano nelle esclusive mani del terapeuta, mentre il paziente è considerato sempre elemento debole ed incompetente. Il modello del *caring* è invece improntato allo stile della cura familiare, del tutto personalizzata e contemplante la partecipazione e la cooperazione di ciascuno secondo le proprie possibilità. Un intervento di *caring* è inteso come *empowerment* dell’individuo, che viene così stimolato a collaborare attivamente alla risoluzione del proprio bisogno/problema.

genitorialità, da promuovere in condizioni non solo di “normalità” ma anche di problematicità o di disagio (Cusinato e Salvo, 1998).

Riferiamo, a questo proposito, la riflessione di Milani (2011a, pag. 8) secondo cui la qualificazione di “educativi” degli interventi a favore delle famiglie rimanda ad una questione sia di metodo che di contenuto: da un lato significa focalizzare l’approccio metodologico sul principio della modificabilità cognitiva e comportamentale (preconcetti, pregiudizi, tabù) e sulla fiducia nell’educabilità dell’uomo⁸⁸; dall’altro lato significa potenziare e accrescere le capacità di azione, le abilità, le competenze educative comunque presenti nel genitore – a prescindere da disfunzionalità, da emasse psicologici, da difficoltà socioculturali – sostenendole, riqualificandole e, se necessario, formandole. Pratiche formative a supporto della genitorialità possono perciò avvenire nelle direzioni dell’educazione, del “buon trattamento” e della cura, sia attraverso un semplice ma essenziale aiuto per rafforzare o accrescere competenze di *caregiving* già presenti o potenziali, favorendone la consapevolezza e di quindi la possibilità di un adeguato utilizzo (Milani, 2009c; Sità, 2004), sia attraverso un accompagnamento nella direzione di incrementare le pratiche di riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui non vi è consapevolezza o di cui viene messa in dubbio l’esistenza (Fabbri, 2008).

In questa prospettiva, i progetti di supporto alla genitorialità sono riconducibili ad un approccio essenzialmente preventivo e promozionale, avulso dagli interventi terapeutici di taglio psicologico, così da corrispondere al meglio ai bisogni delle famiglie in tema di educazione.

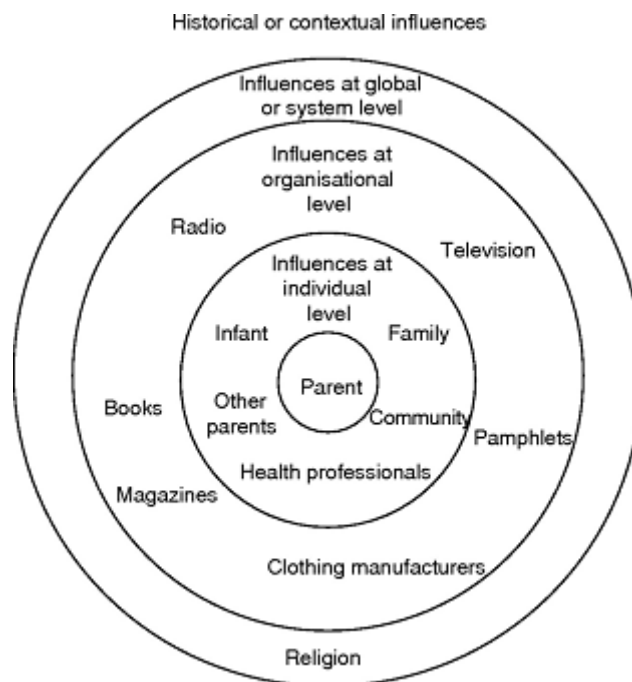
La logica sottesa è quella del “prendersi cura delle famiglie”, rafforzando le competenze e le capacità di *coping* (da *to cope* = far fronte a) dei suoi membri, facendo leva sulle risorse esistenti, sul rinforzo delle potenzialità latenti, sulla motivazione ad acquisire nuove competenze relazionali e più appropriati dispositivi di interpretazione del reale.

⁸⁸ Su questo aspetto si veda anche il volume curato da Margiotta “The changing mind. From neural plasticity to cognitive modificability. Lecce: Pensa Multimedia (2011).

8.3.1 Sostenere la genitorialità in condizioni di “normalità”

L’analisi dell’esperienza genitoriale è cosa affatto semplice, non solo per le forti differenze che ovviamente si possono riscontrare sulla base delle storie e dei vissuti individuali ma anche per la molteplicità delle dimensioni che intervengono a determinarla e che rende inevitabile un approccio ecologico (Bronfenbrenner, 1979; 2010) capace di tener conto dell’influenza dei diversi contesti. La figura 8.1, tratta da Lucas *et al.* (2007), sintetizza i risultati di un’indagine britannica riguardante l’importanza dei fattori contestuali – dal micro- al macro- sistema – valutata dai genitori rispetto a ciò che è ritenuto essere più appropriato per una crescita “sana e normale” dei propri figli.

Figura 8.1 – Importanza dei fattori contestuali – micro-macro sistemici come nel modello ecologico di Bronfenbrenner – valutata dai genitori rispetto a ciò che è ritenuto essere appropriato per una crescita sana e “normale” dei figli (Da: Lucas *et al.*, 2007).



Fino a circa un quindicennio fa la maggior parte degli studi si concentrava sui casi di disfunzionamento della relazione genitoriale, vedi maltrattamento o abuso infantile,

volti sostanzialmente ad analizzare e a conoscere i fattori intervenienti nella determinazione dei “normali” processi genitoriali. Oggi, invece, è assodato che le strutture familiari cosiddette “diverse” non necessariamente implicano un potenziale di disfunzionalità; piuttosto, origine o causa di problematicità risultano essere prevalentemente le dinamiche relazionali e la qualità delle forme organizzative familiari. Quindi, in una prospettiva non solo di studio ma anche di prevenzione, è necessario affrontare la conoscenza delle componenti sociali, culturali e psicologiche che intervengono nel definire la qualità dell’essere genitore e dell’agire le funzioni genitoriali in condizioni di normalità (bio-psico-socio-culturale) o, perlomeno, in assenza di sintomi evidenti, dal momento che solo una visione d’insieme positiva consente di comprendere al meglio (a) gli elementi di disagio che possono manifestarsi *anche* in condizioni di “normalità” e (b) da quali dinamiche detti elementi sono determinati, suggerendo le più consone pratiche a scopo preventivo.

Ciò che qui preme porre in evidenza è che se la genitorialità incide significativamente sia sullo sviluppo del bambino che sulla personalità lungo tutto l’arco della vita, contestualmente essa viene influenzata e determinata dalla cultura e dalle scelte politiche, che sovente risultano più incisive di quanto non riescano a realizzare con le singole persone, seppur miratamente, gli interventi locali.

8.4 Tipologie di interventi e percorsi formativi per genitori

Si è già fatto cenno al fatto che, soprattutto a seguito della Legge 285/97 ma anche grazie a significative sperimentazioni dagli inizi degli anni ‘90, in tutto il territorio nazionale sono state implementate proposte operative dedicate ai genitori a vario livello, contribuendo in più casi a “buone prassi” di supporto genitoriale attraverso l’implementazione di efficaci programmi, di metodologie innovative, di linee guida per orientare percorsi in condizioni comparabili (cfr. Sità, 2005). Ripercorriamo qui brevemente la tassonomia delineata da Milani (2008, pp. 63-69; vedi anche Milani 2011b), che traccia quattro ampie categorie:

- a) interventi e percorsi formativi accademici,
- b) interventi e percorsi formativi tecnici,

- c) interventi e percorsi formativi esperienziali,
- d) interventi e percorsi formativi di empowerment.

8.4.1 Interventi e percorsi formativi accademici

L'idea sottesa a tale modello è che i genitori possono acquisire abilità e competenze di cui sono deficitari grazie all'apprendimento mutuato da qualche esperto nel campo di specifico interesse. Si tratta di un'esperienza che in Italia ha avuto molta eco a partire dagli anni '60, corroborata da un lato dall'introduzione dei decreti delegati nel '74 che hanno sancito la partecipazione dei genitori alla vita scolastica e, dall'altro, dai contestuali piani di sensibilizzazione alle pratiche parentali su mandato dei Servizi di politica socio-sanitaria. Si tratta, in genere, di incontri formali frontali – quali seminari, convegni, giornate di studio, brevi percorsi informativi ma anche di aggiornamento o di blanda formazione – aventi lo scopo di illustrare e di istruire sull'adozione di strategie alternative vantaggiose per la gestione e l'educazione dei figli; un ulteriore obiettivo è quello di rispondere a dubbi specifici. Di solito gli incontri sono a tema e centrati su problemi di natura comportamentale e relazionale ma anche cognitiva, come ad esempio la prevenzione del disagio socio-affettivo, la comunicazione efficace tra genitore e figli, le difficoltà comportamentali nell'ambiente familiare, le difficoltà di apprendimento a scuola, le difficoltà emozionali. Ben si capisce che tale tipologia di interventi ha una funzione di informazione generale o di prima sensibilizzazione sui temi educativi; nonostante sia stata la più praticata nei programmi di supporto ai genitori degli ultimi decenni, è attualmente in progressivo declino.

Finalità di tale modello formativo è la trasmissione di conoscenze.

8.4.2 Interventi e percorsi formativi tecnici

In questa ampia categoria rientrano quei programmi di origine anglofona a cultura pragmatista (di matrice comportamentista o cognitivista), tesi a risultati di efficacia valutabili oggettivamente. In genere, si tratta dei cosiddetti *parents training*, con cui si intende un'attività di formazione individuale ma più spesso in piccolo gruppo a guida di esperti e rivolta ai genitori con l'obiettivo di aumentarne consapevolezza e competenze per affrontare e risolvere problemi inerenti il percorso di crescita dei

figli. Di solito i gruppi sono costituiti da genitori i cui figli hanno particolari identiche difficoltà relativamente a comportamenti o a patologie (ad esempio, deficit specifici di apprendimento, handicap, psicopatologie, ecc.) e si prefiggono l'obiettivo di far acquisire ai partecipanti informazioni corrette in merito alle "difficoltà" e alle modalità più efficienti per farvi funzionalmente fronte. Il lavoro in piccolo gruppo è fondamentale per il confronto e la condivisione delle problematiche comuni.

La caratteristica dei percorsi di *parents training* è quella di "coinvolgere i genitori quali agenti di primario valore nello sviluppo dei figli, offrendo loro un aiuto specialistico utile a sviluppare comportamenti positivi e a modificare le modalità interattive coi bambini e con i ragazzi. L'intervento viene realizzato direttamente nei contesti «naturali», a partire dalle ordinarie interazioni tra il minore e i suoi familiari, a differenza di altri approcci ove il programma di trattamento – circoscritto all'ambiente clinico – viene affidato esclusivamente a professionisti" (Benedetto, 2005, pag. 7).

Finalità di tale modello formativo è il cambiamento comportamentale dei genitori.

8.4.3 Interventi e percorsi formativi esperienziali

In questa terza categoria rientrano quelle prospettive a matrice sia personalista che psicoanalitica – tipica della cultura francese – che si differenziano dagli approcci accademici o tecnici di cui sopra in quanto il modello formativo sotteso segue una logica induttiva piuttosto che deduttiva. Tale tipologia afferisce alle cosiddette "Scuole per genitori", nate in Francia negli anni '30 e tutt'ora attive (*École des parents et éducateurs*).

L'accento non è più sul contenuto da erogare o sul programma da svolgere bensì sulla persona che vive l'esperienza: il genitore. Il setting non è frontale ma circolare, non c'è un programma da svolgere puntualmente stabilito a priori ma l'intento è di dare accoglienza ai genitori, alla loro esperienza educativa, alle loro narrazioni, così da promuovere in essi una riflessione sui personali vissuti attraverso il confronto e lo scambio reciproci. Si tratta dei cosiddetti "gruppi di parola", ovvero di un insieme di "pari" accomunati dal fatto di essere genitori, che mirano a raggiungere obiettivi di conoscenza o di *expertise* comuni attraverso il dialogo e la realizzazione di attività, con o senza la presenza di un operatore (Sità, 2010).

In ogni caso, l'operatore non funge da esperto detentore di saperi ma da facilitatore del gruppo: la sua funzione è di coadiuvare i genitori nell'interpretazione del loro ruolo educativo e formativo, nella rivitalizzazione delle loro responsabilità e nella valorizzazione di quei "saperi" di cui essi sono comunque portatori.

Finalità di tale modello formativo è la promozione della riflessività e della consapevolezza.

8.4.4 Interventi e percorsi formativi di empowerment

Una quarta tipologia di interventi e di proposte formative a supporto della genitorialità integra e media le tre precedenti, dal momento che, come già accennato, è impensabile poter affrontare la complessità degli eventi e delle interrelazioni familiari attraverso un unico approccio, considerato di per sé bastevole. Certo, i genitori costantemente ricercano informazioni e conoscenze per esercitare con padronanza e sicurezza le funzioni richieste dal ruolo, che tuttavia vanno offerte in maniera non impersonale o massificata ma in un contesto di piccola comunità, ove l'attenzione alle prerogative, ai vissuti e alle esperienze personali deve rimanere il principio fondante.

L'interesse va perciò sempre più a favore di *approcci di empowerment*, basati sulla valorizzazione dei punti di forza e sul superamento delle criticità, capaci di offrire contenuti realmente fruibili e non soluzioni standardizzate. Esemplicativi, in tal senso, sono gli interventi di *enrichment familiare* volti ad arricchire da un lato la dimensione/relazione coniugale attraverso programmi di "enrichment coniugale" e dall'altro la dimensione/relazione genitoriale con programmi di "parent training" (cfr. Benedetto, 2005; Iafrate e Rosnati, 2007).

Nella definizione di Francescato (1996, pag. 17) l'empowerment si fonda sulla possibilità di incrementare l'accesso alle risorse disponibili tra cui, soprattutto:

- (a) *l'informazione*, intesa non come ricezione inerte dall'esterno ma come conoscenza di strategie utili al miglior adattamento all'ambiente;
- (b) *l'organizzazione sociale*, intesa come incremento della compartecipazione e del reciproco coinvolgimento in vista dell'individuazione dei problemi e della comune assunzione di scelte, decisioni e responsabilità, a fini risolutivi.

Il fine ultimo degli interventi di empowerment genitoriale è dunque quello di “valorizzare le competenze del genitore e di aiutarlo ad esplicitarle per permettergli di utilizzarle in maniera via via più consapevole ed intenzionale dal punto di vista educativo” (Milani, 2008a, pag. 67). Tutto ciò attraverso una metodologia relazionale basata sulla co-costruzione tra operatori e genitori, mirata a favorire una lettura riflessiva, profonda ed aperta della “narrativa familiare” e degli elementi che essa contiene, in termini di risorse e di capacità da valorizzare, da potenziare, da sviluppare. Anche la visione di Donati (2001) rientra in tale alveo interpretativo, intendendo egli *l’empowerment*:

“...in quanto sistema d’azione relazionale che si fa carico dei soggetti (con le loro motivazioni psico-culturali e le loro attribuzioni di senso) e li connette secondo regole (o meccanismi funzionali regolativi) necessarie per produrre dei mutamenti che siano tali da configurare relazioni più personalizzanti (anziché alienanti). In tale sistema d’azione relazionale, le dimensioni psico-culturali (*refero*) sono intrecciate con quelle di legame (*religo*)⁸⁹ e insieme ad esse producono l’effetto *emergente* di una maggiore solidarietà, allo stesso tempo sensata e funzionale, della relazione familiare” (*ibidem*, pag. 86) ... Se ci si chiede: «empowerment di che cosa?», la mia risposta è: potenziamento delle relazioni propriamente familiari, per far sì che le relazioni diventino più *ri-flessive*, più «*capacitate*» nelle loro potenzialità. Il che può avvenire solo quando una famiglia si specchia nell’altra famiglia, specie quella che condivide problemi analoghi ed applica in se stessa ciò che ha osservato, la valutazione di ciò che accade e i tentativi strategici per risolvere i problemi quotidiani. Pertanto l’empowerment non può che essere un *lavoro di rete* fatto da famiglie che osservano altre famiglie ... [*per*] fare relazione familiare e non un’altra cosa” (Donati, 2001, pag. 88-89).

Tale prospettiva fa intendere, in sostanza, che se il sapere genitoriale trova alimento nella storia personale di ciascuno e nelle esperienze vissute innanzitutto come figlio e quindi come genitore, allora un approccio alla genitorialità di tipo autobiografico risulta del tutto convincente; esso infatti consente di recuperare in memoria stili, atteggiamenti, comportamenti, risorse e capacità dei propri genitori sulla cui base costruire – in accordo o in contrapposizione – i propri saperi e quindi le proprie capacità di azione. L’approccio autobiografico, che costituisce un rilevante percorso di formazione individuale nutrito dalla rivalutazione e dalla valorizzazione della storia personale (Demetrio, 2000), facilita e veicola

⁸⁹ Su questo punto si rimanda al §1.3 e alle specificazioni di Donati di cui all’intervista in allegato B.

l'acquisizione della competenza riflessiva: tale operazione "maieutica", di natura educativa, è favorita dalla conversazione con se stessi e con gli altri, per il qual motivo il lavoro esperienziale in piccolo gruppo si rivela particolarmente conveniente nei percorsi di potenziamento e di arricchimento genitoriale, in quanto il confronto intersoggettivo incoraggia all'introspezione.

Nell'approccio riflessivo la conoscenza e la cura di sé divengono strumenti di formazione dell'adulto, di riconsiderazione della propria esperienza, di ricomprensione della stessa; ecco che il patrimonio d'esperienza di cui ciascuno è portatore, restituito alla consapevolezza, diviene risorsa per il cambiamento (Mortari, 2003, 2009a).

8.5 Punti di vista esperti⁹⁰

Ricaviamo dalle interviste agli esperti alcune visioni e suggerimenti in tema di interventi a supporto della genitorialità, oltre all'indicazione di varie prassi consolidate che hanno costituito, per la scrivente, una preziosa conferma rispetto alla legittimità del percorso formativo progettato a supporto della genitorialità; anche qui, infatti, ricorrono diverse parole-chiave – *apprendere dall'esperienza, co-costruzione della conoscenza, riflessività, trasformatività* – che sono le stesse che ci hanno guidato nell'individuazione dello "sfondo integratore" (cfr. fig. 9.1) sulla cui base abbiamo costruito il nostro progetto di *parenting support*, di cui si renderà conto nel prossimo capitolo.

Innanzitutto, da ogni parte emerge la necessità di abbandonare forme tradizionali di formazione degli adulti per intraprendere percorsi di educazione riflessiva (cfr. Padoan, 2006, 2008). Appare utile ricordare che l'etimologia di educazione (*educere*, "aiutare a venir fuori") prospetta una dimensione di educabilità come declinazione fondamentale dell'esistere umano, la quale perciò – in quanto tale – si distingue dall'ammaestramento o dall'addestramento, dato che è intrinsecamente connessa alla capacità del soggetto di produrre un proprio sapere. Che l'educabilità sia sperimentabile anche nei riguardi della genitorialità trova giustificazione nel concetto di "sviluppo come processo continuo" e di "perfezionamento graduale",

⁹⁰ Trattati dalle interviste di cui all'allegato B in appendice.

anche in età adulta. È ovviamente fondamentale avvicinare la dimensione educativa rivolta alla genitorialità e le azioni ad essa connesse con sguardo critico, poiché se non si vuole scivolare nel mero addestramento e ridurre la portata degli interventi in attività di tipo rimediale – così come può accadere per qualsiasi ambito educativo – è necessario tenere aperte le porte ad un apprendimento riflessivo e all'intenzionalità educativa, il che richiede un impegno di *forma-azione* permanente, con ciò intendendo un processo costante di attiva “messa in forma” di un pensiero a partire dall'esperienza e dai vissuti che da questa scaturiscono (Margiotta).

Al giorno d'oggi, infatti, abbiamo a che fare con genitori che desiderano essere competenti. Rispetto a tale obiettivo, il presupposto è che la genitorialità si costruisce e che si può perfezionare – anelando ad una “genitorialità riflessiva” – prendendo consapevolezza relativamente ai processi di conoscenza adottati o generati nel mentre si esercitano compiti e funzioni genitoriali. Dal punto di vista educativo, ciò che interessa è operare sempre in una logica di potenziamento delle competenze educative, che qualunque genitore deve poter avere l'occasione di apprendere anche dalla propria storia. Che le competenze educative possano essere apprese è un assunto pedagogico importante, purché non venga concretizzato attraverso un modello di *insegnamento-apprendimento* verticale bensì attraverso un approccio teso alla *riflessività*, ovvero del lavoro con i genitori in cui essi possano mettersi in discussione rispetto alle loro credenze e ai loro comportamenti, cercando di attivare, di mettere in circolo, le loro competenze. Un primo criterio su cui fondare programmi di educazione parentale concerne la co-costruzione di conoscenza, consentendo ad ogni genitore di realizzare un processo di co-apprendimento ove ciascuno mette a disposizione la propria esperienza, la propria expertise, la propria competenza, accettando anche di metterla in gioco, dovesse servire. Un secondo criterio riguarda l'attenzione alla dimensione ecologia entro cui si sviluppa l'uomo. Ciò significa, in sostanza, che il lavoro formativo va realizzato non solo *sulla* famiglia ma anche *con* la famiglia, in qualunque situazione: di normalità o di vulnerabilità. Questo concetto di “lavoro con le famiglie” richiede che l'operatore, il formatore, rifletta non solo sulle sue modalità di intervento ma sul proprio modo di ascoltare e di relazionarsi con l'altro – genitore, bambino, parente che sia – *all'interno* del progetto di intervento, il tutto in una logica di ecologia trasformativa (Milani).

La famiglia competente è dunque quella che ha – e sa di avere – risorse al suo interno. È perciò necessario aiutare i genitori a trovare in se stessi le soluzioni alle loro difficoltà: una valida strategia metodologica che può facilitare la consapevolezza rispetto alle proprie risorse giace nella possibilità di condividere problemi analoghi, di confrontarsi tra “pari” e nell’incremento della condivisione di responsabilità educativa tra le famiglie (Iori). Ecco che i genitori possono attingere a saperi generalizzati vivendo all’interno di “comunità informali di genitori” e costruire una conoscenza significativa non tanto andando “a scuola di...”, ma confrontandosi con altri genitori. Poiché tutti i processi di conoscenza nascono attraverso lo scambio, il genitore può diventare un genitore riflessivo se viene aiutato, in adeguati contesti formativi od autoformativi, a rendere espliciti i propri saperi e ad analizzarne potenzialità e criticità (Fabbri).

In aggiunta, si può affermare che la genitorialità si fa riflessiva quando passa dal *noviziato* all’*expertise*. Un buon intervento formativo deve perciò chiedersi, in qualche misura, quali esperienze di apprendistato organizzare per i genitori al fine di promuovere, sostenere ed accelerare il processo per il passaggio da *noviziato* ad *esperto*. Parlare di formazione alla genitorialità significa parlare di una formazione come *apprendimento dall’esperienza*, di una formazione che lavora *con* e *sull’esperienza*. Sono pertanto ottimali, dal punto di vista formativo, tutte le metodologie discorsive e narrative che aiutano a “mettere in parola”, metodologie cioè che aiutano ad estrinsecare il sapere tacito, dato che il genitore ha una “conoscenza pratica” e sa fare molte più cose di quelle che sa dire. Inoltre, poiché quello del genitore si può definire un “mestiere a rischio”, il supporto formativo e sociale più efficace è quello che rassicura i genitori sul fatto che è legittimo sbagliare, che dagli errori si impara e che i compiti da affrontare saranno via via sempre più compatibili con lo sviluppo delle loro competenze (Fabbri).

Ecco che, a fronte della richiesta di un mirato supporto per praticare al meglio la propria funzione, una genitorialità “normale” andrebbe coadiuvata a riflettere sulle proprie pratiche educative, al fine di individuarne i punti di forza ma nel contempo comprendere – accettando di rivedere e trasformare – eventuali punti di debolezza inficianti la capacità formativa della relazione educativa. Un’efficace metodologia in tal senso è quella basata sull’analisi di situazioni concrete o di casi realistici non

direttamente coinvolgenti ma neppure estranei alla propria esperienza e sulla conseguente discussione compartecipata (Ajello).

D'altra parte, non tutte le situazioni familiari problematiche sono patologiche tanto da aver bisogno di un trattamento "canonico" (psicoterapeutico, ad esempio), con ciò intendendo che non è possibile applicare i criteri della disfunzionalità alla "normalità". In questo senso, ogni azione preventiva può ritenersi alla stregua di un intervento educativo, formativo, pedagogico, nel significato più ampio dei termini (Cusinato).

D'altra parte, "educazione dell'adulto" significa chiedere all'adulto di mettere se stesso al centro dell'apprendimento, di diventare riflessivo sulla propria storia, di prendersi cura del proprio imparare e di tutti gli aspetti connessi all'imparare, che diviene specificamente un "prendersi cura della propria mente" e, più in generale, un "prendersi cura di sé". Ma non si tratta di centrare l'attenzione solo sull'aspetto cognitivo o solo sull'aspetto soggettivo, dal momento che nell'educazione dell'adulto entrano in gioco anche aspetti di natura relazionale, culturale, sociale. La competenza relazionale si impara diventando riflessivi sulle numerose e diversificate relazioni che si sono intrattenute lungo l'arco della propria vita. Dal punto di vista formativo, risultano perciò quanto mai utili le possibilità offerte dai percorsi autobiografici di cura, che accompagnano l'individuo a recuperare i vissuti connessi alle esperienze di "essersi sentito/non sentito curato", di "aver curato/non curato" e lo aiutano a riflettere sulle *tras-formazioni* delle proprie "posture" cognitive, emotive, comportamentali verso Sé e verso gli altri, avvenute eventualmente a seguito di "esperienze di cura". Va anche sottolineato che, in ogni relazione d'aiuto, lo strumento principe è il Sé del professionista, strumento che si esplica attraverso talune pratiche, parole, posture che "spingono" alla relazione. In sostanza, compito del professionista è la formazione alla relazione che finisce per coincidere, in ultima istanza, con la formazione del Sé. Tutto ciò è particolarmente importante nella formazione di adulti che in qualsiasi veste si occupano degli altri attraverso la messa in atto delle proprie "posture di cura". Ancor più per il genitore, che tra i propri compiti ha appunto quello di "prendersi cura di..." (Formenti).

Può essere quindi importante la *consulenza educativa*, che comporta la capacità, da parte del consulente o del formatore, di aiutare altri adulti a trovare autonomamente la via che conduce al superamento della difficoltà. In questo senso

il lavoro consulenziale è un lavoro formativo che mira a rendere responsabile il genitore, o la coppia genitoriale, del proprio destino, della propria vita, per supportarla nel cercare in se stessa, al proprio interno, le regole che possono aiutarla a funzionare meglio. Il lavoro consulenziale dovrebbe essere mirato a favorire i processi di riflessività degli adulti su come essi stanno conducendo la loro vita e su come possono attivare percorsi o processi trasformativi della loro relazione e nella relazione coi figli... Aiutarli, dunque, ad immettersi in un processo di *apprendimento trasformativo* (Pati).

I servizi alle persone e alle famiglie improntati su una sensibilità educativa, dovrebbero allora configurarsi come “servizi relazionali di cura”, dove la cura (*care*) è da intendersi come “prendersi a cuore le *premure fondamentali* delle persone (Donati).

8.6 Considerazioni conclusive

Oggi una buona parte di genitori, seppure in condizione di “normalità”, risulta “vulnerabile” poiché immersa in una serie di difficoltà anche solo momentanee, dipendenti dalla congiunzione di più variabili, tra cui, *in primis*, la crisi economica che sta determinando l'emergenza connessa alle nuove povertà, la crescente immigrazione, la difficoltà delle coppie miste nella reciproca integrazione culturale, l'instabilità di coppia che sta portando ad un incremento delle separazioni cui si correla un ancor più significativo incremento delle separazioni conflittuali.

Certo, gli adulti credono di possedere in misura diversa le capacità necessarie alla cura e all'educazione dei figli e, dunque, pensano di esercitare in modo più o meno incisivo e valido il proprio ruolo genitoriale. Tuttavia, la competenza genitoriale non è innata bensì comporta delle specifiche abilità che si apprendono nel tempo e che si sviluppano all'interno del sistema familiare, in quanto i comportamenti genitoriali assumono caratteristiche che possono variare in funzione delle variabili non solo dell'adulto ma anche del bambino e di tutti quegli aspetti del contesto che influenzano in maniera indiretta le interazioni familiari (pensiamo alla relazione coniugale, al grado di accordo tra i coniugi, alla rete sociale al di fuori della famiglia, alle condizioni lavorative dell'uno e dell'altro). Il sostegno alla genitorialità si rende

estremamente necessario soprattutto in momenti particolarmente delicati delle transizioni del ciclo di vita familiare. Un sostegno che può anche essere dato dal semplice aiuto a sviluppare competenze già presenti o potenziali, favorendone la consapevolezza e dunque rendendo possibile la possibilità di utilizzarle opportunamente. Talvolta i genitori appaiono incerti nel loro ruolo, poiché non è sempre possibile fare riferimento a modelli appresi; abitudini e stili educativi delle proprie famiglie e culture di origine risultano sovente inappropriati, considerando il rapido mutamento culturale e sociale.

Per questi ed altri motivi i genitori possono aver bisogno di essere sostenuti nella riflessione critica di quelli che sono gli strumenti che già possiedono ma di cui sono inconsapevoli o di cui mettono in dubbio l'esistenza: il sostegno, in questo caso, può servire a supportarli nello sviluppo di un proprio intuito educativo, ad assumere atteggiamenti appropriati per giungere ad una consapevolezza e ad un atteggiamento emotivo positivi per sé, per il proprio bambino e per ambedue nella reciproca interazione.

Dal punto di vista educativo, riteniamo che interventi a supporto della "genitorialità vulnerabile" non possano che essere progettati in un'ottica di rete tra servizi e fondati su modelli di *caring* e di *empowerment*, mirati al potenziamento delle risorse personali attraverso pratiche riflessive e di presa di consapevolezza, così che i genitori possano attivamente individuare in se stessi le risposte ai propri bisogni o problemi. Attingendo all'innovativo paradigma dello sviluppo umano cosiddetto del *capability approach*, sviluppato grazie alle intuizioni di Sen e Nussbaum (cfr. Nussbaum e Sen, 1993; Nussbaum 2001, 2013), tali modelli formativi si potrebbero oggi qualificare anche nei termini di "*capacitanti*", dal momento che la prospettiva della *capacitazione umana* pone in risalto la capacità-di-azione dell'individuo di compiere scelte e di realizzare ciò a cui egli dà valore, in uno sfondo di libertà sostanziale.

Capitolo 9

L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità: presupposti teorici e metodologici

9.1 Una formazione "significativa"

Secondo Valenziano (2008) la "ricerca educativa qualitativa" si è via via affermata nell'attuale panorama pedagogico in quanto sempre più capace di rendere conto delle condizioni in cui si realizza il rapporto educativo, pur tenendo in considerazione le caratteristiche della soggettività. In aggiunta, la ricerca educativa può oggi godere delle spinte motivazionali che giungono da una rinnovata concezione di formazione, vista non più come trasferimento di conoscenze e di abilità da parte di esperti o neofiti bensì come processo in continuo divenire entro cui l'individuo potrà fruire di opportunità e di risorse, avendo ben chiari i vincoli costituenti la condizione iniziale per il suo potenziale apprendimento.

Si parla di "esperienza formativa significativa" quando l'individuo viene messo nella condizione di costruire il proprio sapere non solo dal punto di vista intellettuale e cognitivo, incrementando egli le strategie di elaborazione del reale, ma anche dal punto di vista culturale, grazie alle possibilità di scoperta, di negoziazione e di attribuzione di significato alle esperienze. Un'esperienza formativa risulta dunque significativa quando l'individuo apprende non attraverso un mero travaso dall'esterno di dati e informazioni, per quanto opportunamente immagazzinati, bensì attraverso un processo di problematizzazione delle esperienze e dei vissuti, riuscendo ad attribuire ad essi un nuovo significato, così come nella prospettiva bruneriana (Bruner, 1990, op. or.). D'altra parte, anche la prospettiva fenomenologica ben contribuisce a notificare la significatività di un'esperienza formativa allorché, spostando l'attenzione dal mondo reale all'attribuzione di significato e, quindi, alla sua costruzione, mette in discussione il rapporto "naturale"

con l'ambiente, facendo intuire che l'aspirazione di oggettività degli obiettivi, dei significati, dei saperi altro non è che un processo di costruzione sociale (Bertolini, 1988; Margiotta 2011a). In questo senso, ogni situazione che porta a riflettere sull'attribuzione di senso agli accadimenti, capace di indurre una riattribuzione di significato, può definirsi come "educazione significativa", e quindi come "formativa" in quanto consente all'individuo di riorientarsi a nuovi orientamenti di prospettiva, accantonando saperi consolidati ma spesso obsoleti, cristallizzati, inefficaci. Un cambiamento diventa dunque significativo per l'individuo "quando l'azione formativa avvia un processo di rielaborazione e di interpretazione del cambiamento, in grado di promuoverlo e, in alcune situazioni, di "legittimarlo", permettendo al soggetto di mettere in discussione repertori cognitivi, emotivi e relazionali fin troppo noti e sedimentati, di sperimentare una diversa rappresentazione di se stesso e di mobilitare risorse e capacità non pensate. Si tratta di un processo formativo che agisce sull'ampliamento e il potenziamento delle capacità riflessive, auto-conoscitive e meta-cognitive e sulle modalità di significazione attivate (Valenziano, 2008, pag. 84).

I significati che l'individuo attribuisce alle proprie esperienze infantili hanno un profondo impatto sul suo modo di essere genitore; indubbiamente, entrare nelle proprie storie di vita, migliorare la conoscenza e la comprensione di se stessi e della propria storia consente di costruire una relazione più efficace e soddisfacente con i figli. Non pochi sono gli interrogativi che un genitore sensibile, motivato ad evolvere, si pone (Mariani, 2007): quali sono i significati del diventare genitore e del vivere la genitorialità? Esiste un sapere genitoriale di cui, come madri e padri, ci si sente portatori? Esiste un passato personale e familiare che influenza il rapporto con i propri figli? I genitori sono consapevoli del fatto che la loro storia personale e familiare incide nella relazione educativa coi loro figli? Le modalità educative che i genitori adottano coi propri figli sono le stesse che hanno adottato i loro genitori nei loro riguardi?

Da parte loro, nel lavoro educativo coi genitori anche gli operatori si pongono analoghe domande: "Come, dove, con chi e da chi si impara a diventare, a fare, ad essere genitore? Quali saperi ed apprendimenti entrano in gioco? Quali conoscenze sono utili e come si connettono con la storia personale e con la narrativa familiare? che li portano da un lato a vedere il genitore quale massimo esperto della relazione

col proprio bambino e, in quanto tale, lo riconoscono, lo supportano, lo accompagnano, lo formano, mentre dall'altro lato a considerare la relazione genitoriale come una *trama educativa* dove, attraverso condotte ricorsive, flessibili, strategiche, il genitore interrela quotidianamente la storia del singolo con la storia, la cultura, la memoria della comunità familiare (Gaudio, 2010, pag. 90).

Attivare un *percorso non formale* di formazione a supporto della genitorialità ad impostazione educativa, comporta perciò intraprendere un percorso capace di coinvolgere il piano personale – ed anche esistenziale – dove l'intento non può essere quello di in-formare/plasmare le persone (“ti dico come si fa”) ma di coadiuvare la loro autonoma *tras-formazione* attraverso esperienze apprenditive comunitarie riguardanti la propria vita, la vita delle loro famiglie, la realtà sociale e culturale di appartenenza.

9.2 Sfondo teorico ed ipotesi alla base del progetto formativo dedicato ai genitori

Lo sfondo concettuale entro cui si colloca la nostra proposta formativa – che in realtà è un progetto pilota per l'apprendimento degli adulti – convoglia più modelli, sostanzialmente afferenti alle prospettive teoriche di cui abbiamo riferito nel secondo capitolo e che abbiamo privilegiato per analizzare quel particolare rapporto intersoggettivo declinabile nei termini di “relazione educativa”; esse offrono infatti adeguate congiunte possibilità di lettura e di interpretazione dei processi attraverso cui si costruisce l'identità genitoriale. Dette prospettive teoriche delineano i seguenti costrutti:

- il *costrutto personalistico*, derivato dalla visione umanistica di Maritain, che pone la *persona* al centro dell'atto educativo per valorizzarlo nella sua integralità antropologica ed integrazione assiologia, nella convinzione che ogni briciola di sapere può essere sempre generata o rigenerata solamente a partire dalle necessità individuali di autentica estrinsecazione del Sé, riconoscendo in questo modo l'onnipresenza delle possibilità di apprendimento e rinunciando, nel contempo, all'obsoleta prassi di trasmettere conoscenze precostituite;
- il *costrutto di apprendistato e pratica*, che dalla teoria sociale dell'apprendimento sviluppata da Vygotskij a Bruner giunge al concetto di

apprendimento situato così come elaborato da Lave e Wenger (2006), consentendo di esplicitare l'apprendimento come una forma di partecipazione a pratiche esperte (cfr. Wenger, 2006), prendendo parte ad una comunità: “un fare in contesti storici e sociali che danno struttura e significato a ciò che facciamo” (Lave e Wenger, 2006, pag. 47);

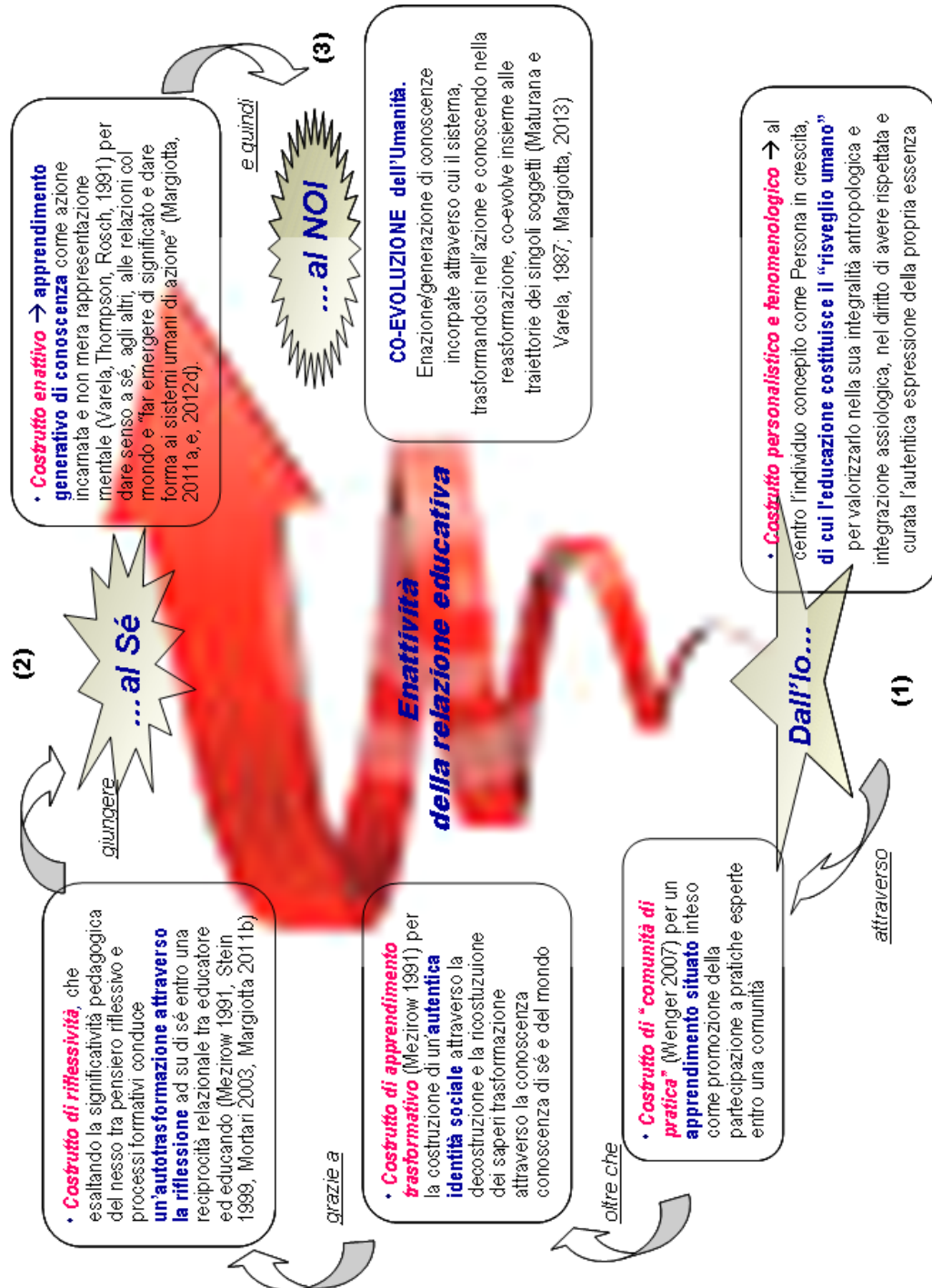
- il *costrutto di apprendimento trasformativo*, che Mezirow (1991) ha elaborato a partire dalle tesi di Bruner (1988) sulla funzione della cultura come “forum primario” di negoziazione interpersonale del significato, del senso e dell'indirizzamento delle azioni, secondo cui l'adulto, per costruire la propria identità professionale, abbisogna di decostruire e di ricostruire i saperi – attraverso un approccio riflessivo alla conoscenza di sé e del mondo, non sempre funzionali al contesto né privi di distorsioni;
- il *costrutto di riflessività*, certamente tematizzato da Mezirow ma in particolare così come derivabile dalle analisi (a) della Stein (1999), che riconosce come ogni azione possa essere fruttuosa solo se si accompagna alla determinazione della persona nell'adoperarsi per realizzare i propri valori, (b) della Mortari (2003), per la quale l'individuo apprende dall'esperienza e acquista coscienza di sé e del mondo quando si dedica a riflettere su ciò che accade per cercarne il significato, (c) di Margiotta (2011b) che, a partire dalle riflessioni di Dewey, ribadisce la significatività pedagogica del nesso tra pensiero riflessivo e processi formativi;
- il *costrutto enattivo*, riconducibile in primis a Maurice Merleau-Ponty (1945) ma ripreso da Varela, secondo cui la conoscenza viene acquisita per tramite dell'azione. Dunque non più cognizione come rappresentazione – cioè manipolazione astratta di simboli realizzata da una mente scissa dal corpo – bensì cognizione come azione nell'ambiente e sull'ambiente (*embodied cognition*) generativa – cioè *enattiva* – di trasformazione e di una contestuale co-evoluzione del sistema individuo-ambiente. Secondo questa visione *il sistema apprende mentre si trasforma attraverso l'azione* (che è corporea) e conosce perché si trasforma; nel contempo, si trasforma perché conosce. La lezione che si ricava è che “la dimensione evolutiva della *embodied cognition* porta a dire che come non esiste una mente che governa il corpo ma entrambi – corpo e mente – dialogano per produrre costantemente uno spostamento in avanti degli orizzonti e per allargare i mondi di esperienza (ed è questo che fa la coscienza),

altrettanto diventa decisivo per l'educazione configurarsi in questi termini. In accordo con Margiotta (2013) ciò vuol significare che non c'è relazione educativa se non c'è autoformazione.

La figura 9.1, mutuata dal modello di figura 2.3 di cui al §2.3, vuole rappresentare detto sfondo concettuale entro cui ha trovato ragione la nostra proposta formativa di supporto a una genitorialità riflessiva, e alla quale sottendono tre ipotesi:

- a) innanzitutto, i numerosi significati connessi alla genitorialità non possono prescindere né dalla comprensione dei bisogni primari dell'uomo e dei comportamenti più consoni alla loro soddisfazione né dalla conoscenza dei principali aspetti dello sviluppo, delle capacità di relazione e di adattamento dell'individuo al proprio ambiente (Brazelton e Greenspan, 2001);
- b) in secondo luogo, se la genitorialità è la qualità dinamica, in costante evoluzione, dei molteplici momenti di dialogo educativo dell'adulto col bambino, allora *funzione genitoriale* e *relazione educativa* vanno ritenute le due dimensioni fondanti il rapporto adulto-bambino, laddove tale rapporto si realizza in una reciprocità dove solo la consapevolezza e la capacità di autoriflessione del primo costituiscono la misura dell'evoluzione del secondo (Bastianoni e Fruggeri, 2005);
- c) infine, e in accordo con Fabbri (2008, pp. 45-46), se il "mestiere di genitore" viene imparato attraverso l'esperienza, a partire da quella dell'essere figli sino agli apprendimenti per la partecipazione a pratiche sociali, riteniamo che attraverso percorsi culturali informali adottanti un approccio riflessivo, i genitori possano essere *efficacemente* accompagnati ed aiutati a transitare da una condizione di genitore principiante o *preriflessivo* (facente cioè riferimento a saperi impliciti e inconsapevoli) ad una condizione di genitore competente o *riflessivo* (facente cioè riferimento a saperi espliciti ed autentici).

Figura 9.1 - Sfondo concettuale entro cui si colloca la nostra proposta formativa a supporto della prima genitorialità, come mutuato dal modello di analisi della enattività della relazione educativa di cui alla figura 2.3.



Siamo d'altra parte convinti che l'adozione di un approccio riflessivo consenta di rendere i genitori attivi costruttori delle proprie conoscenze e competenze oltre che critici consapevoli delle proprie prassi, "dando modo di rendere espliciti e trasparenti – all'interno dei contesti familiari – le implicazioni ed i presupposti ideologici e culturali sottesi ad azioni, rapporti, eventi e ne consente continue analisi, rivisitazioni, negoziazioni" (Fabbri, 2008, pag. 50).

9.3 Presupposti metodologici

I presupposti metodologici sulla base dei quali è stato progettato il percorso formativo dedicato alla prima genitorialità – presentato nel prossimo capitolo – trovano numerose affinità con gli assunti teorici e metodologici prospettati da Mignosi (2012, pp. 38-43) e riguardanti le accortezze di seguito descritte.

Adozione di un setting grupppale e l'uso del gruppo come risorsa formativa

I partecipanti ad esperienze formative grupppali non professionali vanno a costituire un "gruppo di formazione", ovvero un particolare gruppo di lavoro che si costituisce in virtù dell'interesse e della motivazione ad apprendere degli aderenti. Un gruppo di formazione si snoda nell'ambito di un setting spazio-temporale definito a priori ed ha come finalità ultima quella poter accedere a rinnovate o a nuove conoscenze, competenze e capacità relazionali. Se contenuti e metodologia sono dichiarati sin dall'inizio non è possibile enunciare a priori il *processo*, che man mano sarà determinato dalle dinamiche intersoggettive e dagli esiti delle interrelazioni tra i partecipanti. Rispetto ad altri gruppi di apprendimento formale, i gruppi di formazione si connotano per una specificità riguardante il fatto che il percorso apprenditivo/evolutivo che li coinvolge "non consiste nella trasformazione di risorse umane e materiali in un prodotto o in un servizio bensì nella trasformazione di una risorsa particolare: se stessi" (Muti, 1986, pag. 117).

In questo senso, il gruppo è stato utilizzato come dispositivo formativo fondamentale in quanto consente da un lato di affrontare problemi e difficoltà del singolo in un clima empatico di condivisione collegiale oltre che un confronto su questioni di interesse comune e dall'altro di vagliare e considerare prospettive

risolutorie molto efficaci e assai diverse rispetto a quelle elaborabili dal proprio abituale unico punto di vista. In altre parole, attraverso il confronto attivo e l'interazione di *sguardi multipli* un gruppo di formazione consente di affrontare con successo numerosi e contingenti problemi, di riconoscere e di rispettare l'altro da sé, di constatare quanto la diversità sia un'opportunità e non un ostacolo per la crescita personale. In qualche modo, in un gruppo di formazione prende forma una "mente comune", ove ciascuno può accrescere i propri saperi ed affrontare pragmaticamente situazioni problematiche con soluzioni nuove, arricchite, inedite, in una condivisione collegiale che non ha natura solamente cognitiva ma anche emotivo-affettiva. I gruppi di formazione comportano numerose potenzialità sia dal punto di vista delle opportunità che dei rischi ed è questo uno dei motivi basilari per cui il lavoro formativo gruppale richiede, da parte dell'operatore, solide e specifiche conoscenze e competenze relativamente alla conduzione e alla gestione de gruppo (Bion, 1971). Infatti, l'intreccio comunicativo, sovente complesso ma sempre significativo dal punto di vista relazionale, consente di creare un "legame intersoggettivo" che può sia sostenere che bloccare l'evoluzione apprenditiva del gruppo – oltre che del singolo – in virtù della natura dei vissuti esperiti comunitariamente e della capacità di far prevalere la razionalità sull'emotività in vista dell'attribuzione del "giusto senso" (Bion, 1972).

Impiego della narrazione e delle tecniche autobiografiche

Nella formazione con i genitori, laddove l'obiettivo non sia tanto quello di *informarli* quanto di *coadiuvarli* nell'interpretazione del loro ruolo, nella comprensione dei loro non sempre fecondi atti routinari, nel potenziamento delle loro conoscenze e competenze in quanto educatori, l'approccio narrativo risulta non solo del tutto adeguato ma fondamentale. In aggiunta, è tanto più efficace quanto più pone il genitore protagonista della narrazione al centro di una dimensione storico-esperienziale di natura intergenerazionale, così che egli possa confrontare e riflettere su propri aspetti identitari in quanto figlio e in quanto genitore, garantito e supportato da un rimando testimoniale del gruppo, avente funzione di rispecchiamento. Merita riferire, a questo proposito, le riflessioni di Bruner (1992, pag. 16) secondo cui chi ascolta una storia di vita o un racconto autobiografico è

interessato non tanto all'attendibilità della narrazione bensì a quello che l'individuo ritiene o crede di aver compiuto, alle motivazioni addotte per giustificare le sue azioni, al contesto o alle condizioni in cui pensava di trovarsi e così via.

Le narrazioni autobiografiche, come anche i pezzetti di "storia di vita" (Demetrio, 2000), ben dunque si prestano nel supportare azioni formative attive e informali dedicate ai genitori, poiché consentono una presa di distanza da se stessi e favoriscono un'introspezione riflessiva attraverso una rivisitazione – e forse anche una ricostruzione – delle proprie esperienze e dei connessi vissuti. Il percorso introspettivo attraverso la narrazione di sé consente all'individuo di scoprire e di integrare i "nuclei di senso" (Demetrio, 2006) più veritieri delle proprie esperienze. Rispetto a tale processo di autoconsapevolezza. È come se i tasselli di un puzzle si accorpasse improvvisamente incuranti della dimensione cronologica, per offrirsi alla comprensione dell'individuo nella globalità e nella temporalità dell'adesso, così che singole circostanze di vita possono farsi all'istante narrabili grazie alla demolizione di ancestrali – sovente dolorose – cristallizzazioni che si oppongono o impediscono il cambiamento (Demetrio, 1996, pag. 89). Spiega Mignosi (2012, pag. 41) che "... in un percorso di formazione *in* gruppo l'esperienza vissuta, sia sul piano intrapsichico che sul piano intersoggettivo attraverso la condivisione delle storie di ciascuno e la riflessione *di* gruppo, entra a far parte integrante delle persone e della loro visione del mondo, coinvolgendo sia il livello esplicito (contenuti consapevolmente portati in risposta a domande/sollecitazioni) sia il livello «tacito» (contenuti attribuiti a se stessi, scelte linguistiche, punteggiatura degli eventi)...". Ciò a sottolineare che "attraverso esperienze significative e la costruzione sociale di nuovi significati cambia il modo di vedersi e sentirsi" (*ibidem*), nonostante il cambiamento strutturale del sé non sia né facile né immediato, richiedendo tale processo livelli assai profondi di comprensione. In ogni caso, un gruppo di formazione offre a ciascun partecipante un'occasione unica per intraprendere un percorso di *empowerment* personale, dove la moltiplicazione delle visioni e delle interpretazioni, la comprensione e l'incoraggiamento della comunità, congiunti a pensieri non banali né superficiali ma riflessivi⁹¹, sollecitano l'autostima, favoriscono il riconoscimento di sé, incrementano il senso della propria efficacia, consentendo

⁹¹ Bruner (1992) parla di "principio di riflessività", con ciò riferendosi all'atto individuale di accedere al proprio passato e di modificare il presente, sulla base di un suo riesame e viceversa.

di percepire quanto ognuno sia artefice del proprio destino e quanta forza si possieda per modificare da sé quelle situazioni critiche entro cui sta stagnando.

Utilizzo dei linguaggi informali e creativi e di tecniche ludiche per creare spazi transizionali

L'uso della narrazione e delle pratiche autobiografiche quali strumenti attraverso cui riflettere ed acquisire consapevolezza su prassi, esperienze, vissuti, relazioni, favorisce la creazione di quello che Winnicott (1974) chiama "spazio transizionale"⁹² entro cui si trova sempre un aiuto per contattare ed esprimere i propri sentimenti, per trasformarli, generando così nuove conoscenze. Affinché un genitore possa raccontarsi ed esprimersi è ovviamente necessario che lo spazio proposto sia di qualità, come ad esempio quello che viene co-costruito quando le persone conversano alla pari, vivono momenti informali, giocano insieme, condividono una lettura assimilandola a patrimonio personale nel proprio spazio di crescita, oppure si raccontano attraverso linguaggi diversi come la scrittura, le attività simboliche, artistiche, espressive, tutto ciò consentendo di far nascere una reciproca fiducia, una disponibilità comune a correre rischi, a mettersi in gioco collettivamente perché il problema o la capacità del singolo diviene problema o capacità di tutti. Tali acquisizioni vengono certamente favorite dalla conversazione con se stessi e con gli altri e proprio per questo si rivela particolarmente opportuno il lavoro nel piccolo gruppo, dove il confronto interattivo stimola l'impegno introspettivo. In questo modo il genitore ha la possibilità di comprendere meglio quanto ha appreso dagli altri o quanto deriva dalla sua formazione, e quanto ha elaborato sulla base della interazione con il partner e con i propri figli.

In questo senso appare del tutto indicata la tecnica di conduzione di gruppo del *role-playing*⁹³, così denominata da Moreno negli anni Cinquanta (Moreno, 1953): a

⁹² In tutte le situazioni ludiche ci si muove in un'area transizionale (Winnicott 1974), "in cui mondo interno e mondo esterno si incontrano attraverso la relazione interpersonale e grazie al processo simbolico, e ciò rende possibile incrementare la sensazione di fiducia nelle proprie potenzialità" (Migosi, 2012, pag. 43).

⁹³ Il *role-playing* – o gioco di ruolo – è una tecnica psicodinamica che attraverso la messa in scena di una data situazione relativamente protetta dalla dimensione ludica del "come se", offre l'insolita occasione di testare le proprie modalità comportamentali e d'interazione con l'ambiente senza il timore delle conseguenze dovute ad eventuali "errori". Tale tecnica consente l'acquisizione di nuove capacità espressive e di individuare quelle caratteristiche della propria personalità e delle modalità comunicative e relazionali adottate che più influiscono, nel bene o nel male, in una data area di vita

partire dalle narrazioni di spaccati di vita o dai racconti autobiografici dei partecipanti – ma anche su input del formatore – i gruppi di formazione permettono di simulare una situazione o un evento attraverso la sua messa in scena, il cui obiettivo è quello di aiutare la persona – o un insieme di persone – ad immedesimarsi in un dato ruolo e ad agire i connessi comportamenti: il fine ultimo è di riuscire ad affrontare analoghe situazioni di vita reale in maniera più serena e distaccata. Nei gruppi di formazione genitoriale l'aspetto ludico del role-playing consente ai genitori di inscenare circostanze di vita parentale effettive o immaginarie anche su aspetti assai problematici, la cui rivisitazione a posteriori, attraverso la riflessività ed il rimando del gruppo (solitamente scevro da giudizi negativi tout court), porta a vedere la situazione considerata in maniera diversa ma, soprattutto, ad una nuova comprensione – sovente inattesa – dei propri impasse relazionali, comunicativi, affettivi, emotivi. Grazie a paralleli processi di immedesimazione e di distanziamento, il gioco di ruolo permette all'individuo che inscena una data situazione – ma anche agli osservatori per i medesimi processi proiettivi – di elaborare pensieri, esperire sensazioni ed emozioni contestuali e di estrinsecare comportamenti nel qui ed ora in maniera libera, in quanto protetti entro un contesto simbolico, in un assetto formativo di per sé realistico ma non reale e, per questo, vissuto dalla persona come meno spaventevole.

9.4 La metodologia narrativa e fenomenologica alla base dell'approccio riflessivo

L'approccio metodologico che riteniamo maggiormente appropriato dato lo sfondo epistemologico prospettato, afferisce al paradigma fenomenologico ermeneutico che, a differenza di quello neopositivista, non mira alla definizione di leggi generalizzabili ma cerca piuttosto di studiare in profondità i dati, gli elementi, le conoscenze acquisite attraverso vari strumenti di ricerca, rinunciando ad una descrizione e ad una spiegazione oggettiva dei fatti a favore di un'*ermeneutica*,

personale: familiare, professionale, scolastica. Questo perché l'atto simulatorio e la riflessione su quanto avvenuto favoriscono nell'individuo significativi insight sia inerenti il ruolo agito seduta stante che le dinamiche solitamente messe in atto entro il gruppo di appartenenza. Nel contempo, si genera un insight di gruppo, che attraverso co-azioni e il confronto esperienziale, accresce la consapevolezza sia sul modo in cui è preferibile affrontare le varie situazioni di vita sia relativamente alle dinamiche relazionali interne al gruppo medesimo, che vede migliorare le capacità comunicative e relazionali (cfr. Ancelin Schutzenberger, 1979).

ovvero di un'interpretazione e di una comprensione dei significati che una data situazione o contesto o interazione può assumere per i soggetti interessati (cfr. Mantovani, 1998; Baldacci, 2001).

Nella consapevolezza dei limiti del metodo fenomenologico-ermeneutico, tra cui:

(a) il rischio della soggettività del ricercatore, che si connota a variabile vincolante da tenere sotto debito controllo,

(b) il rischio della casualità e dell'estemporaneità dei dati raccolti,

(c) la non generalizzabilità delle conoscenze acquisite,

ai fini della sperimentazione di cui nel prossimo capitolo forniremo il resoconto abbiamo scelto di utilizzare una blanda mistura tra la metodologia narrativa – mutuando soprattutto la prospettiva elaborata da Demetrio (1996, 2000) – e il metodo proposto da Mortari (2007, pp. 193-202) consistente in un meticciamiento tra grounded theory e metodo fenomenologico.

Nel presente lavoro la *metodologia narrativa* ha supportato la parte esecutiva della sperimentazione mentre il *metodo fenomenologico* ha guidato l'analisi del materiale raccolto nel corso della stessa.

9.4.1 La metodologia narrativa a supporto della formazione

- Il pensiero narrativo nella concezione bruneriana

Partendo dall'assunto di Dewey (1967) secondo cui è la modalità narrativa del pensiero a permetterci di riflettere sull'esperienza, Bruner (1988, 1992) ha ampiamente documentato che le esperienze assumono la forma delle narrazioni utilizzate per descriverle, evidenziando altresì che il *significato personale* – e quindi la *realtà personale* – viene costruita nel corso della concettualizzazione e della espressione narrativa, che così connota il modo utilizzato dall'uomo per interpretare ed attribuire senso alle proprie esperienze. Nella concezione dell'autore, il pensiero narrativo, che si dipana attraverso le azioni, le intenzioni, i vissuti che disegnano la vita delle persone, è quello che fa uso delle "fabule" e che si occupa degli intenti e delle finalità degli individui: "la narrativa si occupa delle vicissitudini delle intenzioni umane", egli afferma (Bruner 1988, pag. 21) e, quindi, delle loro azioni. Tale modalità cognitiva si dispiega sulla creazione di possibilità e invece di rivolgersi all'astratto e al generale – come il pensiero paradigmatico – è

tesa al particolare, ovvero all'interpretazione piuttosto che alla deduzione o all'induzione e a ciò che può essere anche impalpabilmente intuito e, quindi, anche esaltato con congetture, credibili seppur non necessariamente veritiere. Inoltre, non essendo sottoposto a verifica rispetto ai criteri di veridicità o falsità, il pensiero narrativo autorizza la creatività, l'immaginazione, l'invenzione. Non considerando rilevante la corrispondenza al vero dei fatti narrati ma piuttosto l'essenza degli stessi, in quanto rappresentazione soggettiva e condivisa di una certa realtà, il pensiero narrativo consente una pluralità di rappresentazioni del mondo e, in particolare, ne garantisce la permanenza nel tempo. L'assunto di Bruner è che la narrazione risponderrebbe al bisogno di ricostruire la realtà assegnando ad essa un significato specifico a livello tanto temporale (storico) che culturale (contestuale). Anche se la narrazione caratterizza il pensiero sulle situazioni umane nel loro contesto sociale e culturale e il pensiero paradigmatico connota invece una modalità cognitiva decontestualizzata, le due tipologie di pensiero non sono mai completamente separate ma anzi, il pensiero narrativo – che è alla base del linguaggio naturale – costituisce la principale modalità attraverso cui l'individuo organizza la propria conoscenza del mondo e di se stesso. In questo modo, la narrazione diventa anche uno strumento di *interazione sociale* e di *negoziazione di significati*, attorno a cui prendono forma visioni del mondo condivise e istituzionalizzate. A tutti i livelli, la conoscenza umana si fonda dunque sulla modalità narrativa del pensiero, poiché proprio questa consente all'uomo di comprendere e di interpretare – *vale a dire di dare un senso* – alla realtà esperita, per cui la narrazione concorrerebbe alla generazione di saperi e, quindi, di cultura.

- Pratiche narrative ed autobiografiche

Le indagini e le ricerche impostate sull'uso di elementi narrativi sono oramai numerose e rilevanti sono stati gli apporti in termini di modelli e visioni prospettive. Pulvirenti (2008, pag. 12), a questo proposito, afferma che “non a caso, tra le strategie di ricerca, l'intervista narrativa – già presente nella letteratura internazionale da molti anni – si sta diffondendo sempre più in quanto offre al ricercatore un elevato potenziale di accesso all'oggetto della sua ricerca, ovvero consente di «avvicinarsi» al mondo cognitivo dei suoi interlocutori, di riconoscerne

le rappresentazioni della realtà, di portare avanti le istanze di cambiamento che la ricerca genera, in quanto momento di esplicitazione e dunque di trasformazione delle rappresentazioni della realtà". L'importanza del raccontarsi è infatti connessa alla possibilità di "scoperchiare" significati intimi della nostra vita, ripercorrere le proprie esperienze e i propri vissuti. Narrare di sé è dunque un "ri-membrare, ovvero *un* «ricostruire il corpo» della propria esperienza che il rincorrersi delle azioni e situazioni aveva «smembrato», rendendolo irriconoscibile persino a noi stessi" (*ibidem*). Per questo motivo si può affermare che i racconti personali hanno la funzione di potenziare le possibilità e le capacità degli individui di valorizzare proprie abilità, di individuare risorse aggiuntive in se stessi, nel proprio gruppo, nel proprio ambiente sociale, di auto-organizzarsi e, in sostanza, di attivare se stessi quali artefici della propria vita. Da qui si evince che la narrazione autobiografica ha una potente funzione di *empowerment*, di cui viene riconosciuto il valore da psicologi (in quanto favorisce l'analisi e la comprensione della personalità), da antropologi (in quanto consente un'approfondita comparazione tra somiglianze e diversità culturali), da sociologi (che ne hanno facilitata l'individuazione di interrelazioni gruppalì), da storici (che dai racconti di vita traggono fondamentali elementi per una conoscenza approfondita della storia locale), da pedagogisti (in quanto mezzo innovativo a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento in ogni contesto formativo), anche perché facilita l'alternanza del lavoro dal livello individuale a quello collettivo (cfr. Argyris e Schon, 1998). Perciò, l'atto narrativo/rievocativo e la comunicazione attraverso il racconto connotano, nell'attuale condizione umana, un dispositivo di studio e di analisi sempre più utilizzato per promuovere l'apprendimento – del singolo e del gruppo – a partire dalle esperienze e dalle pratiche di vita quotidiana. Il racconto personale, infatti, va a definire una sorta di "struttura formale" dell'individuo che in qualche modo rende conto di quegli universi inerenti cognizioni e sentiti emotivi ed affettivi del tutto interiori, del tutto intimi, che si fanno così esplicita e pubblica sostanza biografica. Le tecniche autobiografiche centrano l'attenzione sulla soggettività e sulla singolarità dei vissuti individuali, consentendo alla persona di ripercorrere e rivisitare i propri percorsi esperienziali ed apprenditivi. Grazie alla narrazione l'espressione di un pensiero interno diventa espressione di sé (*auto-biografia*), andando a coinvolgere specificamente quei processi cognitivi, quelle dinamiche

affettive, quei pattern emotivi, quei modelli valoriali che costituiscono – in una dimensione storica – il patrimonio più autentico della persona. In altre parole, la narrazione consente all'individuo di rivelarsi a se stesso, di interpellarsi e di attribuire un nuovo significato – e finalmente di trovare un senso – anche ai più arcaici sedimenti della propria intimità esistenziale. Le metodologie narrative – ed in specie quelle autobiografiche – ad ogni età e in qualsivoglia condizione incoraggiano quella che Spaltro (2004) definì la “bella formazione”, con ciò indicando una tipologia formativa capace di proporre e di realizzare nuove modalità di pensiero e di condotta aventi, come fine primario, la produzione di benessere e ricchezza, di evoluzione e sviluppo per tutti. Si può perciò affermare che nell'ambito di un assetto formativo distante dai paradigmi tradizionali della conoscenza, intesa come qualcosa che alcuni possiedono e altri no e che i primi possono versare nelle menti dei secondi (vedi la metafora dell'imbutto di Norimberga), l'approccio narrativo connota gli aspetti fondamentali di una formazione ego-centrata (“io”) la quale, coniugando l'essenza individuale con le sue capacità e competenze, “aiuta le persone a svelarsi, a vedersi, a pensare e pensarsi, a restare nella memoria, in quella propria e in quella altrui (Demetrio, 1998), divenendo così generativa – *ovverosia enattiva* – di nuove conoscenze, di nuovi saperi.

9.4.2 La metodologia fenomenologica a supporto dell'analisi narrativa

- Principi fondamentali della metodologia fenomenologica

La metodologia fenomenologica rientra tra i metodi che caratterizzano la cultura ecologica della ricerca e risulta assai proficua per la ricerca pedagogica, dal momento che consente di studiare i fenomeni dell'esperienza umana attingendo a tecniche e a processi di analisi e di concettualizzazione qualitativa capaci di rendere accessibili dati altrimenti non direttamente sottoponibili a procedure di sperimentazione e quantificazione tipiche del paradigma positivistico. Il metodo fenomenologico, infatti, prescrive che per formulare un ragionamento fondato su basi scientifiche è necessario *accedere alle cose stesse, ovvero alle cose così come accadono*, evitando l'influenza e l'interferenza di teorie precostituite e di preconcetti o pregiudizi (Mortari, 2010, pag. 144).

La particolare metodologia di ricerca – in ispecie se applicata secondo i dettami dell’approccio ermeneutico piuttosto che eidetico⁹⁴ – invitando ad iniziare ogni processo di conoscenza “dal basso”, cioè dai dati rilevabili e disponibili, dal punto di vista pragmatico ed operativo conduce ad un lavoro di descrizione e di analisi delle esperienze, sulla cui base risulta poi possibile coglierne le caratteristiche sostanziali. La caratteristica fondamentale del metodo fenomenologico giace dunque nell’atto descrittivo, che è un’operazione cognitiva coinvolgente tanto i soggetti partecipanti che i ricercatori, che si ritrovano i primi implicati in un processo di descrizione delle esperienze vissute ed i secondi impegnati in reiterati resoconti riguardanti non solo i dati raccolti ma anche le procedure che hanno condotto alla loro definizione. A livello operativo, l’oggetto d’indagine della metodologia fenomenologica è dunque “costituito dal significato dell’esperienza vissuta così come è percepita dai partecipanti” (*ibidem*, pag. 170), che si traduce nelle personali *descrizioni*.

L’obiettivo che persegue la metodologia fenomenologica è l’analisi di tali descrizioni per giungere ad una descrizione del fenomeno quanto più preciso possibile, così come esso si dà nella sua immediatezza, appunto fenomenica, cioè percepita. Le strutture essenziali (essenza) del fenomeno, così come derivano dall’esperienza descritta individualmente – assunta come intenzionalmente consapevole – costituiscono un elemento oggettivo analizzabile secondo i più rigorosi canoni del paradigma positivista.

Punto di partenza della metodologia fenomenologica è l’esperienza vissuta con l’intento di esplorare reti e di analizzare significati che si sono stabilizzati o che si stanno strutturando. La metodologia fenomenologica esclude le generalizzazioni poiché in esse l’essenza individuale e singolare scomparirebbe. A questo proposito, Mortari (2007, pag. 170) afferma che “...le strutture essenziali vanno considerate,

⁹⁴ L’orientamento epistemico afferente alla filosofia fenomenologica ben si presta ad indagare i temi ed i problemi educativi. Gli indirizzi metodologici derivabili dalla fenomenologia sono almeno due (Mortari, 2007, pp. 77-83): (a) l’approccio *eidetico* o descrittivo (detto anche *trascendentale*) che non si preoccupa tanto della genesi dei fenomeni quanto di rilevare e di descrivere ciò che “sta dinanzi agli occhi” (descrizione eidetica); (b) l’approccio *ermeneutico* o interpretativo, che sposta la sua attenzione dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che l’esperienza assume per i soggetti della ricerca. In questa prospettiva gli oggetti di interesse fenomenologico sono “questioni di significato”. Aspirando alla elaborazione di resoconti scientifici definiti “descrizioni interpretative”, quest’ultimo indirizzo ha più proficuamente sviluppato concettualizzazioni di ricerca fenomenologica applicata all’ambito dell’educazione.

per chi applica tale metodo, il risultato di un processo enattivamente inteso. Una concezione enattiva è quella per la quale la conoscenza è costruzione, ma essa avverrebbe nella forma di un dialogo con l'oggetto che interpella la mente a partire dalla sue strutture essenziali".

La metodologia fenomenologica è *orientata alla scoperta*, con ciò intendendo che il metodo si costruisce nel corso della ricerca e viene via via rimodulato in virtù delle contingenze. Inoltre, essa richiede un continuo impegno autoriflessivo da parte del ricercatore, che deve esimersi da giudizi e pregiudizi e mantenere altresì il suo pensiero esclusivamente e costantemente connesso alla descrizione del fenomeno, ovvero sia ai dati derivati dall'analisi del fenomeno. Il ricercatore analizza e studia oggetti ed eventi nel modo in cui appaiono, nella consapevolezza che essi possono svelarsi in modi differenti in funzione dei criteri di approccio adottati. I principi fondamentali della metodologia fenomenologica vengono approfonditamente delineati dalla Mortari in numerosi suoi contributi (qui basti far cenno ai lavori del 2007, 2002c, 2010)⁹⁵, ai quali si rimanda. Qui riferiamo solo i due punti chiave dell'epistemologia fenomenologica:

(i) *fedeltà al fenomeno*: ovvero sia "andare alle cose stesse" con l'obiettivo di cogliere la loro "datità originaria". Per essere fedeli al fenomeno è necessario fare riferimento al *principio di evidenza*, ciò significando che il ricercatore deve rivolgersi nella direzione verso cui le cose medesime attraggono. La fenomenologia ammette che nel loro manifestarsi le "cose" non si danno pienamente ai sensi dell'osservatore, tanto che ogni "cosa" trascendere l'apparenza secondo un suo proprio modo specifico. Nel mentre si coglie l'apparenza è importante saper rilevare il contestuale accadere delle cose nel loro disvelarsi e nel loro celarsi. Ciò significa che il ricercatore deve poter afferire anche al *principio di trascendenza*, con ciò sottolineando l'importanza di saper cogliere il lato occulto della datità, cioè afferrare anche quanto non si manifesta nell'immediato. Ne deriva la necessità di adottare uno sguardo non univoco

⁹⁵ Mortari (2007, pp. 82-83) ha messo a punto la metodologia fenomenologica ai fini di una sua efficace applicazione in ambito educativo attingendo in primis alle fonti dei maestri – Husserl ed Heidegger – ma riservando una particolare attenzione al pensiero di Emmanuel Lévinas e Max Scheler e, soprattutto, a quello di alcune filosofe quali Hannah Arendt ed Edith Stein, a marcato indirizzo fenomenologico ma anche di Simone Weil e Maria Zambrano, le cui elaborazioni hanno contribuito a dare corpo ad una filosofia fenomenologica della ricerca.

bensì bilaterale per cogliere il reale, nonché di monitorare costantemente l'avanzamento della ricerca;

- (ii) *esperienza anticipata e mossa epistemica fondamentale*: dato che non sempre è facile né immediato applicare il principio di fedeltà ai fini della conoscenza delle cose, in quanto l'esperienza del mondo – sia esterno che interno – è sempre setacciata da trame di concetti e di costrutti cognitivi che rendono impossibile l'accesso diretto ai fenomeni, Husserl (1995) suggerisce la mossa epistemica fondamentale dell'*epoché*, ovvero la necessità, da parte del ricercatore (a) di sospendere la validità delle conoscenze predefinite e di porre “tra parentesi” ogni assunto o posizione critica delle scienze oggettive in merito alle acquisizioni date, comprese le credenze e le convinzioni mentali che, pur strutturando le conoscenze, tendono a cristallizzare le possibilità gnoseologiche (*epoché radicale*) e (b) di mettere da parte tutti quegli strumenti di cui il paradigma positivista si serve per indagare la realtà, quali teorie, modelli, procedure (*epoché professionale*).

La filosofia di ricerca delineata dalla fenomenologia richiede tuttavia di essere attualizzata mediante precisi atti cognitivi che “liberano la mente dalla tendenza a stare in un mondo anticipato e che consentono alle cose di manifestarsi nella loro essenza (Mortari, 2007, pag. 91 e segg.):

- *attenzione aperta*: si tratta della disposizione a cogliere fedelmente il modo in cui il fenomeno si dà a conoscere. L'attenzione aperta è una modalità di ascolto che necessita che la mente assuma una postura passiva, ovvero metta “tra parentesi” se stessa per volgersi al fenomeno. L'attenzione aperta (per definizione allocentrica in opposizione a quella autocentrica propria del metodo positivista) per essere sviluppata ed esercitata richiede (a) di *percepire l'oggetto come avente valore intrinseco*, per cui è negata ogni concezione strumentale dell'essere dell'altro, del suo modo di manifestarsi e delle possibilità relazionali col ricercatore, il quale deve porre attenzione all'altro, ascoltarlo e riconoscerlo nella sua unicità e originalità), (b) di *sviluppare una disposizione rilassata della mente*, nel senso che, obbligatoriamente, il ricercatore deve esimersi da interesse ed attaccamento alcuno.

Attingendo ad un'affermazione di Weil (1988, pag. 131; riportato da Mortari, 2007, pag. 93) ciò significa, in sostanza, che “solo gli atti cognitivi caratterizzati

da una forma di rilassatezza – cioè di non attaccamento al proprio io – possono guidare alla comprensione dell'altro". L'attenzione aperta e volta al fenomeno connota perciò l'atto cognitivo caratterizzante la metodologia fenomenologica. Sulla base di questa prospettiva di ricerca è pertanto doveroso saper sviluppare due posture mentali: (i) *non cercare*: l'essenza originaria non è afferrabile sulla base di un progetto, in quanto ciò significherebbe soverchiare l'altro con il proprio sé; nell'approccio fenomenologico, invece, il ricercatore ha il dovere di esimersi dalla propensione di esercitare forme di controllo sull'altro e la responsabilità di lasciar essere l'altro nel modo proprio attraverso cui si manifesta alla presenza; (ii) *fare vuoto*: un'attenzione aperta e non orientata richiede non solo di lasciar emergere ciò che è, sottraendosi dal ricercare elementi previsti ma anche di "svuotare la mente" dal già pensato, da tutto quanto è troppo noto – quindi disinnestare gli usuali dispositivi epistemici – dal momento che ogni esperienza, seppure affrontata in maniera fenomenologicamente autentica, genera apprendimenti e conoscenze a cui l'individuo poi si affida automaticamente, in modo irriflessivo, non pensoso. Per il ricercatore fenomenologico "svuotare il sé per mantenere lo sguardo libero" significa non esimersi dall'essere presente bensì consentire alla propria mente di aprirsi ad un autentico ascolto dell'altro;

- *spaesamento cognitivo*: la disciplina dello svuotamento mentale produce esperienze di spaesamento cognitivo, con ciò intendendo "quelle esperienze che spingono la mente ad abbandonare saperi accreditati, reti di significato e cornici epistemiche cui si tende ad affidarsi e che traggono fuori dai contorni epistemici familiari, per sporgere la mente verso l'esplorazione di scenari cognitivi inediti" (Mortari, 2007, pag. 101). Lo spaesamento cognitivo, quando ricercato intenzionalmente e non improvviso o inatteso (nel qual caso potrebbe causare uno stato emotivo talmente opprimente da paralizzare il pensiero e quindi turbare l'andamento della ricerca), arricchendo la possibilità di esporsi all'inedito, di addestrarsi alla sorpresa, di mantenere la mente disposta all'accoglienza dell'altro, favorisce la ricerca di nuove e originali vie di accesso alla comprensione del fenomeno, generando l'esperienza della cosiddetta *scoperta attesa*;

- *epistemologia ospitale*: a differenza dell'epistemologia positivista, che utilizza metodi di ricerca predeterminati e fonda le sue analisi sul controllo dell'oggetto, l'epistemologia fenomenologica accoglie l'oggetto nella sua singolare modalità di manifestarsi, di venire alla presenza, evitando di ricorrere a categorie interpretative già definite. Nel caso della ricerca positivista, il conoscere coincide con un processo cognitivo che "usa" l'oggetto governandolo e categorizzandolo in seno ad un progetto d'indagine prestabilito; viceversa, nella ricerca fenomenologica conoscere significa "seguire le tracce" che il manifestarsi dell'altro propone per farsi riconoscere nella propria singolarità;
- *il dire fenomenologico*: la metodologia fenomenologica esige che "il rapporto con la parola subisca una trasformazione: occorre cercare una parola capace di dire l'essenza dell'esperienza, cercare un linguaggio al quale le cose nominate diano il loro consenso" (Mortari, 2007, pag. 106). Le regole utili per attivare un *dire fenomenologico* sono due: (i) utilizzare poche parole, solo quelle essenziali ed irrinunciabili, in quanto un eccesso verboso può oscurare, se non impedire, il disvelarsi dell'altro; (ii) non adottare una fraseologia intrisa di ovvietà ma piuttosto ricercare parole tali da garantire degli spazi vuoti – parole cioè "svuotate di significati congelati" – così che il linguaggio consenta voce anche all'altro e questi possa trovare quell'apertura per esternare la propria esperienza ed essenza: in una parola, per estrinsecare il proprio sé. In sostanza, ciò sta ad indicare che *l'epoché* va esercitata anche nei riguardi del linguaggio;
- *un pensare capace di sentire*: se con i paradigmi razionalisti le emozioni sono state bandite dai processi di conoscenza in quanto repute aspetti accidentali e irrazionali dell'esperienza umana e per ciò inficanti l'oggettività della conoscenza medesima, con la fenomenologia le emozioni divengono parte integrante degli atti cognitivi e rivalutate in quanto componenti intelligenti della cognizione, dal momento che consentono di approcciare il fenomeno in maniera più diretta e profonda favorendone una comprensione maggiormente articolata e completa. Se la Stein indica le emozioni nei termini di "pensieri del cuore", la Zambrano parla di "ragione affettiva", in quanto il pensare e il sentire sono un tutt'uno che non rischiano alcun reciproco annullamento. L'armonia tra il pensare e il sentire si compie nell'empatia (*Einführung*), ovvero nella capacità di

avere consapevolezza dell'altro "dal di dentro" (*ein*), di sentire l'altro come fosse dentro di sé (cfr. § 2.2.3).

- *pensarsi pensare, ovvero la riflessione fenomenologica*: da quanto su detto, ben si comprende che il mandato della fenomenologia è sostanzialmente quello di preparare il ricercatore ad un lavoro su di sé affinché il suo essere – cioè la sua mente in sintonia con il suo "cuore" – scevro da canoni preordinati, divenga competentemente capace di incontrare l'altro. Ciò che caratterizza il ricercatore fenomenologico è "l'assunzione della responsabilità riflessiva, che consiste nel pensare i propri pensieri, ossia nel monitorare i processi cognitivi per portare all'evidenza della coscienza i presupposti inespressi che guidano il nostro pensiero e renderli il più possibile espliciti" (Mortari, 2007, pag. 110). La *pratica autoriflessiva* è dunque elemento integrante della metodologia fenomenologica; tale postura mentale consente al ricercatore di avere accesso a quei dati che di seguito gli serviranno per attestare il percorso di ricerca intrapreso e per esplicitare elementi di validazione. Se si accetta l'assunto fenomenologico per cui "i vissuti della mente sono fenomeni *i quali*, in quanto evidenti alla coscienza, possono essere oggetto d'indagine, allora la riflessione fenomenologica si prefigura come lo sguardo che prende in esame le esperienze della mente" (*ibidem*, pag. 111). La riflessione fenomenologica, cioè il pensare a quello che si pensa (cognizione) e che si sente (emozioni, affettività, sentimenti), aiuta ad allontanarsi dai vissuti subitanei e irriflessivi – per ciò stesso sovente invischiati – tipici dell'atteggiamento naturale con cui si conosce il mondo, consentendo di cogliere l'essenza delle cose.

- Accedere alle cose così come accadono per promuovere la riflessività

Un *approccio riflessivo alla genitorialità* è dunque derivabile dalla prospettiva fenomenologica, in particolare dalle indicazioni di Mortari (2007) laddove sottolinea che i prodotti del pensare – pur nella loro fragilità e transitorietà – determinano un framework entro cui si vengono a determinare criteri e a generare processi grazie ai quali l'esistenza umana assume un significato e l'individuo può contattare, fino a conoscere intimamente, la propria essenza. L'autrice, al fine di intraprendere un orientamento analitico ed interpretativo dell'esperienza umana quanto più attento e

profondo possibile, propone uno stratagemma didattico del tutto singolare – *l'educare al pensare con sé e con gli altri* – a causa della sua capacità ermeneutica di porre l'accento su una pluralità di prospettive (tra l'altro anche da noi abbracciate; cfr. cap. 2). Essa afferma:

“Partendo dal presupposto vygotkiano secondo il quale il ragionamento privato si sviluppa come interiorizzazione di processi sociali di pensiero, nel senso che il pensare individuale prenderebbe forma come interiorizzazione del pensare condiviso con altri, allora da un punto di vista educativo diventa fondamentale predisporre contesti di apprendimento in cui sia possibile esperire il «pensare-insieme con altri». Che il pensare, pur configurandosi come il “dialogo silenzioso che la mente intrattiene con sé”, abbia comunque una matrice intersoggettiva, sociale, era già stato compreso da Socrate, il quale parlava del pensare come del due-in-uno, nel senso che il pensare implica la pluralità cognitiva: l'io si fa due consentendo il dialogare tra sé e sé, tra un sé che formula domande e un sé dal quale attendersi risposte. Ipotizzando la primarietà della condivisione del pensare e ragionando nell'orizzonte interpretativo aperto dal costruttivismo sociale, che concepisce la capacità di pensare come esito della partecipazione ad una comunità di discorso, allora da un punto di vista educativo risulta essenziale favorire esperienze in cui pensare-insieme tra pari e, quindi, organizzare contesti di apprendimento che prendano la forma di “comunità di discorso” dove gli studenti confrontano le loro idee e co-costruiscono mediti spazi di pensiero. Promuovere la dimensione sociale del pensare è fondamentale, ma ciò non deve far dimenticare la sua dimensione individuale, quel “dialogo senza voce”, che il soggetto intrattiene con se stesso per cercare una comprensione di sé. È un bisogno vitale per l'essere umano fermarsi e pensare per interrogare le proprie idee e dialogare tra sé. Se non sviluppiamo il pensiero riflessivo, in cui l'io tiene compagnia a se stesso, dando voce alla dualità connaturata alla vita della mente, corriamo il rischio di vivere frammentati, persi nei pensieri di altri...” (Mortari, 2002c, pp. 199-200).

Quindi *educare al pensare* significa educare ad “aver cura della vita della mente”, cioè a coltivare i pensieri che trasformano il vissuto dell'individuo esperito in relazione con gli altri. Vi sono alcuni aspetti fondamentali del pensare che vanno tenuti in considerazione da parte di chi progetta supporti formativi fondati su di un approccio riflessivo (Mortari, 2002a, pp. 62-70):

- necessità di *pensare le questioni di significato*, ovvero di porsi alcune domande fondamentali sul senso dell'esistenza, delle azioni e dei comportamenti personali, sul proprio ruolo sociale. Domande difficili per la mente in quanto non c'è una

risposta univoca o corretta ma solamente una pluralità di ipotesi indeterminate. Ne deriva l'importanza del saper dialogare tra sé e sé, del sapersi trattenere in silenzio con se stessi ad ascoltare i propri pensieri, senza perdere nel contempo il senso della realtà in un continuo confronto con gli altri basato su un dialogo autentico teso alla co-costruzione di significati;

- necessità di fronteggiare la *funzione distruttiva del pensare*, dal momento che spesso, seppure inconsapevolmente, l'individuo viene significativamente influenzato da visioni cristallizzate, idee vetuste, pregiudizi e credenze originanti dai condizionamenti culturali e sociali che inficiano la lucidità per un esame critico ed oggettivo di realtà; l'educazione al pensare va perciò nella direzione di rendere consapevole l'individuo di atteggiamenti mentali negativi e de-costruttivi, per avviare a rinnovati scenari di significato;
- necessità di *pensare come riflessione sul proprio agire*, sia come "riflessione nell'azione" (nel mentre si agisce) sia "riflessione sull'azione" (a conclusione dell'azione). Si tratta naturalmente di un processo cognitivo sostanziale del pensiero, in quanto consente di imparare a valutare consapevolmente le proprie azioni e i propri comportamenti e perciò di avviarsi ad un vero e proprio processo di autoformazione;
- necessità di *pensare i propri pensieri* nel senso di avviare ad un processo di autoriflessività, di autocomprensione e di automonitoraggio, nell'intento di favorire la propria ragione nel pensare a se stessa e ai suoi prodotti, ciò consentendo di accedere alla dimensione passiva della mente, luogo in cui i pensieri possiedono l'individuo e dove accade che il "pensare i propri pensieri" permetta un'azione di profonda attenzione al sé, fenomeno cardine per la cura della vita della mente.

In questa visione, ne deriva che *l'educare al pensare* diviene lo strumento attraverso il quale promuovere un processo di "autocomprensione cognitiva", consistente nella presa di consapevolezza delle trame concettuali e dei criteri cognitivi a partire dai quali elaborare pattern di significato. Così intesa, "la pratica di auto-comprensione comporta un guadagno di consistenza del proprio esserci, perché se *essere e pensare* sono tutt'uno allora prendere consapevolezza del luogo simbolico a partire dal quale si pensa significa trovare un luogo per consistere nella forma del partire da sé" (Mortari, 2002c, pag. 199).

9.5 Il ruolo del formatore e l'uso di tecniche di conduzione informali

Dalle considerazioni su fatte si evince che per il formatore (animatore, operatore, ecc.) che desideri operare un'attività educativo-pedagogica nell'ambito del supporto alla genitorialità, è importante assumere un ruolo non istruttivo ma delinearsi piuttosto come un "facilitatore della interrelazione e della comunicazione", capace di entrare in un rapporto di vicinanza empatica coi genitori, di assicurare attenzione sia al gruppo che al singolo, senza depauperare alcuno (Giachery, 2001). La funzione del formatore sarà perciò quella di incoraggiare lo scambio di esperienze tra i genitori, in particolare:

- (a) ascoltando in modo attivo e non giudicante gli interventi di ogni partecipante, valorizzando i contributi emersi e fornendo adeguati rinforzi positivi;
- (b) stimolando la partecipazione di tutti, senza però forzature, evitando monopolizzazioni della discussione da parte di qualcuno o sovrapposizioni;
- (c) favorendo il confronto fra i partecipanti, evitando di prendere posizione o dare soluzioni.

Il ruolo del conduttore-facilitatore di gruppi di formazione può perciò essere inteso nell'accezione bruneriana di "scaffolding", in quanto il suo compito principale è quello di stimolare la riflessione su esperienze consolidate ma infruttuose, o su pratiche inedite ma efficaci, mediando e facilitando, nel contempo, gli scambi e i confronti entro il gruppo. D'altra parte, conducendo il gruppo empaticamente e con partecipazione, il formatore mette in gioco se stesso, ricavando dall'esperienza – al pari degli altri membri del gruppo – un arricchimento personale. Ciò è tanto più possibile quanto più egli è disponibile ad una riqualificazione permanente delle sue modalità operative ed interattive, che faranno prevalente riferimento ad un agire pensato piuttosto che ad una mera meccanica applicazione di protocolli teorico-prassici e routinari. È altresì fondamentale, nel conduttore, la capacità di saper cogliere, senza pregiudizi, le caratteristiche del contesto entro cui opera per far emergere l'ignoto e l'inatteso, in vista del fine ultimo del suo intervento che è l'azione maieutica di incoraggiamento e di supporto all'*apprendimento adulto* a partire dal riconoscimento, dall'analisi e dalla valorizzazione delle di lui pratiche ed esperienze. Ne deriva che il livello professionale del conduttore deve essere altamente qualificato. Le sue capacità in quanto "formatore informale" devono

essere approfonditamente acquisite e consolidate attraverso una preparazione che deve riguardare anche – e soprattutto – il lavoro su di sé (Bruzzone e Iori, 2009). La gestione di un gruppo di formazione – soprattutto se condotto alla luce di tematiche riguardanti aspetti esistenziali della vita individuale – comporta che il formatore non sia esente da implicazioni personali che vanno a coinvolgerlo direttamente nei processi conoscenza di volta in volta attivati, e di cui deve assumersi tanto la complessità che l'imprevedibilità, dal momento che essendo investito, per mandato professionale, di una precisa responsabilità, non può mancare di consapevolezza rispetto alle opportunità e ai rischi impliciti in ogni sua azione e in ogni sua reazione (cfr. Demetrio, 1997).

Pur avendo una responsabilità diretta nella progettazione del percorso formativo, nelle scelte metodologiche e in quelle procedurali, gli esiti dell'esperienza non dipendono esclusivamente dal formatore, che ne è invece componente integrante, partecipe attiva in ogni tappa del processo, compartecipando egli alle scoperte e alle riflessioni collegiali, all'attribuzione di senso e di significato agli eventi vissuti assieme e svolgendo una funzione di supporto alla *capacità enattiva, generativa*, del gruppo. A tal fine è necessario che il formatore abbia l'accortezza di predisporre condizioni di lavoro non valutativo e vigili affinché nessuno – sé compreso – incappi nella tentazione di giudicare l'altro; invece, dovrà porre la massima attenzione nel cogliere e nell'accogliere le osservazioni, le riflessioni, le domande, i suggerimenti di tutti, in modo da consentire ad ognuno la libertà di sperimentare emozioni, di raccontarsi, di ricercare, di analizzare. Questa professionalità operativa preserva da possibili conflitti – o aiuta a dipanarli – che tipicamente possono insorgere in virtù delle dinamiche di gruppo, connessi alla sensazione di non essere stati ascoltati, riconosciuti, valorizzati, e così via, mentre aiuta l'operatore ad utilizzare ogni eventuale "conflitto cognitivo" come spunto per una proficua rielaborazione in merito a pensieri disfunzionali, cristallizzazioni mentali, comportamenti inefficaci, venendosi a creare, nel contempo, "le condizioni per sperimentare il senso di fiducia in se stessi e negli altri e il contenimento del gruppo, che sollecitano e consentono il cambiamento" (Mignosi, 2012, pag. 40).

9.6 Diventare consapevoli di sé per essere genitori competenti

Per concludere, e volendo far ancora riferimento agli insegnamenti di Winnicott, merita ricordare che nelle sue conversazioni alla radio iniziate sin dagli anni '30 affermava che nel "lavoro di crescere i figli, le cose importanti vanno fatte momento per momento, nel mentre accadono i fatti della vita quotidiana, ritenendo che per imparare il "mestiere di genitore" non esistono lezioni, né momenti specifici" (Winnicott, 1957; cfr. anche 1968, trad. it.). Egli ha in sostanza anticipato la necessità di porre un focus sia sulle responsabilità genitoriali che sul loro ruolo di expertise, presentando una pedagogia fondata sulla consapevolezza di sé e sulla riflessività in merito alle proprie esperienze e ai propri vissuti. Il pensiero di Winnicott, che ai nostri fini ritorna assai utile, è che si possono raggiungere ottimi risultati utilizzando ciò che la gente sente, pensa o fa, e a partire da questa premessa si può costruire una base di discussione o di formazione per accrescere le proprie conoscenze, consapevolezze, capacità. Tutto ciò esprime un concetto molto importante, in quanto evidenzia che l'unico modo per imparare ad essere madre o padre è quello di *fare il genitore* (cfr. Formenti, 2000; 2008). Il "fare" è sempre legato ad un sapere, ma se il sapere non è riconosciuto, esso non può esprimersi in competenza. La competenza dei genitori non è una qualità della sola persona, non è disgiunta dal contesto in cui viene praticata, non è slegata dalle relazioni concrete col partner, con la famiglia d'origine, con la rete di supporto sociale. Nella maggior parte dei casi il genitore non è consapevole di essere portatore di sapere e ha dunque bisogno di scoprirlo, di vedersi in azione, ma soprattutto ha bisogno di confrontarsi e di raccontarsi agli altri. Questo è il miglior modo per supportare gli adulti ad esplicitare appropriate funzioni genitoriali nei riguardi dei propri figli, funzioni di cui essi sono capaci almeno in germe. In questo modo la conoscenza tacita può fluire e sia chi racconta sia chi ascolta potrà trovare fiducia in se stesso. La sensazione di essere inadeguati è ricorrente nei genitori d'oggi. Non si può tra l'altro negare che a questo vissuto contribuisca il proliferare di libri, trasmissioni, corsi di formazione sui temi della genitorialità, tutti nella pretesa di insegnare "come si diventa genitori competenti". Precetti, teorie e prassi di cura vendute come ottimali ma che sovente si rivelano impraticabili nella quotidianità della relazione educativa con il proprio figlio. Per chi fa un lavoro educativo con le

famiglie, la “competenza genitoriale” è un concetto che merita una puntuale considerazione: declinato sempre più in termini strettamente psicologici, cognitivi e/o affettivi, esso sembra aver perso la sua connotazione originaria, squisitamente pedagogica, che chiama in causa lo specifico ruolo dell’educazione nei processi di formazione, nei saperi, nelle azioni che caratterizzano la relazione genitori-figli. Indubbiamente, la formazione genitoriale deve prendere atto delle istanze contingenti, degli ostacoli contestuali e dei limiti personali, sempre però “evitando di colpevolizzare l’inadeguatezza del singolo, come se fosse sufficiente solo una generica buona volontà o una infarinatura di informazioni pedagogiche o psicologiche per annullare le difficoltà del crescere i figli e se stessi. Piuttosto, occorre anche uno sguardo complessivo al sistema di senso e di significato delle macro-direzioni di cui seguiamo il corso, senza spesso essere pienamente coscienti” (Mariani, 2007). L’analisi delle competenze genitoriali e l’individuazione di adeguate risposte professionali dovrebbero invece moltiplicare gli “sguardi sulla famiglia” (Formenti, 2010, 2012a; Formenti e West, 2010), ponendosi almeno un duplice obiettivo:

- (a) da un lato favorire una lettura riflessiva, profonda e aperta della narrativa familiare e degli elementi di competenza (in termini di pieni e di vuoti) che sembra contenere;
- (b) dall’altro mostrare come apprendere dall’esperienza non sempre connoti “un fare cose e un parlare di ciò che si fa”, o “un rendere conto di quanto si fa”, ma ancor più significativi far emergere la conoscenza tacita, implicita, ovvero sia quei principi, quelle norme, quei criteri sulla cui base stabiliamo le nostre decisioni ed elaboriamo inconsapevolmente modelli, idee, valutazioni, che vanno a costituire l’humus entro cui è immersa la nostra vita.

In questo senso, apprendere dal proprio fare significa pensare anche ai pensieri che hanno accompagnato il nostro agire, le nostre esperienze, i nostri vissuti (Mortari, 2003).

Capitolo 10

Un percorso di formazione genitoriale attraverso l'approccio riflessivo e l'uso di linguaggi creativi e informali

10.1 Potenziare i genitori in quanto educatori: una sperimentazione nell'ambito del progetto europeo ALICE

Il presente capitolo descrive i principali esiti ottenuti da una sperimentazione rivolta ai genitori con bambini in età 0-3, strutturata e realizzata in coerenza con le prospettive concettuali precedentemente enunciate (capp. 2 e 9) ma anche in conformità alle linee teoriche e programmatiche del *Progetto Europeo ALICE - Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences*⁹⁶ (Margiotta, 2012a; Raffaghelli, 2012a,b), entro cui è inserita. Brevemente, il progetto ALICE annovera tra i suoi principali obiettivi, allineati con Europa 2020, la formazione di adulti – genitori, nonni, anziani, volontari – interessati ad interagire con i bambini, da realizzare attraverso l'uso di linguaggi creativi e informali, al duplice scopo di:

- (a) promuovere e rafforzare l'acquisizione di competenze che ne accrescano l'efficacia educativa in *prospettiva intergenerazionale*;
- (b) incrementare la consapevolezza rispetto all'importanza del loro ruolo "in quanto educatore" e della loro funzione di "leva" ai fini dello sviluppo – nelle nuove generazioni – delle fondamentali *competenze di cittadinanza* e di *coesione sociale*.

Nella convinzione che nell'odierna Società della conoscenza il supporto formativo alla genitorialità non possa più consistere in un travaso di informazioni e di direttive da parte degli esperti ("*ti dico come si fa*"), conveniamo con chiunque pensi sia

⁹⁶ ALICE - *Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences* è un Progetto Europeo LLP-GRUNDTVIG coordinato dal CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata dell'Università di Venezia con i partner: SEED (Svizzera), TUC - Music Laboratory (Grecia), The Mosaic Art and Sound LTD (Inghilterra), Fondazione Nazionale "Carlo Collodi" (Italia), Societatea Romana Pentru Educatie Permanenta (Romania). Le linee essenziali del progetto ALICE, realizzato nel biennio 2011-2013, vengono descritte nell'allegato C in appendice.

fondamentale impostare un supporto capace di favorire e di stimolare un processo di “ricerca e condivisione delle conoscenze”, così che l’attenzione dei genitori possa focalizzarsi su alcune proprie “modalità di pensare e di agire, al fine di riconoscerle e valorizzarle ma anche per ripensarle, metterle in discussione, arricchirle” (Gaudio, 2010, pag. 89).

Per tali motivi, scopo principale del progetto pilota di seguito descritto è stato quello di verificare se i genitori possono essere convenientemente supportati “nell’esercizio del loro mestiere”, promuovendo e sostenendo in essi una riflessività sul proprio ruolo “in quanto educatori”, attraverso un lavoro narrativo-autobiografico realizzato con metodologie informali e creative, al fine di mostrare che una consapevolezza critica sulle proprie competenze educative può realizzarsi nella direzione del “buon trattamento” (Sità, 2004; Pourtois, Desmet e Lahaye, 2006b) e della “cura di sé” (Mortari, 2003b, 2004, 2009a; Formenti, 2005).

In questa parte del lavoro cercheremo pertanto di porre in evidenza quanto azioni di supporto alla genitorialità siano fruttuose se agite in un’ottica di promozione e di riattivazione della riflessività, nella consapevolezza che la famiglia – seppur in rapida trasformazione e nelle sue fragilità – rimane interprete di straordinarie decisive e sfide per il benessere delle persone e dell’intera comunità e, nel contempo, nucleo su cui si fonda il senso di appartenenza individuale e su cui poggia il cardine dell’organizzazione sociale.

Alla luce di queste e delle precedenti premesse, nell’ambito delle azioni formative *ALPP - Adults Learning Pilot Programme* previste dal Progetto ALICE, abbiamo progettato una sperimentazione dedicata alla prima genitorialità intitolata: *“Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità. Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere”*, che si configura come un intervento finalizzato da un lato a riconoscere, rinforzare, valorizzare le risorse genitoriali già presenti e, dall’altro, a sviluppare nuove competenze e strategie educative nella relazione genitori-figli. Il percorso si è rivolto ai neogenitori con bambini in fascia d’età 0-3 o in condizione di prenatalità, che nella nostra attuale società – globale e complessa – si ritrovano ad essere sempre più soli di fronte al difficile compito di educare i propri figli. Il nostro *ALICE ALLP - Parenting Pilot Project* può considerarsi afferente ai due filoni di formazione e intervento a supporto della genitorialità descritti nell’ottavo capitolo, cosiddetti *esperienziali*

(§5.4.3) e di *empowerment* (§5.4.4). Come invece specificato nel precedente capitolo (§9.2), lo sfondo concettuale entro cui si è collocato il percorso formativo a supporto della genitorialità convoglia diverse teorizzazioni che, congiuntamente, offrono possibilità di lettura e di interpretazione dei processi – sempre più compositi e flessibili – attraverso cui l’identità genitoriale si costruisce (cfr. anche Zambianchi 2012a):

- il costrutto personalistico (Maritain, 1947, 1959),
- il costrutto di apprendistato e pratica (Wenger, 2007),
- il costrutto di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991),
- il costrutto di riflessività (Mortari, 2003; Margiotta, 2011b),
- Il costrutto dell’integrale antropologico (Margiotta, 2005, 2007b; 2011a,e).

Inoltre, la sperimentazione è stata elaborata prendendo spunto dai risultati di un’indagine esplorativa preliminare ad una ricerca attualmente in fase di realizzazione, di cui abbiamo riportato gli esiti essenziali in Zambianchi (2012c, pp. 88-89). I risultati di quella indagine preliminare sono apparsi avvalorare la visione secondo cui il modello genitoriale viene sostanzialmente costruito a partire dall’assunzione e/o dall’identificazione con alcune pratiche e dall’opposizione e/o dalla disapprovazione di alcune altre.

10.2 Impianto dell’ALICE Parenting Pilot Project “Genitorialità. Un laboratorio di pensieri e creazioni per ascoltarsi, ascoltare, riflettere”

Come già specificato nel precedente capitolo dedicato agli aspetti teorici e metodologici, il progetto si è poggiato su due assunti di base, ambedue mutuati dalle riflessioni di Loretta Fabbri (2004). Da un lato la convinzione che il “mestiere” di genitore si impara attraverso l’esperienza, a partire da quella dell’essere figli sino alle più generali esperienze in “comunità di pratica”, dove i saperi e gli apprendimenti – grazie al confronto con gli altri – maturano, prendono forma, si trasformano. Dall’altro lato, l’evidenza che “dentro il genitore abitano i genitori che lo hanno allevato, il loro modo di accarezzare, di stabilire le regole, di abbigliarsi, di rapportarsi agli altri... [*derivandone che*] ...il genitore si muove tra due storie: una in primo piano, quella dell’identità genitoriale, e l’altra nello sfondo, quella del figlio,

in una temporalità che è immediata e sembra strutturarsi nel futuro, ma che deriva da un passato che lavora senza sosta” (Fabbri, 2004, pag. 19).

10.2.1 *Background: generalità e finalità*

Innanzitutto, non si è trattato di un corso formativo a carattere didattico-formale ma piuttosto di un percorso collegiale, mirato al coinvolgimento personale ed esistenziale di tutti i partecipanti – compresi i conduttori – che insieme hanno partecipato un’esperienza di apprendimento rispetto alla propria vita, alla vita dei propri figli, alla vita delle proprie famiglie.

Come si ricava dalle evidenze della pratica clinica, è indubbio che gli accadimenti e le dinamiche originanti in seno al contesto familiare non possano che avere ampia influenza nel processo di costruzione dell’identità personale e sociale; ragion per cui i genitori – fondamentale “risorsa” per la formazione dei “cittadini del domani” – devono essere coadiuvati nell’interpretazione del loro ruolo educativo attraverso la rivitalizzazione delle loro responsabilità e la valorizzazione di tutti i “saperi” di cui sono portatori ma di cui spesso non sanno. Attraverso percorsi culturali adottanti un approccio riflessivo e preferibilmente informale, essi possono essere convenientemente accompagnati ed aiutati nel transitare da quello che Fabbri (2004) indica essere uno status di genitore pre-riflessivo (che fa cioè riferimento a saperi impliciti ed inconsapevoli) ad uno di genitore riflessivo (che fa riferimento a saperi espliciti ed autentici).

Per questo motivo, il percorso formativo si è posto come finalità ultima la valorizzazione delle persone cui è stato dedicato, aiutandole a riconoscere le loro più autentiche competenze in quanto educatori e a promuovere le autonome possibilità di azione a livello sia individuale che comunitario, connotandosi ad intervento di *empowerment* (cfr. §8.4.4). Adottando un’ottica di *empowerment* personale e sociale nel contempo, il più probabile proficuo esito di ordine sistemico è l’incremento del potere dei singoli di accresce il potere del gruppo, il ché consente di operare, in parallelo, anche nella direzione della prevenzione e della diminuzione del rischio.

Concordemente ai numerosi autori da cui si è attinto per tale esperienza di ricerca, riteniamo che i saperi genitoriali trovino il loro alimento nella storia e nelle

esperienze personali, in primo luogo come figlio e poi come genitore; crediamo, infatti, che un approccio di formazione alla genitorialità di tipo ideografico (descrittivo) ed autobiografico (narrativo) sia assai efficace, perché permette di recuperare in memoria stili, atteggiamenti, comportamenti, risorse e capacità dei propri genitori, sulla base vengono costruite – in accordo o in opposizione – le conoscenze e competenze genitoriali personali. La genitorialità si realizza sicuramente attraverso l'esperienza e il confronto che avviene partecipando a pratiche sociali ma non va trascurato il fatto che essa trova le sue radici sull'"apprendistato" avvenuto nella famiglia d'origine e, quindi, sull'esperienza di essere stati figli.

Nel lavoro di supporto alla genitorialità è perciò importante esplorare criticamente anche i modelli educativi implicitamente trasmessi di generazione in generazione, almeno per due complementari motivi: da una parte perché "attraverso i dispositivi riflessivi è possibile decostruire e costruire l'identità genitoriale, trasformando i saperi impliciti e inconsapevoli in saperi critici e valicati" (Fabbri, 2004), dall'altra perché la "presa di coscienza del modello pedagogico di base è il primo passo verso l'eventuale indebolimento del suo potere vincolante" (Gigli, 2007).

La proposta di supporto genitoriale che ci accingiamo ad esporre ha adottato un approccio essenzialmente preventivo e promozionale, avulso dagli interventi terapeutici di taglio psicologico, proprio perché si è posta come scopo quello di poter meglio corrispondere ai bisogni dei genitori in tema di educazione. La logica sottesa è stata quella del *caring* – ovvero del "prendersi cura" – facendo leva sulle risorse esistenti, sul rinforzo delle potenzialità latenti, sulla motivazione ad acquisire nuovi dispositivi di interpretazione del reale, sul rinforzo delle capacità di *coping* oltre che sul potenziamento delle competenze relazionali (cfr. Boccacin e Carrà, 2012). Dal punto di vista operativo non sono state fornite né ricette né soluzioni precostituite ai singoli o ai comuni problemi. Invece, ritenendo che i modi per essere "buoni genitori" siano assai numerosi, abbiamo posto particolare attenzione alle pratiche atte a valorizzare le risorse del nucleo familiare e a sostenere una genitorialità riflessiva.

Il percorso formativo si è posto in una prospettiva di supportare la genitorialità in condizione di "normale" problematicità, cioè non eccedente la fragilità o il disagio

diffuso caratterizzanti il vivere contemporaneo, nell'intento di rendere i genitori protagonisti in virtù del loro ruolo di portatori di potenziali risorse educative di grande interesse ed utilità per tutti.

10.2.2 Obiettivi, metodologia, contenuti delle sessioni laboratoriali

“Essere capaci di avere cura di sé stessi è il requisito di base per poter essere capace di avere cura degli altri”
Erich Fromm, da: *Avere o Essere?*

Adottando dunque gli strumenti del dialogo e della narrazione e grazie all'uso di linguaggi informali e creativi, il percorso formativo *“Genitorialità...Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere”*, percorrendo le direzioni della cura e dell'educazione, ha cercato di offrire ai genitori:

- un semplice ma essenziale aiuto per rafforzare ed accrescere competenze di caregiving già presenti o potenziali, favorendo la consapevolezza e renderne ancor più evidente la possibilità per un loro migliore utilizzo *attraverso forme di espressione analogica* (Demetrio, 2002; Pasini, 2010);
- un accompagnamento al potenziamento delle pratiche di riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui non vi è consapevolezza o di cui viene messa in dubbio l'esistenza, *attraverso la scrittura di un diario riflessivo (o “diario pensoso”)* mutuato dalla metodologia di ricerca elaborata da Mortari (2002c, 2006c; cfr. §9.4.2)⁹⁷.

Dal punto di vista pragmatico abbiamo adottato una prospettiva basata sul “fare”, che più di altre è apparsa funzionale alle finalità del progetto ALICE in quanto:

- a) risponde all'obiettivo di coinvolgere ed aggregare tutti i partecipanti, specialmente quelli maggiormente bisognosi della forza delle reti di supporto sociale per migliorare la coesione sociale;
- b) permette una più facile aggregazione tra i genitori, che così possono avvalersi

⁹⁷ Lo scrivere della “vita della propria mente” attraverso un “diario pensoso”, dedicato appunto alla scrittura dei *“pensieri sottesi alla formazione dei pensieri”* sui temi del “generare una buona vita” e di “accompagnare ad buona vita”, rappresenta un'efficace via per tenere vivo il processo del divenire dei propri pensieri e consente – grazie all'attribuzione di senso a ciò che si pensa – di stabilire un rapporto riflessivamente critico con se stessi, connotandosi a strumento dall'elevato potere formativo (Mortari, 2002a,b).

del confronto con gli altri per riflettere sulle varie dimensioni del proprio divenire – affettivo, cognitivo, sociale, ideologico – puntando, attraverso l’esperienza narrativo-creativa, ad una rivisitazione delle rappresentazioni interne con un passaggio dall’investimento su di sé a quello sul proprio bambino;

- c) mette in atto processi di apprendimento informale che possono rafforzare e sviluppare chiave competenze per l'apprendimento permanente. In particolare:
- favorisce *l'imparare ad imparare* (KC5), attraverso la riflessività critica collegiale, il pensare ai propri pensieri e la condivisione con una comunità di genitori;
 - promuove lo sviluppo di *competenze civiche e sociali* (KC6), attraverso l’esercitazione del pensiero critico entro una dimensione di socialità, così da divenire consapevoli delle differenze tra i vissuti e consolidare la più autentica espressione di sentimenti empatici e di solidarietà tra genitori;
 - sostiene lo *spirito d'iniziativa e di intraprendenza* (KC7), in quanto la decisione e la volontà di mettersi in gioco stimolano impulsi all’operatività, ciò consentendo di tradurre immediatamente il pensiero in azione, di favorire la comprensione dei rischi della genitorialità, di avvantaggiare la capacità di anticipare possibili accadimenti nella relazione educativa;
 - da’ impulso alla *consapevolezza ed espressione culturale* (KC8) , attraverso la condivisione delle riflessioni che ciascun genitore offre al confronto e alle altrui osservazioni, argomentazioni, valutazioni.

Azioni preliminari, destinatari, conduttori, tempi, collaborazioni

Preliminarmente alla realizzazione del progetto che, ricordiamo, era dedicato a genitori con bambini di età 0-3 o in attesa di un figlio, è stato necessario:

- effettuare una ricognizione del fabbisogno territoriale in tema di supporto alla prima genitorialità;
- analizzare l’offerta formativa territoriale;
- concordare con il servizio accogliente modi, tempi e spazi;
- segnalare ai genitori la proposta attraverso opportuni materiali informativi;

- raccogliere le adesioni per formare il piccolo gruppo di genitori.

Il percorso formativo è stato condotto dalla scrivente, psicologa psicoterapeuta interessata ad operare come formatrice con genitori e insegnanti, bambini e adolescenti, coadiuvata da Monica Gazzato, un'insegnante di scuola dell'infanzia formata alla pedagogia steineriana, in collaborazione con l'Associazione "Progetto Nascere Meglio"⁹⁸, che si occupa di sostegno alla gravidanza, al parto, e al postparto.

L'attività è stata realizzata nel corso di sei incontri settimanali di due ore ciascuno, nei mesi di novembre e dicembre 2012; ad essa hanno partecipato 15 genitori, di cui 14 mamme ed un papà (ovverosia una coppia genitoriale) e sono stati coinvolti – direttamente e indirettamente – 24 bambini. A distanza di otto mesi è seguito un settimo incontro di verifica.

Il progetto, del cui avvio ha dato comunicazione la stampa locale (*Il Gazzettino* di Venezia del 2 novembre 2012; vedi allegato D2 in appendice), è stato preliminarmente presentato in un seminario informativo presso la sede dell'Associazione "Progetto Nascere Meglio" e notificato sia nel sito dell'Associazione medesima che attraverso una mailing list interna.

Strutturazione delle sessioni

Adottando un approccio pedagogico basato sulla prospettiva fenomenologia, la sperimentazione si è dunque avvalsa di metodologie attive a livello sia emotivo che cognitivo, così da consentire a ciascuno il confronto, l'empatia e l'identificazione con l'altro. Per questo la conduzione si è basata su una *mistura metodologica* che ha previsto di operare per mezzo di attività laboratoriali sul lavoro di gruppo e lo scambio di esperienze, centrate sulla prassi della narrazione, del confronto e dell'ascolto sino alla produzione creativa, facendo perciò uso di linguaggi informali e analogici e tecniche ludiche attive.

⁹⁸ L'Associazione "Progetto Nascere Meglio" di Venezia-Meste ha come fine principale quello di sostenere e accompagnare mamme e papà lungo il percorso che va dalla gravidanza, al parto, al rientro a casa e ai mesi che seguono, per una maggiore consapevolezza e serenità nell'affrontare il difficile mestiere del genitore (<http://progettonasceremeglio.webnode.com>). La scrivente collabora con l'Associazione con incontri su tematiche psicopedagogiche dedicati alle neomamme.

Il percorso formativo è stato dunque strutturato come un laboratorio creativo con l'invito generale di raccontarsi giocando, scrivendo, poetando, colorando, modellando, alla ricerca di forme e parole per estrinsecare le proprie esperienze e rendersi conto – in una prospettiva intergenerazionale – di quanto si apprenda da esse.

Al fine di favorire l'accesso alla propria biografia sono stati utilizzati vari input, tra cui l'impiego di materiali plastici per favorirne l'espressione in modo informale. Tra le tecniche utilizzate: autobiografia e narrazione, discussione di gruppo e risonanze emotive, role playing, uso di materiale letterario ed evocativo, forme espressive per creazioni individuali e/o collettive, compresa la realizzazione di un libro tattile dedicato al proprio bambino, attraverso cui generare una trama di emozioni e di pensieri o per esprimere l'"ancora non detto".

Ogni occasione è servita da input per riflettere su alcuni temi cruciali: racconti di nascita, esplorazione di sé come figlio, modelli e preconcetti nell'esercizio della funzione genitoriale, diventare genitori tra storie e memorie intergenerazionali, modi di intendere la genitorialità, generare una relazione educativa. A rievocazione e a testimonianza delle proprie riflessioni è stato adottato un *diario pensoso*, di cui avvalersi a casa.

Gli incontri hanno coinvolto un piccolo gruppo di genitori con l'intento di sollecitarli all'ascolto di sé e degli altri, di attivare in essi la capacità di analisi, di aumentare la consapevolezza attraverso l'autoesplorazione di sé e di esplorare l'altro/gli altri, attraverso lo scambio di esperienze e suggerimenti, per vivere "giochi di riflessione" su se stessi e sul proprio ruolo come genitori.

Le attività delle sessioni: temi, contenuti, risorse

Il contesto di lavoro è stato quello di uno spazio confortevole per sedersi e lavorare in cerchio, per muoversi liberamente ed accogliere i bambini, presso la sede dell'Associazione "Progetto Nascere Meglio".

È stata predisposta una cartellina con alcuni contributi essenziali inerenti il background teorico di *ALICE ALPP - Parenting Pilot Project* ma, soprattutto, il tema

della genitorialità, di volta in volta brevemente sollecitato per evocare interrogativi utili all'avvio della sessione laboratoriale. Ogni incontro vedeva aggiunto nuovo materiale di approfondimento.

Uno sfondo musicale soft e rilassante – di preferenza new-age o meditation – ha accompagnato l'intero percorso formativo.

In ogni momento, liberamente oppure durante una piccola pausa collettiva a metà sessione, i partecipanti potevano ritemperarsi con una tisana, un succo di frutta fresca, qualche biscotto, per “coccolarsi” un po'.

In virtù degli assunti del Progetto ALICE - *Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences* (cfr. allegato C in appendice) secondo i quali l'apprendimento intergenerazionale rafforza il ruolo degli adulti in quanto educatori ed è strategico ai fini dello sviluppo di importanti competenze chiave, abbiamo strutturato ogni incontro in due fasi:

- I) la prima di riflessione su di sé in quanto genitore e in quanto figlio (Lab_A)⁹⁹;
- II) la seconda come realizzazione di attività creative per migliorare la qualità educativa del rapporto con i propri figli (Lab_B)¹⁰⁰.

Reports di sintesi delle attività realizzate nella sperimentazione sono rinvenibili sia in allegato E in appendice che sul Blog di ALICE al link:

<http://www.alice-llp.eu/blog/?p=214>

di qui, cliccando su Next, si accede alle pagine successive.

Ogni attività – opportunamente adattata – poteva essere replicata con i propri figli per rafforzare le finalità degli atti educativi la relazione educativa.

⁹⁹ Le unità di lavoro sono state mutate ed opportunamente modificate per essere adattate agli scopi della sperimentazione in primis da Pasini (2010), integrato soprattutto da Demetrio (2002, 2004) e da Formenti (2003, 2012).

¹⁰⁰ La proposta delle varie attività creative da realizzare per e con i propri bambini ha attinto da numerose fonti bibliografiche e sitografiche dedicate alla primissima genitorialità, ma soprattutto da Pesce (2007; www.perlecolorate.com) per la realizzazione del “diario pensoso” come dono dei formatori ai partecipanti e del libro tattile da parte dei genitori per i loro bimbi integrata da Pittarello (2012; <http://www.robertopittarello.it/INDEX.html>).

La figura 10.1 illustra sommariamente il disegno del percorso formativo, mentre la tabella 10.1 descrive in maniera particolareggiata le attività predisposte per la prima sessione di lavoro ed indica quelle predisposte nelle sessioni successive.

Figura 10.1 – Il disegno del percorso formativo “Genitorialità...”.

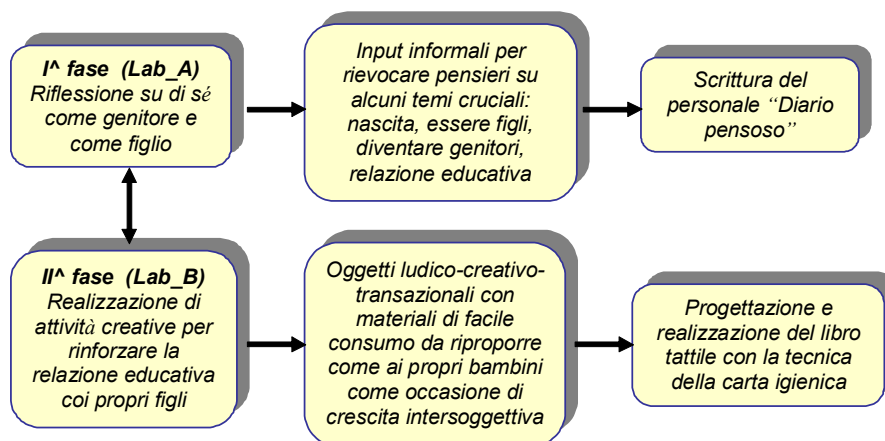


Tabella 10.1 – Le attività laboratoriali delle sessioni di lavoro.

I ^a Sessione – La mia Nascita			
Tempistica	Nome dell'attività	Descrizione dell'attività Steps	Risorse
Accoglienza dalle ore 16.30 17.00-17.20	Avvio	<p>Apertura della sessione con una personale presentazione riguardante se stessi e il/i propri bambini</p> <p>Attività del conduttore: Conduzione dell'attività, stimolazione alla partecipazione e quindi avvio alla riflessione</p> <p>Attività dei partecipanti: Attiva partecipazione, narrazioni di sé in quanto figli, discussione, riflessione</p> <p>Steps:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il conduttore riscalda l'atmosfera con una presentazione personale e invita i genitori, uno ad uno, ad un breve presentazione di sé e del proprio/i figlio/i • Quindi il conduttore invita ciascun genitore chiarire le sue aspettative rispetto al percorso di formazione: Cosa 	Un contesto confortevole

		<p>faccio qui? Perché sono qui? Cosa mi aspetto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il conduttore invita un altro partecipante a fare altrettanto: Chi vuole legge al gruppo la propria presentazione personale? • Tale azione viene ripetuta fino alla concludere la presentazione di ciascun membro del gruppo 	
17.20-17.30	Informazioni	<p>Attività del conduttore: Esporre idee, chiarire gli obiettivi del percorso di supporto alla genitorialità</p> <p>Attività dei partecipanti: Ascoltare, domandare,, partecipare, intuire, comprendere</p> <p>Steps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il conduttore spiega che lo scopo del percorso è quello di sostenere una genitorialità riflessiva e di offrire l'opportunità di rivedere criticamente proprie esperienze e vissuti di sé in quanto figli e in quanto genitori, nel confronto con una comunità di pari, al fine di migliorare la relazione educativa con i propri figli • Il conduttore riassume i principali contenuti della sessione in corso, con le conclusioni della fase di riscaldamento della sessione • Il conduttore distribuisce la cartellina con i materiali informativi ed alcuni contributi teorici essenziali • Il conduttore dona a ciascun genitore un "diario pensoso", dove scrivere i pensieri sui propri pensieri inerenti il tema della genitorialità e il rapporto educativo col proprio bambino (riflessività). Il "diario pensoso" è realizzato con la stessa tecnica proposta in una successiva sessione per creare il libro tattile per/con i propri figli 	<p>"Diario pensoso"</p> <p>Consegna di una cartella con materiale informativo sul Progetto Alice ed alcuni contributi essenziali sulla genitorialità</p>
17.30-18.40	Lab_A	<p>Attività del conduttore: Introduce il tema del "venire al mondo" per rievocare la propria nascita con la scrittura e rievocarla in gruppo, per suscitare ricordi autobiografici e interrogarsi su cosa significhi "nascere"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il conduttore chiede ai genitori di scrivere una breve storia sulla loro nascita, facendo riferimento alle memorie e alle narrazioni dei loro genitori o parenti, o di lasciarsi andare a proprie immagini, sensazioni, fantasie su quel passaggio importante della propria vita. • Il conduttore chiede chi vuole leggere la "narrazione della propria nascita" al 	<p>Fogli di carta bianchi, penne, pennarelli, matite</p>

		<p>gruppo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dopo la lettura da parte di ciascun partecipante, il conduttore invita tutti i genitori ad esprimere idee, sentimenti, emozioni in riferimento alle narrazioni di uno o dell'altro, o impressioni generali • Discussione collegiale sulla possibilità di sperimentare l'attività col proprio bambino <p>Attività dei partecipanti: Ogni genitore ricorda propria nascita con la scrittura e riflette sul senso della propria "nascita". Scrivere, leggere propria "narrazione di nascita" al gruppo, ascoltare, fare domande, partecipare</p>	
	Lab_B	<p>Attività del conduttore: Stimolare e incoraggiare i partecipanti a generare creazioni con la pasta di sale al fine di autoriconoscersi come "genitore in azione"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il conduttore invita i partecipanti a giocare con la pasta di sale per modellare un oggetto simbolico che rappresenti il personale modo di essere genitore nel proprio quotidiano fare • Il conduttore invita a dare un nome alla creazione personale, così da sintetizzare la narrazione di sé in quanto "genitore in azione" <p>Attività dei partecipanti: Con le mani in pasta, ciascuno gioca a generare una forma che esprima il senso di sé come "genitore in azione", per riconoscersi e farsi riconoscere ma anche per sfidare pregiudizi, fantasie, luoghi comuni ed antiche cristallizzazioni</p> <p>Ciascuno condivide con il gruppo la propria creazione rappresentante se stesso in quanto "genitore in azione", guadagnando un po' di consapevolezza circa le gioie, ma anche le fatiche, dell'essere genitore</p>	<p>Pasta di sale in vari colori (naturali, colorata con polvere di caffè, con lo zafferano, con salsa di pomodoro, sciroppo di menta, ecc ...) su grandi ciotole in mezzo alla stanza</p> <p>Un foglio di plastica per ogni partecipante</p>
18.40-18.50	Valutazione	<p>Attività del conduttore: Raccogliere un feed-back per la restituzione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il conduttore categorizza i vari feed-back e restituisce il risultato come conoscenza collettiva, ovvero nuova conquista inerente la consapevolezza di sé in quanto educatore • Il formatore invita i genitori a valutare se "la forma" che hanno creato con il materiale plastico (pasta di sale) è conforme alle loro aspettative 	Lo stesso luogo

		Attività dei partecipanti: Riflettere sulle proprie realizzazioni, fornire un feed-back al conduttore	
18.50-19.00	Personalizzazione	<p>Attività del conduttore: Sintesi della sessione e consegne per i "compiti per casa"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spiega il senso della scrittura riflessiva sul "diario pensoso". Riflessioni per la settimana sul significato personale di "buona qualità della vita": Che cosa è per me, e nella mia esperienza, una "buona qualità della vita"? Che cosa significa per me, e nella mia esperienza, "prendersi cura della vita"? • Offre suggerimenti per parlare con il proprio figlio sulla propria nascita, per invitarlo a disegnare e raccontare, e gioire insieme quel momento meraviglioso • Invita i genitori a giocare con i propri bambini con la pasta di sale colorata, stimolandoli ad attribuire "un nome" alle loro creazioni • Illustra la possibilità di contribuire al blog di ALICE <p>Attività dei partecipanti: Domande specifiche sui futuri comportamenti educativi "riflessivi" e su possibili attività creative coi propri figli</p>	Un foglio con le consegne utili alle riflessioni della settimana da scrivere sul "diario pensoso"
II^ Sessione – Ancora sulla Nascita (come concetto generale)			
Lab_A	<ul style="list-style-type: none"> • Segni e colori per un disegno di nascita - In un singolo foglio di carta lungo e grande, ognuno disegna "La nascita". Collettivamente, ma ciascuno individualmente per esplicitare, a livello rappresentativo e simbolico, quelle teorie, speculazioni, credenze, pregiudizi, valori impliciti che spesso interferiscono con le azioni naturali di una "buona genitorialità" 		
Lab_B	<ul style="list-style-type: none"> • Luce per un buon addormentamento - Creazione di una lanterna per accompagnare la nanna del bambino, utile nel momento del rilassamento serale, per accompagnare il momento dell'addormentamento con una storia o una ninna-nanna 		
III^ Sessione – Io come figlia/figlio			
Lab_A	<ul style="list-style-type: none"> • Fotostoria - Alcune foto per ricordare il rapporto con le figure genitoriali (madre, padre, entrambi, o di chi ne fa le veci), come il tessuto narrativo che si intreccia con l'esperienza personale, per prenderne le distanze, vederne le influenze e per comprendere le interferenze dei modelli educativi sul proprio personale modo di interpretare la genitorialità • Scrittura riflessiva sul "diario pensoso" come compiti per casa - Pensare i propri pensieri su "la buona qualità della genitorialità" 		
Lab_B	<ul style="list-style-type: none"> • Libro Tattile - Un libro, un librone, un librotto, creato con la tecnica della carta igienica, per generare una trama di sentimenti e di pensieri gioia e di amore (ma anche 		

	emozioni di paura o di malinconia, se è necessario!), per esprimere ciò che mai si è riusciti a dire al proprio figlio. "Ti mostro e ti racconto una storia, una filastrocca, una canzone, una poesia per dirti che...". Un intento per la propria e per la sua libertà
IV^ Sessione – Glossario genitoriale	
Lab_A	<ul style="list-style-type: none"> • Glossario genitoriale - Una sorta di vocabolario della genitorialità creato con immagini ritagliate da giornali e con associate parole-chiave, per ritrovare la propria competenza di madre e di padre, e superare i convenzionali dogmi del "si deve", "si dovrebbe" • Scrittura riflessiva sul "diario pensoso" come compiti per casa - Riflessioni per la settimana circa il significato di "essere nella relazione educativa": Che cosa è per me e nella mia esperienza, una "buona relazione educativa"? - Dove e come prendono forma i miei pensieri che sorgono nel rapporto educativo con mio figlio/figlia/figli? Quali sono i pensieri che guidano e danno forma alle mie azioni educative, quando entro in rapporto con mio figlio/figlia/figli?
Lab_B	<ul style="list-style-type: none"> • Proseguimento della tecnica per la realizzazione del libro tattile con la carta igienica e prima condivisione dei progetti sviluppati da genitori • Predisposizione di finger-puppets con la lana (pupazzi da dita), da utilizzare come personaggi di fantasia per il libro tattile • Suggestioni per coccole musicali e ninne nanne per calmare e rilassare il bambino
V^ Sessione – Come mi penserà mio figlio/figlia?	
Lab_A	<ul style="list-style-type: none"> • Gioco di ruolo a coppie - Immaginare il pensiero del proprio figlio/figlia su di noi. "Come mio figlio/figlia mi pensa e mi immagina?". Lo scopo è vedere se stesso attraverso gli occhi del proprio figlio, come in uno specchio, e quindi porsi alcune domande che possano aiutare a riflettere sul fatto che la qualità della cura e del rapporto educativo dipende dalla qualità del proprio pensiero circa il proprio figlio: "Mio figlio/a è come io lo penso?". E quindi "Come mi penserà mio figlio/a?"
Lab_B	<ul style="list-style-type: none"> • Continuazione della realizzazione del libro tattile tecnica della carta igienica; confronti, consultazioni, consigli • Creazione di un oggetto transazionale: pupazzi tridimensionali con pannolenci e stoffa morbida colorata
VI^ Sessione – Evento festivo finale con genitori, bambini e... anche nonni	
Laboratorio unico	<ul style="list-style-type: none"> • I genitori regalano ai loro bambini il librone tattile ... donando un pezzetto di se stessi; leggono assieme e osservano la storia rappresentata... per alcuni la narrazione viene condivisa dalla comunità
Valuazione	<ul style="list-style-type: none"> • Debriefing di rielaborazione e di restituzione per la valutazione finale del percorso formativo • Intervista semi-strutturata per verificare l'eventuale cambiamento, potenziamento, incremento della consapevolezza circa il possesso di alcune competenze chiave di cittadinanza • Questionario per valutare il giudizio dei genitori circa la pertinenza dell'offerta formative e la soddisfazione per alcuni indicatori • Altri questionari a domande chiuse ed aperte sulla genitorialità completati a casa e da restituire in forma anonima
VII^ Sessione – Ritrovo a distanza di otto mesi	
Verifica	<ul style="list-style-type: none"> • Condivisione delle testimonianze sui propositi in cui ci si era impegnati per una "buona qualità della propria vita", a partire dalle riflessioni personali e collettive cui si è avuto accesso grazie al laboratorio

Il diario riflessivo (“diario pensoso”)

Abbiamo già riferito della posizione di Loretta Fabbri (2004, 2008) la quale, da una prospettiva d’analisi costruzionista (ancorandosi perciò ai costrutti di Wenger di apprendistato e pratica, di apprendimento trasformativo e di riflessività), ha sottolineato che così come è possibile individuare, nei giovani genitori, un modo di pensare ed un conseguente modo di agire *strutturalmente preriflessivi* – in quanto costruiti entro un set di assunti e di convenzioni tramandati dalla famiglia d’origine, socialmente condivisi e culturalmente incontestabili – allora è lecito pensare alla predisposizione di dispositivi capaci di prefigurare un approccio riflessivo alla genitorialità. Afferma infatti l’autrice che “si diventa genitori esperti non perché si fanno molti figli o perché si è adulti ma se si guadagna una consapevolezza più alta intorno al soggettivo codice affettivo e all’influenza dei personali vissuti nella relazione. Possedere la conoscenza del proprio sé genitoriale e del suo teatro interno è una delle condizioni per poter cambiare, iniziando a riprogettare le storie familiari...[e]... se le nostre interpretazioni sono fallibili e si basano spesso su assunti inaffidabili ...[allora]... l’analisi critica delle legittimazioni delle nostre ermeneutiche può diventare allora l’impegno prioritario della condizione genitoriale adulta ed esperta” (Fabbri, 2008, pag. 49).

Il percorso di formazione dedicato alla genitorialità riflessiva ha proprio inteso promuovere attività di pensiero – grazie all’uso di linguaggi creativi ed informali – attraverso cui stimolare ad un esame analitico e critico delle proprie esperienze genitoriali per individuare da un lato la qualità dei vissuti di sé in quanto educatore e, dall’altro, “la matrice generativa dell’intensità e della direzione della forza performativa che tali vissuti esercitano sull’agire” (Mortari, 2006b, pag. 90).

Come già accennato, trattandosi di un laboratorio dedicato al potenziamento della capacità di ascoltarsi, ascoltare e riflettere su sé come persona e come genitore avevamo necessità di uno strumento formativo non paradigmatico ma creativo, informale, che abbiamo individuato nel “diario riflessivo” ideato dalla Mortari (2002c; 2006c) per le sue ricerche ad impostazione fenomenologica. L’intento, infatti, era di porre le basi per quello che l’autrice chiama “laboratorio di pensiero”, assumendo come *primarietà pedagogica* quelle “posture di cura” fondate su un’ottica di caring relazionale (Mortari, 2006b). In altre parole, si è cercato di

predisporre un percorso formativo non tanto per “conoscere” – cioè impegnare la mente nella costruzione di un sapere scientificamente fondato e verificabile – ma per “pensare”, ovvero per impegnare la mente in problemi di senso, richiedenti l’individuazione di significati su questioni personali e non universali, percepite dai partecipanti nella loro impellenza (cfr. §9.4.2). Di qui lo strumento del *diario riflessivo*, realizzato dalla scrivente con la medesima tecnica della carta igienica (Pesce, 2007) di seguito proposta per la creazione del libro tattile e donato al primo incontro a ciascun genitore. In tabella 10.2 vengono riportate le consegne per i “compiti per casa”, assegnate a settimane alterne.

L’invito è stato quello di utilizzare il diario possibilmente non nel modo solito ma di impegnarsi nella scrittura di un “diario della vita della mente” avente per oggetto alcune riflessioni – comunque affioranti anche nei lavori delle sessioni laboratoriali – su questioni inerenti la genitorialità, la relazione educativa coi propri bambini, sul significato di “buona qualità della vita”, “di aver cura della vita”, di “generare una buona vita”, di “accompagnare ad una buona vita”.

Tabella 10.2 – Consegne per la scrittura del diario riflessivo – cosiddetto “diario pensoso” – come mutuato da Mortari (2002c; 2006c), opportunamente adattato.

DIARIO RIFLESSIVO

Consegne ai genitori per la scrittura del personale diario riflessivo

Mi fermo a pensare i miei pensieri, e darò loro una forma attraverso la scrittura.

- Mantengo lo “sguardo” – l’attenzione – presente al pensare nel suo stesso farsi, *nel mentre* si forma.
- Attivo una disciplina di presenza alla mia mente, cerco un luogo nella mia mente in cui sondare la consistenza/l’essenza dei miei pensieri.
- Decido di avere esperienza della vita della mia mente, mi faccio consapevole al divenire della mia vita interiore.... Afferro e comprendo il pensiero che genera il mio pensare... e guida il mio agire... come genitore.... come madre.... come padre...
 - *Da dove e come prendono forma i miei pensieri che mi portano a definire “una buona qualità della vita”, a sapere “come averne cura”?, a vivere ed esperire una “buona genitorialità”?, ad “averne cura”?*
 - *Dove e come prendono forma i miei pensieri che mi portano ad agire l’“essere genitore”?*
 - *Dove e come prendono forma i pensieri che mettono in relazione educativa con mio figlio/ figli?*
- Rifletto, penso, alla consistenza/essenza dei miei pensieri sui seguenti temi/concetti/esperienze

Riflessione della settimana: “La buona qualità della vita”

- Qual è per me e nella mia esperienza una “buona qualità della vita”?
- Cosa significa per me e nella mia esperienza “aver cura della vita”?
- Qual è per me e nella mia esperienza una “buona genitorialità”?
- Cosa significa per me e nella mia esperienza alimentare e aver cura del mio ruolo, delle mie funzioni, delle mie capacità in quanto genitore?

Riflessione della settimana: “Il mio essere genitore”

- Qual è la consistenza, qual è l’essenza, dei miei pensieri sulla “buona” genitorialità? Qual è il pensiero che mi porta a ritenermi “una buona mamma/un buon papà”? o ancor meglio: una “mamma sufficientemente buona/un papà sufficientemente buono”, come ci insegna Winnicott?
- Qual è nella mia esperienza, una “buona” genitorialità?
- Cosa significa per me, e nella mia esperienza, aver cura del mio ruolo, delle mie funzioni, delle mie capacità in quanto genitore ... in quanto madre, in quanto padre...?

Riflessione della settimana: “Porsi in relazione educativa”

- Cosa significa, per me, entrare in relazione educativa (*non in relazione, ma in relazione educativa*) con mio figlio/coi miei figli.
- Dove e come prendono forma i miei pensieri che mi pongono in relazione educativa con mio figlio/coi miei figli?
- Quali sono i pensieri che guidano e danno forma alle mie azioni educative, quando entro in *relazione* con mio figlio/coi miei figli?
- Come entro in relazione educativa con mio figlio/coi miei figli? Come la agisco?
- Cosa significa per me, e nella mia esperienza, aver cura della relazione educativa che pongo in essere in quanto genitore?

Fonti bibliografiche

Gli input per realizzare pragmaticamente le unità di lavoro, gli strumenti per sollecitare pensieri e riflessioni individuali e di gruppo, la metodologia fenomenologica adottata a fini operativi, analitici e valutativi, i suggerimenti per le produzioni creative, sono tratti e adattati *in primis* da:

- Mortari L. (2002). Per una fenomenologia della vita della mente. *Encyclopaideia*, 8, 197-226.
Mortari L. (2006). A Thoughtful Reflection on the Life of the Mind. *Encyclopaideia*, 20, 75-118.
Pasini B. (2010). All'inizio era solo una voce lontana. *Animazione Sociale*, Inserto di maggio, 42-52.
Pesce G. (2007). Carta Igienica per l'anima. Dest Editore. www.perlecolorate.com
Pittarello R. (2012). I laboratori creativi con adulti e bambini. Edizioni LIF, <http://www.robertopittarello.it/INDEX.html>

Parallelamente, fondamenta teoriche e numerosi altri spunti operativi si devono ai lavori dei seguenti autori:

- Bracci F. (2012). La famiglia come comunità di apprendimento. *Saperi genitoriali e pratiche educative*. Terlizzi (Ba): Edizioni Insieme.
Cambi F. (2003). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
Demetrio D. (2002). *Album di famiglia: Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi.
Demetrio D. (2004), (a cura di). *Tecniche narrative*. *Adultità: Numero Monotematico n. 19*.
Fabbri L. (2004). La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, 227, 18-25.
Fabbri L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
Formenti L. (2003). Una metodologia autonarrativa per il lavoro sociale. *Animazione Sociale*, 12, 29-41.
Formenti L. (2012), (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
Mastromarino R. (1995). *Prendersi cura di sé e prendersi cura dei figli*. ElleDiCi.

10.2.3 Verifica e valutazione

La verifica del processo ha riguardato la partecipazione, la frequenza e il gradimento dei soggetti coinvolti, nonché la valutazione degli esiti relativi all'acquisizione di conoscenze e competenze ritenute proattive per il benessere dei figli.

Sono state previste valutazioni pre- e post- percorso nelle dimensioni affettive, cognitive, sociali, ideologiche connesse alla funzione genitoriale, a due livelli (Iavarone, 2009, pag.74):

- a) un primo livello di valutazione ha riguardato l'efficacia formativa ed è consistito nel verificare la misura del raggiungimento degli obiettivi e come la proposta progettuale potesse tradursi, da parte dei genitori, nel potenziamento o nel conseguimento di "nuove competenze". La valutazione dell'efficacia dell'impianto formativo è consistita sostanzialmente nell'acquisizione di elementi di forza e di criticità in merito alla pertinenza degli obiettivi, alla coerenza dei contenuti e all'adeguatezza organizzativa e procedurale, oltre che sulle eventuali nuove conoscenze e consapevolezze maturate;
- b) un secondo livello di valutazione ha riguardato l'esperienza educativo-formativa di per sé e si è configurato come un processo di autovalutazione consistente in un riesame critico di procedure e comportamenti e atteggiamenti assunti da ciascuno durante il percorso. L'esperienza formativa si rivela naturalmente efficace se avrà conseguito l'obiettivo di migliorare le condizioni oggettive dell'esercizio della funzione ma, soprattutto, se avrà conseguito un ulteriore obiettivo puramente pedagogico, relativo alla consapevolezza del genitore circa la possibilità di mettere in atto, nei riguardi dei propri figli, prassi educative e formative costruttive e responsabili.

Sono state utilizzate diverse tipologie di evidenze, tra cui:

- (a) questionari e interviste semi-strutturate,
- (b) diario riflessivo,
- (c) riflessioni dei conduttori/facilitatori,
- (d) registrazioni audio/video postate in rete,
- (e) materiale fotografico e filmico.

10.3 Risultati

La figura 10.2 documenta – con autorizzazione alla pubblicazione da parte degli interessati – alcune delle attività laboratoriali dedicate al potenziamento della riflessività genitoriale mentre le successive, da 10.3 a 10.6, ne commentano brevemente il contenuto (tratto parzialmente da Gazzato e Zambianchi, 2013).

Figura 10.2 – Alcune attività realizzate negli incontri con i genitori e con i bambini nell’ambito dell’ALICE Parenting Pilot Project ALICE “.



Figura 10.3 – Creazioni con la pasta di sale - Riconoscersi nel proprio modo di agire il “mestiere” di genitore.

Il “gioco” laboratoriale è consistito nel dare forma ad un oggetto-simbolo rappresentante il personale modo di essere mamma/papà in azione e nel nominarlo con un lemma scervo da rievocazioni convenzionali, con l’obiettivo di riappropriarsi del “dire di sé” in quanto genitore, del “sentire di sé” in quanto genitore. Le

proclamazioni di sé al gruppo hanno permesso di condividere analoghe gioie e fatiche ma anche di riconoscere, nel rispetto reciproco, l’altro da sé: “Io sono.... una mamma-pagliaccio, raggiante e allegra; una mamma-vulcano, che fa tanto ma che è anche “tanto”; una *mamma-palla*, tonda e senza spigoli; una *mamma-papera*, perché tutti la seguono; un *papà-guantone*, che racchiude e dà forza; una *mamma-papà*, che è questo e quello insieme...”.



Figura 10.4 – Un dipinto collettivo - L'atto ancestrale del "venire al mondo".

Lungo un unico striscione di carta, posto a ferro di cavallo, ciascuno individualmente ma assieme agli altri ha rappresentato la nascita: la propria, quella del figlio, dei figli...la nascita in assoluto, con la "N" maiuscola I temi del "venire al mondo" e dello "stare al mondo" solitamente originano in ciascuno, più o meno coscientemente, ipotesi, congetture, teorie, valori che non di rado ne condizionano l'esistenza rendendo intricati i rapporti umani. L'obiettivo è stato



quello di rivisitare consapevolmente, ma in modo giocoso e creativo, il pensiero ancestrale di un sé che prende corpo, che si incarna, esternandolo in una rappresentazione condivisibile. Cosa significa Nascere? *Non smettere mai di esistere, Luce, Un viaggio, Una porta che si apre, Attraversare il tunnel per una vita più intensa e profonda, Sbocciare a nuova vita, Esplosione e fuoco d'artificio...*

Figura 10.5 – Fotostoria - Rievocare la propria relazione genitoriale.

Ogni incontro col proprio figlio spinge nel profondo di sé, per cui il genitore situa e interpreta il figlio dentro il proprio spazio autobiografico. Ecco dunque la creazione di una trama con alcune foto in sequenza, per rievocare uno spaccato di sé in relazione alla propria madre, al proprio padre, o a chi per essi e così comprendere che il senso del legame giace soprattutto negli intrecci e nelle sovrapposizioni esperienziali che così tanto contribuiscono a determinare – e a volte a condizionare –



i propri percorsi di vita. Memorie ricche di significati: racconti ora spensierati di infanzia serena, ora di vissuti anche dolorosi, ma intrisi di fierezza e gratitudine! Una piccola lì presente ha subito rilevato la continuità, il legame e la complessità di una vita intergenerazionale: "Ma io dove sono? Non ci sono in queste foto!". E in risposta, la madre: "Eh si che ci sei!... Sei nei pensieri della mamma e ... del papà!".

Figura 10.6 – Libro tattile - “Ti mostro e racconto una storia per dirti che....”.



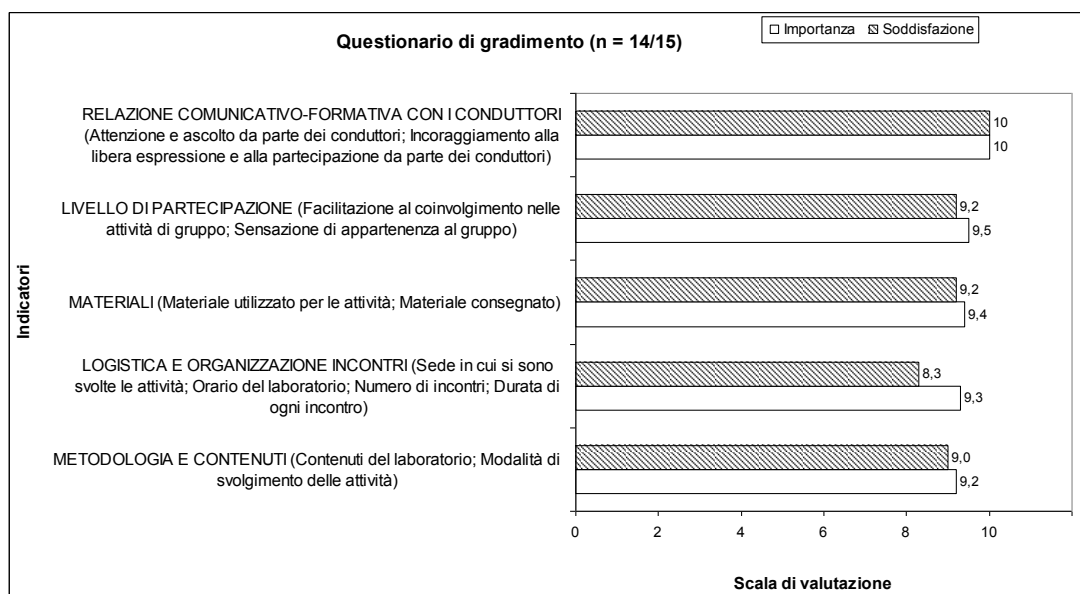
Partecipazione

La partecipazione dei genitori ad ogni sessione laboratoriale è stata costantemente attiva. Durante l'intero percorso formativo sono state registrate globalmente quattro assenze, giustificate per motivi di salute o di lavoro.

Gradimento

Dai riscontri ottenuti attraverso un questionario di gradimento, non somministrato dai formatori e riportato nell'allegato F1 in appendice, risulta una rispondenza molto soddisfacente. Il grafico di figura 10.7 riporta i giudizi di gradimento espressi dai genitori su una scala da 0 a 10 relativamente all'*importanza* e alla *soddisfazione* per alcuni indicatori, qui accorpati in categorie più ampie. Tra i punti di criticità riferiti dai genitori rileviamo la durata del laboratorio (M=6.9), ovvero il numero di incontri, ritenuto troppo esiguo (5 incontri formativi più uno di valutazione e, a distanza di otto mesi, di uno di verifica) al fine di rielaborare alcune consapevolezze o per approfondire talune nuove conoscenze. Il numero ideale di incontri, data la tenera età dei figli e delle loro necessità, è stato suggerito intorno ai 7/8.

Figura 10.7 – Livello di gradimento espresso dai genitori sull'importanza e sulla soddisfazione dell'indicatore sottoposto a giudizio.



Percezione di cambiamento rispetto a ruolo e funzioni genitoriali

I grafici seguenti riportano l'autovalutazione pre- e post- percorso formativo (allegato F2 in appendice) relativa alla percezione di cambiamento per alcuni indicatori inerenti rispettivamente il *ruolo e le funzioni genitoriali* (fig. 10.8) ed alcune *implicazioni personali* (fig. 10.9). Il questionario (tratto e liberamente adattato da Maggi, 2006, pag. 344) da riportato in allegato F2, non è stato somministrato dai formatori. Come si può osservare, i partecipanti hanno globalmente valutato un cambiamento positivo rispetto ad ogni indicatore analizzato e, in alcuni casi, la differenza tra medie pre- e post- intervento confrontata con il test t di Student (26 g.l) risulta statisticamente significativa.

Nello specifico, i genitori hanno ritenuto essere *significativamente migliorate*:

- la capacità di affrontare e sciogliere i propri impasse evolutivi,
- la fiducia nelle proprie capacità d'azione,
- la consapevolezza dell'importanza del proprio ruolo di educatore nella società,
- la conoscenza e la consapevolezza di sé;
- la capacità di prendersi cura di se stessi.

Figura 10.8 – Autovalutazione pre e post percorso formativo relativamente alla percezione di cambiamento per alcuni indicatori inerenti il ruolo e le funzioni genitoriali.

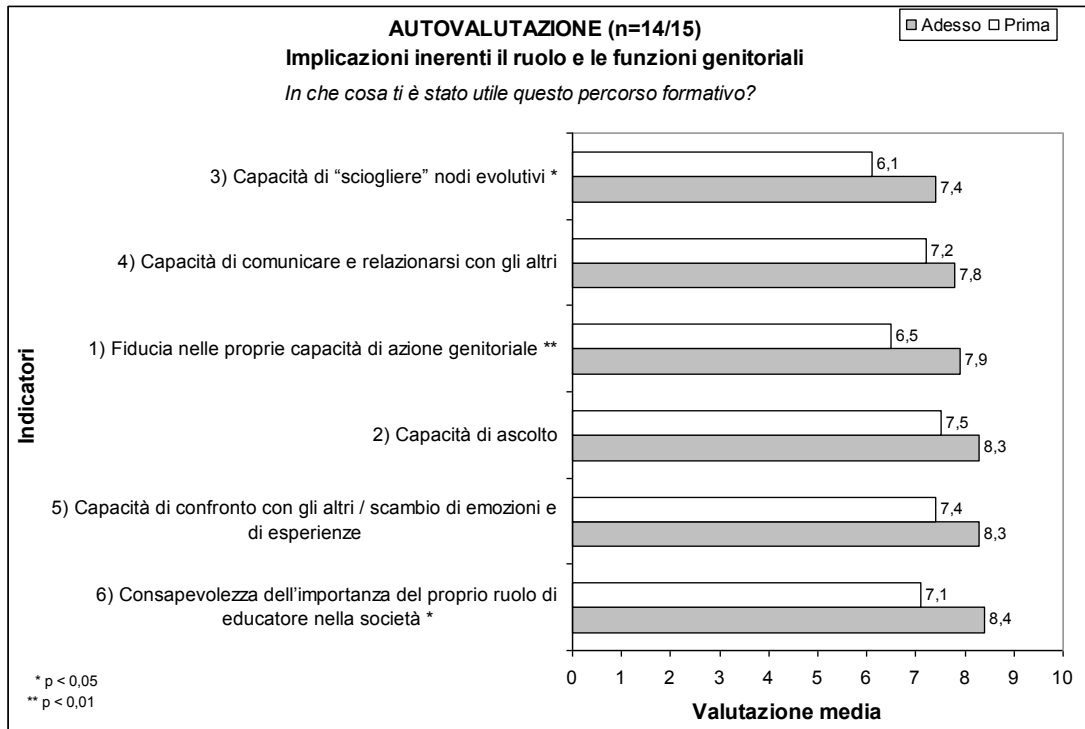
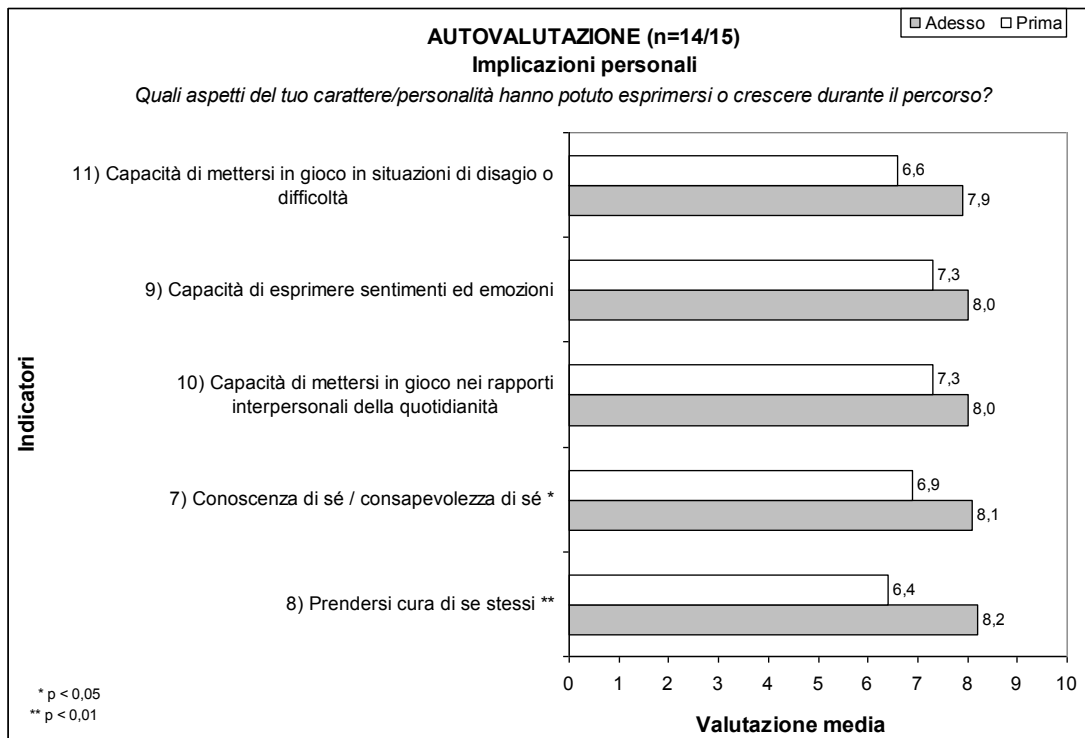


Figura 10.9 – Autovalutazione pre e post percorso formativo relativamente alla percezione di cambiamento per alcuni indicatori inerenti implicazioni personali.



Tali esiti ci appaiono a favore dell'ipotesi sottesa alla nostra proposta formativa, per la quale il più efficace supporto alla genitorialità giace non tanto sul "potenziamento del ruolo" ("cosa" deve saper fare un adulto per essere genitore) quanto sulla consapevolezza del proprio sé ("chi" deve poter essere un adulto per agire anche, tra le altre, anche un'adeguata funzione genitoriale).

Competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente

In linea con gli obiettivi di ALICE abbiamo poi voluto capire se un approccio riflessivo incentrato sull'uso di pratiche autobiografiche e l'espressione creativa di sé – quale appunto quello da noi adottato – potesse avere un impatto strategico anche ai fini del potenziamento e dello sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza possedute dai genitori. Riteniamo, infatti, che il laboratorio abbia almeno riguardato le seguenti competenze di cittadinanza:

- KC5: capacità di apprendere ad apprendere,
- KC6: sviluppo delle competenze sociali e civiche,
- KC7: spirito di iniziativa ed intraprendenza,
- KC8: consapevolezza culturale ed espressione.

Nell'ultimo incontro abbiamo perciò effettuato un'intervista di gruppo, di cui si riporta la traccia nell'allegato F3 in appendice, con l'intento esplorare l'eventuale cambiamento, rafforzamento o consapevolezza delle competenze chiave che il laboratorio andava ad interessare.

I grafici di figura da 10.10 a 10.13 diagrammano le risposte fornite dai partecipanti, che abbiamo accorpato in categorie comprensive ed espresso in punti percentuali relativi, ovvero sia calcolati sulla sommatoria delle risposte (cfr. allegato G1 e G2).

Le risponderne ci appaiono nella direzione attesa, in quanto i genitori hanno percepito un incremento:

- della loro capacità di *apprendere ad apprendere* (KC5), grazie ad attività di riflessione critica collegiale e al pensare ai propri pensieri;
- delle loro *competenze civico-sociali* (KC6), grazie agli scambi di pensiero in una dimensione comunitaria informale scevra da giudizi, capace di favorire la consapevolezza delle differenze nei vissuti e nei modi di agire personali, oltre che la autentica espressione di sentimenti di empatia e di solidarietà;

- del loro *senso di iniziativa e di intraprendenza* (KC7), in quanto la decisione e la volontà di mettersi in gioco ha stimolato in essi impulsi all'operatività, consentendo di favorire la comprensione dei rischi dell'agire genitoriale ma, anche, di avvantaggiarsi rispetto alla capacità di anticipare accadimenti nella relazione educativa coi figli e di tradurre immediatamente il pensiero in azione;
- della *consapevolezza in merito alla propria cultura e della possibilità di esprimerla liberamente* (KC8), grazie alla condivisione delle personali riflessioni che ciascuno è riuscito ad offrire al confronto e alle altrui osservazioni, argomentazioni, valutazioni.

Figura 10.10 – *Apprendere ad apprendere* (KC5): Gentile genitore, il percorso “Genitorialità” a tuo parere ha in qualche modo mutato il tuo riflettere sugli accadimenti, sui tuoi vissuti, sui tuoi sentiti? È cambiata l'attenzione che solitamente poni al formarsi dei tuoi pensieri? Se sì, puoi esprimere come?

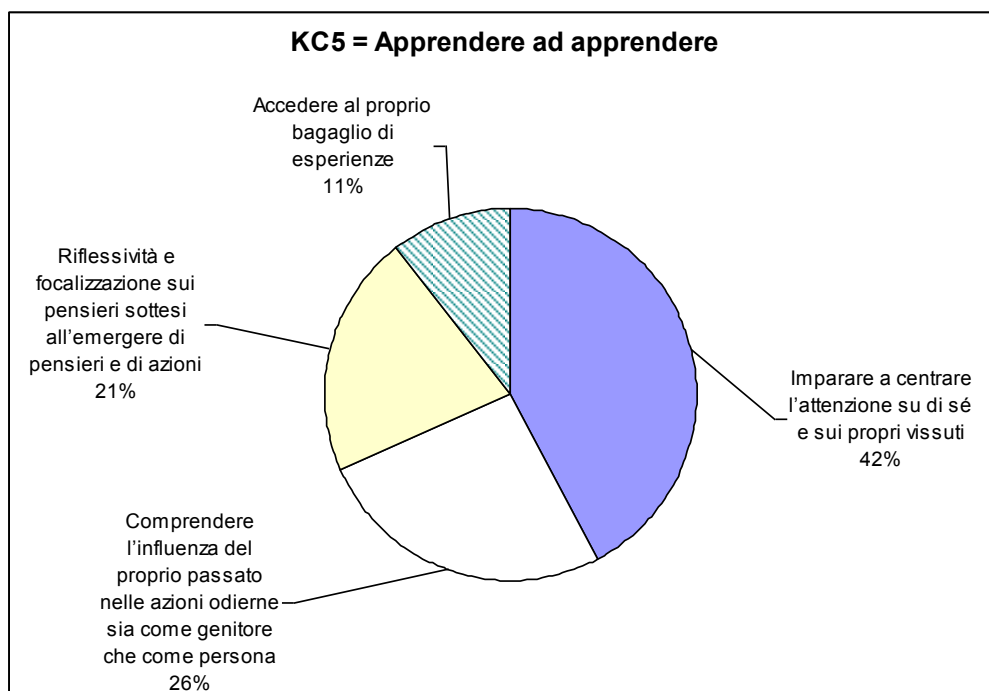


Figura 10.11 – Competenze sociali e civiche (KC6): ... mutato i criteri attraverso cui ti rapporti agli altri o consideri le diverse altrui modalità di agire, di esprimere sentimenti, vissuti, di adottare diverse metriche valoriali? Se sì, puoi esprimere come?

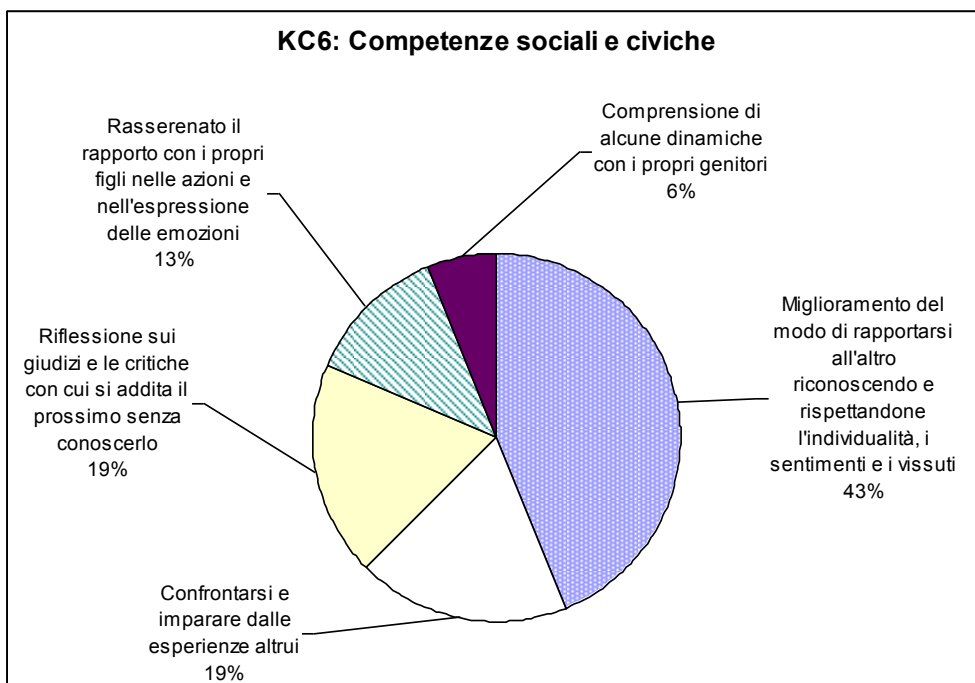


Figura 10.12 – Spirito di iniziativa e intraprendenza (KC7): ... modificato le tue abituali volontà e decisioni rispetto al “metterti in gioco” come genitore, ad es. considerando le “potenzialità” e i “rischi” della genitorialità, nel capire la tua effettiva capacità di saper anticipare accadimenti nella relazione educativa? Se sì, in che modo?

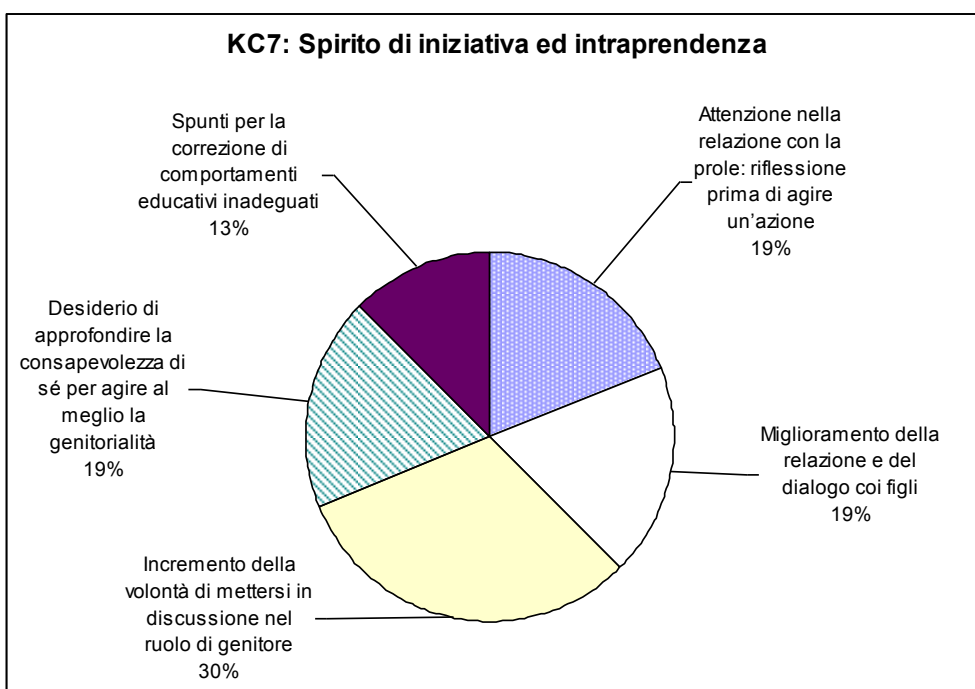
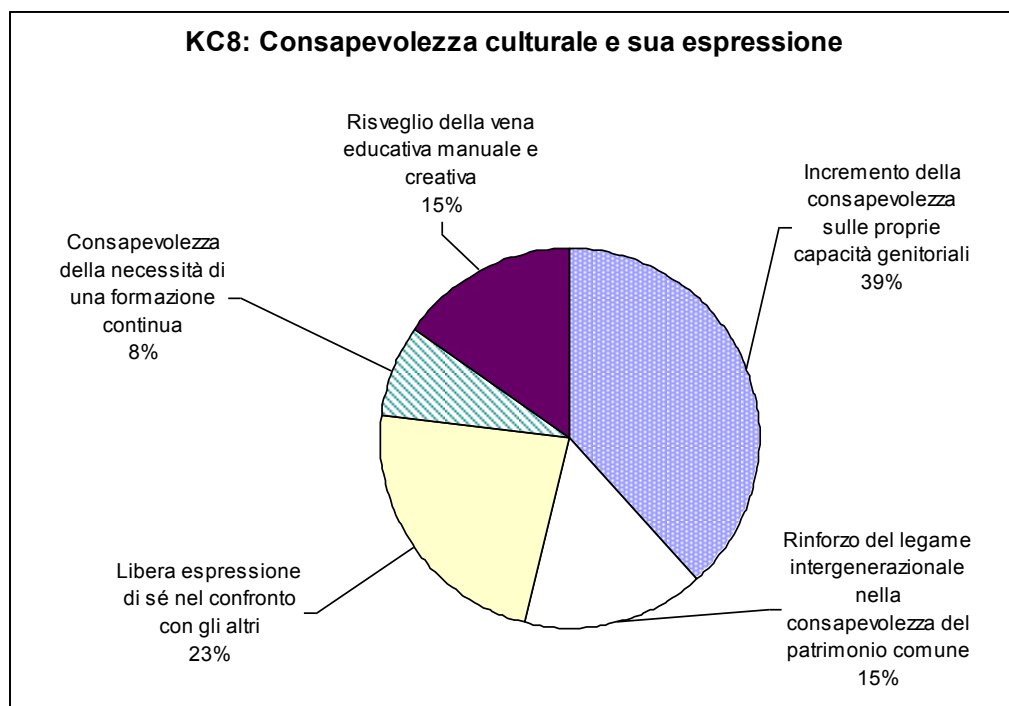


Figura 10.13 – *Consapevolezza culturale e sua espressione (KC8): ... rafforzato o aumentato in te consapevolezza del patrimonio di conoscenze, saperi, competenze, capacità di azione che possiedi, e ne hai avuto favorita la possibilità di espressione? Se sì, in che modo?*



Resoconti dal diario "pensoso"

Il laboratorio di riflessività genitoriale, impostato secondo un orientamento fenomenologico e adottante linguaggi creativi ed informali, ha consentito di individuare alcuni elementi epistemici inerenti l'identità e le funzioni genitoriali e di sondarne, nel contempo, la valenza formativa.

La lettura dei diari, raccolti alla fine del percorso formativo, è avvenuta da parte della scrivente coadiuvata dalla co-conduttrice e dalla responsabile dell'Associazione "Progetto Nascere Meglio". Quest'ultima non ha partecipato all'esperienza laboratoriale, se non nell'ultimo incontro previsto con i bambini. Ciascuna lettrice ha rilevato i punti ritenuti maggiormente significativi per sé, seguendo il più possibile i dettami della metodologia fenomenologica (cfr. §9.4.2) qui sintetizzati per punti essenziali così come ricavato dai principi fenomenologici esplicitati da Mortari (2002c, pag. 202 e segg.), cui si rimanda:

- a) esplorare senza una mappa, ossia per trovare e non cercare;
- b) prestare un'attenzione non orientata;
- c) una volta acquisito uno strumento, metterlo tra parentesi;
- d) cercare un linguaggio poroso;
- e) intersoggettività dialogica;
- f) attivare una continua autocomprensione epistemologica.

La lettura dei diari si è posta come obiettivo quello di comprendere l'utilità formativa di tale pratica di scrittura "pensosa". Non è stato semplice decidere cosa riferire delle informazioni emerse dalla lettura, da un lato a causa della componente soggettiva che ha reso a volte anche molto diversa la comprensione e l'interpretazione degli scritti e, dall'altro, per il timore di tralasciare alcuni dati sostanziali, di ordine sia cognitivo che emotivo. Si è perciò cercato di rimanere fedeli alla metodologia fenomenologica lasciando che "i diari parlassero da sé". Ciascuna lettrice ha individuato le parti del diario per sé più significative, alla luce del proprio "metro di riferimento", segnalando poi l'una all'altra, in un confronto reciproco, le annotazioni critiche che hanno condotto alla precipua selezione.

Sono stati rilevati alcuni punti di criticità:

- (i) non tutti i genitori hanno accolto l'invito formativo a riflettere su se stessi attraverso l'opportunità della "scrittura pensosa", adducendo motivazioni sempre plausibili (stanchezza, lavoro, mancanza di tempo, incapacità di scrittura...) anche se superabili con un piccolo atto di volontà; in questa circostanza i conduttori hanno compreso e mai forzato la pratica di scrittura;
- (ii) non tutti i genitori hanno praticato l'esercizio di scrittura sui pensieri sottesi ai pensieri; in altre parole, hanno utilizzato il "diario pensoso" come un diario personale, di narrazione di sé rispetto agli accadimenti e alle esperienze quotidiane. D'altra parte, la scrittura riflessiva assomiglia ad una sorta di autoanalisi profonda e i tempi per maneggiare con abilità tale pratica non sono affatto standardizzabili.

Di seguito vengono riportati alcuni paragrafi tra quelli ritenuti maggiormente significativi dal punto di vista del "guadagno formativo" (Mortari, 2002c, pag. 215), che il team di lettura ha ritenuto di identificare nei testi dei diari. Una buona parte degli scritti viene integralmente riportata nell'allegato H in appendice.

- *Riflessioni sulla propria vita*

In alcuni casi l'invito a riflettere sull'idea di "buona qualità della vita" ha spinto a scrivere su di sé, a narrare spezzoni della propria vita ma dal punto di vista dei vissuti, dei sentimenti, delle immaginazioni, consentendo un'intimità con se stessi per alcuni mai sperimentata prima. In questo caso le pagine del diario pensoso sono divenute l'interlocutore che accoglie ora ammissioni di sofferenza, ora rievocazioni di gioia. Qui il "guadagno formativo" giace in una rinnovata comprensione della propria interiorità.

Sono appena tornata dall'incontro, ho un forte mal di testa e un nodo alla gola. Vorrei tanto piangere ma come sempre mi impongo di non farlo. Non per vergogna ma per la perfezione. È stato un pomeriggio bello ma pesante, nel senso che man mano che gli incontri aumentano crescono anche gli strati di pensieri e di emozioni che a volte non riesco a capire e che restano là a ristagnare.... Da adulta ho saputo cose che da bambina dovevo ignorare, come il difficile rapporto genitore-figlio tra mio padre e i suoi genitori, oppure la pretesa di mia nonna materna di educarmi meglio di chiunque altro... E questa pretesa è rimasta anche a me (Al.)

... Questa è la data della mia prima nascita, quella biologica....io non ho tanta voglia di uscire, sto bene dentro la mia mamma ma c'è qualcuno là fuori che mi spinge in modo brusco, con insistenza.... La mia seconda nascita è ovviamente metaforica, ed è avvenuta a seguito di un tragico incidente in moto subito dieci anni fa.... Beh!, in quel periodo, il cordone ombelicale tra me e mia mamma, che qualcuno aveva tagliato 28 anni prima nella gelida sala operatoria, si era riformato... Solo il tempo, le cure e l'amore hanno fatto in modo di allentarlo, permettendomi di riprendere la mia vita in pugno (Ni.)

.... Quando ero piccola mi sentivo così a disagio nella mia famiglia, così poco amata, curata e desiderata che pensavo di essere stata adottata e mi chiedevo perfino perché l'avessero fatto se non mi volevano. Capivo che alle mie sorelle io non piacevo né interessavo... perché non ero loro sorella. Mi ricordo che un giorno mio padre, passeggiando per Venezia, mi mostrò una casa e mi disse che lì mi avevano "COMPRATA". Fu per me la prova evidente di quanto già sospettavo. Capii solo anni dopo che era un'espressione veneziana per dire che mia madre era incinta. Ricordo che vivevo con un profondo senso di ingiustizia...mescolato poi in varie fasi con altri vari sentimenti negativi: abbandono, rabbia, tristezza, solitudine...E volontariamente ho conservato il ricordo di me bambina che giuro a me stessa che non avrei mai trattato così nessuno...E poi che non avrei mai più permesso a nessuno di farmi soffrire così...[ma questa è un'altra storia...]. Ogni brutta esperienza è ESPERIENZA. Trovarne il senso e l'utilità è un buon modo per integrarla nella vita... Voglio davvero andare OLTRE a ciò che è stato per me e offrire loro il meglio... Sarò una mamma "sufficientemente buona" se alle mie figlie non farò mai provare niente di tutto questo. A loro non mancheranno amore, appoggio, fiducia, attenzioni, accudimento, cura (Na.)

Dopo tre brutti anni vissuti tra cattive esperienze, rabbia accumulata, nuove amicizie poco solide e sincere, finalmente mi sono decisa e d ho voltato pagina, mi sono rinnovata. E così è

arrivato lui... Io e lui, iniziamo a vivere da zero, facciamo progetti, ci amiamo tantissimo, fantastichiamo sul futuro.... quando però ci rendiamo conto che il destino ha corso più veloce di noi. Le cose ci sono sfuggite di mano? E tutti quei progetti di svago e di possibilità diverse....? Era arrivata LEI, nel frattempo! Una stella dal cielo, così preziosa... nella mia pancia! Ma non ho subito realizzato quanto fosse preziosa, unica, rara e spettacolare. Ho solo pensato ad un equilibrio spezzato, alla paura, all'immaturità.... Sì, ci è voluto un po' quando ho sentito come un battito d'ali di farfalla, il suo cuoricino battere dentro di me, come la sua vita si era aggrappata alla mia, ho capito che lei era già parte di me ed era già parte di noi.... questa splendida stellina che era dentro di me... c'è sempre stata... si è accesa al momento giusto (Cl.)

È stato il 22 dicembre del 2010. In quel giorno sono diventata grande. In quel giorno quello che c'era prima si è pian piano sgretolato. In quel giorno io e mio marito abbiamo capito che niente sarebbe stato più come prima. Angoscia, disperazione, impotenza, solitudine. Giorni di silenzio nel cuore. Poi le parole tanto temute. Il cuore ha smesso di battere. La mia bambina era volata via da me.... Connessa alla mia anima, mano a mano col mio sposo abbiamo dato alla luce la nostra bambina. Nascosti dalle nostre lacrime, nel silenzio del nuovo anno che inizia, in una notte che non aveva più niente da raccontare abbiamo visto la nostra creatura, piccola, perfetta, adagiata su un telo, avvolta per sempre nei nostri ricordi... Tagliato quel cordone che ancora mi teneva unita a lei mi sono sentita la sua mamma come mai avrei pensato. L'avevo accompagnata sino a lì, al termine del suo viaggio, seppur breve, su questa Terra. Che altro deve fare un genitore se non questo? (Si.)

- *Il luogo della constatazione*

Capita che la scrittura conduca a constatare quanto poco si sia fatto per “la buona qualità della propria vita” e, anzi, quanti incontri, situazioni, vicende, abbiano contribuito a vivere una vita non del tutto propria, spesso in condizionamenti o nella sofferenza. Il “guadagno formativo” qui appare nel farsi consapevole che è giunto il momento di riappropriarsene, per condurre la propria esistenza all'insegna del personale progetto evolutivo, proficuamente intrecciato a quello degli altri, in primis, a quello dei propri figli.

Mi sono sentita un buon genitore nel momento in cui ho capito che la persona che avevo al mio fianco non c'entrava niente con me e che quindi non poteva essere il padre dei miei ipotetici bambini. Pur avendo l'istinto e la voglia materna ho saputo aspettare Oggi mi sento un genitore “sufficientemente buono” perché sono consapevole di non essere perfetta ma sono pronta a mettermi in gioco, a cadere e a rialzarmi. Accanto a me ho un “Uomo” e un “Padre” e assieme continueremo questo percorso – sono certa – per tutta la vita. L'Amore è la forza che ci basta per essere felicemente genitori e la consapevolezza è la carica che ci insegnerà un po' alla volta a migliorare sempre più (Ni.)

Fondamentalmente per me – ma anche per il mio compagno – essere in relazione educativa è proseguire con un disegno educativo iniziato dalle nostre famiglie di origine.... Aver cura

del mio ruolo di genitore per me significa riuscire a mantenere questa linea educativa.....Però, il mio problema principale è quello di riuscire a vivere la mia maternità in modo completamente spontaneo. Tutto ciò che faccio, alla fine, lo faccio "troppo" consapevolmente e "sempre" con un fine educativo. Alla fine più che una mamma mi sembra una maestra. Cosa che piace molto agli altri, ma molto meno a me e se alla sera penso di non aver concluso niente di concreto, vado a letto con un senso di frustrazione (Ir.)

... I miei bisogni li ho dovuti sempre controllare perché la mia famiglia non è mai stata in grado di empatizzare con me e mio fratello Come madre, per quel che può valere la mia esperienza di soli due mesi, temevo di riproporre questo comportamento, ne avevo paura. E invece sono l'esatto contrario. Non nego mai a Gi. Ciò di cui ha bisogno. Sono sinceramente in ascolto dei suoi bisogni. E ogni errore sarà non voluto. Non so se sarò una buona madre, ma voglio provarci e voglio essere diversa dai miei genitori, perché non voglio che mio figlio possa provare quello che ho provato io. Voglio che conosca quell'amore gratuito che solo una madre può dare (Mi.)

... è successa una cosa strana. Due giorni dopo aver ricordato e scritto della mia nascita ho litigato con mia mamma. Cosa veramente rara nella nostra vita. Ho pensato molto al "perché".... A cosa mi ha smosso dentro. Apparentemente, il fattore scatenante è stata una risposta brusca che lei mi ha dato al telefono. Sotto, sotto, e più ci penso più ne sono convinta, avevo il bisogno di comunicarle che io sono sempre sua figlia anche se ho 38 anni e una mia famiglia, e che ho bisogno di lei come madre, ho bisogno di ritornare alle radici per capire anche il mio modo di essere mamma... E poi avevo bisogno di attenzioni, io sono una coccolona, molto affettuosa ed in questo momento l'abbraccio di mia mamma mi serve perché mi dà sicurezza (Ni.)

Maternità è ... essere una Persona. Qualche tempo fa avrei detto che la maternità è essere disponibili, comprensivi, amorevoli, accoglienti, che è l'unica cosa al mondo giusta che ti completa fino in fondo. Ma non è così, o meglio: per poter dare ai nostri figli tutto questo è bene capire che forma ha questo mio Essere. Perché se io sto bene loro stanno bene, se io capisco dove voglio andare forse posso dare un esempio su che tipo di strada seguire e dare loro in mano tutte le armi per poter decidere da soli che fare... Devo dire grazie ad An. e a Gi. Perché tramite loro sto lavorando su di me, finalmente!! (CP.)

Ricordo la mia infanzia e la mia adolescenza. La situazione familiare era complicata, i rapporti DIFFICILI, il cibo PESANTE, i pensieri erano CONTORTI. Ho consapevolmente cercato di allontanarmi da tutto questo. Ho bisogno di cibo SEMPLICE, rapporti CHIARI e SERENI, LEGGEREZZA. Quando ero alle elementari scambiavo la mia merendina "Fiesta" con i mandarini della mia compagna. Chiedevo verdura cruda da sgranocchiare. Ci sono nata con l'inclinazione per la macrobiotica! Il buon cibo è importante per la qualità della vita e me ne prendo cura per tutta la mia famiglia.... Tempo, ho bisogno di tempo per godere delle piccole cose, le piccole cose sono la gioia della vita. Fin da bambina godevo dei momenti di solitudine e quasi di noia perché mi fermavo a pensare, a capire. Non è buona la vita che non si ferma mai. Io amo avere il tempo per prendermi cura di me e della mia famiglia... Ringrazio la mia prof. delle medie per avermi convinta che un libro sarebbe sempre stata un'ottima compagna. Aveva ragione.... NUTRIRE MENTE E ANIMA (Na.)

- *La mente osserva se stessa*

I casi in cui la consapevolezza di come i pensieri si formino, assumendo la foggia che hanno, non sono la regola, a dimostrazione dell'impegno "metacognitivo" e dell'esperienza sulla pratica necessari; ma quando detti casi si danno essi risultano assai significativi, a riprova del valore aggiunto che una sì fatta attività introspettiva, di autoanalisi narrativa, può comportare ai fini della comprensione del Sé, sia in termini di identità personale (*Io*) che di identità sociale (*Io educatore*, in quanto genitore). Il "diario pensoso" diventa così un luogo spazio-temporale ove si pensa non tanto al proprio fare o al proprio esperire bensì all'impulso mentale da cui ha avuto origine l'azione o che ha dato forma all'esperienza.

I miei pensieri spesso prendono origine dall'esperienza con i miei genitori ma anche dal mondo che mi circonda... Il mondo attuale mi spaventa ed io cerco di allertarla. Ho paura, paura che si faccia male, paura che la portino via, ma allo stesso tempo sono consapevole che deve vivere perché io ho vissuto e solo ora mi rendo conto di quanto ho fatto soffrire mia mamma quando volevo sperimentare la vita e uscivo giorno e notte... Sarà dura per me accettare questo se mia figlia lo farà ma devo allenarmi negli anni per affrontarlo. Educare significa anche lasciare le persone imparare con le proprie esperienze, cercando di condividerle assieme. Aver cura della relazione educativa significa alimentarla di continuo e soffermarmi a pensare se sto facendo la cosa migliore. Mettermi in relazione educativa significa voler crescere anch'io. Ciascuno di noi se vuole ha un lungo cammino per capire se stesso e per essere genitore deve cercare di essere il più possibile chiaro con se stesso (ML.)

Sicuramente i miei pensieri prendono forma da immagini e sensazioni vissute nella mia famiglia, ricordi di adulti pazienti e in ascolto, presenti e comprensivi, adulti che rispettano la dimensione "bambino" senza però renderlo sovrano. Sono tutte qualità che mi porto dentro e che voglio far rivivere ai miei figli ... "Io sono l'esempio per i miei figli, quello che dico e faccio, quello che penso e quello che sono". Questo penso quando mi pongo di fronte a loro.... Così mi metto spesso in discussione, per paura di dare un esempio sbagliato (Al.)

... Prima di questo momento avevo accantonato i pensieri! È tanto che non lascio correre liberamente la mia mente.... So perfettamente perché l'ho fatto: per non soffrire. Aver cura della mia vita, chiudo gli occhi e mi ascolto. Faccio esperienza della mia mente e dei miei pensieri e cerco di entrare in quell'angolino del mio Io che ancora pensa ad An. L'ho cercato e l'ho dovuto cercare per risollevarmi, per ritrovare me stessa, per farmi sentire ancora bene con me stessa al di là di tutto.... An. che studia, legge, immagina, ricerca, crea... è una bella sensazione ... di pienezza. Sento un po' di malinconia, mi manca molto... Sì, ecco, aver cura della vita, nutrire il corpo e lo spirito, la mente... lascio correre i pensieri, mi vedo immersa nella natura, il sole, gli ulivi, l'aria fresca della mattina, il silenzio, quel cielo stellato che incontra l'anima... Mi costa molta fatica avere esperienza della vita della mia mente. Un giorno spero di raggiungere quella serenità che mi consentirà di guardare dentro me stessa, libera di vagare nei pensieri senza incorrere nella sofferenza... L'ho fatto per Zo., perché si

merita di avere al suo fianco una mamma serena che torni ad avere fiducia di se stessa. I suoi occhi, i suoi abbracci, la mia piccola stellina, è la mia forza (An).

Di nuovo qui a chiedermi se ho veramente capito. Non credo. Penso al pensiero. Al mio pensiero. Di nuovo un flusso di immagini, parole che si fondono assieme come nuvole spinte dal vento. Ma la domanda giusta è cosa spinge me. Non la mente. La mente è strumento. Il motore. Il mio io è tutto racchiuso nella mia anima. Lì ci sono io. Se cerco me stessa vado lì. Se piango vado lì. Se sono felice, entusiasta vado lì. Non conosco la sua forma. Se dovessi disegnarla direi un cuore.... Quando parlo a me parlo al mio cuore.... Buona qualità della vita è ascoltare il mio cuore, la mia anima. E quando ci parlo mi accorgo che prego. È lì dove mi rifugio, dove chiedo aiuto, dove mi dispero, mi ritrovo e dove gioisco. In fondo ci sono io. E dove finisco io sento che inizia Dio. Cui parlo. Costantemente. A me, a lui. Aver cura di me è tornare lì. Ogni tanto, quando serve, tra i pensieri della giornata, tra le cose da fare, tra quello che capita, che mi travolge o che mi schiva. È tornare lì per capire se è giusto o sbagliato, se è buono per me o meno. Se è corretto questo compito non so. Ma se torno lì dentro trovo la pace (Si.)

I pensieri nascono da sensazioni che sono sentite ma anche pensate. Sono ricordi, desideri ma anche sensazioni di calore e luce che mi avvolgono. Sono il risultato di quello che ho vissuto, che ho scelto, ma anche di cose non dette, lasciate passare, di scelte non fatte, di incontri a cui non mi sono presentata... Credo che l'unica cosa che si possa fare, quando si ama, è esserci. Possiamo solo (ammesso e non concesso che sia poco) "esserci" per condividere una frase, un momento difficile, per non far sentire soli: che senso hanno le nostre esperienze, le nostre emozioni se non sono condivise? (Mi.)

- *Seguire i moti del pensare*

La narrazione della vita dei pensieri sui temi inerenti la "buona qualità della vita" o la "buona genitorialità", talvolta si snoda in parallelo al dispiegarsi di nuove esperienze, così che il pensiero assume via via compiutezza, consentendo un "guadagno formativo" a favore della consapevolezza di Sé. Accade perciò che la scrittura riflessiva, anziché condurre ad un obiettivo di conoscenza, si ponga a nuova partenza, motivando e spingendo a riattivare un ulteriore pensare i propri pensieri.

... Ieri è stato più bello del solito... e stanotte avevo il cervello frenetico... Mi sono svegliata alle 3 per la piccola e di lì ho avuto un "diario pensoso mentale" fino alle 7 ... Pazzesco! Era da una vita che non mi capitava ... Ed ho capito a cosa serve tutto questo!! Scrivere serve a noi!! Per allenarci a sentire la mente ... E ce l'ho fatta!! Grazie... Però adesso "so copada"¹⁰¹!!!... (Si.)

Disegno di un vortice ... Per me rappresenta il parto, il canale da dove esce il bambino, dalla penombra del ventre alla luce esterna. È come un viaggio dentro ad un tunnel, un viaggio

¹⁰¹ Forma dialettale per intendere "sono morta di stanchezza".

verso la vita, verso l'ignoto... Ma mi è tornata alla mente anche la descrizione data da quelle persone che hanno vissuto uno stato di pre-morte, di un tunnel verso la luce.... Forse che dalla nascita alla morte tutto è un lungo viaggio?... (Al.)

È stata lei a scegliere noi. Il contrario non sarebbe stato possibile.... Il momento è quello: quello in cui decide di arrivare. Così è cominciato il nostro essere genitori! Solo il termine "genitori" mi mette un po' d'ansia, perché nessuno te lo spiega. Il bambino, quando lo porti a casa, non ha un libretto di istruzioni (purtroppo!). Sarebbe molto utile... ma non sarebbe la stessa cosa... Me l'hanno sempre detto ma solo adesso l'ho capito. L'ho vissuto (Cl.)

Ho il vuoto rispetto a cosa intendere per "buona genitorialità". Ma mi reputo una mamma "sufficientemente buona" perché mi pongo delle domande, cerco di conoscere diversi punti di vista, mi metto in discussione e accetto di non sapere ancora bene come si fa. Forse di buoni esempi non ce ne sono. Forse ogni genitore fa il meglio in quel momento ma a posteriori si poteva fare altrimenti... Aver cura di sé come genitore è potersi fermare a pensare a cosa si è fatto nella giornata? Una buona genitorialità è porsi nei confronti del figlio non come "genitore" ma come "adulto"? È autorevolezza? È saper vedere lontano e indirizzare ma senza agire? È fare un cenno, un'espressione se il figlio è nel giusto/sbagliato (che poi cosa è giusto e cosa è sbagliato!)? È accompagnare il proprio figlio nel percorso che si è scelto? Se sì, ne avrò la forza? (Ro.)

Penso ai miei pensieri... Se mi concentro è come se già li perdessi, se eseguiessi una forzatura che altera il loro muoversi attraverso la mia anima. Penso a questo foglio. A chi ha composto questo quaderno, a chi mi ha detto di fare questo compito. Torno qui. Capisco che i ragionamenti non mi porteranno lontano. Fotografie interiori, immagini, questo sì. Se voglio entrare dentro di me, se voglio FERMARMI dentro di me devo rivedere. E se rivedo, risento. Gli occhi di mia figlia, le sue mani. Buona qualità di vita. Il viso di mio marito. Buona qualità di vita. Non capisco dove devo arrivare. Stanchezza. Una buona qualità di vita sarebbe dormire tante ore. Musica rilassante solo immaginata. Candele non troppo forti. Un massaggio per distendere i muscoli uno ad uno. E chiudere gli occhi. E lasciarmi cullare dai pensieri che pian piano svaniscono. Ne ho bisogno... Forse ci sono. Collegarsi col proprio io interiore non è troppo razionale. È comprendere un bisogno profondo e cercare di realizzarlo. Ma tanto si è svegliata Be. Magia. Fine dei tentativi. Per oggi (Si.)

- *Riflessioni scaturenti dall'intersoggettività*

Infine, va forse sottolineato il fatto che gli input alla scrittura riflessiva sono scaturiti da un lavoro formativo avvenuto in un assetto laboratoriale a forte scambio relazionale; si rilevano, nei testi dei diari, diversi richiami all'esperienza del riflettere assieme o a pensieri scaturenti dalle narrazioni altrui, evidenziando come il gruppo favorisca quell'atto maieutico del "portare alla luce" ricordi e riflessioni, verosimilmente destinati a rimanere nel deposito silente, che immediatamente si fanno elementi di consapevolezza. Il confronto non manca di continuare anche al di fuori del laboratorio, consentendo riscontri e nuove acquisizioni grazie ad un

ritrovato – o rinnovato – dialogo coi propri genitori o con il partner. Ma talvolta affiora la presa d'atto inerente la difficoltà di instaurarlo.

Gli incontri sono sempre emozionanti ho sempre le lacrime agli occhi e mi porto a casa mille esperienze e mille pensieri. Passo giorni a riflettere su di me e sulla mia famiglia, ma anche sulle altre vite e come molte situazioni sfortunate si siano rovesciate e siano diventate da negative a positive. Mi colpisce molto sentire e ascoltare le storie di altre mamme, come sono diverse dalla mia. Io ho avuto una vita felice, senza grossi scossoni, ho ricevuto tanto amore e spero di darne molto anche io e se una volta pensavo di non amarmi oggi mi devo ricredere perché mi sento una mamma attiva che ha voglia di crescere e di conoscere e cambiare insieme ai miei figli e per loro. Bisogna volersi bene per poter ricambiare (Al.)

...ALICE¹⁰² mette in subbuglio pancia e cuore fino alle sue radici più profonde... E questo ti da la libertà di dividerlo anche con persone fino a poco tempo prima davvero poco più di sconosciute... Ecco quindi la serata di ieri mi ha permesso di parlare dei miei Angeli, Gio.Ma. e Fra.... La mia prima esperienza genitoriale è stata con loro.... Per un'ora, per un giorno, per tutta la vita.. Sono figli, comunque siano andate le cose... Sono parte di te e del tuo percorso.. Hanno un nome, un'identità e soprattutto un senso... Non è detto che lo capiremo mai... È già molto però se l'accettiamo..... È che siamo madri e padri non per merito né per azioni più o meno lodevoli ma perché accogliamo i nostri figli al meglio delle nostre forze e possibilità... E perché li custodiamo nel nostro cuore con tutto l'amore di cui siamo capaci... Ecco... Questo penso mi aiuta oggi ad accompagnare mia figlia nei passi della vita.. Mi sento una madre tra cielo e terra... e lo sono sul serio!! (Si.)

...In effetti ho raccontato solo alcuni tratti della mia infanzia solo a due/tre persone.... Mai mi sono esposta in gruppo. E poi spesso mi sono chiesta: "ma a chi vuoi che interessi?" oppure: "dai, c'è assai di peggio!". Senza contare i sensi di colpa e la vergogna latente... Ed ho cercato un senso.... Tante tante volte ho pensato ripensato rivisto e studiato le mie esperienze, ma non l'avevo mai fatto in un gruppo. Mi sono sentita nuda, ma va bene così.... davvero sto vivendo un grande momento di crescita..... Oggi sono la persona che sono anche grazie a ciò che è stato e sarò una mamma molto "pensante".... E se il mio percorso, la mia esperienza potesse essere in qualche modo utile ad altri ne sarei davvero felice. Grazie!!!!!!!!!! (Na.)

Ho parlato con mia madre a proposito della mia nascita, le ho raccontato quello che avevo già scritto, le sensazioni, i ricordi che avevo di quel momento e siamo rimaste sorprese entrambe. Io perché avevo raccontato cose che lei non mi aveva detto ... e mia madre perché ha così ricordato un momento sul quale lei non aveva più pensato. ... Che emozione parlarne con mia madre ... ed ogni volta che penso alla mia nascita sento una forte emozione che mi porta a piangere (Al.)

La consapevolezza di essere stata anche figlia. Fino ad ora l'avevo dato per scontato. Ora ho instaurato un rapporto madre (la mia)/figlia (io) più consapevole. Ho sentito il bisogno di chiedere e di sapere da mia mamma cose che non sapevo di me e che non mi sarebbe mai venute in mente di chiederle prima: come è stata la mia nascita, se ero una bambina tranquilla o "monella", se ero sempre in movimento, se dormivo di notte. E poi lo rapporto

¹⁰² Il percorso laboratoriale "Genitorialità..."

al carattere di mia figlia, agli atteggiamenti. Il fatto incredibile è che questo mi fa capire (forse) determinati comportamenti o determinati lati del carattere della mia piccolina (Ir.)

... Trovo molto difficile riuscire ad essere coerenti quando il marito ha avuto un passato diverso e un imprinting educativo molto lontano dal proprio. Un tale percorso formativo andrebbe frequentato da entrambi i genitori perché spesso noto che il mio lavoro viene reso vano dal lavoro del mio compagno... e solitamente parlarne non serve a molto (Al.)

Guadagno formativo per il conduttore

Preme sottolineare è che le evidenze per un “guadagno formativo” sono state registrate non solo a favore dei partecipanti ma, indubitabilmente, anche dei conduttori. La scrivente, in particolare, oltre ad aver ricevuto continui feedback rispetto alla “bontà” della proposta, ha avuto l’opportunità di riflettere su alcuni elementi sostanziali inerenti:

- l’opportunità di modificare il proprio approccio nel setting di cura da psicologico a psicopedagogico;
- la convenienza di predisporre percorsi formativi in un’ottica “enattiva” e “capacitante”;
- l’importanza di proporsi in un ruolo non di “esperto” bensì di facilitatore, in quanto la narrazione di sé, il mostrare parti di sé e le riflessioni dei partecipanti ad un gruppo formativo, risultano essere per il formatore doni preziosi, che egli stesso può compartecipare nell’interscambio, fruendo della crescita e della trasformazione personale e professionale;
- l’arricchimento in termini di saggezza, di empatia, di emozioni profonde, di sentimenti nobili derivato da questi giovani genitori, che si sono spesi e messi in gioco senza riserve, fiduciosi della promessa loro fatta: una più approfondita conoscenza di sé per migliorare il proprio modo di essere mamme e papà consapevoli.

10.4 La fattibilità di percorsi riflessivi per il potenziamento del sé nella formazione della genitorialità

I promettenti esiti della sperimentazione ci fanno sperare nella possibilità di annoverare la proposta formativa tra le esperienze di “educazione familiare” (cfr.,

tra gli altri, Catarsi, 2007; Milani, 2009a,c; Formenti, 2012a; Filardi, 2013)¹⁰³ pensando di essere riusciti ad apportare, ai genitori, un seppur minimo contributo al processo di riconoscimento e di potenziamento del loro acume educativo, oltre che all'assunzione di atteggiamenti appropriati e alla maturazione di una consapevolezza cognitiva, emotiva ed affettiva utile per la loro evoluzione, per quella del bambino e per la loro interrelazione (cfr. Bottigli, 2003; Boffo, 2011). Pensiamo, infatti, che in un lasso di tempo assai breve il percorso formativo abbia offerto ai genitori:

- (a) una sollecitazione alla riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui ancora non avevano consapevolezza,
- (b) un aiuto concreto per rafforzare ed accrescere le competenze di caregiving già presenti o potenziali, favorendone la consapevolezza e rendendone evidenti le possibilità per un loro miglior utilizzo.

Ciò è stato possibile grazie all'integrazione di più strumenti formativi, quali quelli del dialogo e della narrazione, l'uso di medium pittorici e plastici, l'invito alla scrittura riflessiva, attraverso cui si è cercato di promuovere e di facilitare l'estrinsecazione di memorie e pensieri impliciti connessi alla funzione educativa della relazione genitoriale, che hanno così potuto "prendere forma" e divenire oggetto di una consapevole comprensione di senso. Apprendere dal proprio fare significa pensare anche ai pensieri che hanno accompagnato il proprio agire, le proprie esperienze, i propri vissuti. Pertanto riteniamo che interventi di supporto alla genitorialità, attuati nella prospettiva generale di accompagnare alla riflessività attraverso strumenti informali e creativi, consentano ai genitori di:

- trovare la possibilità di esprimersi e di accrescere la consapevolezza tramite l'analisi delle proprie modalità d'azione e l'esplorazione di sé;
- trovare uno spazio di accoglienza e di accettazione incondizionata nel proprio "esser persona" ancor prima che genitore;
- rinnovare le proprie modalità di analisi dei problemi e di ricerca di soluzioni;
- percorrere varie strategie educative, soprattutto grazie allo scambio di esperienze pratiche tra pari, nell'ambito di una "comunità di pratica";

¹⁰³ Il binomio "educazione familiare" indica sia l'azione di educare bambini solitamente realizzata nei gruppi familiari da adulti che ne sono i genitori, sia l'insieme degli interventi sociali realizzati per preparare, sostenere, aiutare, addirittura sostituire i genitori nei loro compiti educativi parentali (Durning, 1995, pag. 40 e segg.).

- rinforzare ed arricchire le proprie propensioni educative positive;
- individuare strumenti per migliorare la comunicazione e potenziare l'empatia relazionale entro il proprio gruppo familiare.

Alla luce di quanto detto pensiamo che situazioni formative a carattere creativo ed informale – in piena conformità con i propositi del progetto ALICE – supportate da un approccio promuovente la riflessività, rispetto ai modi formativi tradizionali possano condurre i genitori, più facilmente ed efficacemente, ad una rivisitazione critica del proprio ruolo educativo, avviandoli a riconoscere la convenienza di un apprendimento permanente; ciò detto per almeno due motivi:

- (a) l'arricchimento del dialogo intergenerazionale attraverso la partecipazione ad occasioni comunitarie sociali, ma anche istituzionali;
- (b) il potenziamento, se non l'acquisizione, di competenze chiave come mezzo per promuovere la coesione sociale.

Se consideriamo la famiglia come "risorsa" alla quale si riconosce un'irrinunciabile funzione educativa e sociale che si esplica nella trasmissione dei saperi, nella crescita delle nuove generazioni, nella cura e nella socializzazione delle persone, nella solidarietà intergenerazionale (cfr. Mortari, 2004, 2005; Margiotta 2013), allora è importante prefigurare una presenza diversa delle famiglie anche all'interno della rete dei servizi alla persona, che certamente non potranno essere sostituiti dall'intervento familiare ma che tramite esso potranno trovare un migliore coordinamento ed una più mirata finalizzazione.

Pertanto, interventi precoci con azioni promozionali alla genitorialità – ad esempio nell'ambito dei servizi dedicati alla primissima infanzia (post-natalità, nidi) ma già anticipando con le coppie in attesa (preparazione al parto) – consentono di collocarsi in una prospettiva formativa preventiva e non solo medica, nella consapevolezza che per una efficace politica di welfare non è più sufficiente individuare precocemente i fattori di rischio e di debolezza interni alla famiglia ma che è necessario ricercare "sistematicamente ed ecologicamente", entro un percorso co-costruttivo, le migliori modalità di superamento delle difficoltà, a partire dalle potenzialità e dalla valorizzazione delle risorse che dimostra di possedere la famiglia stessa.

In ultima analisi, l'auspicio è che la presente proposta formativa a supporto di una genitorialità riflessiva possa fornire un seppur piccolo contributo al fine di coadiuvare chiunque abbia funzioni genitoriali nell'assolvimento responsabile e consapevole dell'importante compito che è chiamato ad assolvere. È infatti presumibile che genitori competenti e presenti a se stessi aiutino i figli a crescere con autostima e sicurezza, accompagnandoli verso la più autentica estrinsecazione del Sé e promuovendone al meglio le possibilità personali in vista dello sviluppo del bene comune: la Società.

10.5 Considerazioni conclusive

Ci pare di poter dire, in conclusione, che gli obiettivi primari della proposta sperimentale a supporto di una genitorialità riflessiva siano stati raggiunti:

- incoraggiare i giovani genitori alla riflessione attraverso l'esplorazione critica delle loro esperienze come figli e come genitori,
- contribuire alla espressione – e talvolta anche alla trasformazione – delle personali conoscenze, aiutandoli a riconoscere, a rafforzare e a valorizzare le risorse educative già possedute e a svilupparne di nuove.

Il percorso ci sembra ben rispondere a quella tipologia di interventi formativi di empowerment – che abbiamo chiamato anche “capacitanti” (cfr. §8.6) – comportanti cioè, ad un qualsiasi livello, una *tras-formazione* realizzata per mezzo di dispositivi educativi.

Abbiamo potuto altresì constatare, a posteriori, che gli step formativi programmati nella nostra sperimentazione ben convergono con i passaggi previsti dal modello di dispositivo pedagogico messo a punto da Formenti (2012b, pp. XX-XXII; cfr. anche l'intervista in appendice, allegato B), adottabile tanto nella costruzione di percorsi formativi che nel lavoro operativo. Si tratta delle fasi – non necessariamente consequenziali bensì sovrapponibili – cosiddette:

- a) dell'*esperienza autentica*, in quanto l'esperienza del contatto con se stessi, con i propri e altrui vissuti, emozioni, sentimenti, è avvenuta nell'alveo di una sintonia

mente-corpo così da poter comprendere l'essenzialità, in vista del "bene", della relazione e della premura;

- b) della *rappresentazione estetica*, in quanto attraverso i linguaggi creativi, l'immaginazione, l'autobiografia, ci si è messi in gioco comparando se stessi come genitori nei confronti dei propri genitori, traducendo i simboli, riconoscendoli, trasformandoli, comunicandoli;
- c) della *comprensione intelligente*, in quanto i passaggi riflessivi – cui si è avuto accesso attraverso il pensare i propri pensieri – hanno condotto ad un'aumentata consapevolezza del proprio essere genitore ed altresì avviato all'elaborazione di nuove ipotesi sulle situazioni esperite, portando ad una costruzione di senso degli accadimenti grazie alla condivisione di sguardi e di prospettive, nonché al riconoscimento delle diversità nei contenuti e nei contesti;
- d) dell'*azione deliberata*, inerente cioè la possibilità di costruire un progetto comune, piccolo o grande che sia quale è stato, nel caso specifico, la co-costruzione di un librone autobiografico che il gruppo ha donato a ciascuna delle conduttrici (cfr. il Report per il Blog di ALICE - Sesto incontro, pag. 393), del quale ogni mamma e papà ha costruito una propria pagina, narrando un pezzetto di Sé – concretizzando quelle consapevolezze maturate nella fase (c) – così che il lavoro educativo effettuato è apparso aver preso il "giusto senso", mostrandosi materialmente nella connessione tra sapere e pratica;
- e) della *verifica*, in quanto ci si è confrontati sul "guadagno formativo" mantenuto nel tempo non solo a favore del genitore che ha deciso una *tras-formazione* di sé in quanto educatore ma anche per l'intero gruppo, grazie alla condivisione dell'esperienza.

La finalità ultima della sperimentazione ha mirato a sostenere una genitorialità riflessiva per contribuire all'esplicitazione e al potenziamento dei saperi educativi, di cura e di "buon trattamento", partendo dal riconoscimento del proprio patrimonio conoscitivo ed esperienziale. In altre parole, abbiamo cercato di coadiuvare i genitori nell'interpretazione del loro ruolo educativo e di offrire loro un'occasione per riflettere su di sé in tale veste attraverso un *ripensamento critico-costruttivo* delle proprie modalità di agire e di sentire. Il percorso formativo non ha inteso

individuare l'oggettività delle narrazioni, né spiegare le motivazioni o le cause sottese alle azioni bensì ha cercato di far emergere le connessioni tra le diverse – seppur analoghe – esperienze al fine di individuarne i significati (cfr. Bruner, 1992, pag. 116 e segg.). Siamo infatti convinti che ogni azione formativa sia tanto più efficace quanto meno aspira a voler affermare verità o comprendere oggettivamente fatti ed eventi ma cerca invece di dare un senso ad azioni, a vissuti, ad esperienze, a situazioni.

Alla luce di questa visione e degli esiti ottenuti dalla sperimentazione, pensiamo che tipologie di supporto alla genitorialità basate su un approccio nel contempo riflessivo e creativo possano contribuire a rendere i genitori consapevoli della “trama enattiva” della loro capacità relazionale e a rafforzarne il ruolo in quanto educatori (Margiotta e Zambianchi, 2012). Come già esposto sin dall'inizio, siamo infatti convinti che il più efficace supporto alla genitorialità giaccia non tanto sul potenziamento del ruolo (*cosa* deve saper fare un adulto per essere genitore) quanto sulla consapevolezza del proprio sé (*chi* deve riuscire ad “essere” un individuo al fine di agire – per dirla con Winnicott – anche una genitorialità “sufficientemente buona”).

Auspichiamo di essere riusciti a portare la nostra convinzione e cioè che percorsi formativi di supporto alla genitorialità risultano tanto più incisivi e pregnanti quanto più riescono ad essere enattivi, cioè generativi di conoscenza (cfr. Varela, Thompson e Rosch, 1992) e che il dispositivo principe capace di produrre enazione, cioè capace di “far emergere di significato e di dare forma ai sistemi umani di azione” (Margiotta, 2011b,c) non possa che giacere nella riflessività (Margiotta, 2012b; 2013).

CONCLUSIONI

Il percorso di ricerca che abbiamo cercato di sviluppare nella prima parte di questo lavoro si è focalizzato sulla valorizzazione della *centralità della relazione educativa*, esplorata nei suoi elementi connaturati nell'auspicio di concorrere – benché solo parzialmente – al rinnovamento antropologico di piani educativi fondati sul riconoscimento e sull'esplicitazione dell'individuo *in quanto essere in relazione*.

Il primo interrogativo cui abbiamo cercato di rispondere ha riguardato il capire quando la *relazione* di fa *educativa*. Ripercorrendo la letteratura analizzata, nonché le indicazioni emerse dalle interviste ad esperti sul tema (cfr. capp. 3 e 4), abbiamo derivato che una condizione necessaria – seppure non sufficiente – affinché una relazione intersoggettiva si possa qualificare come “educativa” è che il soggetto che la attiva sia “adulto”: ma “adulto” non a causa della “maggiore età” o dell’inserimento nel mondo del lavoro o perché “genitore” bensì in virtù di una maturata *adulthood riflessiva*. Mutuando ancora dalle considerazioni di Demetrio (1998, 2005 cfr. §3.5), l'individuo perviene all'*adulthood* quando, nel triangolo della relazione costituito da educatore, educando, contesto, raggiunge una propria “competenza autobiografica”, ovvero una consapevole conoscenza ed estrinsecazione di Sé, che gli consente di gestire responsabilmente¹⁰⁴ il proprio percorso di vita così da mantenere saldo l'obiettivo funzionale di condurre l'altro – l'educando – ad esprimere egli stesso il proprio Sè. *Competenza autobiografica* significa, in altre parole, che l'educatore si esime dalla facile e comoda tentazione di reiterare automaticamente ed acriticamente schemi e modelli consolidati, interiorizzati, mai trasformati e perciò rigidi, per fare invece della sua azione educativa un contenuto di riflessività, oltre che di progettazione e di finalità. A questo riguardo Margiotta (2013, pag. 34) afferma che la capacità autobiografica –

¹⁰⁴ Tale responsabilità va assunta sia a livello personale, ciò significando che si è disposti ad ascoltarsi e prendersi cura di sé e dei propri bisogni, sia a livello sociale, nel senso di darsi disponibili al riconoscimento dell'altro e dei legami intersoggettivi, alla coltivazione delle relazioni significative, alla consapevolezza dei ruoli e dei copioni che ciascuno esprime nelle diverse circostanze di vita.

che potremmo tradurre come quell'insieme di riflessività e di capacità di ricapitolare in un attimo e in un'immagine la propria esistenza, di accettare di convivere con i propri e altrui errori – non è tanto operazione filosofica o psicodinamica bensì pedagogica, cioè di natura autoformativa, tesa all'autonoma costruzione del Sé. Secondo l'autore i dispositivi fondamentali della cura, della premura, dell'autoformazione sono quelli “del sentire, del volere, dell'immaginare...ovverossia quei dispositivi che ciascuno modella come *precipitato* non definitivo bensì *ricorsivo* nel corso della sua esperienza di costruzione del Sé, in relazione con tutti i contesti e con tutti i fattori e i materiali di esperienza e le relazioni intersoggettive – cioè gli altri – con cui intercorre nel corso della propria vita...” (*ibidem*). Per ciò detto, la *relazione educativa* – pur essendo il tramite attraverso cui trovano espressione, potenziamento e sviluppo le abilità e le competenze dell'educando di cui essa si incarica – rimane strumento infertile se il risultato finale del processo educativo non conduce all'autonomia e all'equilibrio necessari ad esprimere e a coltivare i personali talenti.

Esplorate le condizioni fondanti l'educatività di una relazione intersoggettiva, l'ulteriore quesito ha riguardato il cercare di comprendere i termini sulla cui base una relazione educativa si fa *formativa*. La maggior parte degli esperti sentiti su questo punto, al di là delle preziose suggestioni e riflessioni apportate al presente lavoro, sostanzialmente convergono su due passaggi fondanti:

- a) la relazione educativa è quel rapporto intersoggettivo teso a *dare forma* all'altro, ma non nel senso di farne una “forma” forgiata sul proprio modello di riferimento bensì di aiutarlo a “*prendere la sua forma*”, di accompagnarlo nel suo percorso di “*presa di forma di sé*”;
- b) la parola-chiave che rende conto della formatività della relazione educativa giace nella continua tensione alla “*ricerca di senso*” degli eventi, degli accadimenti, degli incontri, dei vissuti esperiti.

Una relazione educativa si fa dunque formativa quando l'educatore, in un contesto che è tutto relazionale, affianca l'educando nel *suo prender forma*, aiutandolo a dare risposte alle “esigenze di senso” e a “dare forma ai sistemi d'azione tra interlocutori” (Margiotta (2011a)).

Nella seconda parte è stata illustrata una sperimentazione consistente in un percorso formativo dedicato alla genitorialità e finalizzato all'*empowerment* di

pratiche riflessive – favorite dall’uso di linguaggi creativi e informali – per la promozione della consapevolezza di sé genitore “in quanto educatore”. La sperimentazione, che ha avuto come sfondo concettuale quello di un’antropologia fondamentale, è stata elaborata cercando di individuare opportunità di pensiero e di confronto tra pari – genitori e conduttori – in un setting di apprendimento reciproco e condiviso inerente le modalità *che dotano di sostanza* l’atto educativo. Convinti, infatti, che ogni azione educativa venga essenzialmente agita come “atto di relazione”, partecipante alla co-costruzione di esperienze e conoscenze efficaci e significative per tutti gli interessati (cfr. Intini, Rossi e De Rugeris, 2012), pensiamo che il modo di educare, di aiutare e di prendersi cura dell’altro da parte di qualsiasi operatore educativo – dal genitore all’insegnante, dal nonno all’educatore, dal coach al catechista – non possa che rispecchiare il proprio essere persona oltre che, naturalmente, le relazioni che contribuiscono a determinarla in quanto tale.

Tradotto nell’ambito di nostro precipuo interesse – la genitorialità – un genitore agisce in modo “giusto” quando si assume pienamente la responsabilità di ciò che sta facendo, offrendo un modello di integrità comportamentale al quale il figlio, nel rispetto dei propri pensieri, aspirazioni, modalità espressive, può ispirarsi.

Naturalmente, una ricetta che consenta ai genitori di agire in modo “giusto”, univocabilmente applicabile, con obiettivi ben definiti e caratteristiche precise, ovviamente non esiste, né tantomeno è pensabile un “vademecum” che elenchi comportamenti ed azioni tali da mettere al riparo l’adulto dal commettere “sbagli” nell’interazione col proprio figlio. Con l’aggettivo “giusto” qui vogliamo far riferimento ai concetti espressi da un lato da Bruno Bettelheim nel suo celeberrimo *Un Genitore quasi perfetto*, ove afferma che “non bisogna cercare di essere genitori perfetti né, tantomeno, aspettarsi che perfetti lo siano i figli... Ciò che conta è essere genitori che *educano bene* i propri figli” e dall’altro da Donald Winnicott, che indica nella “madre sufficientemente buona” colei che sa fare da specchio al proprio bambino, che è cioè in grado di “tirar fuori” senso istintivo e creatività per entrare in relazione col suo piccolo, adattandosi a lui per aiutarlo a crescere e ad essere se stesso. Tale impegno educativo dovrebbe essere assunto sia a livello sociale (nel senso che si è disponibili al riconoscimento dell’altro, alla coltivazione di relazioni significative, alla consapevolezza dei ruoli e dei copioni che ciascuno esprime nelle

diverse circostanze del vivere quotidiano) che a livello personale (nel senso che si è disposti ad ascoltarsi e prendersi cura di sé e dei propri bisogni).

Essere genitori oggi è dunque una grande e irrinunciabile responsabilità non solo sociale ma anche personale; essere genitori oggi significa navigare nella complessità della gestione della vita quotidiana, delle relazioni, delle proprie emozioni e dello stress, tra le accelerazioni sociali e i ruoli che cambiano.

Il percorso formativo proposto a supporto di una “genitorialità riflessiva” è nato dalla convinzione che i genitori abbiano le risorse e le competenze necessarie – anche se non sempre visibili e consapevoli – per affrontare il compito educativo. L’OMS dice che tali competenze sono comuni a tutti gli individui: si chiamano “life skills” (competenze di vita) e vanno prima riconosciute, poi allenate e di conseguenza utilizzate. Indubbiamente il sapere genitoriale si alimenta dalla storia personale di ciascuno e dalle esperienze vissute innanzitutto come figlio e poi come genitore; per questo motivo, un approccio alla genitorialità di tipo autobiografico – a qualsiasi livello venga esercitato – ci è apparso del tutto convincente perché consente di recuperare in memoria stili, atteggiamenti, comportamenti, risorse e capacità dei propri genitori (o chi per essi) sulla cui base le persone generalmente costruiscono, vuoi in condivisione vuoi in opposizione, i propri saperi. Inevitabilmente questo processo acquisitivo si fonda sulla competenza riflessiva, che può essere sviluppata esercitandola e che non serve solo per recuperare criticamente il passato ma, soprattutto, per riflettere sul presente.

APPENDICE

ALLEGATI

- (A) Traccia dell'intervista semistrutturata: "Relazione educativa e genitorialità" rivolta ad esperti sul tema
- (B) Interviste a testimoni privilegiati sul tema "Relazione educativa e genitorialità"
- (C) Scheda descrittiva del Progetto Europeo ALICE - *Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences*
- (D) 1. Locandina della sperimentazione ALICE dedicata alla prima genitorialità "*Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità. Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere*"
2. Comunicazione su stampa locale
- (E) Reports delle singole sessioni laboratoriali
- (F) Questionari di valutazione
 - F1. Gradimento
 - F2. Autoanalisi
 - F3. K-competence
- (G) 1. Reports delle risposte inerenti l'intervista di gruppo di cui all'allegato F3 (K-competence)
2. Indicazioni operative per l'analisi qualitativa del materiale tratto da interviste di gruppo

Traccia dell'intervista semistrutturata¹⁰⁵ : "Relazione educativa e genitorialità" rivolta ad esperti sul tema

Incipit

- Gent.le prof.ssa/prof.re, Le chiedo cortesemente una breve presentazione personale. Come definisce se stessa/o dal punto di vista teorico-scientifico? Qual è il suo quadro teorico di riferimento?

Relazione educativa

- Quali sono stati i momenti – o ci sono stati – in cui Lei si è avvicinata/o al tema della relazione educativa?
- Una possibile definizione di relazione educativa. Cos'è per Lei la relazione educativa oggi? Com'è giunta/o a tale definizione? Attraverso quali teorie, incontri, esperienze?
- Quali sono, a suo avviso, i fattori fondamentali, i dispositivi fondamentali che stabiliscono la formatività di una relazione educativa?
- In particolare, come connoterebbe la relazione educativa genitoriale, soprattutto in assetto primario, ovvero quando i genitori "iniziano" il loro "mestiere" (bimbi in età 0-3)?
- Se possiamo intendere la relazione educativa alla stregua di "processo intersoggettivo che si sviluppa fin dalla nascita", a suo parere, quali sono gli elementi che consentono lo sviluppo di tale processo intersoggettivo, quale si può intendere la relazione educativa?
- Connessa alla domanda di cui sopra, quali sono, a suo avviso, gli indicatori principali che consentono di stabilire la "qualità" della relazione educativa?

Genitorialità

- Come intende il concetto di genitorialità, tenuto conto del quadro teorico-scientifico cui Lei afferisce?
- Quali sono, suo parere, le funzioni che la connotano?
- Esistono, a suo avviso, delle differenze tra la genitorialità esercitata ai giorni d'oggi con quella eventualmente da lei agita o, ancor prima, con quella agita dai suoi genitori nei suoi confronti?

¹⁰⁵ L'intervista semistrutturata è un tipo di intervista che prevede una serie di domande sostanzialmente identiche e proposte più o meno nello stesso ordine, rispetto alle quali l'intervistatore effettua dei lievi adattamenti in funzione delle contingenze (cfr. Gianturco, 2004).

- Essere genitori non può prescindere dalla storia familiare di ciascuno. A suo avviso, quali aspetti della genitorialità vengono toccati, modificati, sviluppati o contratti, dal rapporto con le famiglie di origine?
- A suo parere, la famiglia oggi rappresenta ancora una dimensione importante, visti i profondi cambiamenti che sta attualmente affrontando (voluti o subiti che siano)?
- Si parla molto di infanzia ferita. A suo avviso c'è anche una "genitorialità ferita"? Se sì, quali sono le ferite o le problematiche che ritiene più evidenti?
- Su quali elementi focalizzerebbe un supporto/intervento alla genitorialità?

Qualche appunto personale

- Tra i suoi numerosi lavori, quali ritiene possano essere di maggior utilità, per il lettore, ai fini di una più profonda comprensione del tema in oggetto?
- Di quali tematiche/ricerche si sta attualmente occupando? Quali prospettive future intravede per tali ambiti di suo interesse?

Interviste a testimoni privilegiati sul tema “Relazione educativa e genitorialità”

Di seguito vengono riportate le interviste gentilmente rilasciate da alcuni tra i più noti ed autorevoli esperti nelle scienze umane nonché nelle scienze dell’educazione e della formazione, documenti assai utili ai nostri fini in quanto espongono alcuni presupposti fondamentali da cui sono partiti – e su cui si stanno sviluppando – i più recenti orientamenti di pedagogia della famiglia nonché di educazione e cura della prima infanzia.

Ciascuno degli esperti intervistati impersona una peculiare concezione speculativa, comunque rientrante in una delle più ampie prospettive teoriche che abbiamo ritenuto capaci di offrire i migliori contributi per un’analisi e la comprensione di quel particolare rapporto intersoggettivo chiamato “relazione educativa”, di cui si è riferito nel secondo capitolo al §2.2.

Di seguito si riporta il testo integrale delle interviste a:

- Luigi Pati, per la concezione personalistica
- Anna Maria Ajello, per la concezione costruttivista
- Loretta Fabbri, per la concezione costruzionista
- Paola Milani, per la concezione ecologica
- Laura Formenti, per la concezione sistemica
- Vanna Iori, per la concezione fenomenologica
- Umberto Margiotta, per la concezione enattiva
- Pierpaolo Donati, per la concezione sociorelazionale
- Mario Cusinato, per la concezione psicorelazionale

Porgo un sentito ringraziamento a ciascuna personalità, per la grande disponibilità e cortesia e per le preziose indicazioni offertemi, per me proficua occasione di personale approfondimento culturale e professionale.

La concezione personalistica: intervista a Luigi Pati

13 maggio 2013 - Brescia

Professore ordinario di Pedagogia della Famiglia, è attualmente coordinatore del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione nella sede bresciana dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. È direttore del Centro Studi Pedagogici sulla Vita Matrimoniale e Familiare (Ce.S.Pe.F.) e dell'Osservatorio sul Volontariato (O.V.), operanti presso la medesima sede. È direttore della rivista "La Famiglia" e della rivista "Consultori Familiari Oggi", ambedue d'Ispirazione cristiana. Fa parte del Comitato di Direzione della rivista "Pedagogia e Vita". Fa parte del Comitato Scientifico della rivista "Education Sciences & Society". Per l'Editrice La Scuola dirige due collane di studi e ricerche: "Famiglia", collegata al Ce.S.Pe.F.; "Essere, crescere volontari", collegata all'O.V. È inoltre condirettore della collana di studi "Laboratorio Pedagogico" di Guerini e Associati.



- D.** Gentile professor Pati, le chiedo una sua breve presentazione dal punto di vista professionale e alcune indicazioni inerenti il suo quadro teorico di riferimento.
- R.** Il quadro teorico di riferimento nei miei studi è quello che rientra nella grande corrente del personalismo pedagogico e un po' questo è dovuto alla mia formazione universitaria, nel senso che avendo studiato sempre in Cattolica, con il professor Galli, quindi mi sono formato automaticamente all'**antropologia** di riferimento dell'Università Cattolica. Nel corso degli anni ho poi avuto la possibilità di riscontrare la validità di tale visione antropologia, anche in considerazione del fatto che mette l'accento sulla dimensione relazionale, quindi sulla capacità e al tempo stesso sulla necessità della persona di entrare in rapporto con l'altro e, quindi, di dare ampia giustificazione alla **relazione educativa**. Quindi relazione educativa non come qualcosa che si aggiunge alla persona ma come qualcosa che è richiesto dalla stessa natura della persona.
- D.** Quali sono stati i momenti in cui lei si è avvicinato al tema della relazione educativa?
- R.** Le dirò che dal punto di vista della mia formazione – fondamentalmente antropologica – quella della relazione è stata sempre un'istanza di base. Parlare di *personalismo pedagogico* ha significato per me parlare proprio della *relazione educativa* e quindi della capacità della persona di *entrare in relazione con*. Dal punto di vista epistemologico invece, direi che la possibilità di approfondire il tema della relazione educativa nell'ambito pedagogico generale e di qui attualizzarlo nell'ambito della riflessione pedagogica sulla famiglia, ha avuto uno sviluppo consequenziale; l'approfondimento dell'antropologia pedagogica mi ha infatti portato ad studiare una figura di grande spicco nel campo della riflessione pedagogica, che è Martin Buber con il suo principio dialogico, che è da considerarsi uno dei massimi esponenti del personalismo e della filosofia dialogale. Approfondendo Buber – perciò approfondendo il tema della relazione educativa – ho avuto anche la possibilità poi di accostarmi a tutta una serie di percorsi di carattere scientifico che negli anni '70 andavano maturando sulla scia delle conquiste in campo epistemologico sin dagli anni '50. Qui mi riferisco in modo particolare da un lato

alla **teoria generale dei sistemi** e, dall'altro, alle diramazioni che da essa si sono poi avute nel campo della psicologia, in modo particolare con la **pragmatica della comunicazione umana** elaborata da Watzlawick. Direi che questo intreccio di prospettive mi ha rinforzato e rincuorato nell'approfondire il tema della **relazione** e, quindi, della **comunicazione educativa**.

- D. Alla luce dei suoi riferimenti epistemologici, in quali occasioni o in che modi, a suo avviso, una relazione si fa educativa? E ancora: quali sono i fattori o i dispositivi fondamentali che stabiliscono che una relazione educativa diventa formativa? Le chiedo, cioè, qualche nota sull'educatività e la formatività relazionale.
- R. Nel corso degli anni sono giunto a dare una definizione di relazione educativa in questi termini: la *relazione educativa è un processo intenzionalmente avviato*, quindi una relazione intenzionalmente avviata, in base all'iniziativa della persona investita di *responsabilità educative* anche dal punto di vista formale, cioè della *dimensione sociale*: tale persona può essere il genitore, l'insegnante, eccetera. Quindi una persona investita di responsabilità educative – responsabilità che possono essere sociali, morali, culturali – tende o si prefigge di fare in modo che le persone ad essa affidate *raggiungano determinati traguardi di crescita*. Intendo perciò la relazione educativa come un **rapporto/processo intenzionalmente strutturato**. È chiaro che da questa definizione è possibile desumere anche quella che secondo me è la distinzione fra *educazione* e *formazione*.

Fondamentalmente **l'educazione riguarda ed implica l'intenzionalità dell'adulto** il quale fa, pone, delle proposte di miglioramento di sé – quindi di perfezionamento di sé – a coloro i quali devono raggiungere un **livello sempre più alto di autonomia e di responsabilità personale**, diciamo i soggetti in età evolutiva. La **formazione invece la ritengo fondamentalmente legata ad un processo di autoeducazione**, cioè a quell'atteggiamento attraverso il quale la persona, in modo particolare l'adulto, grazie ad un sostegno che gli viene dato da un supporter – può essere un educatore, può essere un animatore, può essere un consulente e così via – è messo nella condizione di poter attivare **un processo di riflessività sulla propria esperienza e quindi di intraprendere un itinerario di miglioramento di sé**.

- D. Possiamo dire che lei intende l'educazione come quel processo maggiormente preposto all'accompagnamento dello sviluppo in età evolutiva, mentre la formazione un'opportunità che l'uomo ha per estrinsecare al meglio se stesso? Ed eventualmente, ritiene possibile avviare alla riflessività anche soggetti in età evolutiva?
- R. Certamente! E le dirò che sono convinto di una cosa e cioè che nonostante l'esperienza acquisita, sia come genitore, sia come educatore, ecc., il processo di riflessività non si improvvisa ma comporta sempre un apprendimento pregresso, ed è chiaro che questo apprendimento pregresso affonda le radici nelle prime età della vita o nel corso dell'età evolutiva. Da questo punto di vista possiamo dire che **l'educazione in quanto tale stimola alla riflessività**, anche perché è attraverso la riflessività che noi sollecitiamo il bambino, quindi il fanciullo, il preadolescente e poi l'adolescente a ricavare insegnamenti dalle modalità di condotta che assume e quindi dal suo comportamento. È chiaro che queste acquisizioni trovano possibilità di applicazione autonoma nel momento in cui si ha a che fare con il giovane o con l'adulto, quindi la **formazione serve**

poi per sistematizzare le acquisizioni pregresse, con consapevolezza. Mi permetta di adoperare questa espressione: *“La capacità di riflessività dell’adulto poggia sull’alfabeto riflessivo che è stato acquisito nelle prime età dello sviluppo”*. Questo perché non si può improvvisare ...

D. Chiaro professore! Le chiedo perciò in quali fattori, in quali variabili, sono eventualmente ravvisabili, a suo avviso, una sorta di “indicatori” che consentono di stabilire la qualità della relazione educativa...

R. Direi che **l’indicatore principale è di natura certamente assiologica**, nel senso che tutta la relazione educativa in quanto tale poggia su un elemento fondamentale, che è la **valutazione dell’interlocutore da parte di colui che ha il “potere” nella relazione, quindi l’adulto**. Da parte dell’adulto c’è un **potere gestionale** della relazione e, anzi, possiamo dire che minore è l’età del soggetto educando maggiore è il **potere decisionale** dell’adulto. Questo potere decisionale viene poi ad essere esercitato attraverso l’**autorità** o, meglio, attraverso quella che è la **relazione di autorità**. Per evitare che ci possano essere degli scompensi è necessario che questa relazione – e quindi la gestione dell’autorità – sia sostenuta da un criterio di natura valoriale, vale a dire dalla percezione del soggetto educando come avente “valore” pari a quello dell’adulto. È il tema della **parità valoriale** che garantisce anche dal pericolo delle varie degenerazioni nell’ambito della relazione educativa. Se andiamo a vedere i risultati di ricerche empiriche o di osservazioni a carattere socio-psicologico e ovviamente pedagogico, possiamo constatare che tutte le degenerazioni della **relazione di autorità – e quindi della relazione educativa** – sono dovute fondamentalmente al tradimento del criterio valoriale, il che si verifica quando il minore, o l’interlocutore, viene percepito non più come soggetto che vale di per sé ma come oggetto di cui “l’educatore” dispone a proprio piacimento. Ecco, direi che la **parità valoriale è il criterio fondamentale, l’indicatore, della qualità della relazione educativa**.

Poi, questo indicatore si articola al suo interno con tutta un’altra serie di aspetti che sono di carattere *anche* pedagogico, educativo, psicologico: pensiamo per esempio al tema del **riconoscimento**, del *riconoscere l’altro* nella sua realtà esistenziale; oppure pensiamo per esempio al tema dell’**ascolto**; o, ancora, pensiamo per esempio al tema dell’**empatia**, cioè della capacità, da parte dell’adulto, di percepire l’altro nelle sue difficoltà evolutive. Questi sono tutti aspetti che si correlano al dispositivo fondamentale, che vedo appunto nella parità valoriale e che ritengo essere un criterio, un dispositivo concettuale, che può favorire la corretta percezione del tema d’interesse: la relazione educativa. Di questo concetto ho scritto nel volume *Pedagogia della comunicazione educativa*, pubblicato in prima edizione nel 1984, credo quando parlo dell’autorità.

D. Lei prima ha parlato di “potere gestionale” e di “potere decisionale” dell’educatore sull’educando: va allora ritenuta la relazione educativa un processo unidirezionale o nel suo dispiegamento è riscontrabile una dimensione di reciprocità? Si può parlare di processo intersoggettivo?

R. Certamente. Alla base della relazione educativa c’è sempre un rapporto di reciprocità; anzi, la relazione educativa è sempre reciproca e mai unidirezionale. L’unidirezionalità si correla ad una degenerazione dell’autorità, in quanto impositiva, mentre la **reciprocità** si

correla a una valutazione positiva dell'autorità che è la capacità – anche da una posizione di potere – di dare parola e ascoltare la parola dell'altro. È questa la reciprocità, intesa come capacità di cogliere il messaggio che ci viene dall'altro per modificare anche i nostri comportamenti: **è un feedback**. Direi che queste sono le basi per una “formazione buona” dell'uomo.

E tutto ciò ci si attende debba accadere non solo nell'ambito della famiglia ma in ogni contesto educativo. Ciò che intendo dire è che anche gli educandi educano gli educatori! Certamente con una differenza fondamentale: mentre l'adulto, come dicevo prima, educa con intenzionalità, cioè ci si pone il problema di che cosa dire, che cosa fare, ecc., l'educando, no, educa in modo “funzionale” direbbero i tedeschi. L'adulto deve perciò saper cogliere l'occasione educativa per se stesso: occasione di crescita, di consapevolezza, di riflessione. In altre parole, le risposte che giungono dall'educando come feedback alla proposta educativa devono servire all'adulto come sollecitazione per la riflessività, ovvero per riflettere su di sé, per confermare i propri comportamenti oppure per modificarli... In ogni caso, qualsiasi atto per definizione *educativo* è *sempre* intenzionale: non è mai non-intenzionale. E qui le confermo la mia idea, e cioè che l'atto educativo è tale quando l'educatore vede nell'educando una sollecitazione per attivare un processo di autoformazione.

- D. Entro ora nel tema più specifico della relazione educativa in ambito genitoriale. Le chiedo, tenuto conto del suo quadro di riferimento, come lei intende il concetto di genitorialità e se ci sono delle funzioni particolari che la connotano rispetto ad altri ruoli educativi...
- R. Dal mio punto di vista concettuale, che è quello della prospettiva dell'antropologia personalistica, direi che **la genitorialità è direttamente legata al concetto di coniugalità**. Con ciò intendo dire che nell'ambito dell'antropologia personalistica la coniugalità si giustifica come desiderio e tendenza dell'uomo a *realizzare l'unione con*. Badi bene, questa unione non è però all'insegna della chiusura ma è all'insegna della *donatività di sé all'altro* e quindi è all'insegna di una relazione di apertura. Nel momento in cui due persone realizzano un'unione, questa unione non è asfittica ma è un desiderio di donazione di sé, che poi è donazione di sé al mondo, alla società, alla cultura, alla procreazione anche. Da questo punto di vista io vedo perciò **la genitorialità come una diretta prosecuzione della coniugalità**. E in questa prospettiva allora la genitorialità non è ovviamente soltanto biologica ma è anche sociale; la genitorialità è anche espressione dell'*impegno della coppia* in quanto tale, di essere elemento attivo nella società di cui fa parte. Naturalmente, la genitorialità vista come capacità procreativa può assumere molte connotazioni particolari e la dimostrazione di ciò la ritroviamo in una evidenza che ho potuto cogliere personalmente, laddove il desiderio di genitorialità di coppie impossibilitate a procreare per problemi biologici, fisici ecc., li spinge molto spesso ad un impegno sociale oppure all'adozione o all'affido o a varie altre forme di intervento e di donazione sociale.
- D. Ne approfitto per un inciso: quelli definibili “genitori sociali” possono avere impasse o difficoltà nella gestione psicologica del rapporto col bambino affidato o adottato ma senza dubbio meno problemi dal punto di vista educativo, dato che, come ho potuto trarre da diverse fonti interessandomi al tema specifico, vi sono alcune funzioni

connaturate al ruolo genitoriale comunque esso venga assunto: biologicamente piuttosto che socialmente.... Che poi l'educazione sia ben agita, questo è un altro fatto.

- R. Nei miei studi su questa tematica ho fatto alcune distinzioni che le propongo. Io distingo sempre il **ruolo** dalla **funzione**: il ruolo è frutto di una attribuzione sociale, quindi nel momento in cui un uomo si rivolge all'ufficiale di anagrafe e dice "è nato un bambino", in quello stesso momento l'ufficiale di anagrafe stabilisce che quell'uomo è "padre di"; quell'uomo acquisisce quindi "il ruolo di", che diventa immediatamente anche un'attribuzione sociale. È un'attribuzione sociale così come lo è, per esempio, l'essere "dottore in", "educatore di", "funzionario di": si tratta cioè di attribuzioni sociali che specificano un certo tipo di identità *anche* sociale. Il fatto però di "essere genitore", di "ricoprire il ruolo di genitore", non ci dice nulla sulla *capacità* di quella persona di fare il genitore, di esercitare il ruolo genitore. **L'esercitazione del ruolo è la funzione e la funzione è frutto di apprendimento, la funzione si impara e si impara soprattutto con l'esercizio.** Si impara proprio perché è la relazione stessa con il figlio che facilita all'apprendimento di determinate modalità comportamentali. **E le funzioni genitoriali, ovvero l'esercitazione del ruolo, determinano la competenza genitoriale.**
- D. Nelle sue analisi ha potuto rilevare quali sono – se ci sono – sostanziali differenze tra la genitorialità esercitata oggi e quella agita dai genitori di qualche decennio fa, o addirittura dai suoi genitori?
- R. Certamente. Accenno soltanto a questo fatto: mentre nel passato si partiva dal presupposto – direi anche frutto di stereotipi culturali – per cui "madre si nasce e padre si diventa", quindi c'era questa frammentazione di ruoli, per cui la maternità sembrava inscritta nella donna e la paternità era frutto di attribuzione sociale (per inciso, il padre era per di più tale non tanto perché dotato di alcune caratteristiche o competenze pedagogico-educative particolari ma fondamentalmente perché era colui che rappresentava l'autorità pubblica, quindi il potere statale), con il trascorrere del tempo ci siamo trovati dinanzi ad un fatto importante connesso alla rivalutazione non solo dell'elemento femminile ma anche dell'elemento maschile e cioè alla valorizzazione dell'uomo e della donna **per la loro capacità di interpretare – in modo nuovo e originale – la funzione educativa.** Questa funzione educativa tiene fondamentalmente conto del tipo di apprendimento che viene attuato nell'ambito della famiglia e nelle altre sfere sociali.
- D. Con questo possiamo dire che l'esercizio della funzione educativa genitoriale non può prescindere dalla storia che ciascun genitore ha vissuto nella propria famiglia?
- R. Assolutamente sì. **Ognuno di noi è genitore anche e soprattutto in base all'esperienza che ha fatto dei modelli parentali. Modelli che si sono radicati in noi.** Certo, c'è un fatto, che proprio perché le prime esperienze costituiscono un imprinting forte sulla personalità di ciascuno, nel momento in cui l'individuo – vuoi per una posizione critica vuoi per un atteggiamento di presa di distanza da quella che è la tradizione – intenda liberarsi da tali esperienze; lo può fare, ma a costo di una grande fatica e di una grande sofferenza. Per quale motivo? Perché **l'incidenza del modello agisce in profondità** e questo lo vediamo professionalmente a livello di processo rieducativo.
- D. Professor Pati, lei in veste di direttore e di operatore del Ce.S.Pe.F. ha avuto modo di riscontrare – analogamente a quanto si attesta continuamente per l'infanzia – una

genitorialità ferita? Se sì, quali sono le “ferite genitoriali” che ritiene più evidenti e problematiche?

- R. Proprio sabato scorso, ad un incontro con genitori organizzato presso il nostro Centro, ho avuto modo di constatare quanto oggi sia significativamente aumentata la consapevolezza in merito all'importanza della funzione educativa del padre e della madre, anche solo rispetto ai genitori di dieci anni fa. Parlo naturalmente di una genitorialità rientrante nei canoni della cosiddetta “normalità”. Le giovani coppie hanno oggi una maggiore consapevolezza nell'accedere all'idea di paternità e di maternità. E, quindi, abbiamo **giovani genitori più consapevoli del loro compito educativo**. Questo va detto perché molto spesso si dipinge solo in modo critico l'attuale momento storico, trascurando invece di esaltare gli elementi positivi. Gli elementi positivi ci sono, perché se da una parte accedere alla paternità e alla maternità è oggi certamente più faticoso rispetto al passato, soprattutto a causa della crisi economico-sociale, dall'altra parte abbiamo un **accesso alla genitorialità maggiormente frutto della riflessione** e non semplicemente frutto dell'istinto o della totale libertà o della superficialità. I giovani genitori sembrano consapevoli dell'importanza della figura paterna e della figura materna in campo educativo; soprattutto è molto interessante osservare i giovani padri esprimere un ragguardevole interesse nei confronti della funzione educativa. Tutto ciò va certamente rilevato. **Dobbiamo tuttavia evidenziare che i nuovi genitori fanno ancora fatica a distaccarsi da alcune modalità comportamentali tipiche della vecchia schematizzazione e divisione dei ruoli**. Voglio dire che nel momento in cui la coppia giovane non vuole riproporre vecchi schemi comportamentali e si rende conto che per questo deve reinventare un nuovo stile relazionale, fatica un po' perché, comunque, la divisione tra generi persiste ancora ed è dura a morire. A tutt'oggi si fatica ad entrare nell'ordine di idee che la realtà di coppia è una realtà che deve liberarsi da quelli che sono certamente stereotipi ma anche pesi di una certa tradizione culturale e che invece è necessario accedere ad una nuova modalità di vivere la coppia! La domanda è: per quali motivi è più faticoso vivere la coppia oggi? Perché mentre nel passato, anche recente, era la tradizione a dare le regole di funzionamento alla coppia, stabilendo cosa doveva fare l'uomo e cosa doveva fare la donna nell'ambito della famiglia, oggi, invece, prendendo le distanze dalla tradizione **la coppia deve entrare nell'ordine di idee di dare regole a se stessa**: è la coppia che si deve industriare nel definire e pattuire le regole di relazione e di comunicazione a cui vuole ispirare il proprio comportamento.
- D. Professor Pati, in questa rinnovata modalità di vivere la coppia necessaria nella società contemporanea, non c'è forse il pericolo di cadere in un eccessivo individualismo se ciascuna coppia – ancor più se coniugale – aderisce alle proprie seppur lecite regole a prescindere dalle regole della più ampia comunità d'appartenenza, ovvero dalle regole di condivisione e di gestione sociale?
- R. **Non vedo il pericolo, se la regola sociale cui globalmente attenersi è il criterio della parità valoriale**. Vede, quando vado a fare formazione ai genitori o alle coppie, spesso ho la percezione che soprattutto coloro che stanno attraversando un momento di crisi, si aspettino dal consulente, dal formatore, la soluzione ai loro problemi. È come se dovessimo dare la ricetta per il superamento delle situazioni problematiche. Il problema, invece, è quello di **aiutare la coppia a trovare da sé, al proprio interno, le regole che**

possono aiutarla a funzionare meglio. Il concetto di **consulenza educativa** comporta la capacità, da parte del consulente – ma anche del formatore – di aiutare altri adulti ad attuare non tanto ciò che egli dice ma a trovare autonomamente la via che può condurre al superamento del momento di impasse, del momento di difficoltà. Da questo punto di vista, **il lavoro consulenziale è un lavoro formativo** che deve mirare a rendere responsabile la coppia del proprio destino, della propria vita! E questo perché altrimenti chi chiede aiuto e supporto per uscire da una condizione stagnante o dolorosa, in realtà viene lasciato in una situazione di dipendenza dall'esperto per antonomasia.

- D. Mi ha così anticipato l'ultima domanda, che riguarda l'indicazione degli elementi principali su cui lei focalizzerebbe un intervento a supporto della genitorialità...
- R. Diciamo che centrerei il lavoro consulenziale nel **favorire i processi di riflessività degli adulti** su come **stanno conducendo la loro vita e su come**, in base agli insegnamenti che da ciò possono trarre, **possono attivare percorsi o processi trasformativi della loro relazione e nella relazione con i figli...** Anche qui abbiamo a che fare con un processo di **apprendimento trasformativo.**
- D. Possiamo dire, allora, che la strada è quella di supportare alla riflessione su di sé, per riconoscersi e prendersi un po' più cura di sé, giungere ad amarsi di più, per avviare un processo di cambiamento e poter poi, a propria volta, riconoscere, amare per quello e per come sono, per prendersi cura al meglio, dei propri figli?
- R. Assolutamente sì ed è fondamentale, dal punto di vista del consulente, del formatore, far capire l'importanza di non assoggettarsi ad un processo di apprendimento passivo ma di essere invece protagonista del proprio cambiamento.
- D. La ringrazio molto professore, per il suo prezioso apporto e la sua attenzione!

Dei numerosissimi lavori del prof. Luigi Pati sui temi di nostro interesse, qui segnaliamo solamente i principali consultati ai fini di ricerca:

- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa* (I ed.). Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2003), (a cura di). *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L. (2005), (a cura di). *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Pati L. (2008), (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini e Associati.
- Pati L. (2010), (a cura di). *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni. Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*. Cantalupa (TO): Effatà Editrice.
- Pati L. (2010), (a cura di). *Quale conciliazione fra tempi lavorativi e impegni educativi? Giovani famiglie, lavoro e riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Pati L. (2011). *La famiglia come luogo di educazione ai valori democratici*. In: M. Corsi, *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pati L. (2011). *Relazioni familiari e ricerca pedagogica*. In: G. Vico, In: M. Corsi, *L'esigenza di educare*. Milano: Vita e Pensiero.

La concezione costruttivista: intervista a Anna Maria Ajello

21 marzo 2013 – Roma

Anna Maria Ajello è professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, insegna all'Università di Roma La Sapienza. Ha rivestito cariche accademiche (Direttore di Dipartimento, Presidente della Laurea Magistrale) presso l'università di appartenenza, è membro di comitati editoriali di riviste internazionali e nazionali. È stato membro della Commissione nazionale per la riforma dei curricoli primaria e secondaria di primo grado. Collabora con l'Assessorato alla scuola della Provincia Autonoma di Trento e con il relativo Istituto per la ricerca educativa (IPRASE). È nota per i suoi studi sulla competenza avviati in anni in cui tale nozione non era ancora al centro del dibattito educativo.



- D. Gentile prof.ssa Ajello, per prima cosa le chiedo una breve presentazione personale, attraverso cui inquadrare il suo background teorico e scientifico...
- R. Quella da me adottata è una prospettiva socio-culturale e, diciamo, per me è una prospettiva di analisi di molti problemi ma, soprattutto, è la prospettiva con la quale io guardo a molti argomenti di interesse della psicologia nella sua declinazione in campo educativo. L'esempio a cui mi riferisco – e di cui ora mi sto attualmente occupando – è il tema della valutazione che, nella prospettiva socioculturale, consideriamo come quella capacità di afferire ad alcuni criteri per i quali gli individui possono valutare e valorizzare il proprio lavoro in una dimensione di simmetria rispetto a chi valuta. In questo senso trovo l'approccio della prospettiva socioculturale del tutto innovativo ed è sulla sua base che io tratto i fenomeni educativi di cui mi occupo – tra cui la **relazione educativa** – in quanto consente di analizzarli in termini di **contesto** e di **complessità**.
- D. Professoressa Ajello, lei ha trattato il tema della relazione educativa declinandolo, in particolare, nel suo dispiegarsi in contesto scolastico. Le chiedo però di chiarire il concetto in una visione più generale. Com'è precisabile, dal suo punto di vista, la relazione educativa? Ci sono alcuni fattori o dispositivi fondamentali che la connotano?
- R. Dal mio punto di vista sono cruciali due questioni: la prima è quella dell'**area di sviluppo prossimo** di Vygotskij (approfonditamente esposta nel suo saggio del '34) e la seconda riguarda la **dimensione di scaffolding** (messa a punto da Wood, Bruner e Ross nel 1976, quindi molto dopo l'elaborazione vygotskijana) che si inquadra nella prima, in quanto delinea un ruolo adulto diverso da quello a cui normalmente siamo abituati a pensare – cioè un ruolo di supporto – che è piuttosto un **ruolo di supporto attento, pronto e disposto a costruire l'autonomia del soggetto che sta imparando (l'educando) e nel contempo capace di sottrarre l'aiuto quando non più necessario**. Tale dinamica è assai difficile sia da far capire – in quanto l'adulto che educa è maggiormente propenso a fornire un aiuto tout court – diciamo sull'onda di una *spontaneità irriflessa* – piuttosto di una professionalità educativa. Professionalità che vede nel supporto, nell'aiuto, nello scaffolding, **una variabile che va gestita professionalmente**. Credo, in questo senso,

che in ciò sia ravvisabile uno degli elementi qualificanti la relazione educativa in quanto, *in una relazione educativa davvero attenta* – sia in famiglia, sia in altre istituzioni o contesti educativi, qualunque essi siano – di fatto c'è la necessità di avere presente un principale e fondamentale obiettivo, che è costituito dalla **crescita autonoma del soggetto che sta imparando**, il quale è nelle cure di colui che insegna od educa. A mio avviso il **tendere all'autonomia è un obiettivo fondamentale della relazione educativa**, da intendersi come progressivo sganciamento da parte dell'individuo "in condizioni di inferiorità" (inferiorità nel senso di "più difficile accesso delle risorse" o anche nei termini di "dipendenza che deriva da un'età immatura") dalla naturale dipendenza da chi – volente o nolente – è in una posizione di maggiore potere. Ebbene quest'ultimo, ponendosi in relazione educativa con colui che ha posizione down, deve avere come attenzione principale la **progressione dell'autonomia del soggetto**. Lo **scaffolding** consente questo.

- D. I concetti che lei ha delineato rimandano forse al ruolo dell'adulto – o dell'educatore – in quanto mediatore di esperienza e, quindi, di conoscenza?
- R. Diciamo che tutti coloro che – di fatto – parlano di mediazione, rimandano alle concezioni di Vygotskij rispetto all'area di sviluppo prossimo. La questione è questa: ogni soggetto, ogni bambino in fase di sviluppo o che si appresti ad imparare qualcosa di nuovo ha una potenzialità: questa potenzialità è data dal fatto che può raggiungere una meta che – seppur non alla sua portata immediata – riesce a raggiungere con un po' di aiuto ... E quel "po' di aiuto" è una funzione importante! Da questo concetto vygotkijano sono derivati molti sviluppi. Non soltanto il costrutto di "mediazione" di Feuerstein, che egli ha tuttavia elaborato in una prospettiva molto tradizionale di sviluppo intellettuale, dato che ciò che Feuerstein focalizza è la funzione appunto "mediativa" dell'adulto che supporta il bambino a progredire in una direzione. Ma si tratta di una funzione più spesso compensativa, in quanto il principale interesse di Feuerstein, almeno fino ad un certo periodo, è stato quello di ragionare su coloro che avevano disabilità, o, comunque, condizioni di svantaggio da un punto di vista cognitivo. Invece, la **funzione mediativa nell'area di sviluppo prossimo** ha valore in tutte le situazioni in cui una persona si trova in uno stato di crescita, sia essa anche persona adulta. Ad esempio, la funzione mediativa viene utilizzata in ambito della psicologia del lavoro a proposito dell'*assessment center*, cioè in quelle situazioni in cui si fa una valutazione del potenziale del professionista del quale si vogliono intravedere le linee di sviluppo.

Diciamo che l'intuizione fondamentale di Vygotskij sull'area di sviluppo prossimo e sulla funzione dell'adulto più competente o più esperto – esperto che, badi bene, può essere anche un ragazzino o un bambino – è la matrice originale che è stata poi sviluppata ed utilizzata da numerosi autori in tanti modi diversi!

- D. Quando, a suo parere, una relazione educativa diventa formativa?
- R. Diciamo che tutti noi, nella relazione con l'altro, abbiamo delle proiezioni che possono essere positive o negative: infatti, vi sono parti dell'altro che ci interessano o che ci sembrano auspicabili per noi o, ancora, parti che rifiutiamo. In qualche modo, in una relazione c'è sempre un confronto che possiamo agevolare od ostacolare, cioè ci sono persone più o meno difese. **Ciò che connota la relazione educativa**, secondo me, è la

responsabilità dell'altro, cioè la responsabilità da parte di chi ha un'attribuzione di cura – diretta o indiretta – del soggetto che deve crescere o al quale deve insegnare, e così via. Quindi, da questo punto di vista, trovo che, connesso all'idea di *autonomia come obiettivo* (ed è la cosa forse più difficile come genitore da perseguire in quanto, almeno nella nostra cultura mediterranea, è più facile aiutare un figlio e continuare ad aiutarlo piuttosto che – per dirla in termini montessoriani – aiutarlo a far da sé!), deve esserci il **riconoscimento di un'autonomia diciamo più complessiva**, cioè di un'autonomia sia sul piano cognitivo sia sul piano emotivo. Perciò direi che **responsabilità e autonomia** sono i due fattori che connotano l'educatività di una relazione: la *responsabilità* nel condurre l'altro verso l'*autonomia*. Poi, ovviamente, il contenuto dell'educazione può variare a seconda dell'ambito in cui la relazione educativa di esplica, vuoi scolastico, familiare o altro ancora, e da ciò dipende la capacità della relazione educativa di essere formativa, nel senso che l'educando assume ora la responsabilità della propria autonomia.

- D. A suo avviso ci sono precisi elementi, condizioni, fattori, criteri che possono fungere da indicatori della qualità della relazione educativa? In altre parole, da quali indicatori è possibile desumere che quella data relazione educativa è buona? È una relazione di qualità?
- R. Credo che uno dei fattori che meglio può essere assunto a criterio di qualità della relazione educativa è la **libertà** che viene data. Intendiamoci: libertà, non abbandono, non licenza! Indubbiamente, ritengo la **libertà una componente dell'autonomia** nel senso, ad esempio, che quando un genitore attribuisce "la libertà" al figlio significa che **egli ha scelto di assumersi la responsabilità di porre il figlio** (o l'alunno, ecc., a seconda del contesto educativo) **nella condizione di fare scelte proprie**, di cui poi dovrà darne ragione (naturalmente trovandosi nella condizione di poterne darne ragione), insegnandogli così a farsene a sua volta **responsabilmente carico** – potremmo dire in una condizione di **reciprocità**.
- D. Intende per caso riferirsi ad un concetto di scelta come libero arbitrio?
- R. Sì, un progressivo libero arbitrio nel quale, ovviamente, noi adulti, noi educatori, noi genitori, dobbiamo tollerare che – ad esempio nostro figlio – faccia scelte da noi non condivise. Per mia esperienza diretta, è in questo caso necessario pattuire il limite oltre il quale la libera scelta non è assolutamente accettata, ma soprattutto bisogna pattuire quali esiti frutto della libera scelta non vengono accettati, mettendo nero su bianco le eventuali sanzioni – intese come riparazioni del danno, a sé e agli altri – conseguenti al superamento del limite. Tra queste dichiarazioni di principio e la realtà dei fatti c'è sovente una differenza che l'educatore spesso non sa gestire... L'adulto deve fare spesso una grande fatica che è cognitiva, emotiva, affettiva, di rielaborazione mentale, per trovare altre strategie relazionali. Ma, le assicuro, è **questo l'unico modo per garantire la "formatività" della relazione educativa**. In pratica, **l'atto educativo è formativo quando l'"educando"** (il figlio, l'alunno, ecc.), attraverso l'aiuto dell'educatore (il genitore, l'insegnante, ecc.) **comprende che lui è libero di scegliere la propria strada**, ma che questa strada **ha dei limiti** che vanno tenuti presenti e non vanno oltrepassati, **pena l'indebolimento, se non l'imbarbarimento, del proprio sé**. Ma se dovesse oltrepassarli, l'"educando" deve poter capire che lui non si identifica né si esaurisce nell'atto della trasgressione (a danno proprio e/o altrui) e che attraverso

misure compensative o riparative (a proprio favore e/o a favore del danneggiato) potrà estrinsecare la propria parte positiva bilanciando, acquietando ed anche integrando, la parte negativa di sé.

D. Possiamo dire che ciò significhi “dare forma”, dato che la relazione educativa appare la via che conduce a “trasformare” il senso dell’esperienza?

R. A mio avviso è l’**attenzione ad uno sviluppo armonico della persona**. Il fatto è che l’educatore è tale quando **mantiene la responsabilità** di aiutare a far crescere e ad evolvere l’educando anche quando questi manifesta parti di sé poco piacevoli. Direi che una delle sue funzioni più strategiche sta proprio nel far sì che tali parti poco edificanti per il sé dell’educando non si cristallizzino ma nell’aiutarlo, invece, a riconoscerle e a contenerle. Diciamocelo: tutti noi abbiamo dei lati non propriamente positivi che a volte, inavvertitamente e senza volere, scappano al nostro controllo. Ciò che dal punto di vista educativo è fondamentale in vista della formazione della persona – seppur complicato – è che questi aspetti negativi della personalità non assumano una funzione devastante *soprattutto rispetto a se stessi*. È perciò importante che **chi ha funzioni educative con intento formativo** aiuti l’altro a riconoscere il “negativo di sé” – incoraggiandolo a non usare la negazione rispetto al proprio operato: “non ero io ... non ero in me mi è scappato per errore” e ad assumersene le responsabilità – al fine di potenziare la capacità contenitiva.

D. Questa mi sembra la procedura educativa di un adulto consapevole....

R. Sì. Qui educativo è nel senso di dire: “Ti aiuto a comprendere, a dare un senso, a riconciliarti, ad integrare come parte di te un aspetto di te deleterio, che hai esplicitato tuo malgrado... è un tuo aspetto, ma non è l’unico aspetto di te...”. In questo senso, **l’adulto ha ovviamente un grande impegno, deve essere molto controllato, deve pensare a quello che fa**. Per fare un esempio, le porto il caso di come ho io gestito un frangente educativo con i miei figli, un maschio e una femmina. Io e mio marito abbiamo dato loro sempre molta libertà, tanto che potevano tornare quando volevano. Ma in tutti i casi avevano piena responsabilità e perciò l’obbligo – e sottolineo, l’obbligo – di avvertirci se ritardavano, in quanto dovevano farsi carico dei nostri sentimenti, della nostra preoccupazione e anche della nostra ansia che a volte, senza la possibilità di contatto offerta oggi dai cellulari, le assicuro era notevole! Con questo criterio devo dire non ho mai avuto problemi particolari.

Ritorno qui al discorso della **libertà**. Nell’ambito della relazione educativa la libertà si dà perché **chi ce l’ha ha imparato a gestirla**. La gestione della libertà non è automatica né tanto meno naturale: va appresa e per questo è necessario che qualcuno insegni ad esercitarla. Gli educatori – soprattutto i genitori – non coscienti del fatto che la libertà non va data ma insegnata, temendone l’uso sconsiderato che potrebbero farne i giovani, spesso optano per un diniego o, al contrario, per un esagerato controllo di essa. Con tutte le ben note conseguenze del caso, inerenti da un lato l’incomunicabilità e l’incomprensione intergenerazionale e dall’altro il grave disagio giovanile. L’insegnamento qui è che la libertà ha dei confini, la libertà ti pone degli obblighi...

Un ulteriore fattore che ritengo fondamentale ai fini della qualità della relazione educativa riguarda la necessità, da parte dell’educatore, di instaurare un sentimento di **reciproca fiducia con l’educando**. Le faccio un esempio riguardante l’impegnativo

rapporto educativo che ho avuto con mio figlio quand'era adolescente. Eravamo in vacanza e lui doveva naturalmente fare i compiti, rispetto ai quali continuava a tergiversare nonostante le nostre continue sollecitazioni ed offerte di sostegno. Visto che il tempo passava e la mole di lavoro rimaneva inevasa, un giorno l'ho invitato ad una passeggiata sul lungomare e gli ho parlato apertamente, dicendogli che il mio compito di madre era, a mio avviso, quello di aiutarlo a crescere anche attraverso il sostegno nello studio. Gli dissi che la mia funzione era quella di contenerlo per non fargli fare danni, a se stesso soprattutto. Gli dissi anche che le vacanze erano sue quanto mie, per cui era del tutto libero di scegliere sul da farsi, accollandosi naturalmente le conseguenze. Ma lo volevo sapere subito, per non subire più lo strazio quotidiano della rincorsa ai compiti e per non farglielo subire. In qualche modo, ho assunto una **funzione di "contenimento"**, scegliendo io di evitare di stargli infruttuosamente col fiato sul collo per indurlo ad assumere la sua scelta e, quindi, la sua responsabilità. In quel momento mio figlio ha deciso – in piena consapevolezza – di chiedermi di aiutarlo ad essere contenuto, perché da solo ancora non ce la faceva ad autogestirsi.

- D. Egli l'ha così riconosciuta nel suo ruolo di genitore in quanto educatore! Credo che questo scambio abbia anche consentito a suo figlio di assumerne il modello, no?
- R. Le dirò che il mio "impegnativo" figlio è ad oggi padre di uno splendido bambino che posso dire stia crescendo, per quanto è nella mia esperienza professionale, in maniera lodevole!
- D. Professoressa Ajello, lei non si occupa direttamente di genitori ma di adolescenti... i quali, solitamente, hanno alle spalle una famiglia (o facente funzione). Data dunque la sua esperienza professionale, cosa pensa della potenzialità educativa dei genitori? A suo avviso, si può in qualche modo parlare di genitorialità ferita così come si parla di infanzia ferita? Trova che sia questo un argomento trascurato dai ricercatori?
- R. Occupandomi dei giovani studenti d'oggi, ciò che rilevo è una **fragilità genitoriale** che ritengo derivi, almeno in parte, dal rimescolamento dei ruoli... Non parlerei di genitorialità "ferita" perché se si pensa a una ferita si pensa a qualcuno che l'ha inferta o ad una situazione, una condizione, che ha ferito. Invece, si tratta proprio di una genitorialità fragile, a mio avviso conseguenza di almeno due cause principali, anche se non uniche:
- (1) innanzitutto l'imperversare di un **modello organizzativo sociale** che Marco Rossi Doria¹⁰⁶ chiama del "**giovanilismo**" per il quale – venuti meno quei riti di passaggio, quelle tradizioni, quei punti di riferimento che accompagnavano la crescita aiutando ciascuna persona a strutturarsi, a costruire la propria identità e a trovare il proprio posto nel mondo – accade oggi che i bambini anticipino la loro adolescenza vivendo sovente anche già come adulti e, per contro, ci sono adulti che vivono come fossero ancora immersi nella loro gioventù, spensierati e deresponsabilizzati;
- (2) accanto a questo c'è il **ripensamento dei ruoli maschile e femminile**, che se da un lato ha portato gli uomini a "gustare" una serie di emozioni cui fino a pochi anni fa non

¹⁰⁶ Riportato in: Ajello A.M., Di Cori P., Marchetti L., Pontecorvo C., Rossi Doria M. (2002). La scuola deve cambiare. Napoli: L'Ancora.

avevano accesso – quali appunto quelle connesse alla cura e alla relazione con un figlio, fin da neonato – quindi l’idea di un maschio nella possibilità di godere di una gamma di emozioni tradizionalmente femminili e agente, in famiglia, di un ruolo normativo assai più diffuso, dall’altro è accaduto ciò che ha ben colto Pietropolli Charmet – col quale mi trovo pienamente d’accordo – quando sostiene che la famiglia ha perso pressoché del tutto la sua funzione autoritativa – tradizionalmente tipica dei genitori maschi – spostandola al di fuori di sé per demandarla alla scuola.

Ora, dunque, l’esercizio dell’**autorità** – intesa non come metodo coercitivo e repressivo di praticare l’educazione ma **come principio di rispetto della norma che contribuisce a salvaguardare responsabilmente i rapporti tra le persone** – è passato in toto alla scuola, con l’aggravante che in Italia, a differenza di altri Paesi dove impera un’analoga consuetudine (come ad esempio in Cina), esiste una sorta di pervasività da parte della famiglia rispetto alla scuola. Infatti, le famiglie italiane demandano ogni compito educativo alla scuola ma non ne riconoscono la fondamentale funzione formativa.... Di fatto, perciò, **la fragilità genitoriale non aiuta i giovani a progettarsi, a sentirsi autoritativi rispetto a se stessi**.... E se pensiamo a quante poche prospettive di futuro attualmente essi hanno, direi che il problema del supporto alla genitorialità è oggi quanto mai indispensabile, oltre che urgente!

- D. Un’ultima domanda: dovendo elaborare un intervento di supporto alla genitorialità, come organizzerebbe la proposta e su quali contenuti la focalizzerebbe?
- R. Secondo me i genitori, come gli insegnanti, andrebbero **coadiuvati mediante attività su casi, esponendo situazioni concrete che però non li coinvolgano direttamente**, seppure a loro non estranee. Penserei **sicuramente all’utilizzo di video o di racconti di vita reale, ad una metodologia basata sulla discussione** attraverso la quale – crediamo di aver da tempo ampiamente dimostrato in ambito scolastico – **aiutare i genitori a riflettere sulle pratiche educative**, affinché riconoscano i loro **punti di forza** ma nel contempo possano comprendere – accettando di rivedere e trasformare – eventuali **punti di debolezza inficianti la capacità formativa della relazione educativa** con i loro figli. Secondo il mio parere, questo è l’unico modo per far crescere i genitori...
- D. La ringrazio gentile professoressa, per l’attenzione ed il prezioso apporto!

Tra i numerosi saggi e libri sui problemi di acquisizione delle conoscenze e della competenza professionale ad opera della prof.ssa Ajello si segnalano i seguenti, maggiormente inerenti i temi di nostro interesse:

Ajello A.M., Rivoltella P.C., Brancati D. (2009). Il guinzaglio elettronico. Il telefono cellulare tra genitori e figli. Roma: Donzelli.

Prezza M., Ajello A.M., Bombi A.S. (2004), (a cura di). Psicologia dello sviluppo in azione. Interventi, contesti educativi, sportivi, familiari e di cura. Roma: Kappa.

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1997). Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola. Roma: Carocci.

La concezione costruzionista: intervista a Loretta Fabbri

25 febbraio 2013 - Arezzo

Loretta Fabbri è professore ordinario di Didattica dei processi educativi e formativi e di Metodologie e pratiche della formazione presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Siena, sede di Arezzo. Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale. Direttore scientifico della rivista internazionale "Educational Reflective Practices", ha vinto XXII Premio Nazionale di Pedagogia e Didattica "Raffaele Laporta". Attualmente si occupa di apprendimento e di costruzione della conoscenza nelle comunità professionali, con particolare attenzione all'elaborazione di dispositivi riflessivi e narrativi per cogliere la produzione delle conoscenze e dei saperi in dette specifiche comunità.



- D.** Gentile professoressa Fabbri, Le chiedo innanzitutto una breve presentazione personale. Qual è il suo quadro di riferimento teorico-scientifico?
- R.** Mi occupo dei processi di apprendimento, cioè di come si apprende e dei processi di costruzione della conoscenza, soprattutto in contesti informali, con alcuni riferimenti teorici anche ben precisi. L'assunto che mi è maggiormente piaciuto – e che ho inseguito – è quello secondo cui l'apprendimento e i processi di costruzione della conoscenza sono proprietà delle Comunità. Noi apprendiamo come respiriamo, quindi l'apprendimento va inteso come un evento naturale. Un altro assunto riguarda poi il "come" coltivare i processi di apprendimento, dal momento che possiamo apprendere "cose" che ci servono e "cose" che non ci servono. Su questo assunto gli autori che mi hanno fornito elementi preziosi sono molto vari. Per esempio, colleghi che sono si sono occupati di processi socio-metodologici come Lave e Wenger; quest'ultimo, seppure né pedagogista né psicologo, si è approfonditamente interessato dei processi di apprendimento. Ma poi anche tutta la scuola derivata da Mezirow, che si occupa dell'apprendimento trasformativo e quindi della problematica inerente il "come si apprende" e il "come si trasformano" gli apprendimenti. Fermo restando che questo non è un dibattito prettamente pedagogico né didattico ma un dibattito che caratterizza temi di confine di cui più colleghi provenienti da discipline diverse se ne occupano, credo che le contaminazioni e le connessioni su questa problematizzazione siano state – e continuano ad essere – assai importanti per la pedagogia. È in questo quadro teorico e scientifico che io mi pongo.
- D.** Quali sono stati i momenti in cui lei si è avvicinata al tema della genitorialità, ovvero delle dimensioni che la connotano e/o delle dinamiche e dei processi che la sottendono, come ad esempio la relazione educativa genitori-figli?
- R.** Entro il quadro epistemologico che le ho brevemente accennato, mi è capitato di interessarmi della "famiglia" quando un collega mi chiese se mai mi fossi occupata dei processi conoscenza all'interno dei contesti familiari. Stavo proprio realizzando alcune

ricerche inerenti il problema di “**come si costruisce il genitore**”, ovvero come una persona – una coppia – impara a diventare genitore, partendo dal presupposto che **la genitorialità si costruisce** e che si può diventare “**genitori riflessivi**”. Per contro, è chiaro che si può rimanere anche genitori “non riflessivi”, cioè incapaci di **prendere consapevolezza dei processi di conoscenza che vengono adottati o che vengono generati** nel mentre si esercitano compiti e funzioni genitoriali. Ho perciò provato a “leggere la famiglia” secondo i costrutti che con la famiglia non avevano niente a che fare, poiché presi dal contesto professionale-organizzativo. Il mio interrogativo era perciò quello di capire come i genitori costruiscono la loro conoscenza. Questo approccio post-ideologico è stato per me interessante, in quanto ho potuto affrontare il tema “famiglia” evitando tutta una serie di dibattiti inerenti la domanda preliminare “che cosa si intende per famiglia?” che spesso scorrono su binari prefissati ma limitanti, per me troppo stretti. Invece, a mio modo di vedere, il problema è un altro e cioè quello di comprendere come un contesto parentale che decide di avere un figlio assolve al suo compito quotidiano di prendere decisioni coinvolgenti quella che noi chiamiamo “genitorialità”.

D. Come allora ha affrontato lo studio inerente la genitorialità?

R. Come le ho detto, mi sono interessata di famiglia e genitorialità pur non essendo queste tematiche inerenti propriamente i miei ambiti di ricerca. Tuttavia, sicuramente il tema della relazione educativa non mi è estraneo e **la genitorialità è tutta giocata in uno spazio relazionale che a mio avviso è completamente educativo.**

Parto da una definizione, anzi, dalle definizioni, perché oggetti di analisi così ampi come la genitorialità sono talmente complessi che non si può pensare esista una unica definizione bensì più definizioni, a seconda dei paradigmi da cui si parte o a cui si fa riferimento! Quindi la prima domanda è: “come si costruisce conoscenza?”, “come il genitore costruisce conoscenza?” Tenendo conto che la risposta può “lievemente” variare in funzione di diversi background teorici, è doveroso constatare che **attualmente abbiamo a che fare con un genitore che vuol essere competente**, che vuol essere informato e formato. Sicuramente, perciò, alcuni conflitti intergenerazionali hanno lasciato il passo a rapporti di ben più ampia condivisione, di alleanza, di vicinanza rispetto a quanto era ammesso – o accadeva – nelle generazioni passate, non solo nella mia ma anche nella sua.

Per analizzare questo cambiamento ho compiuto alcune ricerche con genitori della scuola dell’infanzia ed ho potuto osservare come si è modificato il **concetto di partecipazione**. Ai genitori d’oggi non interessa una partecipazione politica ma interessa una **partecipazione educativa**, l’essere coinvolti nei processi educativi della scuola. Ho così potuto rilevare tutta una serie di indicatori che suggeriscono il modo in cui si costruisce la conoscenza genitoriale e come i genitori apprendono. Sono partita dall’assunto secondo cui **la conoscenza, o almeno una parte della conoscenza, la ereditiamo**, ipotesi derivabile da Mezirow ma soprattutto da tutta la scuola costruttivista – e in particolare dalle teorie vigotskijane, alle quali personalmente mi rifaccio molto – secondo cui **si apprende attraverso la partecipazione a delle pratiche**. A partire da tale assunto si può derivare che **il primo sapere genitoriale è del tutto inconsapevole**. È un sapere ereditato dai propri genitori (o chi per essi), sia che lo si

rifiuti sia che lo si accetti. Ecco, quindi direi che **questo è il primo step** (vorrei dire “le fondamentali”) su cui si costruisce la genitorialità. Come dire: “Noi siamo i nostri genitori”.

Naturalmente è evidente che di fronte a problemi disorientanti, a questioni critiche, a contraddizioni, ecc., tali presupposti o tali premesse potrebbero non funzionare, per cui sono la prima a mettere in discussione categorie interpretative rigide attraverso cui viene approcciato il problema! Ma che ciascuno di noi sia il proprio genitore, anche nella messa in atto di gran parte delle funzioni genitoriali rispetto ai propri figli, ne sono molto convinta. Inoltre, secondo me oggi i genitori hanno una grossa fortuna in più rispetto al passato, nel senso che **possono attingere a “saperi generalizzati” vivendo essi all’interno di “comunità informali di genitori”** come mai prima si era assistito. Se lei ad esempio stanzia al di fuori di una scuola, potrà sentire quanto i genitori parlano di compiti o di programmazione

Ciò che voglio dire è che **questo scambiarsi di esperienze è un modo informale di costruire conoscenza**. Pensi anche a tutta le attività associative! Genitori laici, genitori cattolici, genitori di bambini down, genitori di bambini dislessici, genitori gay ... In fondo, io ho re-interpretato tali associazioni attraverso il costrutto di Wenger, nel senso che possono essere intese come **“comunità di pratica”** in quanto, a partire **dalla condivisione informale di un problema in comune**, intorno ad esso hanno poi elaborato dei linguaggi, si sono assunti degli impegni, hanno costruito dei saperi.... per finire, alla fine, per **formalizzarsi**... Vorrei con questo dire che la **conoscenza significativa** non si costruisce solo andando “a scuola di, ovvero frequentando corsi di informazione/formazione, ma la si costruisce confrontandosi con individui – nello specifico, con altri genitori – aventi analoghi problemi da risolvere.... Oppure osservando gli altri.... Oppure interessandosi dell’operato di chi agisce in maniera del tutto diversa da quella cui siamo abituati, attingendo così ad un fruttuoso cambiamento di prospettiva.... Insomma, tutti i processi di conoscenza nascono dallo scambio, per cui ho posto il costrutto di “comunità di pratica” di Wenger e il costrutto di “apprendimento trasformativo” di Mezirow alla base delle mie analisi inerenti il modo attraverso cui i genitori costruiscono conoscenza.

- D. Può cortesemente allora indicarmi come lei intende, o definisce, il **concetto di genitorialità**?
- R. Come prima cosa direi che oggi noi abbiamo messo in discussione il concetto di *adulthood*. Vorrei quasi dire che non esiste più l’adulto... **Esiste un concetto di adultità che in qualche misura è transitorio**, nel senso che rappresenta la maturità... In qualche modo rimanda al concetto di adultità di Erikson, un po’ “ottocentesco”, per cui ad un certo punto ci si sposa, si hanno dei figli, si raggiunge la saggezza.... Ebbene, questo concetto di adultità oggi è messo in discussione.... Vorrei dire che questa è la grande illusione freudiana – e non solo freudiana – in quanto a mio avviso, data la complessità della società in cui viviamo, bisogna mettere in discussione *anche* il concetto di *genitorialità*. Per questo motivo ho utilizzato il costrutto di **“professionista riflessivo”** di Schön, poiché ritengo che il genitore possa diventare un **genitore riflessivo**, tanto quanto un qualsiasi professionista. In effetti il genitore lavora in un grande campo di incertezza, si trova spesso a dover affrontare “casi unici”, deve progettare le sue azioni

entro una situazione data, ovvero un contesto ben connotato, con regole e caratterizzazioni strutturate – la famiglia, appunto – è chiamato a cambiare le cose.... In sostanza, il genitore è ricco e abbonda di un **sapere implicito** che non di rado agisce in maniera impropria ma con incontri e occasioni giuste – o comunque **nell'ambito di contesti formativi od autoformativi** – egli **può essere aiutato a mettere in discussione il suo sapere inconsapevole e renderlo esplicito al fine di analizzarne sia le potenzialità che le criticità**. In questo modo si diventa *genitori riflessivi*.

Penso perciò che il **problema della Pedagogia generale** non sia spiegare “chi è il genitore” – che trovo tra l'altro pretesa assurda, vista l'ampiezza e l'articolazione che il concetto comporta – ma piuttosto quello di **capire “come” e “attraverso quali dispositivi” un genitore può diventare riflessivo**. Cioè, può essere in grado – in qualche misura – di governare in maniera consapevole, il suo agire.

- D. A suo avviso sono rilevabili differenze eclatanti tra le attuali modalità di agire la genitorialità e quelle da lei messe in atto o, ancor prima, agite dai suoi genitori nei suoi confronti? E quali, invece, le eventuali somiglianze o gli aspetti di continuità?
- R. Sicuramente, a partire dagli anni '70 c'è stata una forte deruralizzazione della famiglia, fatto che va tenuto presente sin dalla sua radice per comprendere gli errori o le esasperazioni dei modelli familiari di quegli anni, tra l'altro tutt'ora in parte tramandati. Tuttavia, grazie alla rivoluzione culturale e sociale di quegli anni, la famiglia si è parallelamente democratizzata: è mutato il ruolo della donna e quindi della madre ma è mutato anche il ruolo dell'uomo e, di conseguenza, quello del padre. È accresciuta man mano la considerazione verso i bambini, che sono stati messi al centro dell'attenzione pedagogica come mai prima; basti pensare alle strutture educative messe a disposizione dello Stato o degli Enti locali o all'evoluzione della cultura a favore dell'infanzia e dell'adolescenza. **Tale cambiamento epocale ha comportato in parallelo anche tanta incertezza e molta insicurezza dal punto di vista della gestione educativa** – assai più di quanto non si potesse immaginare – poiché la perdita delle routine (sapere che ci si sposa, che si fanno figli, che i figli crescono, studiano, trovano un lavoro, si sposano, a loro volta e fanno figli.....) **ha fortemente indebolito l'autorevolezza parentale ma soprattutto ha messo in dubbio il ruolo genitoriale in toto** e, quindi, anche la sua **identità in quanto genitore**. I genitori oggi sanno che non è detto che i figli si sposino.... e che se il matrimonio c'è può essere reversibile...Non sanno con certezza dove e con chi abiteranno i figli.... Come dire, c'è tutto uno scenario di incertezza e di complessità – come ben ha evidenziato Bauman – che in qualche modo va affrontato accettando di non legare il figlio ad una dimensione locale ma attrezzandolo ad una dimensione internazionale. Quindi i genitori d'oggi, che sono cresciuti ed hanno vissuto dentro i cambiamenti di cui abbiamo detto, si stanno attrezzando ad un ruolo che sta mutando.

Vorrei poi sottolineare che **è cambiata l'idea della naturalità**, nel senso che **genitore si nasce ma anche si diventa**. Mia madre era convinta di essere “una brava madre” solo perché aveva partorito. Invece, anche questo mito – la “maternità senza problemi” – non ha più ragione di essere! Ad esempio, l'aver oggi riconosciuto la depressione post partum come stato naturale del passaggio alla maternità piuttosto che il diritto, per la donna, di essere madre e nel contempo di poter fare carriera o ancora, la convenienza

di sostenere la donna nella conciliazione lavoro-famiglia (in sostanza, la demolizione di tutta una serie di stereotipi parallela alla ricerca di soluzioni al *nuovo status* con modelli operativi), ha favorito nel genitore d'oggi una disponibilità ad apprendere che il suo pari degli anni '70-'80 non aveva. In altre parole, laddove in qualche misura c'era l'"arroganza della naturalità genitoriale", oggi il genitore ha una dimensione culturale di sé, congiunta alla consapevolezza della "cura" come compito educativo. Parlo naturalmente di una certa fascia sociale e di un funzionamento genitoriale non disfunzionale, cioè normale.

Un altro concetto che mi ha agevolato molto nella disamina del problema inerente l'apprendimento genitoriale è il **concetto di apprendistato**, in quanto penso al **genitore come ad un apprendista**. Certamente, andando a scuola dai propri genitori ne ha introiettato dei modelli ma inizialmente, in quelle vesti, è ancora un **novizio nei confronti del figlio** e solo dopo, **con la pratica, diventa un esperto**. Ma allora, **quali sono le "botteghe" che consentono al genitore di diventare esperto?** Innanzitutto **gli altri genitori** e devo dire che lo scambio "tra pari" è importantissimo, in quanto consente una sorta di "internazionalizzazione della cultura genitoriale" che a mio avviso è fondamentale per rendere espliciti i saperi impliciti e così corroborarli, rinforzarli. Mia madre, ad esempio, non si poneva il problema di sapere cosa facessero le sue pari americane o che esistesse un altro modo di fare la madre.... In fondo **oggi**, almeno nel mondo occidentale, **c'è una sorta di internazionalizzazione del modo di crescere le giovani generazioni** che si accompagna ad una mirata ricerca di **occasioni formative**. Che poi tale ricerca sia poco fertile in quanto ancora limitata all'individuazione del pediatra come esperto è un altro discorso ... Le faccio un esempio: quando si parla di "arroganza del genitore nei confronti della scuola" in realtà, a mio parere, si tratta dell'espressione di un rapporto che va invece regolato: in altre parole, siamo di fronte ad un genitore esperto che si raffronta con una Scuola ancora troppo poco abituata ad incontrarsi con un genitore... Il quale è appunto esperto e cerca il confronto: "Discutiamone!", dice. Quando qui all'Università mi è stato assegnato il compito di delegato all'Orientamento, ho aperto lo sportello anche ai genitori. Per alcuni miei colleghi questo non era necessario in quanto, a loro dire, i giovani studenti hanno autonomia e possono decidere per sé. Io penso, invece, che ciò sia vero solo in parte e che la compartecipazione del genitore alla scelta del figlio e la complicità ottenuta mettendo a disposizione proprie competenze, oltre che un parere del tutto disinteressato, rappresentino gli elementi di quella che è la **condizione educativa di un progetto di vita personale**. Le dirò che oggi le Università, soprattutto quelle private, hanno iniziato a aprirsi ai genitori e noi, qui a Siena, abbiamo fatto la stessa cosa: Università aperta anche ai genitori, nel senso che l'Orientamento lo si fa anche ad essi. Certo, con un approccio adeguato e sapendo che le domande e le richieste sono diverse rispetto a quelle dei loro figli, in quanto studenti. Con questo voglio dire che la partecipazione dei genitori va promossa e coltivata anche nel caso della formazione universitaria, e che si deve accettare che il genitore debba diventare per noi un interlocutore esperto.

- D. Dalle sue parole ho colto che l'essere genitore non può prescindere dalla storia personale né familiare. È così? A suo parere, quali aspetti della genitorialità vengono

modificati, sviluppati o contratti da quello che è stato il rapporto con la famiglia d'origine?

- R. Si certo! Senza dubbio **molti comportamenti agiti come genitori sono messi in atto a partire non tanto dalla situazione contingente quanto dal pregresso modello assunto dalla famiglia d'origine....** Ben ce lo insegna la psicologia! C'è una serie di ricerche interessanti sul diverso comportamento dei genitori con il secondo o il terzo figlio, soprattutto della madre, nel senso che si assiste ad un cambiamento delle regole di accompagnamento alla crescita; secondo tali studi le differenze non sono unicamente attribuibili alla diversa personalità dei successivi figli rispetto al primo bensì al fatto che ciascun genitore non è più novizio ma oramai esperto, ovvero un genitore che ha potuto riflettere sui propri errori grazie all'esperienza, che ha potuto superare le proprie ansie e che ha potuto utilizzare il suo "sapere" con i figli secondo-terzogeniti, ecc... Non a caso, l'agire genitoriale migliora quando il genitore riesce ad essere riflessivo; viceversa, se il genitore rimane precritico, nel senso che non esce da certi schemi, questi mantiene una coazione a ripetere, quindi persevera negli errori e non si "perfeziona", non cresce a sua volta Direi perciò che si **può parlare di genitorialità riflessiva quando dal noviziato si passa all'expertise**. Quindi direi che un buon intervento formativo deve chiedersi, in qualche misura, **quali esperienze di apprendistato organizzare per i genitori al fine di promuovere, sostenere e accelerare il processo per il passaggio da noviziato ad esperto**.

Infine, ma non da ultimo, un ulteriore elemento che è stato assai per me interessante ai fini della mia analisi sulla genitorialità è il fatto che la **famiglia è un contesto simmetrico**, dove i figli apprendono dai genitori ma anche i genitori apprendono, in qualche misura, dai figli. E se il genitore non sa apprendere dal figlio la famiglia diviene patologica: "apprende dal figlio" significa che il genitore si chiede "chi è mio figlio?", "chi vuole essere, chi vuol diventare?", "che cosa mi chiede?" e sulla base di ciò egli si interroga: "in che senso devo cambiare per rispondere alle sue domande?", "in che senso la sua presenza mi cambia?". Questo processo introspettivo, da parte del genitore, è importantissimo...

- D. Mi pare di capire che, seppure oggi il genitore desidera formarsi per il bene del figlio, forse la sua esigenza primaria comincia a riguardare sempre più la propria formazione personale: *formarsi per conoscere se stesso, per capire chi si è*. Mi pare di capire che c'è oggi una maggior consapevolezza rispetto non solo al costrutto di famiglia ma anche di *genitore di per sé*, inteso come funzione adulta di accompagnamento alla vita dei figli (lei poco sopra ha parlato di "condivisione educativa di un progetto di vita personale") ma che nel contempo si fa accompagnare.... Se così, su quali elementi imposterebbe una formazione di supporto alla genitorialità ovvero, quali dispositivi formativi utilizzerebbe per supportare i genitori nel passaggio dal noviziato all'expertise?...
- R. Da parte mia punterei molto su quel tipo di formazione che lavora **con e sull'esperienza**. Oggi i genitori disertano situazioni statiche dove esperti in cattedra parlano per ore ed ore ad una platea passiva e questo, da parte loro, è un segno di intelligenza. Alcuni corsi per genitori sono proprio deprimenti! E perciò inutili! Con i genitori si continuano a fare gli stessi errori fatti con i professionisti. Che i cosiddetti esperti pensino di poter andare

ad insegnare a dei professionisti come fare il loro mestiere, senza nemmeno conoscere ciò che fanno, è paradossale! Questo è un grande errore che ha fatto anche la pedagogia. Invece, **se è vero che l'apprendimento e la conoscenza sono proprietà della comunità, ciò significa che il problema del formatore è quello di riuscire a dare a quella comunità di pratica gli strumenti, i dispositivi, utili alla validazione e allo sviluppo dei loro saperi.** Quindi, in qualche misura, **parlare di formazione alla genitorialità significa parlare di una formazione come *apprendimento dall'esperienza*.** Le faccio un esempio: i genitori di figli down non hanno bisogno di sentirsi dire “Quanto è bello avere un figlio down”, constatazione che sarà invece un punto di arrivo, bensì hanno bisogno di parlare dei problemi che devono affrontare, soprattutto con se stessi, quando hanno il rifiuto netto del figlio. Devono poter esprimere il loro dolore e potersi sentire compresi nei loro sentimenti, nei loro pensieri, nelle loro emozioni, essere sostenuti subito dopo il parto, essere aiutati ad affrontare il senso di depressione dovuto anche alla paura di non sapersi far carico del figlio. Se come formatori non riuscissimo a intercettare la parte oscura dell'esperienza, allora restituiremmo a questi genitori “dei santini” che non servono a nessuno.

Per questo, secondo me, **tutte metodologie discorsive che aiutano a “mettere in parola”** sono utilissime dal punto di vista formativo, **metodologie che aiutano ad estrinsecare il sapere tacito**, in quanto il genitore sa fare molte più cose di quelle che sa dire, ha quindi molta conoscenza pragmatica. Solitamente, chi propone formazione ai genitori li intercetta per lo più a livello di conoscenza teorica, senza dubbio maggiormente esplicita ma anche più inutile – per certi versi – in quanto nessuno diventa genitore perché legge un buon libro! Un buon libro può aiutare nel momento in cui l'individuo ha messo a fuoco il suo problema e sa che cosa gli serve, ma non prima! A questo proposito le posso suggerire un recente libro scritto da una nostra dottoranda in cotutela con la Columbia University, Francesca Bracci¹⁰⁷, intitolato “La famiglia come comunità di apprendimento” e che trovo assai interessante, dove l'autrice descrive un'indagine sul campo realizzata adottando i paradigmi che le ho indicato a livello empirico (“comunità di pratica”, “apprendimento trasformativo”, “genitore riflessivo”) lavorando soprattutto sul piano della *trasformazione attraverso la conoscenza*, dato che la Columbia University è la sede di Mezirow...

- D. A prescindere da eventuali gravi problemi disfunzionali di alcune famiglie, di cui qui non ci occupiamo, a suo parere si può parlare oggi di una “genitorialità ferita”?
- R. Interpreto in questo modo la domanda: secondo me non si può esercitare la genitorialità senza sbagliare perché un conto è avere a che fare con la teoria (“la cosa giusta da fare è questa”), un conto è avere a che fare con la prassi quotidiana (“devo fare questo”, “non posso che fare questo”). Il genitore dovrebbe chiedersi quali sono le pratiche che lo contraddistinguono. **Io credo che, in fondo, l'educazione sia un accadere materiale, nel senso che conta più ciò che facciamo che ciò che diciamo. Si educa attraverso le pratiche ed per questo ognuno di noi è persona in parte ferita: è infatti rarissimo che l'educazione familiare non ci abbia in qualche modo**

¹⁰⁷ Bracci F. (2012). La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative. Terlizzi (Ba): Edizioni Insieme.

danneggiato. Ogni genitore, ma vorrei dire ogni adulto che esercita compiti educativi, dovrebbe chiedersi: “Quali sono le potenzialità e le criticità dell’educazione che ho ricevuto?” Su questo le dirò che la forza autoingannatoria dell’individuo è spesso talmente forte, che non sempre riesce a rispondere in maniera sincera e veritiera. Sa, non a caso i bambini abusati sono quelli che idealizzano i propri genitori ...

Diciamo che chi si occupa di supporto ai genitori deve partire dal presupposto che **l’educazione in famiglia è un’attività pratica così complessa che necessariamente ha delle criticità:** mai confidare in un genitore che dice “Io non ho sbagliato...ho solo fatto...”. Da questo versante, quello del genitore è un “mestiere” – mi consenta il termine – estremamente a rischio. Infatti, mentre un professionista può concedersi una forma di apprendistato, tra l’altro protetto (nel senso, ad esempio, che nessuno farebbe mai far fare un trapianto ad un novizio!), **un genitore è genitore da subito,** mentre è finalmente evidente che si tratta di una delle pratiche sociali – e vorrei poter dire anche “professionali” – tra le più complesse che ci siano. Spesso il genitore si trova a vivere un “mestiere” senza nessuna rete protettiva. C’è chi questa rete protettiva se la costruisce perché ha maggiori possibilità culturali, sociali, anche economiche, oppure può afferire ad un buon contesto parentale o ad un buon contesto amicale. Ma direi che oggi la genitorialità non è *teoricamente* protetta. Sin dall’inizio sono richieste ai genitori competenze sempre più esperte ed è per questo che molti giovani genitori privi di alcuna protezione – purtroppo ancora troppi – si ritrovano improvvisamente catapultati in una situazione talmente complessa ed imprevedibile che non possono che commettere errori. Errori per lo più accettabili ma talvolta irrimediabili per il bambino, per la famiglia, per se stessi. Credo invece che il supporto formativo e sociale più efficace sia quello che rassicura i genitori sul fatto che è legittimo sbagliare, che dagli errori si impara e che i compiti da affrontare saranno compatibili con lo sviluppo delle loro competenze: “È normale che a volte tu sia inadeguato... Le tue sensazioni negative sono lecite.... Vanno comprese ed affrontate Perciò chiedi aiuto”.

Tutti noi, anche chi ha avuto il genitore più bravo, sa che quel suo genitore in alcune occasioni gli ha fatto del male. O comunque non è stato in grado di vederne i problemi o di rendersi conto di ferite che poteva aver inferto, o di danni che poteva aver fatto. Quindi, per questo, io sono convinta che la genitorialità, come ogni attività pratica, è un’attività complessa, che molte volte ci si trova ad esercitare senza protezioni o sulla base di idee – se non teorie – sbagliate. **Genitori perciò lo si diventa ma non è detto che lo si diventi in termini riflessivi: in quanto genitori, è perciò necessario assumersi la responsabilità dei propri problemi.**

Dunque dove sta la chiave per agire una “buona genitorialità”? A mio parere giace nell’imperativo: **“Diventa consapevole di quello che fai, attraverso il governo non tanto di ciò che pensi di essere, quanto di ciò che sei”.** Come dire: “Il tuo specchio è dato dalle tue pratiche... da quanto tempo stai con tuo figlio, da come ci parli, e così via...”. Ad esempio, si diventa “buoni genitori” grazie alla consapevolezza che la pazienza è una facoltà che si costruisce e che quindi si può essere genitore paziente ma anche impaziente, oppure che il saper allattare il primo figlio non è azione automatica in quanto, pur essendo l’allattamento una funzione biologicamente preposta, va anch’essa esercitata e adattata alle contingenze... Quindi si diventa “buoni genitori”

attraverso tutta una serie di informazioni che non si dicono ma che fanno parte di pratiche apprese o rinforzate sul campo, potendosi trattare sia di effettive nuove conoscenze come anche di saperi posseduti ma impliciti ed inconsapevoli, bisognosi solamente di essere esplicitati. In sostanza, credo che un adulto, per fare bene il genitore, debba “far la pace” con se stesso, nel senso che deve diventare consapevole di chi è disposto ad essere per il proprio figlio: “Io sarò un genitore che correrà questi rischi... Sarò un genitore che ha queste potenzialità... Le mie traiettorie di sviluppo saranno queste... Penso, cioè, ad una sorta di **autoeducazione del genitore alla genitorialità**. Ma non attraverso forme di conoscenza introspettiva in senso classico bensì di conoscenza sul proprio agire: “Come agisco? Perché agisco in quel modo? Come posso fare per cambiare le solite premesse?”. In questo senso io credo molto nell’**apprendimento trasformativo**.

- D.** Assimilando la genitorialità ad un “mestiere” lei fa intendere che talune pratiche connesse all’esercizio del ruolo possono essere sia apprese che dismesse o modificate, laddove non funzionali all’obiettivo. Le chiedo se è lecito pensare che un apprendimento comportante la trasformazione di prassi e di saperi genitoriali in qualche modo comporti anche la trasformazione del sé... Possiamo cioè pensare che un approccio formativo capace di *tras-formare* gli apprendimenti consenta al genitore di modificare non solo le modalità attraverso cui agisce il ruolo ma anche le modalità attraverso cui egli esprime se stesso, la propria essenza, consentendogli di confrontarsi con la propria identità?
- R.** Sono assolutamente d’accordo. Nella formazione con i genitori è importante lavorare sulle pratiche educative personali, sui comportamenti che li caratterizzano, sugli “script familiari” i quali – sia che vengano reiterati oppure rifiutati – li mantengono legati alle origini. È importante che il genitore sia consapevole del “genitore che vuole essere”, il ché significa essere conscio delle pratiche educative che pone in atto. **Chi fa formazione con i genitori deve lavorare molto sulle pratiche piuttosto che sui significati.**
- D.** Come allora connotare la **relazione educativa** che si innesta in assetto genitoriale, soprattutto in quello primario, quando i genitori “iniziano” il loro “mestiere”? E quando, a suo avviso, una relazione si fa educativa?
- R.** Le premetto che il mio è un approccio empirico ai problemi, per cui non parto mai da domande fondative. A proposito del problema che mi ha appena posto – quando una relazione si fa educativa – penso che **in un contesto familiare tutto educa**, nel senso che tutto diventa oggetto di educazione e, come dire, **dentro la famiglia ciascuno apprende dalle esperienze a cui partecipa. Il bambino non apprende da ciò che dice il genitore ma apprende da ciò che il genitore fa e da ciò che egli gli consente di fare o di partecipare. Nella famiglia si apprende e si disapprende.** Dentro un contesto familiare si innescano relazioni educative e diseducative, relazioni che educano e relazioni che diseducano. Relazioni che, in qualche misura, sono finalizzate allo sviluppo di alcune competenze, di alcuni saperi, di alcuni modi d’essere, e relazioni che non educano, che sono destinate a generare involuzione.....
- D.** A suo avviso, sono individuabili alcuni fattori, elementi, indicatori, che possono indicare che quella relazione educativa è di qualità?

R. Indicatori della qualità della relazione educativa in assoluto non saprei dove trovarli, mente li so individuare rispetto ai costrutti che mi pongo a supporto del mio lavoro di ricerca. La domanda è: “Quali sono gli indicatori che mi consentono di riconoscere che una famiglia è in una condizione di crescita e sviluppo, ovvero, che si è messa dentro una traiettoria di costruzione di conoscenza?”. Le faccio un esempio: quando una famiglia vive di saperi ereditati e quindi di routine oppure è convinta di fare sempre bene o crede che quello che fa sia il migliore dei modi di fare... oppure cerca autoconfermazioni e difficilmente accetta contraddittori.... ecco, a mio avviso, questi sono indicatori di una famiglia che non è dentro una traiettoria di costruzione della conoscenza. Invece, **la famiglia che è dentro una traiettoria di conoscenza** è quella che ha una buona base di partenza ma **si interroga sulla bontà di quello che fa, si chiede se quello che ha messo in atto è l’unico modo di agire, si apre ad altre comunità e al confronto, è disponibile ad accogliere le esperienze di altri genitori come occasioni da cui apprendere. Questi, a mio avviso, rappresentano tutta una serie di indicatori che parlano della qualità della relazione educativa genitoriale.** Tenga poi presente che **di solito la genitorialità è agita al plurale**, perché due sono le figure parentali, spesso portatrici di storia personale e culturale e quindi di paradigmi di vita e modelli educativi diversi se non conflittuali....il discorso è assai complesso... Tempo fa, in un gruppo di lavoro con genitori, parlavo con una madre che ogni mattina faceva la cartella al figlio in quanto convinta che il disordine della stessa fosse legato alla sua dislessia; era tuttavia disorientata, perché il marito le diceva che così facendo rallentava la crescita del figlio. Dunque, chi aveva ragione? Come mettersi “educativamente” d’accordo? Ottimi suggerimenti le giunsero dalle pratiche agite dagli altri genitori. Una mamma le suggerì che la soluzione non poteva che essere condivisa: “Guarda, io la cartella gliela faccio fare da solo e poi controllo”. E lei: “Mi sembra una buona idea!”. Sono personalmente molto attenta a questi scambi tra “pari” e cerco di capire se portano a nuove forme di conoscenza. Nel caso specifico, vidi che l’interazione fra le due mamme era stata formativa per la prima, portandola a capire che da una parte si può evitare di sostituirsi al figlio nel fare cose che gli spettano e che dall’altra si può evitare di chiedergli una competenza troppo elevata, che non riuscirebbe ad evadere. La giusta misura, dunque, stava nel mezzo: “Fai da solo e poi io controllo”!

A mio avviso, anche se le sembrerà strano, penso che i **sette principi di base enunciati da Wenger e colleghi per la “coltivazione” delle comunità in funzione delle loro fasi di sviluppo**, possono essere assunti a **“criteri di qualità” della relazione educativa**¹⁰⁸.

Con ciò intendo dire che l’attenzione educativa del genitore nei confronti del figlio passa, ad esempio, per la disponibilità a modificare gli spazi fisici della casa, anche a proprio discapito, se questo dovesse risultare funzionale al benessere e alla cura al bambino....

¹⁰⁸ Si tratta delle capacità di: (1) progettare per l’evoluzione; (2) creare un dialogo tra prospettive interne ed esterne; (3) promuovere diversi livelli di partecipazione; (4) sviluppare spazi sia pubblici che privati; (5) porre l’attenzione sul valore aggiunto; (6) combinare familiarità ed eccitamento; (7) creare un ritmo. Da: Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza* (op. or. 2002). Milano: Guerini e Associati.

Altri indicatori di qualità della relazione educativa li vedo nei processi di mutua costruzione – tra i due genitori – di conoscenza e apprendimento: quindi valutare quanto i coniugi sono reciprocamente disposti ad apprendere l'uno dall'altro (cioè quanto ciascuno vive l'altro come possibilità di apprendere nuove pratiche).

Oppure, quanto permangono in una situazione conflittuale o quanto sono invece disposti a trovare soluzioni condivise.

E ancora, valutare quanto la relazione educativa si fonda su uno stile autoritario piuttosto che permissivo.

O quanto l'approccio con il bambino sia discorsivo e argomentativo, per abituarlo alla discussione e avviarlo man mano alla presa di consapevolezza.....

A mio avviso questi sono gli indicatori essenziali – ma naturalmente se ne possono individuare altri – che possono essere utilizzati per analizzare i processi di costruzione della conoscenza e di apprendimento genitoriale e che aiutano a capire se una famiglia si muove dentro una traiettoria di sviluppo riflessivo o meno.

D. Gentile prof.ssa Fabbri, la ringrazio molto per la sua cortese attenzione e disponibilità!

Tra i numerosi lavori della prof.ssa Fabbri segnaliamo i seguenti, assai utili ai fini di un ulteriore approfondimento della sua visione sul tema di nostro interesse:

Fabbri L. (2003). Per una didattica della vita quotidiana. *Pedagogia e Vita*, 30, 122-137.

Fabbri L. (2004). La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, 227, 18-25.

Fabbri L. (2007). Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata. Roma: Carocci.

Fabbri L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.

Fabbri L. (2009). La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo. *La Famiglia*, 249, 25-37.

La concezione ecologica: intervista a Paola Milani

con la partecipazione della dott.ssa Ombretta Zanon (R₂), dottoranda della prof.ssa Milani

5 marzo 2013 - Padova

Professore Aassociato di Pedagogia Generale e Sociale nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova e Professeure invitée d'Education Familiale à l'Université de Fribourg (Suisse), svolge numerose attività di ricerca e di formazione con insegnanti, operatori dei servizi alla persona per diversi enti quali scuole, comuni, regioni, aziende sanitarie a livello nazionale e internazionale sui temi del lavoro socio-educativo con i bambini e le famiglie. È Direttore del Corso di perfezionamento in "Counselling e abilità di relazione nei contesti socio-educativi e scolastici" e responsabile scientifico della rubrica "Genitorialità" della rivista *Bambini, Junior Edizioni*. È responsabile scientifico del Gruppo di ricerca LabRIEF - Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare dell'Università di Padova.



- D.** Gentile professoressa Milani, per iniziare Le chiedo cortesemente una breve presentazione professionale. Qual è il suo quadro di riferimento dal punto di vista teorico-scientifico?
- R.** Io e il mio gruppo di lavoro afferiamo all'impostazione ecologica dello sviluppo umano ed il primo autore di riferimento è naturalmente Urie Bronfenbrenner con la sua *teoria ecologica dei sistemi*. Poi tutti i lavori di Jean-Pierre Pourtois (Belgio) o di tanti colleghi canadesi operanti sul modello della relazione tra servizi e famiglie (quindi sul modello di partenariato): da Bouchard, che ha lavorato su questo sin dai primi anni '80 a tutt'oggi ma soprattutto Carl Lacharité (Québec) e Claire Chamberland (Montréal), che vi stanno lavorando attualmente e con i quali anche collaboro. Gli aspetti teorici sono assolutamente fondamentali e lo specifico dell'*educazione familiare* – di cui prevalentemente mi occupo – sta proprio nell'essere una disciplina che tiene strettamente uniti l'intervento, la formazione, la ricerca.
- D.** Quali sono stati i precipui momenti in cui lei si è avvicinata al tema della genitorialità, e magari a quello della relazione educativa? Attraverso quali teorie, incontri, esperienze?
- R.** L'interesse per queste tematiche per me è nato a partire dai primi anni '90, quando ho scelto di fare la tesi di dottorato sull'educazione dei genitori. Per l'Italia si trattava dei primi lavori su questo argomento e sulle problematiche connesse. Anche se, le dirò, quello dell'educazione dei genitori è un costrutto per certi versi antico: basti pensare all'*Émile* di Rousseau, che già contemplava alcune idee in proposito. In ogni caso, nei primi anni '90 in Italia ancora non c'era una pratica di intervento delineata, né tantomeno una riflessione metodologica... E le dirò che ancor'oggi siamo poco più che agli inizi. Vent'anni fa ho dunque iniziato a lavorare in questo campo – che, ripeto, è quello delle azioni di sostegno alla genitorialità – in quanto lo ritenevo un ambito più propriamente pedagogico, educativo e perciò a me più vicino, a differenza di un lavoro

sul costrutto di *genitorialità in sé*, appartenente invece ad un ambito più prettamente psicologico..... Le dirò, in aggiunta, che queste categorie epistemologiche le sentiamo tutti sempre più strette ed insoddisfacenti....

- D.** Come dunque lei e il suo gruppo di ricerca intendete il concetto di “genitorialità”? Questo costrutto coincide o meno con quello di famiglia?
- R.** Devo dirle che, paradossalmente, in questi ultimi anni il nostro lavoro non si è concentrato molto su questo specifico tema. Sul costrutto di genitorialità ci ha recentemente lavorato Ombretta (*Ombretta Zanon, n.d.r.*), più di tutti noi, me compresa, in quanto ci siamo piuttosto concentrati sul sostegno alla genitorialità in una logica pedagogica – ed io intendo “pedagogico” nel senso di “azione educativa”. Il nostro ambito di riflessione ultimamente è stato perciò molto spostato sul comprendere il senso, le ragioni, gli obiettivi, i metodi, i dispositivi, i target inerenti il “**fare sostegno alla genitorialità**”, più che lavorare “sulla genitorialità” come costrutto psicologico anche perchè, trattandosi di un campo di lavoro piuttosto ampio, oramai le teorie esplicative non si contano più!...
- R₂.** Vorrei aggiungere che il modello di formazione alla genitorialità da noi sviluppato nasce da un’idea di genitorialità non dico implicita ma senz’altro sottesa ... Si tratta di una **genitorialità intesa non solo come funzione personale interna dell’adulto** ma anche come **funzione sistematicamente ed ecologicamente dipendente sia dal tipo di contesto sociale entro cui si esplica che dai supporti e dagli aiuti che questo può offrire o meno**. E poi, ancora, si tratta di un’idea di **genitorialità intesa come serie di funzioni dinamiche, rispetto alle quali si può crescere, si può migliorare** e sulla cui base i genitori possono – se sostenuti – riappropriarsi di capacità che magari pensavano perdute o mai possedute. Quindi la nostra proposta di formazione nasce da un’idea di **genitorialità dinamica, multidimensionale, ecologica**.
- D.** Apro una parentesi per chiedervi se il vostro approccio riguarda una genitorialità cosiddetta “normale” o anche una genitorialità per la quale sono date criticità eccezionali, al limite del patologico.
- R.** L’idea di fondo, vale a dire il modello su cui abbiamo investito e che vorremmo diffondere, riguarda il fatto che **è l’essere genitore in quanto tale che va sostenuto**. Non perché il genitore sia di per sé inadeguato ma perché l’educazione, per sua natura, richiede un intorno che pensi l’educazione. Con ciò intendo dire che **non sono i genitori da soli che educano i bambini ma sono i genitori all’interno di un’ecologia sociale che educa essa stessa, assieme a loro**. E quanto migliore è l’ecologia sociale tanto migliore è l’educazione che i genitori possono agire nei riguardi dei loro figli. Quindi, quanto più un genitore è sostenuto all’interno di reti che lo supportano e lo accompagnano naturalmente, tanto migliore ed efficace sarà l’azione educativa. Di fondo, il nostro lavoro è sempre stato su questo punto, senza alcuna preclusione rispetto ad eventuali connotazioni “patologiche”, al tipo di azioni agite dai genitori all’interno della famiglia, al motivo della necessità del sostegno.
- Certamente, spesso ci siamo trovati a lavorare nell’ambito di una **genitorialità vulnerabile**, per una serie di ragioni, anche estemporanee. Da un po’ di tempo abbiamo cominciato a lavorare sull’affido familiare e ci siamo resi conto che il sostegno alle famiglie in situazioni di vulnerabilità è assai scarso. Chi fa il lavoro di sostegno alla

famiglia di origine perché il bambino possa rientrare a casa? Intrinseca all'affido familiare vi è una prospettiva di riunificazione familiare, almeno in teoria, ma ci siamo resi conto che il lavoro, per questo obiettivo, è senza dubbio insufficiente. Allora, il nostro tentativo è quello di pensare ad un **sostegno per questi "genitori vulnerabili"** – vulnerabili in quanto immersi in una serie di difficoltà anche solo momentanee – **in un'ottica centrata sulla potenzialità delle loro risorse**. Dal nostro punto di vista, che è quello educativo, non interessa considerare gli aspetti patologici di per sé – chiaramente, dovessero esserci, questi andranno considerati all'interno di un progetto unitario co-costruito tra vari specialisti – ma operare sempre in una logica di potenziamento delle competenze educative che qualunque genitore deve poter avere l'occasione di apprendere anche dalla propria storia. Direi che **le competenze educative possono essere apprese è un assunto importante**, purché non venga attuato attraverso un modello di insegnamento-apprendimento verticale ma attraverso un approccio – come lei ha ben indicato prima dell'intervista – teso alla **riflessività**, ovvero del lavoro con i genitori in cui essi mettono in discussione rispetto alle loro credenze e ai loro comportamenti cercando di attivare, di mettere in circolo, le loro competenze.

D. Come dunque voi progettate od organizzate proposte educative/formative a supporto della genitorialità?

R. Come lei avrà visto, su questo ho molto scritto, preparando anche una rassegna sui vari dispositivi di intervento. La rimando però al sito del *LabRIEF*¹⁰⁹, di cui sono responsabile, dove può trovare una bibliografia aggiornata oltre che traccia dei nostri interventi. Diciamo che il nostro è soprattutto un lavoro di ricerca scientifica sui dispositivi di sostegno alla genitorialità, mentre più raramente attiviamo direttamente percorsi di formazione dedicati ai genitori. Invece, offriamo sostegno alla progettazione di percorsi formativi realizzati dagli operatori del settore ma anche seguiamo e collaboriamo con numerosi soggetti a livello locale, regionale, nazionale che attuano i più vari progetti a favore delle famiglie e dei minori. Direi che più che sui dispositivi formativi ragioniamo sui **criteri** in base ai quali aiutare chi lavora nei servizi del territorio al fine di orientare il loro intervento di sostegno alla genitorialità.

Un primo criterio riguarda l'attenzione alla dimensione ecologia entro cui si sviluppa l'uomo, l'attenzione all'integrazione tra le potenzialità presenti nelle reti naturali e le potenzialità specialistiche che possono mettere a disposizione i servizi, eccetera... Più di recente, tutto ciò si è tradotto nel progetto P.I.P.P.I.¹¹⁰, che è un programma di intervento dedicato a famiglie vulnerabili, per la prevenzione dell'istituzionalizzazione. Questo progetto, in questi ultimi anni, ci sta occupando in maniera prevalente. Il lavoro educativo viene effettuato da professionisti che operano fianco a fianco con una famiglia di appoggio i quali, tutti assieme, aiutano e sostengono la famiglia vulnerabile.

Un altro criterio di base che adottiamo negli interventi a supporto della genitorialità è quello che ci porta a **considerare la famiglia come soggetto del suo proprio progetto di intervento**: in altre parole, il soggetto non è l'operatore, non è il servizio ma è la

¹⁰⁹ LabRIEF - Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare, Università di Padova. Indirizzo web: <http://www.istruzione.unipd.it/labrief/>

¹¹⁰ http://www.istruzione.unipd.it/labrief/attachments/article/117/PIPI_presentazione.pdf

famiglia, per cui **il lavoro formativo è sempre *sulla famiglia ma anche con la famiglia, in qualunque situazione: di normalità o di vulnerabilità.*** Questo è un criterio semplice da esprimere ma che in realtà ha delle conseguenze interminabili a livello di pratica dell'intervento, in quanto riposiziona l'agire degli operatori con le famiglie, chiede di ripensare al linguaggio, di ripensare alle pratiche, di pensare alle più appropriate modalità nel porsi in relazione con i genitori, con i bambini, con gli altri familiari e così via. Questo concetto di **“lavoro con le famiglie”** richiede che l'operatore, il formatore, rifletta non solo sulle sue modalità di intervento ma **sul proprio modo di ascoltare e di relazionarsi con l'altro** – genitore, bambino, parente che sia – all'interno del progetto di intervento. In questa prospettiva, è naturale prediligere taluni dispositivi piuttosto che altri, perché abbiamo visto che sono più promettenti. Ad esempio, un dispositivo che noi consideriamo molto promettente con i genitori è quello del **“piccolo gruppo di parola”**, che abbiamo testato in vari contesti e che di recente abbiamo utilizzato in esperienze con genitori molto vulnerabili, ottenendo risultati assai promettenti...

- D.** Brevemente, come è organizzato un “gruppo di parola”?
- R.** Sul tema in lingua italiana non c'è tantissimo ma la metodologia del “gruppo di parola” viene affrontata sia nella letteratura inerente la conduzione di gruppi con genitori che in varie altre tipologie di intervento, dalle più strutturate alle meno strutturate. Per farle un esempio, il costrutto del *Parent Training* – su cui c'è tantissima esperienza – contempla livelli che vanno da una strutturazione massima, come quello iperstrutturato – tipicamente anglosassone – previsto dal PET di Gordon (*Parents Effectiveness Training*), dove il gruppo di genitori lavora per unità didattiche che il conduttore trae dal manuale applicandole pedissequamente, sino a livelli totalmente destrutturati – prevalentemente francofoni – come appunto i “gruppi di parola” che sono forme d'intervento centrate su un argomento specifico e circoscritto, aventi solitamente uno scopo preventivo o di promozione del benessere dell'intero sistema familiare. Un esempio di livello totalmente destrutturato è quello proposto a gruppi di genitori dallo psicoanalista Slawson, il quale affermava di lasciarsi addormentare durante gli incontri affinché i genitori potessero scegliere liberamente l'oggetto del loro argomentare. Su tutto ciò, come le ho detto, la bibliografia non manca e sono facilmente rinvenibili innumerevoli riferimenti delle più diverse impostazioni.
- D.** Gruppi di parola e comunità di pratica in cosa si assomigliano?
- R.** Direi che il contesto e forse anche l'obiettivo è diverso: ma in entrambi i casi si tratta di comunità di genitori accomunati da problematiche analoghe, afferenti a temi di solito circoscritti, dove alcuni hanno più esperienza ed altri meno, alcuni hanno più risorse ed altri meno, interessati nel primo caso alla soluzione di un impasse personale attraverso l'apporto del gruppo, nel secondo caso alla soluzione comune di un problema condiviso.
- R₂.** Comunque, in qualsiasi processo di apprendimento, di co-costruzione dell'esperienza, il potersi identificare o rispecchiare nell'altro in maniera positiva, laddove questi condivide e comprende il tuo stesso problema, in campo educativo e formativo è ciò che fa la differenza, in quanto consente all'operatore (educatore, formatore, conduttore, facilitatore, ecc.) di agganciare tutte le dimensioni cognitive ed emotive non solo dell'intero gruppo ma facilmente anche del singolo individuo.

- R. Certamente, è così. Ho quindi presente **un ulteriore criterio di base su cui fondiamo i nostri programmi di educazione parentale, che è quello della co-costruzione di conoscenza**. Con ciò intendo dire che il conduttore non deve mettersi nella posizione di esperto ma piuttosto in una logica di co-costruzione di conoscenza con i genitori, ciò consentendo a ciascuno di realizzare un processo di co-apprendimento ove ognuno mette a disposizione la propria esperienza, la propria *expertise*, la propria competenza, accettando anche di metterla in gioco, dovesse servire. Il nodo centrale è che il sapere del conduttore mai deve schiacciare il sapere del genitore bensì fungere da aiuto per una sua esplicitazione.
- D. Concordiamo, dunque, nel ritenere grande la responsabilità dell'operatore, a qualsiasi livello giaccia il supporto educativo o l'intervento formativo, e del tutto fondamentale?
- R. Assolutamente! Il ruolo ed il compito dell'operatore sono nodali. L'operatore ha tanta responsabilità quanto tanta potenza.
- R₂. Tra l'altro, il lavoro che l'operatore svolge sul campo, direttamente in famiglia o in un setting non convenzionale come ad esempio un gruppo, favorisce nel genitore la possibilità di manifestare potenzialità e capacità che difficilmente riuscirebbe ad esplicitare in un setting istituzionale (cioè in uno studio o in un ufficio), dove vengono mantenute posizioni professionali e sociali di indubbia posizione di potere versus debolezza. Invece un intervento sul campo – per così dire ecologico, situazionale, in condizione non formale – si presta e favorisce la co-costruzione di conoscenza. È una sorta di circolarità formativa.... Diciamo che, in questo modo, il rapporto tra tutti gli "attori" diventa alla pari...
- R. Penso che noi formatori siamo indietro rispetto alla realtà della vita delle famiglie, dei genitori. Abbiamo voluto distinguere l'educazione dalla psicologia, dalla psicoterapia, dalla psichiatria... Invece, soprattutto chi di noi ha una formazione mista, si rende conto che da tutte queste discipline derivano utilissimi strumenti di lavoro che, riuscendo ad integrarli bene, in un contesto pratico agevolano tantissimo la possibilità di comprendere "come" le persone vogliono essere aiutate, "dove" vogliono andare, "cosa" vorrebbero fare e così via. Di fondo, vi è una sorta di pregiudizio secondo cui un contesto educativo condurrebbe a risultati meno eclatanti rispetto a un contesto psicoterapeutico. Invece, non è detto che un contesto psicoterapeutico faciliti nelle persone apprendimenti trasformativi, sempre e comunque.
- D. Vorrei ora qualche sua nota sul più generale tema della relazione educativa, soprattutto così come si dispiega nella genitorialità. A suo avviso, sono identificabili eventuali elementi, fattori, indicatori che consentono di stabilire che una data relazione educativa è di "qualità"?
- R. Alcuni indicatori della qualità della relazione educativa possiamo individuarli, a mio avviso, nelle categorie pedagogiche di fondo quali quelle già enucleate da Bertolini o dalla Orlando Cian, la quale proprio nel 2001, in un suo contributo al manuale di educazione familiare da me curato¹¹¹, ha descritto alcune categorie pedagogiche

¹¹¹ Orlando Cian D. (2001). Educazione familiare e pedagogia. In: P. Milani (a cura di), Manuale di educazione familiare: ricerca, intervento, formazione, pp. 91-99. Trento: Erickson.

fondamentali inerenti la relazione educativa tra genitori e figli: **l'intenzionalità, la sistematicità, la temporalità**¹¹².

Penso sia importante **non confondere eventuali fattori che possono essere presi ad indicatori della qualità della relazione educativa** – o meglio, della “buona genitorialità” – **con quegli strumenti di valutazione delle competenze genitoriali impiegati da professionisti** (psicologi, psichiatri, neuropsichiatri infantili) **in un’ottica strettamente diagnostica e clinico-psicologica** e a nostro avviso spesso utilizzati – nei contesti giudiziari o nei tribunali – in maniera non appropriata. Ovviamente dire che tali strumenti sono usati in maniera impropria non significa affermare che essi siano impropri! Non dimentichiamo poi che abbiamo un quarantennio di ricerca sulle competenze genitoriali, oltre al fatto che ci sono **tanti strumenti di valutazione predisposti in un’ottica educativa** che riteniamo assai validi: Tra tutti, basti ad esempio anche solo alle proposte di Pourtois, che tra l’altro abbiamo adottato nel progetto P.I.P.P.I., dove abbiamo sperimentato un approccio alla valutazione di tipo formativo, co-partecipabile dai professionisti e dalle famiglie in vista dello sviluppo di nuovi apprendimenti grazie alla riflessione sui dati raccolti e sugli interventi attuati.

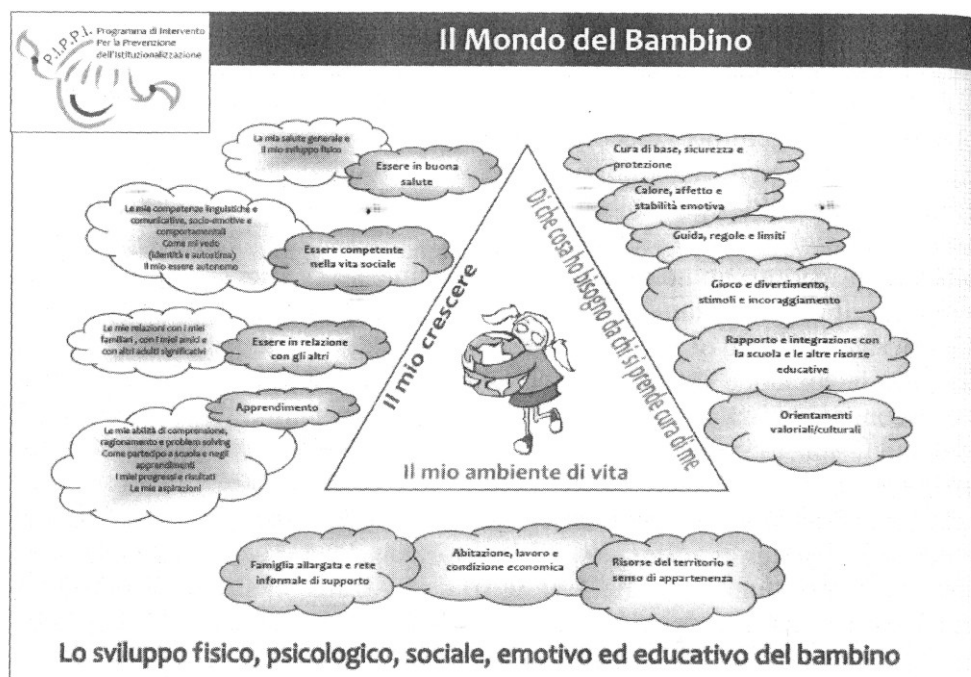
¹¹² Orlando Cian (2001) si interroga sui criteri che definiscono la famiglia e distinguono l’educazione familiare da quella, per esempio, scolastica, sociale o altro. Nei principi che seguono, e che traiamo fedelmente, l’autrice identifica “il «proprium» su cui si fonda la capacità di innovazione della famiglia odierna «juxta propria principia» (*ibidem*, pagg. 94-97):

- a) La famiglia è *generatività* di vita, fisica e spirituale, ponte tra il biologico e l’umano, tanto da dare pieno pari valore alla famiglia allorché il figlio sia biologicamente generato piuttosto che adottato. Il significato di generatività in quanto sorgente di vita umana non solo biologica ma *intenzionale* (cioè non «causata» dall’esterno), diventa «obbligante» e reciprocamente vincolante nel rapporto genitori-figli; impone l’agire responsabile, un fine interno «presso di sé»), un «dover fare» (cioè l’esercizio della cura nella reciprocità) secondo l’obbligatorietà dell’amore e non dell’imposizione. Ciò comporta sacrificio e condivisione di responsabilità...
- b) La famiglia è *storicità*, cioè spazio di memoria e di novità, vissuto in una speciale relazione nel «presente», che è la «cura». La famiglia trasmette una tradizione essenziale laddove nella cura del presente, passato e futuro rappresentano ciò che viene prima (genitori, nonni) e l’attesa e la speranza (il figlio, il nipote)... La famiglia è una storia caratterizzata dalla memoria... è la radice dove si costruisce – o si distrugge – l’io profondo di ciascuno, la propria identità nella continuità/discontinuità, nella presenza di sé in un incessante cambiamento.... I genitori generano una nuova vita e il loro compito è quello di lasciarla sbocciare nella sua pienezza, purché entro i limiti dell’umano. Questo è il difficile compito educativo dei genitori...
- c) La famiglia è *relazione di appartenenza*, di genere e di generazioni, legame non solo di tipo funzionale ma fondamentale, essenziale, sempre duale ed interpersonale... Si tratta di un legame comunitario, fondato sull’amore, sul quale si gioca oggi l’educazione in forme diverse e nuove che si coniugano nella comprensione e nella protezione che lasciano spazi di autonomia e di avventura adeguati non precoci senza però escludere l’autorità...
- d) La famiglia è *casa, dentro*, uno spazio-tempo disponibile dell’esistenza che accoglie persone, fatti, cose, conoscenze organizzandole in unità vitale, ed è un punto di riferimento per aprire al *fuori*, per gettare nell’avventura accompagnando e negoziando...
- e) La famiglia è *magistralità* senza programmazione, perché è un «curriculum occulto» che insegna attraverso l’essere e il fare, attraverso l’agire «pensoso»... Si tratta di una particolare «cultura educativa» che si realizza nelle occasioni di vita, nell’immediatezza della realtà concreta e dei bisogni dei suoi membri, eppure senza improvvisazione: vi sono regole proprie, limiti, spazi di affermazione e di autonomia ma anche di rispetto, di compiti di ciascuno e di collaborazione. Il programma è *l’intenzionalità* fondamentale dell’amore, che è insieme intelligenza e cuore....”.

R₂. Naturalmente, a partire da queste macrocategorie valutative di natura formativa – necessarie perché segnano l’orizzonte – vanno poi individuate quelle che sono le declinazioni pragmatiche....

R. Certo... A breve finiremo di scrivere un libro dove stiamo sistematizzando molti temi sui quali abbiamo lavorato o stiamo ancora lavorando, tra cui quelli appena discussi con lei. Le segnalo anche un articolo recentemente pubblicato sulla rivista “Minori e Giustizia” con Sara Serbati¹¹³ dove abbiamo presentato, in anteprima, un modello per l’assessment e la valutazione delle famiglie che entrano nel circuito della protezione e della tutela dei minori. Siamo partiti dalla constatazione che ogni servizio preposto alla tutela minori fa spesso a modo suo, valutando analoghi aspetti in modo troppo diverso e, comunque, in un’ottica prospettica sovente di allontanamento più che di prevenzione. Nell’intento di offrire un supporto agli operatori al fine di giungere ad una comprensione globale dei bisogni e delle potenzialità dei bambini e delle loro famiglie, come LabRief abbiamo elaborato un modello multidimensionale triangolare denominato *Il Mondo del Bambino* (fig. B.1).

Figura B.1 – Il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* (tratto da: Serbati e Milani, 2012, pag. 118).



Tale modello è stato costruito a partire dalle varie esperienze internazionali relative all’*Assessment Framework*, un’esperienza realizzata dal Governo inglese che attualmente molti Paesi stanno implementando e che noi abbiamo adattato alla realtà

¹¹³ Serbati S., Milani P. (2012). La genitorialità vulnerabile e la recuperabilità dei genitori. *Minori e Giustizia*, 3, 111-119.

italiana. La nostra idea è che sia nei programmi di prevenzione (che interessano a lei) che in quelli di protezione (su cui stiamo lavorando noi in questo momento), **il perno di tutto rimane sempre e comunque il bambino**. Certo, la nostra è **una logica globale**, nel senso che **al centro del progetto preventivo o protettivo non c'è il bambino di per sé ma c'è il mondo del bambino**, ovvero **il bambino considerato nel suo complesso di relazioni**. Qual è allora il nostro faro? Il nostro faro è dato dai bisogni del bambino, i quali necessitano di essere soddisfatti per una sana ed equilibrata crescita. Il modello *Il Mondo del Bambino* fa dunque riferimento ad una **concezione relazionale e multidimensionale dell'individuo** – nel caso specifico, del bambino – che afferisce alla prospettiva ecologica dello sviluppo di Bronfenbrenner¹¹⁴. Come può vedere nella figura, il modello fa riferimento a tre dimensioni fondamentali che sono: i *bisogni di sviluppo del bambino*, le *competenze dei genitori necessarie alla soddisfazione di questi bisogni*, le *variabili e i fattori familiari, contestuali, ambientali che possono influenzare la risposta a detti bisogni*. Sono dunque tre le dimensioni che compongono i lati del modello *Il Mondo del Bambino*:

(a) il mio crescere;

(b) ciò di cui ho bisogno da chi si prende cura di me (in genere la famiglia);

(c) il mio ambiente di vita.

Ognuna di queste tre dimensioni è sua volta composta da un numero variabile di sub-dimensioni. Questa logica valutativa volge lo sguardo non tanto a quello che non va ma quello di cui i bambini hanno bisogno per crescere: è dunque **una logica evolutiva**, che considera i *bisogni di sviluppo*, i *bisogni di salute*, i *bisogni di benessere*. E, badi bene, **i bisogni dei bambini sono l'altra faccia dei loro diritti**.

In una dimensione del triangolo sono date le competenze educative che devono mettere in atto i genitori (o chi per essi) per rispondere ai bisogni dei bambini. Ma ci si chiede, nel contempo, di che cosa questi genitori hanno bisogno da parte del loro contesto di vita, del loro ambiente, per poter rispondere ai bisogni dei loro bambini.

Ecco quindi che la **valutazione delle competenze genitoriali** coincide con un'approfondita analisi inerente non solo lo stato di benessere del bambino e l'individuazione dei suoi bisogni insoddisfatti ma anche il modo in cui i genitori rispondono a detti bisogni, tenuto in debito conto tutto ciò che il loro ambiente o il loro contesto di vita mette a disposizione per aiutarli nella grande impresa di crescere i figli. Ecco dunque che in questa **logica di intreccio tra intervento, formazione e valutazione**, proponiamo un lavoro che consente ai genitori di formarsi o di costruirsi alcune competenze, le quali vengono valutate assieme agli operatori nell'ambito di quello che cos' diventa un processo circolare di costruzione di nuovi apprendimenti. In questo approccio la **valutazione non è assolutamente giudicante** – a differenza di quanto usa fare il perito di tribunale, che somministrato un test al genitore sta fermo a guardarlo – **bensì formativa**. Ben capisce che, in una prospettiva ecologica, il contesto non è dato solamente dal genitore ma anche da noi operatori e dal modo in cui lo coadiuviamo

¹¹⁴ Bronfenbrenner U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani*. Bioecologia dello sviluppo. Trento: Erickson.

nella possibilità di fare nuovi apprendimenti o di esplicitare le proprie conoscenze implicite.

R₂. Vorrei aggiungere che si tratta di una logica non solo non valutativa ma altresì nemmeno diagnostica...

R. Appunto, e va ben oltre l'essere formativa in quanto è trasformativa, nel senso che da' nuova forma, è proprio dentro un'anima pedagogica. E l'eventuale valutazione – laddove necessaria – è ecologica, nel senso che teniamo sempre viva l'attenzione su tutte le relazioni tra il bambino e i suoi contesti. Le porto un esempio che abbiamo toccato con mano un paio di volte con il progetto P.I.P.P.I.: **Come è possibile che a Firenze un genitore sia valutato come inadeguato con conseguente predisposizione di un progetto di allontanamento del bambino mentre a Milano, lo stesso genitore, sia valutato come adeguato e quindi nei suoi riguardi nessun procedimento di allontanamento sia paventato?** Le spiegazioni sono tante. Una è connessa al fatto che **in un territorio che mette a disposizione determinate risorse per il genitore vale il costruito della recuperabilità**, per cui quel genitore è considerato recuperabile. In un territorio dove non c'è nessuna risorsa, la sorte per quel genitore è del tutto opposta. Poiché si sa che non ci sarà alcuna risorsa a disposizione del supporto genitoriale, quel genitore viene giudicato irrecuperabile e suo figlio allontanato da lui. Come vede, il contesto porta a vedere e a considerare quello stesso genitore in due logiche nettamente diverse. Invece, nel nostro modello, non è il genitore ad essere valutato ma viene valutato tutto il suo contesto relazionale, operatori compresi, anch'essi *dentro* la situazione. Con questo voglio dire che **la nostra prospettiva di educazione alla genitorialità abbraccia una epistemologia di ricerca trasformativa situata**. Devo dirle che si tratta di una prospettiva ancora "giovane" ma che già si mostra in tutta la sua potenza e che noi sentiamo molto assieme ad un gruppo internazionale di colleghi, con cui stiamo lavorando...

R₂. Sì, confermo: tale prospettiva ecologica, condivisa da questo gruppo internazionale, offre una contaminazione continua tra un pensiero forte che si fa pratica e una pratica che ritorna al pensiero, il quale va subito a verificare...

R. E il cercare la circolarità tra teoria e pratica sta proprio nella natura della Pedagogia...

D. Gentile professoressa la ringrazio per la sua cortese attenzione e disponibilità.

E grazie anche a te, cara Ombretta.

I lavori della professoressa Milani inerenti il tema di nostro interesse – relazione educativa e genitorialità – sono numerosissimi. Tra tutti, si segnalano i seguenti:

Milani P., Serbati S., Ius M., Di Masi D., Zanon O., Ciampa A., Tangorra R. (2011). PIPPI. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Cittadini in Crescita, 2-3, 58-64.

- Milani P., La formation et la recherche en éducation familiale. Etat des lieux en Italie, in Catarsi E., Pourtois J.P. (eds) (2011), Les formations et les recherches en éducation Familiale. Etat des lieux, L'Harmattan, Paris.
- Milani P. (2010). La "buona" educazione. Genitori e bambini alla ricerca di risposte. *Credeere oggi*, 181, 132-143.
- Milani P., Zanon O. (2010). La relazione fra servizi educativi e sociali. Fattori che ostacolano e fattori che proteggono la crescita dei bambini. *Bambini*, numero di settembre , pp. 66-70.
- Milani P. (2009). La famiglia come primo contesto educativo: limiti e possibilità di fronte a un compito irrinunciabile. *Credeere Oggi*, 172, 32-42.
- Milani P. (2009), (a cura di). Per costruire insieme genitorialità. *Animazione Sociale*, inserto di novembre.
- Milani P. (2009). Famiglia, famiglie e educazione dei figli, in Chiosso G. (a cura di), *I luoghi dell'educazione e della formazione*, Milano: Mondadori Università.
- Milani P. (2009). L'educazione che coinvolge famiglie, scuola, comunità. In: De Prà M., Scalari P. (a cura di), *Nascere e crescere. Il mestiere di genitori*, La Meridiana, Bari.
- Milani P. (2001), (a cura di). *Manuale di educazione familiare: ricerca intervento e formazione*. Trento: Erickson.
- Milani P. (1993). *Progetto Genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*(nel 2008 è giunto alla decima edizione).Trento: Erickson.

La concezione sistemica: intervista a Laura Formenti

20 febbraio 2013 - Milano

Laura Forementi, psicologa psicoterapeuta, è Professore Associato presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Milano Bicocca, dove insegna "Pedagogia della famiglia" e "Consulenza familiare: teorie e pratiche". È Direttore Scientifico della Libera Università dell'Autobiografia, membro eletto dello Steering Committee della ESREA (European Society of Research in the Education of Adults) e fa parte del Comitato scientifico del Life History Network della stessa società. Membro del Comitato Scientifico dell'Associazione Graphein: Società di Pedagogia e Didattica della Scrittura, Didatta della Scuola Milanese di Terapia della Famiglia e di Philo, Scuola Superiore di Pratiche Filosofiche (Milano), è altresì membro del Comitato di Redazione delle riviste Adulthood, Connessioni, Famiglia Oggi.



- D.** Gentile prof.ssa Formenti, le chiedo innanzitutto una breve presentazione professionale e il quadro teorico-scientifico cui lei afferisce.
- R.** Ho iniziato nel 1984 come psicologa lavorando per sedici anni come terapeuta della famiglia. Sono anche analista didatta della Scuola di Psicoterapia Sistemica. In quegli anni ero interessata non tanto alla terapia ma alla epistemologia della terapia, in quanto l'autore da cui sono partita – e che continua ad essere il mio riferimento teorico e scientifico – è Beatson. Devo dire che già quand'ero studentessa universitaria ho avuto l'"innamoramento" di Beatson – che poi ha voluto anche dire Maturana, Varela, von Foerster, Moren – dal momento che in quegli anni in Italia si affrontava la "sfida della complessità". Ricordo su tale tema due importantissimi convegni del 1984 e del 1985 che Mauro Ceruti aveva organizzato con Gianluca Bocchi, a Milano dove ho avuto occasione di conoscere personalmente questi grandi studiosi, con alcuni dei quali ho potuto anche lavorare. In particolare, ho partecipato a dei seminari con Maturana, Varela e von Foerster e, con quest'ultimo, ho anche collaborato per un certo periodo direttamente in California; in quel periodo ero infatti referente di un gruppo di studio clinico, facente capo all'Ospedale Niguarda, che analizzava i processi terapeutici dal punto di vista epistemologico secondo un'accezione già presente negli scritti di Beatson, inerente le pratiche e le modalità attraverso cui le persone comunicano e agiscono. Dunque (non un'epistemologia astratta, legata alla filosofia della scienza bensì un'epistemologia agita, operativa, concreta: si può dire, parafrasando Varela, "un paradigma incarnato"). Quando ho lasciato l'Ospedale Niguarda mi sono trasferita a Ginevra dove ho potuto lavorare presso il Centro Internazionale di Psicologia Culturale fondato da Alberto Munari e Donata Fabbri, psicologi dell'educazione, inserendomi a sostituzione del prof. Mauro Ceruti che lasciava il suo incarico. Per inciso, a Ginevra la "psicologia culturale" fa riferimento ad un'accezione assai diversa da quella bruneriana, tanto che lì ci si avvale del concetto di "epistemologia operativa" nei termini di braccio

“esecutivo” della psicologia culturale. Concretamente, ciò si traduce nel fare ricerca e formazione mettendo in luce il fatto che le persone – nell’interesse specifico, gli adulti – si relazionano non solo tra di loro ma anche al sapere. Per questo motivo la Scuola di Ginevra assume che in un gruppo di lavoro non si generano solo relazioni e dinamiche di gruppo ma anche particolari modi di relazionarsi al sapere. Lì ho pertanto imparato a progettare e a proporre una formazione tesa a *far emergere il rapporto con il sapere*, sia da parte dei singoli individui che dei gruppi. Questa esperienza ginevrina mi è stata di grande utilità.

Tornata in Italia, ho concluso un Dottorato di ricerca in Pedagogia sotto la guida del prof. Duccio Demetrio, che aveva appena scritto *Micropedagogia*¹¹⁵, scoprendo lì il “grande amore della mia vita”, vale a dire **l’educazione degli adulti**. Ho così potuto attribuire un nome a cose che già sapevo e che già facevo ma che non avevano ancora trovato una loro collocazione, dato che gli psicologi che lavorano nella formazione (veste in cui sino ad allora io avevo operato) hanno spesso un approccio troppo esclusivamente mentale, oltre che interpretativo, tassonomico e classificatorio, cioè sempre teso a creare una sorta di “diagnosi”. Invece, a me piaceva molto ragionare sui processi e sui dispositivi, nel senso di **ricercare le condizioni ambientali, strutturali, le procedure, le consegne fornite od offerte dal formatore e sugli effetti che questi producono in termini di trasformazione nel formando**. Così facendo, mi sono resa conto che alcuni principi della sistemica, dell’epistemologia e della psicologia culturale si concretizzavano in una **pratica formativa**. Ho quindi deciso, per il mio lavoro di dottorato, di approfondire i **metodi autobiografici**, che in quel momento in Italia non erano noti e rispetto ai quali posso dire di essere stata una “pioniera”.

Educazione dell’adulto per me significa chiedere all’adulto di **mettere se stesso al centro dell’apprendimento, di diventare riflessivo sulla propria storia, prendersi cura del proprio imparare, che diviene pertanto un prendersi cura di sé, in generale, ma più specificamente è prendersi cura della propria mente, delle proprie relazioni di lavoro, di tutti gli aspetti connessi all’imparare**. Non si tratta perciò di centrare l’attenzione solo sull’aspetto cognitivo o solo sull’aspetto soggettivo, perché vi è anche un aspetto di natura relazionale, culturale, sociale, decisamente importante. Tra l’altro, avendo io una formazione sistemica, ho sempre avuto la visione dell’individuo mai isolato ma sempre inserito in un sistema di relazioni.

- D. La tensione alla trasformatività dei processi educativi può in qualche modo, secondo lei, dare impulso a nuovi approcci terapeutici?
- R. Certamente. La domanda di “cura terapeutica” sta aumentando esponenzialmente in questo momento storico ma se la si analizzasse in profondità si constatarebbe che molte richieste di terapia nascondono un senso di disagio diffuso legato agli stili di vita e alla perdita della propria identità in quanto oggi, assai più che nel passato date le mutate condizioni sociali e culturali, nel corso della propria vita molti si ritrovano a perdere e a dover ricostruire, tre, quattro, cinque volte la propria identità, dovendo cambiare ambiente di vita, lavoro, status familiare, e così via. Direi proprio che la richiesta attuale è proprio quella di *tras-formarsi* per ritrovare il proprio sé.

¹¹⁵ Demetrio D. (1999). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- D. Quindi si può pensare ad un approccio di cura terapeutica adottante una mistura di strumenti psicologici ed educativi, in vista una tras-formazione volta al ritrovamento del proprio sé??
- R. Senz'altro. In qualche modo io stessa, nel primo capitolo del volume *Il diciottesimo cammello*¹¹⁶, scritto con Caruso e Gini e dedicato al counselling ad indirizzo sistemico, parlo della **relazione educativa a fondamento del rapporto terapeutico ma anche a fondamento di ogni professione che si occupi dell'altro**, quale quella di psicologi, pedagogisti, assistenti sociali, counsellor, medici, dato che essi basano il loro lavoro – di necessità – sulla relazione. La componente pedagogica ed educativa di queste professioni è sempre fortissima – seppure sovente non tematizzata né, soprattutto, riconosciuta – dato che esse hanno, per manato, quello di accompagnare il destinatario dell'azione specialistica verso una trasformazione. **Se si tratta poi di un adulto, la prima competenza che dovrebbe essere sviluppata o potenziata è proprio quella dell'autoeducazione**, dato che l'adulto ha la prerogativa di divenire consapevolmente riflessivo e di trasformare se stesso. Attualmente sto lavorando ad un progetto che forma alla professione d'aiuto counsellor/analisti di derivazione filosofica, che tra le proprie finalità ha anche quella di condurli alla consapevolezza della propria storia, del proprio mito, della propria biografia, mirando alla consapevolezza del proprio Sé.... E questo perché, in **ogni relazione d'aiuto, lo strumento principe è il Sé del professionista**, strumento che si esplica attraverso talune pratiche, parole, posture. **Per questo si può dire che la formazione alla relazione, in ultima istanza, è una formazione del Sé**. La competenza relazionale si impara diventando riflessivi sulle numerose e diversificate relazioni che si sono intrattenute lungo l'arco della propria vita. In questo senso penso, ad esempio, alle possibilità offerte dai percorsi autobiografici di cura, che accompagnano il soggetto a recuperare i vissuti connessi alle esperienze di "essersi sentito curato/non curato", di "aver curato/non curato" per riflettere sulle *tras-formazioni* delle proprie "posture" cognitive, emotive, comportamentali verso sé e verso gli altri eventualmente avvenute grazie ad "esperienze di cura". Tutto ciò è particolarmente importante nella formazione di adulti che in qualsiasi veste si occupano degli altri attraverso la messa in atto delle proprie "posture di cura". Ancor più per il genitore, che tra i propri compiti ha appunto quello di "prendersi cura di".
- D. Prof.ssa Formenti, quando, a suo parere, si può dire che "una relazione si fa educativa"? E ancora: ritiene si possano definire – o quantomeno delineare – alcuni fattori o dispositivi fondamentali che in qualche modo stabiliscono la "formatività" di una relazione educativa?
- R. La mia premessa di base è che **ogni relazione – se è una relazione autentica – è sempre educativa**, almeno nei suoi effetti. Ma poiché noi le parole non le usiamo a caso, di fatto adoperiamo il termine "educativo" per designare taluni tipi di relazioni, facendolo in base ad un obiettivo: non è solo l'effetto ad essere "educativo" – effetto che può avere anche connotazione casuale – ma educativa lo è anche l'intenzionalità –

¹¹⁶ Formenti L., Caruso A., Gini D. (2008). *Il diciottesimo cammello*. Cornici sistemiche per il counselling. Milano: Raffaello Cortina.

cosciente o meno! – da cui prende innesco la relazione. Quindi, là **dove c'è un'intenzionalità educativa da parte di una o di entrambe le persone "in relazione", un osservatore esterno, a questo punto, percepisce l'educatività della relazione:** è educativa la relazione tra insegnante e alunni, tra genitore e figli, tra chiunque abbia un ruolo di educatore assegnato *anche* socialmente (c'è un'investitura al ruolo di "educatore"!) e un educando. Prima ho nominato il medico come professionista di aiuto e cura: il medico è *implicitamente* un educatore, ma nel momento in cui qualcuno gli dice: "Tu sei anche un educatore" (glielo dice il suo paziente o lui stesso ne diviene consapevole!), allora la relazione tra medico e paziente diventa educativa.

Questo passaggio di categorizzazione è importante poiché, in linea di principio, ogni relazione è potenzialmente educativa perché inevitabilmente "incontrando l'altro", ci si trasforma. Molti sono i filosofi che sostengono che l'incontro plasma, l'incontro trasforma (Ortega sosteneva "Io sono tutti quelli che incontro"). Tuttavia, **l'incontro può trasformare in maniera non governata**, casuale, non esplicita, non intenzionale: anche una persona incontrata in treno con la quale abbiamo intrattenuto una conversazione interessante può aver lasciato in noi una traccia ma non si può dire, con questo, che ci abbia trasformato. **Quello che può essere avvenuto, su suo impulso, è un'autotrasformazione, che ciascuno di noi può fare autonomamente attraverso la riflessione su di sé.**

- D. Dobbiamo allora ritenere che quella educativa sia una relazione unidirezionale, dato che da parte dell'"erogatore" vi è l'intenzionalità di *tras-formare* il destinatario della sua azione (che appunto, è intenzionalmente tesa ad un fine)?
- R. In questo caso la domanda mi riporta **dal dominio della definizione** (per cui si danno i criteri per i quali – in un dato contesto sociale – viene definita come *educativa* quella relazione qualificata dalla *intenzionalità*, ovvero da una precisa direzione verso cui l'azione dell'educatore e il sotteso pensiero si dirigono) **al dominio dei processi** (per cui ora la domanda comporta il chiedersi "cosa avviene concretamente in una relazione che definiamo come educativa?"). Perciò dico che **la relazione educativa connota – in questo caso – un processo di negoziazione e di reciprocità e che viene decisa ed implementata non dall'educatore ma da educatore ed educando insieme, perché se il secondo non accetta di essere educato, tutta l'intenzionalità del primo si fa voce vacua.** A mio avviso, anche nella relazione più asimmetrica – come, per molti autori, lo è quella educativa – **l'interazione, pur non essendo paritaria dal punto di vista del ruolo assunto** (insegnante-alunno, genitore-figlio, educatore-educando) **è reciproca dal punto di vista relazionale.** Per un sistemico non può che essere così: **è il feedback che da' l'altro, è la circolarità della relazione che determina il risultato, non l'intenzionalità da parte di chi educa.** In questo modo, **si trasforma l'educando, ma si trasforma anche l'educatore**, anche se in misura minore (non è detto, però!), in quanto come minimo deve adattarsi a chi ha davanti. Ad esempio, se io, insegnante, giungo in classe proponendo un progetto e la classe non risponde, devo rivedere il progetto ... e ciò mi trasforma! **La relazione educativa non è mai a senso unico ma è sempre reciproca.**
- D. A suo avviso, sono individuabili alcuni indicatori che consentono di stabilire la "qualità" di una relazione educativa?

R. Innanzitutto l'**intenzionalità** è un primo indicatore, che costituisce anche un gradino per raggiungere quello successivo che è la **consapevolezza**, ovvero il fatto di essere consapevoli che siamo immersi in una relazione e che quindi le persone si danno reciprocamente l'OK (per dirla con i concetti dell'analisi transazionale) su un piano di **reciprocità**, di mutuo riconoscimento (ad esempio: "Io accetto te nella tua posizione di insegnante; tu accetti me nella mia posizione di alunno"), che è un terzo fondamentale indicatore della "qualità" della relazione educativa.

Un ulteriore indicatore assai importante su cui pochi, a mio avviso, hanno prestato attenzione, è la **res**, cioè il fatto che **la relazione educativa non è fine a se stessa ma che esiste un "terzo"** – e su questo Piaget aveva costruito tutto il suo metodo di ricerca – cioè un **"oggetto" che motiva la condizione relazionale**, quale può essere una domanda, un contenuto, un obiettivo, **avente funzione di "collante" tra i "soggetti" della relazione**. Fintantoché c'è l'oggetto la relazione educativa ha senso, altrimenti essa diviene fine a se stessa e perde la sua qualifica, diventando altro, come ad esempio uno star bene assieme, un rapporto d'amicizia, un legame di convenienza, eccetera. **La relazione educativa ha sempre una res.**

La domanda è: "Cosa siamo qui a fare assieme? Che cosa ci tiene insieme?" **La motivazione che giustifica lo stare assieme (il "cosa" ci lega) all'altro è sempre un apprendimento**. Si può dire, perciò, che **l'obiettivo della relazione educativa è sempre un obiettivo di apprendimento**, che a volte è connesso a dei contenuti (se parliamo di insegnati) ma può essere connesso a delle azioni, a delle performance, a modi di essere. L'educazione si esplicita in vari modi. E su questo, per restare in ambito di genitorialità, ci sono esperienze bellissime di scuola-famiglia, derivate anche dagli insegnamenti di Beatson. Sua figlia Nora, nata dalla terza moglie di Beatson quando lui era già anziano ed ammalato (è morto quando lei aveva solo nove anni!) e con la quale ho potuto lavorare, mi ha raccontato che per due anni della sua vita non è andata a scuola perché suo padre, tra i sette e i nove anni, le ha fatto anche da insegnante. Nora è una regista e in un suo film sulla figura del padre – per inciso, un film bellissimo, che si trova anche in internet – nella parte finale lui ragiona sul significato dell'apprendimento, sul "chi" apprende "da chi", per giungere alla conclusione che anche chi insegna apprende da chi impara.... E lui dichiara che, da sua figlia, aveva altro che imparato!

Quindi diventa interessante chiedersi **quale è la res nella relazione genitore-figlio**. Sicuramente c'è un'**ampia parte del rapporto che è legata ai bisogni primari**, materiali e al loro soddisfacimento; soprattutto la vita dei bambini piccoli dipende dalle cure primarie quotidiane: cibo, vestiario, riposo, riparo... Questa necessità di cure primarie non si può banalizzare, perché l'uomo nasce dipendente, e questa dipendenza è molto concreta, fisica. Se lasciato solo il cucciolo di uomo muore. Quindi, la prima **res** del genitore è garantire sicurezza, protezione e tutte le risorse che servono per crescere. **Ma immediatamente parallela c'è una res relazionale**. Su questo le evidenze in letteratura sono numerosissime: dai bisogni di attaccamento ai bisogni di riconoscimento. **Quindi il bambino ha bisogno di soddisfare i suoi bisogni primari in una relazione che deve essere sufficientemente buona** – se vogliamo scomodare Winnicott – **per cui la res deve essere anche di tipo psicologico**: "c'è qualcuno che mi vede", "c'è qualcuno per cui io sono importante, che fa il tifo per me, che investe

energia e attenzione su di me per il mio benessere”.... Questa disposizione dell’altro verso sé il bambino la rileva e la impara da cose molto concrete: gesti, parole, situazioni assai tangibili. Con questo voglio dire che **il lavoro del genitore è un lavoro di quotidianità e di concretezza.**

- D. A suo avviso, quali sono differenze e somiglianze, o gli aspetti di continuità – se ci sono – tra la genitorialità esercitata ai giorni d’oggi e quella esercitata da lei o, ancor prima, esercitata dai suoi genitori nei suoi confronti?
- R. Sicuramente di differenze ce ne sono e anche molte. Il modo di agire la genitorialità negli ultimi vent’anni è cambiato e continua a cambiare, velocemente. Ma specifico meglio: dal punto di vista biologico non è cambiato molto, perché l’evoluzione del corpo umano è assai più lenta dell’evoluzione culturale per cui, dal punto di vista dei bisogni basilari dell’uomo che richiedono necessariamente di essere soddisfatti, nulla è cambiato, anzi, credo che più o meno, da questo punto di vista, siamo ancora al pleistocene. Per questo motivo, alcune funzioni genitoriali devolute alla soddisfazione dei bisogni primari devono essere efficacemente presenti. Il fatto è che in società tradizionali la soddisfazione dei bisogni primari era demandata non tanto al singolo (il genitore verso il proprio cucciolo, in un rapporto uno ad uno), quanto al gruppo (la comunità di appartenenza). E se il cucciolo rimaneva solo, questi veniva adottato dal gruppo.

Invece, **l’evoluzione culturale ha portato ad esasperare il tema della famiglia nucleare, oggi addirittura monogenitoriale, per cui il carico di cura di res viene messo tutto all’interno di un rapporto duale – adulto-bambino – sempre più insostenibile per colui che agisce – spesso in solitudine – la funzione educativa.** È in conseguenza di ciò che abbiamo il **paradosso del bambino re**, cioè del figlio messo al centro del mondo dai suoi “servitori” (il/i genitori), il quale pretende di essere trattato come re in ogni occasione ... Impera così l’individualismo, l’ego, l’egoismo... La famiglia allargata aveva il compito di operare in nome del noi, delle prerogative della comunità, e non dell’individualità!

Inoltre, **oggi le funzioni genitoriali sono specializzate: se ci pensa, alcuni servizi educativi, come gli asili nido, sono nati perché una risorsa educativa diffusa è venuta meno, per cui si sono assunti funzioni tradizionalmente prerogativa della famiglia allargata, che così sono state professionalizzate.** In qualche modo, il genitore contemporaneo si ritrova espropriato di alcune sue prerogative.... C’è un libro della psicoanalista Elisabeth Roudinesco intitolato “*La famiglia in disordine*” che, seppure con alcuni limiti, analizza dal punto di vista storico come sono cambiate le relazioni all’interno familiari osservando che lo Stato, ad un certo punto, diventa molto presente all’interno della famiglia – se non ingerente – sia nel bene che nel male. Sicuramente, fa a tutti piacere che non vi sia più la patria potestà né il padre padrone... ma se per contro l’alternativa è il genitore schiavo del bambino re... allora capisce bene che non è questa una condizione equilibrata....

- D. Così come si parla di “infanzia ferita” è dunque oggi ravvisabile, a suo avviso, anche una “genitorialità ferita”?
- R. Per avere una risposta su questo punto penso sia fondamentale il ruolo della ricerca quantitativa, che dovrebbe servirci da un lato ad aggiornarci con dati attendibili in

merito a cosa sta succedendo nelle famiglie e nei rapporti familiari e, dall'altro, ad uscire dai luoghi comuni.

Io faccio ricerca qualitativa che mi consente di entrare nei significati: invece di stimare, ad esempio, quante sono le famiglie monoparentali piuttosto che quelle separate, come si sostengono, come si organizzano e così via, io cerco di capire come viene vissuta la famiglia, come viene agita la genitorialità. Ebbene, **dal mio punto di vista, la condizione delle famiglie d'oggi e della genitorialità non è così pessimistica, né tantomeno catastrofica**, come una certa visione – soprattutto di natura sociologico-economica – continua a prospettare... E riscontro un forte desiderio di genitorialità a tutti i costi, anche se di figli se ne fanno sempre meno.... Voglio cioè dire che oggi, come mai prima, riscontro un'idealizzazione della famiglia in quanto “luogo per eccellenza”, dove la negatività non è mai di casa e dove ogni accadimento non può che essere positivo.... **Tale posizione è ovviamente “difettosa”, tanto da essere fonte di “rischio”....** E questa è la conseguenza del *soggettivismo* (l'io al centro) e del *liceitazionismo* (tutto è lecito) della nostra cultura. Nella nostra cultura, se una persona decide di fare una cosa questa cosa diventa possibile. **Di per sé questo non è un male ma diventa problematico nel momento in cui nessuno di noi ha imparato a gestire questa libertà.**

Rispetto alle generazioni precedenti, oggi noi abbiamo il grande vantaggio di avere molta più libertà e molte più possibilità ma **dal punto di vista della scelta deliberata siamo “balbettanti”**. E questo è un problema educativo! Come può l'educazione formare una generazione nuova dovendo partire da numerosissimi presupposti tutti leciti e così diversi, una generazione che ha molte più chance rispetto alle precedenti ma che comunque non può scegliere in virtù di un principio di “diritto individualizzato” bensì deve continuare a scegliere con la testa, con la ragione? Su questo ho in mente il caso di due coniugi ambedue disabili che non riuscivano ad ottenere l'idoneità per l'adozione ma che la ritenevano un loro diritto in quanto coppia. Questa coppia ha fatto di tutto per riuscire ad avere l'idoneità adottiva, muovendo “mari e monti”, facendo battaglie legali e coinvolgendo la stampa per sollevare “il caso”. Ebbene, dopo aver ottenuto l'idoneità, a distanza di pochi anni hanno “restituito al mittente” i due bambini che erano stati affidati loro in adozione. Va dunque bene che il diritto soggettivo sia salvaguardato, che l'adulto possa scegliere sulla base delle proprie tendenze e dei propri desideri – essendoci le prerogative – ma qui siamo di fronte al *liceitazionismo* che, come può ben capire, altri non è che la deriva del *soggettivismo*.

Bene che l'adulto possa essere decisore autonomo, tuttavia, ogni scelta educativa deve avvenire responsabilmente... Credo che a livello sociale non si sia ancora sufficientemente investito su questo e che perciò **ci sia molto da fare rispetto alla responsabilizzazione educativa degli adulti nel fare scelte ponderate; responsabilizzazione che richiede capacità di introspezione, capacità di comunicazione, capacità di negoziazione... è questa la vera libertà.** Oggi, ad esempio, le scelte vengono negoziate con i figli... Ma la **capacità di negoziare** è una competenza! Deve essere appresa. Oppure, agire nell'**autorevolezza**, come genitore, significa possedere strumenti cognitivi, affettivi, relazionali non banali, perché al figlio, in questo caso, vanno contemporaneamente dati i messaggi del tipo: “Ci sono, ti vedo, ti

riconosco, ti voglio bene...” ma anche “Sono io il genitore, responsabile di te per mandato filo- e onto- genetico, oltre che sociale, perché tu... sei piccolo... sei giovane... sei mio figlio”. Pensi che alcuni genitori fanno scegliere l’automobile al figlio di cinque anni altrimenti – dicono – non vorrebbe salirci! Oppure genitori che chiedono al figlio, ancor più piccolo, di scegliere il nome del fratellino in arrivo, quando sappiamo bene quanto sia significativo, da punto di vista identitario, il nome che egli porterà addosso per tutta la vita! Ma nemmeno per il bambino questa posizione è favorevole, in quanto si ritrova assegnate responsabilità anche importanti senza aver modo di attribuire ad esse il corretto peso o l’appropriato significato, data l’immaturità, mentre si sa bene che la vita ci induce sovente a scelte e a responsabilità di pesantezza e durezza sovente inattese.... E se non si fa allenamento con i propri genitori, nel microcosmo familiare, quando mai si può imparare ad affrontare le difficoltà della vita?

- E. È come se i giovani genitori d’oggi, appunto così desiderosi di genitorialità, una volta di fronte al piccolo perdessero tutte le di sicurezze che pensavano di avere per ritrovarsi del tutto privi di capacità educative, incapaci di gestire la relazione coi propri figli, sin dalla loro più tenera età; genitori incapaci di assumersi la responsabilità di fare scelte ponderate in vista di obiettivi definiti, di agire l’autorevolezza, di accettare l’inevitabile sacrificio che la vita comunitaria di famiglia comporta.... Nella mia idea il miglior supporto alla genitorialità non è tanto clinico quanto educativo, teso al potenziamento dell’identità genitoriale. Ebbene professoressa Formenti, lei che da sempre lavora alla formazione delle famiglie, cosa ne pensa? Il suo gruppo di lavoro come imposta programmi di supporto alla genitorialità?
- S. **Corsi di formazione con l’esperto**, che magari durano poche ore e dove, alla fine, il genitore può fare delle domande o anche portare il proprio caso, magari ottenendo una piccola consultazione, sono sì importanti soprattutto se toccano singoli problemi (alimentazione, bullismo, separazioni, ecc...) ma **sono informativi, non formativi. Ed io intendo formativi nel senso che comportano – ad un qualsiasi livello – una trasformazione...** Per me **la trasformazione, attraverso la formazione, richiede un dispositivo pedagogico. A questo ho lavorato molto**, tanto che ho potuto mettere a punto un **modello di dispositivo pedagogico da utilizzare nella formazione con i genitori**, che richiede **quattro passaggi** – non necessariamente da porre in atto nell’ordine dato né consequenzialmente (ne senso che alcuni possono essere paralleli) – da considerare tanto nella costruzione del percorso che nel lavoro operativo. Li descrivo brevemente:
- a) **il primo step è quello dell’esperienza**, nel senso che le persone in formazione – nel caso specifico i genitori – devono partire da se stessi, da ciò che sanno fare: “...Cosa sai fare?, Cosa hai visto? Qual è stata l’occasione in cui?...”. **Qui il metodo autobiografico è utilissimo**, e lo è ancor più se lo si utilizza come memoria per comparare se stessi come genitori rispetto ai propri genitori: “Com’eri tu all’età di tuo figlio? Com’erano con te i tuoi genitori quando...” in quanto aiuta a mettersi dentro la situazione;
- b) **il secondo passaggio è quello della rappresentazione estetica** che comporta, ad esempio, il raccontare la propria storia in quanto genitore: perciò **un gruppo di condivisione tra pari** in cui ognuno racconta la propria esperienza. Questa è già di

per sé un'occasione molto importante ma non basta, perché per potersi trasformare è necessario andare oltre ... è necessario un altro passaggio....

- c) il **terzo passaggio è quello che, a partire dalla condivisione delle storie, porta ad una costruzione dialogica del senso**. Questo passaggio io lo chiamo della **comprensione intelligente**... Se c'è un formatore, un facilitatore, allora è lui che se ne fa carico. Se invece si tratta di un gruppo autogestito allora la comprensione intelligente deve giungere dalla collettività, che si domanda "Cosa ce ne facciamo di questa storia?... Qual è l'idea su cui stiamo puntando? Quali sono i concetti, le ragioni, i sensi che troviamo dentro questa storia?". Questo passaggio riflessivo – che è anche la costruzione di una teoria soddisfacente sugli accadimenti – consente alle persone di consolidare ciò che hanno condiviso ad un livello molto più estemporaneo e di dargli un nome. E dare un nome alle cose, agli eventi, alle esperienze, non è banale! Uscire da un gruppo di formazione e riuscire a rispondere alla domanda "Chi è per me mio figlio?... Quali sono le tre parole chiave che mi porto a casa dalla discussione di oggi?..." Si tratta di "gesti di sintesi" o di "messa in parola" (cui si può comodamente giungere facendo scrivere, creando dei cartelloni comuni, e così via....) che comportano però una comprensione o meglio, una consapevolezza, da parte del genitore...
- d) Infine c'è il passaggio su cui oggi molta formazione degli adulti punta, che è quello **dell'azione deliberata**, cioè una pratica, un'azione, un gesto, un rituale, un progetto.... Tale azione deliberata prende pieghe diverse a seconda del gruppo, della sua evoluzione, dei suoi obiettivi... Nei gruppi informali l'azione deliberata è spesso un rituale che si compie al momento e lì si esaurisce, ma in un gruppo formale, cioè quello che si riunisce per più tempo ed ha la possibilità di costruire un progetto comune, seppure piccolo – come ad esempio può essere una festa, una gita, una mostra, una rappresentazione per i propri figli, ecc. – allora l'azione deliberata diviene la traduzione in qualche cosa di molto concreto, di *incorporato*, di concretizzazione di quel concetto o di quelle discussioni effettuate a livello più dialogico, nel terzo passaggio.

Devo dire che in ultimo periodo sto prevedendo un ulteriore quinto passaggio, che riguarda la **verifica**: "Avete fatto o no ciò che era nel vostro progetto?...". E lì c'è allora la sorpresa, perché si può sempre constatare che in un gruppo di persone c'è comunque qualcuno che ci ha provato veramente! Le faccio un esempio: un genitore realizza quanto sia importante, ai fini della relazione col proprio bambino, leggere ogni giorno assieme qualche pagina di un libro; egli, non avendolo mai fatto sistematicamente, si ripropone tale azione deliberata. Ebbene, la "verifica" sta nel chiedere, dopo un certo periodo di tempo, testimonianza del suo proposito ... E sovente la testimonianza è positiva! **E questo nuovo comportamento è trasformativo non solo per il genitore che l'ha agito ma anche per l'intero gruppo, in quanto diventa un'esperienza condivisa**. È l'opposto del messaggio della Tata che, in un noto programma televisivo, va in soccorso dell'SOS di genitori in tilt.... La Tata arriva e dice come si fa, fornendo semplici ma precise "regole educative" sostanzialmente standardizzate e uguali per tutte le occasioni... Invece, nei **gruppi di formazione-trasformativa ogni azione deliberata è conforme al proprio progetto**, al proprio modo

di pensare, anche se spesso – anzi, quasi sempre – è il frutto di un ragionamento condiviso... Ciascuno si prende cura dei legami educativi come meglio crede, sa fare e può fare!

- D. È questa una tipologia formativa che rientra negli interventi di empowerment familiare, cioè di potenziamento delle competenze genitoriali per il miglioramento di sé in quanto educatori?
- R. Sì certo, questa è una via per formare in maniera più intenzionale ma anche assai flessibile. Se ad esempio posso “rivedermi” in una data situazione – perché ne parlo con altri o perché mi rivedo effettivamente grazie alle tecniche video – riesco a capire che si può agire in vari modi, alcuni assai più fruttuosi di altri. Se invece “non mi vedo e agisco di default”, continuando a ritenere quella canonica l’unica via per affrontare un dato problema, allora quel mio modo di agire non solo non sarà educativo per mio figlio ma soprattutto non sarà foriero di trasformazione né per lui né tantomeno per me.... Vorrei tornare brevemente sulle tecniche video molto efficaci in campo formativo; su questo trovo interessantissimi gli interventi a supporto della genitorialità che Mara Pirotta sta sperimentando da alcuni anni e che ben descrive nel volume “Re-inventare la famiglia”¹¹⁷, da me curato. Si tratta di esperienze di consulenza pedagogica a domicilio, che prevedono che l’operatore entri in casa per filmare spaccati di interazione familiare; di seguito, assieme ai genitori viene rivisto il filmato ed insieme si riflette sui comportamenti genitoriali agiti/non agiti nell’interazione col bambino o coi bambini, sui pensieri reconditi, sulle alternative, sulle strategie da intraprendere.... E così via. In questa metodologia l’operatore si pone non tanto come esperto bensì a servizio della famiglia: egli raccoglie il dubbio o la domanda che il genitore gli pone, insieme al genitore fa alcune riprese e infine assieme lavorano alla post-produzione per costruire un video tale da mettere a fuoco proprio quello che per il genitore risultava problematico... In questo modo il genitore, guardandosi nel video, riesce a scoprire alcune cose su di sé, sul proprio modo di agire e di porsi in relazione educativa con il figlio “...Guarda lì cosa faccio... avrei invece potuto fare così...”. Il lavoro del **pedagogista** non consiste più, dunque, nell’offrire “il comportamento corretto” – che d’altra parte in assoluto non esiste in quanto, per ogni situazione, c’è un modo contingente di agire – ma nel porsi come **facilitatore che aiuta ad usare lo “sguardo” in maniera creativa**. In sostanza, si tratta di un percorso formativo con intenti trasformativi – non curativi né terapeutici come invece previsto nell’*Infant Observation* o in altre metodologie – che viene co-costruito in situazione, in contesto, dal facilitatore assieme al genitore. E devo dire che i metodi osservativi sono assai interessanti, soprattutto in riferimento alla generazione dei trentenni che è abituata al linguaggio filmico fin quasi ad esserne anestetizzata, la quale può così imparare ad utilizzare le immagini in maniera attiva e critica e a trarne alcuni insegnamenti, se non delle consapevolezza....
- D. Gentile professoressa la ringrazio molto per la sua preziosa disponibilità!

¹¹⁷ Mara Pirotta (2012). “Interazioni: osservare la famiglia in azione”. In: L. Formenti (a cura di). *Re-inventare la famiglia*. Guida teorico-pratica per i professionisti dell’educazione. Milano: Apogeo.

Dei numerosissimi lavori della prof.ssa Formenti inerenti la tematica oggetto d'interesse, si segnalano, oltre a quelli presenti in bibliografia, solo alcuni tra i più recenti:

- Formenti L. (2012), (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Formenti L. (2011). "Families in a Changing Society: How Biographies Inspire Education". In: Herzberg, H., Kammler, E. (eds) *Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst*, Frankfurt/New York, Campus Verlag, pp. 215-227.
- Formenti L. (2010). *Scrivere in famiglia*. In: E. Mancino (a cura di), *Il futuro della scrittura. Dialoghi, visioni, contesti*. Milano: Unicopli.
- Formenti L. e al. (2010), (a cura di) "Che cosa e come apprendono i genitori?" *Inserito di Animazione Sociale*, n. 243, 64-69.
- Formenti L. e al. (2010), "La famiglia dalla solitudine all'agorà", *intervista a Linden West, Animazione Sociale*, 244, 3-13.
- Formenti L. (2008). "Un'arte della relazione", *Famiglia Oggi. I luoghi della cura*, 6, 20-27.
- Formenti L., Caruso A., Gini D. (2008), (a cura di). *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il Counselling*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti L. (2005). "L'arte di vivere le relazioni familiari. Tra chronos e kairos", *Famiglia Oggi*, 8/9, 29-35.
- Formenti L. (2001). "Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia", *Studium Educationis*, 1, 100-110.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini Studio.

La concezione fenomenologica: intervista a Vanna Iori

8 marzo 2013 – Piacenza, intervista telefonica

Vanna Iori è Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione - Università Cattolica di Milano, sede di Piacenza. Coordinatrice del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, è Direttrice del Master in "Relazioni e sentimenti nelle professioni educative e di cura". È Presidente di O.S.E.A. di Reggio Emilia. Ha fondato il gruppo di ricerca e formazione "Eidos" ed è membro fondatore del gruppo di Pedagogia fenomenologica "Encyclopaideia" di Bologna. Membro del Comitato Scientifico del Centro di Ricerca in Fenomenologia e Scienze della Persona dell'Università San Raffaele di Milano, dirige numerose collane editoriali tra cui "Pedagogia fenomenologica", "Pedagogia teoretica", "Aver cura della vita emotiva". È stata eletta Deputato del parlamento alle ultime elezioni politiche.



- D.** Gentile professoressa Iori, le chiedo cortesemente una sua breve presentazione dal punto di vista professionale, il suo quadro di riferimento teorico-scientifico.
- R.** La mia formazione viene dalla scuola fenomenologica sia per quanto concerne l'ambito pedagogico di cui da tempo mi occupo – nello specifico, mi sono formata alla scuola di Bertolini e del gruppo Encyclopaideia di Bologna – sia per quanto riguarda le discipline letterarie, che per me sono state l'interesse iniziale, dato che la mia prima laurea è in lettere. Iniziando ad insegnare ai ragazzi mi sono accorta che "conoscere" le discipline non coincide necessariamente con il "saperle insegnare", per cui contemporaneamente mi sono iscritta a Pedagogia. Appassionatami ai temi pedagogici ed educativi, mi sono quindi imbattuta nel dottorato di pedagogia – badi bene – dottorato che partiva nel suo primo ciclo. Questo è stato il mio percorso pedagogico. Nel dottorato ho avuto come tutor i proff. Bertin e De Giacinto, oltre che Bertolini, allora Direttore della Scuola di dottorato.
- D.** Grandi opportunità formative, dunque....
- R.** Sì, è stata un'esperienza molto interessante, perché all'epoca le Università consorziate per il primo ciclo di dottorato in assoluto in Italia erano sette: Milano statale (la Bicocca non era ancora nata), Torino, Firenze, Bologna, Trieste... c'erano Leonardo Trisciuzzi, Riccardo Massa, Remo Fornate... Insomma, c'erano molti docenti di grande spessore, di grande intelligenza. Perciò diciamo che la mia formazione è nata in quell'ambito. Autonomamente, già io avevo però praticato alcune letture della psichiatria fenomenologica, principalmente scritti di Binswanger e di Minkowski ma anche di tutta l'area afferente ad autori come Buber e Frankl ... diciamo il filone tedesco. E quindi ho unito i due filoni dell'esistenzialismo tedesco e della fenomenologia pedagogica italiana, facente capo a Bertolini. Vorrei però precisare che mi sono sempre differenziata da Bertolini, fenomenologico rigorosamente husserliano, mentre la mia declinazione fenomenologica era più vicina al filone dell'esistenzialismo facente capo a pensatori quali Heidegger, Wittgenstein, Lévinas, Ricoeur.

- D. Gentile professoressa, vorrei cogliere il suo punto di vista su alcuni temi che lei da tempo tratta e di cui ora mi sto occupando per la mia tesi. Per prima cosa, come intende il concetto di genitorialità? Quali le caratteristiche o funzioni peculiari che la connotano? Dal suo punto di vista *genitorialità* e *famiglia* sono costrutti sovrapponibili o del tutto distinti?
- R. La sua ampia domanda è molto stimolante, perché in effetti diamo tutti per scontato il *cosa sia la genitorialità*, il *cosa significhi essere genitori* ma ci sono **almeno due piani esplicativi** da considerare. Il primo è sicuramente quello del senso comune, per cui la **genitorialità è prima di tutto la trasmissione di un'eredità biologica**, legata alla consanguineità. Ovviamente non può trattarsi solamente di uno status biologico, in quanto la genitorialità può assumere mille fogge, ad esempio attraverso le adozioni, gli affidi, il volontariato missionario.... Dunque ben sappiamo che genitorialità non può ridursi alla *generatività* intesa come aspetto biologico ma piuttosto connota **l'assumersi la responsabilità educativa dell'aver generato**, è **la responsabilità educativa della generatività**. Essere genitori vuol dire avere la responsabilità educativa rispetto a persone che sono, che appartengono, ad un'altra generazione e sottolineerei l'aspetto della **parentela semantica tra genitori, generare e generazioni**, ad indicare l'importanza di tale nucleo concettuale, che è anche linguisticamente correlato.
- Assumersi la responsabilità significa quindi assumere la responsabilità innanzitutto di trasmettere il patrimonio culturale**, che linguisticamente è "patri munus", *compito del padre* ma anche *dono del padre*, quindi **scambio intergenerazionale**.
- Ma assumersi *anche la responsabilità* non solo di trasmettere **ma di far crescere, di affiancare e di guidare**. **Sottolineo quest'ultimo aspetto, del "guidare"**. Se le ha avuto modo di leggere il mio lavoro "Diventare genitori nella società dell'incertezza"¹¹⁸, dove affronto proprio il tema **dell'essere guida** e del **dovere di fungere da guida per i figli**, dove la defezione da tale compito connota oggi, secondo me, la principale difficoltà educativa genitoriale e quindi, di conseguenza, la principale difficoltà **nell'assumersi il ruolo genitoriale**. Mi spiego meglio. Negli anni '60 e '70 si è vissuto un esasperato clima di antifamiglia e di ribellione alla "famiglia che uccide". Questo clima derivava dalla filosofia e dalla psichiatria di autori quali Laing e Cotter, che vedevano nella famiglia pressoché l'unica causa di distruzione umana. Oppure da registi dissacratori: penso ad esempio al film "*Family life*" di Ken Loach, dove la famiglia viene vista come una realtà distruttiva e i genitori ne sono ritenuti artefici. O, ancora, penso al libro di Schatzman, "*La famiglia che uccide*", riferito ad un padre pedagogo – vedi il caso! – i cui figli finiscono il primo suicida ed il secondo pazzo in manicomio a causa della sua educazione eccessivamente severa ed autoritaria. Quindi, dalla fine degli anni '60 e negli anni '70 vi è stata un'ondata di insurrezione all'eccessivo autoritarismo con cui venivano interpretate *genitorialità* ed *educazione genitoriale* tanto che, per reazione, si è ecceduto nella direzione opposta: abbiamo avuto perciò un eccesso di *permissivismo* che ha finito per coincidere con l'abdicazione ai compiti genitoriali e quindi l'abdicazione al ruolo di guida.

¹¹⁸ In: G.B. La Sala, C. Rinaldi (2012), *La «normale» complessità del diventare genitore*, Reggio Emilia: Reggio Children Editore.

Alla cosiddetta “morte” della famiglia è succeduta l’era del “bambino re”. Esponenzialmente cresciuta dagli anni ’80 fino, vorrei dire, a tutt’oggi.... Oggi abbiamo dei genitori che non sono più in grado di fare i genitori, sono impauriti dalle responsabilità educative genitoriali, perché non vogliono tornare alle precedenti forme autoritaristiche ma nello stesso tempo si rendono conto che il permissivismo produce storture e che perciò non conduce a risultati positivi. Diciamo che attualmente la generazione di genitori si colloca a metà del guado tra le vecchie regole e l’assenza di nuove regole. **Oggi gli adulti che hanno figli vivono la difficoltà di costruirsi una nuova genitorialità, un nuovo modo di essere genitori, un nuovo modo di essere famiglia.**

- D. Lavorando con genitori che hanno avuto bambini da poco mi sono io stessa resa conto del bisogno che essi hanno di esprimersi nello specifico ruolo ma mancano di consapevolezza rispetto ai modi dell’educare: non sanno *come educare*.
- R. Sì, in effetti, abbiamo una generazione di **genitori smarriti, di genitori impauriti** ... Genitori timorosi di provocare un trauma nel bambino se gli dicono “no” ma che nel contempo non sanno come comportarsi, pieni di insicurezze.
- D. Dove dunque vede le principali differenze, se ci sono, tra la genitorialità odierna e quella esercitata ad esempio da lei stessa o dai suoi genitori nei suoi riguardi?
- R. Sicuramente mio figlio, che ora è un uomo, ha vissuto una dimensione educativa molto diversa da quella che vedo vivere dai bambini, o dagli adolescenti, d’oggi. **Un aspetto che riscontro facendo formazione con i genitori è l’assenza, nella società contemporanea, di luoghi educativi dove poter condividere la genitorialità.** Faccio esplicitamente riferimento ai *cortili*, dove la generazione di quelli che attualmente sono i trentenni-trentacinquenni, ha avuto la fortuna di giovare degli altri bambini e di crescere assieme, sotto la sorveglianza di qualche genitore che magari dava un’occhiata dalla finestra... Oggi, a differenza di un passato relativamente recente – laddove i bambini avevano la possibilità di confrontarsi l’un l’altro nei giochi spontanei e un genitore poteva permettersi di rimproverare anche i figli degli altri, se questi combinavano qualcosa di improprio, dato che vigeva una *condivisione educativa tra adulti* – mi pare che l’educazione venga consumata solo all’interno della famiglia, che le regole educative siano decise autonomamente da ogni famiglia e che sia bandita qualsiasi forma di condivisione tra famiglie... Insomma, **ognuno vive nel proprio individualismo, anche a dimensione familiare**... Ma questo status, invece di aumentare la sicurezza nel proprio agire la diminuisce: i bambini non giocano più nei cortili perché i cortili sono spariti (tranne in rari contesti rurali): nelle città i bambini non hanno più spazi comuni intrafamiliari ove giocare (i “cortili” sono stati sostituiti da impersonali parchi più o meno grandi... dove il quotidiano appuntamento figli/famiglie non è per nulla scontato, anzi: è piuttosto sporadico!) e, laddove ci fossero, sono adibiti a garage ed occupati da automobili....

I bambini si trovano oggi a dover essere accompagnati dagli adulti in palestra, a strumento musicale, ad inglese, a varie attività ricreative, tutto ciò corrispondendo da un lato al desiderio dei genitori di offrire il meglio ai loro figli e, dall’altro, all’obiettivo di non far mancare ai figli nessuna opportunità per posizionarli – quanto più precocemente possibile – ai livelli più alti della società. Anche perché il figlio – spesso unico, come si può constatare dalla diminuzione della natalità – è un investimento su cui non ci si può

permettere di sbagliare. Il bambino è quindi al centro di un eccesso di attenzione da parte di tutti i famigliari. Per contro, **i contesti educativi entro cui i bambini della contemporaneità hanno modo di ritrovarsi e di condividere momenti di crescita sono contesti guidati sempre da “adulti altri”, a cui i genitori affidano i loro i figli:** vuoi l’educatrice, vuoi la maestra, l’insegnante di nuoto, l’insegnante di inglese, vuoi il maestro di violino o di pianoforte, vuoi il mister, vuoi l’allenatore, vuoi il catechista, eccetera, **che diventano così i sostituti temporanei di un ruolo educativo che il genitore delega.**

D. Forse sta dicendo che quello dei vari insegnanti o coach a cui oggi i genitori affidano per gran parte del tempo i loro figli, stanno assumendo – o si vedono attribuito – un ruolo educativo che sempre più è anche genitoriale?

R. Certamente! Direi che i genitori affidano ad altri educatori o a varie altre agenzie educative il ruolo che spetterebbe precipuamente a loro. E questa crescente consuetudine è tra l’altro connessa ad un altro aspetto a mio avviso preoccupante, cioè il fatto che i genitori ritengono – complici trasmissioni del tipo “SOS Tata” – che dall’esterno possano arrivare tutte quelle soluzioni o risorse educative che essi non trovano dentro di sé o all’interno della loro famiglia; si affidano quindi al pedagogo – se non allo psicologo ma anche al pediatra fin anche al neuropsichiatra infantile – al primo sentore di “problema” evolutivo/educativo... Una cosa che io riscontro frequentemente – e lei lo saprà bene dato che lavora con genitori di bambini piccoli – quanta siano forti l’ansia e la preoccupazione dei genitori i cui bambini tardano a parlare o a camminare, tanto da ricorrere subito dal neuropsichiatra nel terrore che i figli non siano normali..... Insomma, non hanno la pazienza di aspettare i tempi di crescita dei bambini, di rispettarli nei loro processi evolutivi: tendono a medicalizzare immediatamente il problema portandolo all’esterno senza mai cercare una risposta come prima in se stessi, al loro interno. Trovo che trasmissioni come quelle che le ho nominato siano altamente diseducative dal punto di vista genitoriale, perché danno l’idea, contorta e fuorviante, che dall’esterno possa giungere una “Tata” – la quale comunque, intendiamoci bene, effettua analisi e fornisce indicazioni sempre corrette dal punto di vista educativo – che in quattro e quattr’otto, come avesse una bacchetta magica, risolve i problemi e se ne va... Facendo intendere ai giovani genitori “ignari” che da quel momento in poi le cose andranno per il verso giusto.... Basta applicare le poche regole chiare e semplici della “Tata”! Ma ovviamente non è così, non è così!

La famiglia si costruisce giorno per giorno, anche attraverso i conflitti e imparando la gestione dei conflitti! Tra l’altro questo è un tema secondo me importante e di grande attualità, sul quale ci sarebbe tanto da lavorare.....

D. Gestione dei conflitti in ambito familiare, vero?.....

R. Sì, tra i genitori e tra genitori e figli.... Voglio dire che il modello della famiglia del Mulino Bianco, della famiglia senza conflitti, è un modello del tutto deleterio. La famiglia che tende ad identificarsi con un ideale in cui regna l’assenza di conflitti non impara a gestire la necessità di dover dire a volte dei “no”, di dover dare delle regole: è chiaro che **dare delle regole** e dire a un figlio “non ti compro il motorino”, “devi rientrare a una certa ora”, “ti devi vestire in un certo modo”, **significa essere in grado, come adulto, come genitore, di affrontare e gestire i conflitti.** Invece, molti genitori piuttosto di affrontare

e gestire questi conflitti – a causa dei loro problemi, delle loro incapacità ma anche delle loro convenienze – lasciano piuttosto scorrere. Ovviamente, così facendo non solo non risolvono i problemi con i figli – come spesso risulta dagli esiti sfocianti in comportamenti disadattivi, se non devianti, tipici dell’adolescenza – ma non insegnano neppure ai figli a chiedere, a desiderare, a ragionare, a discutere... La famiglia del Mulino Bianco non esiste, non esiste la famiglia senza conflitti, esiste la famiglia capace/non capace di affrontare i conflitti e di gestire la conflittualità sia nelle relazioni di coppia, sia nelle relazioni con i figli.

- D. Lavorando lei con i genitori, ha ravvisato, in essi, quelle che potrebbero definirsi “ferite”? Ovvero, si può parlare di una “genitorialità ferita” a causa di deficit, di mancanze, di carenze, di bisogni, di incapacità, eccetera? E se sì, quali sono le “ferite” che ritiene più evidenti o problematiche nei genitori d’oggi?
- R. Trovo che i più gravi problemi dei genitori d’oggi derivino loro dalla grande difficoltà che hanno nell’esercitare l’autorevolezza, nell’assumere la *asimmetria genitoriale come proprio ruolo*, asimmetria qualificante appunto la genitorialità. Io cito spesso i quadri di *George de La Tour*, quel pittore che raffigura la natività con il Cristo bambino totalmente illuminato, facendo convergere ogni fonte luminosa esclusivamente su Gesù e dove le figure adulte, soprattutto femminili – come la Madonna piuttosto che la fantesca o la madre di Maria – ma anche maschili, come Giuseppe, sono tutte in ombra e protese a far sì che la luce – come quella di una candela – abbia a prendere la giusta direzione ... Si tratta di rappresentazioni artistiche magnifiche che rimandano senza dubbio al tema del *dare alla luce*.... ma si tratta anche di un *dare la luce*, il che significa assumersi la *responsabilità di rischiare il cammino*. Quindi dare dei “no” educativi, dei “no” con l’autorevolezza necessaria, è fondamentale per i figli in quanto altrimenti essi crescono senza regole, che sono regole per lo sviluppo personale ma anche regole di adattamento all’universo sociale in cui si vive... La *genitorialità ferita* è proprio connessa alla difficoltà dei genitori d’oggi di sentirsi – e quindi di essere – *autorevoli*. I genitori oggi vanno cercando delle conferme a se stessi nei successi dei figli, in quelli scolastici, sportivi, artistici, e cercano di avere dei figli geni fin da piccoli. E invece **la famiglia competente è la famiglia che ha – e sa di avere (e qui c’è tutto il tema della consapevolezza) – delle risorse al suo interno**. Credo che oggi la famiglia sia un po’ impaurita, per certi versi anche sfinita, dalla difficoltà di conciliazione dei tempi di vita con i tempi di lavoro.... Ma questo è tutto un altro discorso su cui comunque le ricerche, le analisi, la letteratura, è già cospicua...
- D. E a ciò si aggiunge l’attuale crisi economica, culturale, sociale, politica d’oggi....
- R. Già, soprattutto laddove il lavoro è precario o si deve necessariamente lavorare in due – per cui i ritmi di lavoro costringono un genitore, e a volte ambedue, a rimanere molto tempo fuori casa – diventa ovviamente molto difficile al rientro casa a tarda sera, avendo così poche ore per stare con i figli e contemporaneamente dovendo organizzare le routine dell’indomani, fornire regole di crescita, in quanto il genitore o si sente in colpa o è privo di forze: “Non sono mai a casa”, “Non lo vedo mai”, “E quando arrivo lo rimprovero pure?!”. Questa evidenza va compresa fino in fondo, non per dare giustificazioni ma per aiutare e cercare delle soluzioni.....

È dunque necessario che noi educatori, assieme a tutte le altre professionalità che di minori e famiglie si occupano – ma soprattutto in collaborazione con i politici e i governatori – mettiamo in campo idee per rinnovare e rinforzare le relazioni tra le famiglie....

In tutti i contesti formativi ove mi invitano a discutere di questi temi ma soprattutto negli incontri informali fra genitori, sottolineo sempre che non è l'esperto che sporadicamente sviscera una problematica che può aiutare a risolvere difficoltà o impasse educative col proprio figlio. Anzi, facilmente l'esperto fa sentire ancora più in crisi! **Suggerisco, invece, che è necessario trovare in se stessi la soluzione e che la condivisione di problemi analoghi e il confronto tra "pari" – cioè tra genitori – è una strategia che può aiutare tantissimo.... Allora spingo affinché i genitori, le famiglie, possano individuare tempi e spazi per trovarsi tra voi, per organizzare incontri.... di condominio, di quartiere, di parrocchia...** In questo senso, sicuramente i quartieri e le parrocchie possono svolgere un ruolo importantissimo. È poi importante ritrovare il gusto di stare insieme e di guardare i propri bambini giocare spontaneamente; è fondamentale riscoprire lo stupore, la meraviglia davanti all'inaspettato, al dono che sono i figli, che ci offrono sempre l'impensato... rifuggire dalla tentazione di essere autocentrati sul successo dei figli... sulla prestazione dei figli e – per riflesso – sulla propria prestazione in quanto genitori.

Ma, mi rendo conto, questo proposito è molto difficile da realizzare, perché viviamo nella società dell'efficienza, che non sa più parlare del "buono", del "sacro", del "bello"! Anche i genitori sono spariti da questo orizzonte e sono stati imprigionati loro stessi nella logica economista dell'efficienza. Vogliono essere dei genitori bravi ed efficienti e, in un'ottica competitiva, ciò significa che non devono far mancare nulla ai propri figli rispetto a quelli degli altri.... Anzi, devono avere di più degli altri! Naturalmente, questo ha per conseguenza che la **cura educativa genitoriale viene considerata ed agita, come un fatto privato ed assolutamente non condiviso, non comunitario**. Invece, se la famiglia può ritrovare la forza per risorgere è proprio attraverso il prendersi cura dei figli degli altri come se fossero i propri.

- D.** Sta dicendo che è necessario ritornare ad una dimensione comunitaria della famiglia?
- R.** Sì, perché prendersi cura soltanto dei propri figli, insegnare loro l'individualismo, l'opportunismo, l'omertà con i vari: "Ma lascia stare!", "Ma lascia perdere!", "Non interessartene ... Stai distante!", eccetera, significa non considerare – né tantomeno curarsi – del contesto entro cui comunque i propri figli dovranno vivere, con il quale dovranno confrontarsi in un prossimo domani.... Che è il contesto sociale.
- D.** Credo che su questo si debba molto lavorare a livello di supporto e di formazione, perché se siamo giunti a questo punto non è pensabile che il genitore, da solo, riesca a vedere – né tantomeno ad intraprendere – questa "nuova" per quanto "tradizionale" strada, almeno negli intenti ... Credo sia necessario farlo quanto prima!
- R.** Vorrei dire che né necessario farlo adesso! Le faccio un esempio per dirle fin da dove bisogna cominciare. Un aspetto della pedagogia familiare che mi sta particolarmente a cuore – e su cui mi piacerebbe poter lavorare in Parlamento – riguarda il fatto che i corsi di preparazione al parto sono a tutt'oggi ancora troppo rivolti alla fisiologia del parto, che è naturalmente necessaria ci mancherebbe! Ma sull'insegnare a diventare genitori,

che è molto di più del parto e comincia dal parto, ben poco ancora si fa. Bisogna invece farli incontrare i genitori, promuovere la costruzione di fiducia in loro e tra le famiglie!

- D. Gentile prof.ssa, la sposto ora sul tema della relazione educativa agita soprattutto in assetto genitoriale. Quando, a suo avviso, si può affermare che una relazione è educativa? E ancora, quando la relazione educativa si fa formativa? Quali sono, poi, i fattori, i dispositivi fondamentali che ne stabiliscono la formatività?
- R. Dire che **la relazione educativa è quella che dà forma**, anche se tale definizione comporta il rischio di sentirsi accusare che quel “dare forma” è un “plasmare”. Allora **“dare forma” va inteso nel senso di “aiutare l’altro a prendere la sua forma”, “favorire nell’altro il suo prender forma di sé”**. Quindi, nel caso della relazione educativa genitoriale, si tratta di affiancare i figli e di accompagnarli nel loro “prender forma”...
- D. Aiutarli ad estrinsecare se stessi?
- R. Certamente, per cui la parola chiave che vedo, in tale disquisire, è **“ricerca di senso”**. I genitori educano i figli, in un contesto che è tutto relazionale, quando li aiutano a dare risposte alle **esigenze di senso**. Quindi, per esempio... non svalutare le domande di senso che i bambini pongono e alle quali i genitori spesso rispondono ridendo, senza capire che sono invece le domande più importanti, le domande della vita!... Ecco, perciò direi che una relazione è educativa non tanto quando “dà forma” ma quando **affianca il prender forma, favorisce, nell’educando, il suo “prender forma”**. Dico questo, perché la **responsabilità educativa genitoriale consiste**, a mio parere, non nel passivizzare i figli (“io genitore ti aiuto e ti insegno il prender forma”) ma nel **responsabilizzare** (“io genitore ti responsabilizzo, cioè responsabilizzo te, rispetto alle tue scelte che ti fanno diventare una persona, che faranno di te una persona”).
- D. Questo mi sembra l’insegnamento di cos’è la libertà....
- R. Certamente! “Io genitore non mi sostituisco a te ma ti insegno che scegliere, a decidere”; “Ciò che fa di te una persona è la decisione, quindi non sono io che decido per te, ma ti insegno che è importante decidere”. Su questo le anticipo il mio ultimo libro che è praticamente già terminato ma che in questi giorni, travolta dalla campagna elettorale e da tutto il resto, è rimasto nel cassetto. È un libro che ha per titolo l’**“imprevedibile”**, dove sottolineo il fatto che spesso, **sia la famiglia che la scuola, cercano di escludere l’imprevedibile, cioè di attenersi dentro i canoni del previsto, del prevedibile, mentre invece è proprio l’apertura all’imprevedibile che rende affascinante l’educazione, la formazione e dunque, in definitiva, la vita**. Per farle un esempio, tutta la cultura programmatoria della scuola è una cultura del previsto e del prevedibile, una cultura che non si lascia spiazzare. Anche molti genitori, oggi, tendono a “non lasciarsi spiazzare” dalle sortite dei figli, per cui li anticipano, li prevedono, li “riscrivono”, nel senso che programmano per loro la loro crescita, la loro vita. E questo, molto spesso, già prima di metterli al mondo.
- D. A suo avviso, quando possiamo stabilire che una relazione educativa è di qualità? Detto altrimenti, ci sono alcuni elementi, alcuni indicatori connotano la qualità di una relazione educativa?
- R. Così a caldo direi che non ci sono **“strumenti di misurazione” della qualità educativa di una relazione**, in specie se è quella genitoriale. **Ma se i genitori riescono a creare le condizioni affinché i figli crescano come persone autonome, mature, responsabili,**

capaci di scelta e di decisione, attraverso il superamento di conflitti – come dicevo prima – credo che questo sia già il migliore dei risultati. Un risultato di qualità! Voglio dire che una relazione educativa è di qualità laddove l'educatore (il genitore, nel caso nostro), accompagnando l'educando nel suo "prender forma", rispetta il suo diritto di crescere accettando che questi possa "prender forma" anche diversamente da come egli si attendeva o voleva... Lasciarsi spiazzare e lasciarsi stupire dai figli, questo significa rispettarli veramente. Secondo me **i genitori, come dicevo prima, devono indicare la strada, dare la luce, assumersi la responsabilità di indicare il cammino ma, nello stesso tempo, devono essere ben consapevoli che i figli possono prenderne anche un'altra di strada.**

- D.** E questa è la funzione di accompagnamento, di affiancamento.
- R.** Sì. Nella formazione io uso questa espressione: "Stare dall'altra parte del marciapiede". Cioè accompagnarli sì, ma non con il fiato sul collo. Avere la forza, e l'umiltà, di stare sempre dall'altra parte del marciapiede.
- D.** Su quali elementi, dunque, lei focalizzerebbe un intervento di supporto alla genitorialità?
- R.** Come le dicevo all'inizio, **la prima cosa è incrementare la condivisione di responsabilità educativa tra le famiglie.** Quindi aiutare le famiglie ad uscire dal guscio in cui si sono auto imprigionate, per condividere con altre famiglie preoccupazioni ed ansie educative – già quest'operazione allevia lo stress e le ferite di cui abbiamo detto e consente ai figli di crescere più sereni! – e favorire in tutti i modi occasioni di incontro, spazi di condivisione di esperienze e di criticità: "Tu come hai fatto?", "Come faresti davanti a questo problema?"... Parlare tra genitori, non con lo psicologo...
- Un altro elemento fondamentale su cui penso debbano essere incentrati tutti i percorsi, gli interventi a supporto alla genitorialità, è il concetto chiave di "cura".** Cura delle parole ma anche dei silenzi, ovviamente, che impediscono di cogliere tutto ciò che non fa rumore ... E quindi accompagnare i passi avendo cura di ascoltare i figli e di usare, con loro, **parole di senso.**
- D.** La cura è dunque una funzione genitoriale oppure un elemento che rende educativa la relazione? Le chiedo, cioè, come si intrecciano "cura" ed "educazione"?
- R.** Per me **la cura genitoriale è la cura educativa.** Certo non sono necessariamente coincidenti, in quanto può esserci una cura non necessariamente educativa ma ad esempio sanitaria, oppure può esserci una cura educativa non di esclusività genitoriale dato che ogni educatore dovrebbe essere portatore di cura educativa. **Quindi la cura educativa genitoriale è la cura educativa che assume in sé la responsabilità della generatività;** come dicevo all'inizio, responsabilità proprio nel senso di Lévinas: "rispondo come genitore – rispondo ad un figlio – di essere per lui padre o per lui madre". Tornando al discorso dei conflitti, ciò significa, per esempio, rassicurare i figli sul proprio amore anche quando si è in conflitto con loro, far capire loro che il conflitto è temporaneo e circoscritto ad un oggetto e che non riguarda la persona nella sua interezza, né tantomeno compromette la relazione d'amore.
- D.** Bene gentile professoressa. La lascio alla sua famiglia e la ringrazio tantissimo per la disponibilità e l'attenzione che mi ha donato.

- R. L'ho fatto con interesse ed ho piacere che vi siano persone che si occupano di questi temi e che contribuiscono a diffondere la cultura della genitorialità.
- D. Gentile professoressa la ringrazio molto per la sua attenzione e disponibilità!

Tra i numerosissimi scritti della prof.ssa Iori sui temi del nostro interesse, segnaliamo solamente alcuni lavori tra quelli prodotti negli ultimi dieci anni:

- Iori V. (2012). Diventare genitori nella società dell'incertezza. In: G.B. La Sala, C. Rinaldi (a cura di), La "normale" complessità del diventare genitori (pp. 123-137). Reggio Emilia: Reggio Children Editore.
- Iori V. et al. (2012). Genitori comunque. Padri detenuti e diritti dei bambini. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. et al. (2010). Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale. Milano: Franco Angeli.
- Iori V., Rampazi M. (2008). Nuove fragilità e lavoro di cura. Milano: Unicopli.
- Iori V. (2008). La famiglia che educa: difficoltà e risorse. *Pedagogia e Vita*, 17, 134-150.
- Iori V. (2006). Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli. Milano: Raffaello Cortina.
- Iori V. (2006), (a cura di). Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura. Milano, Guerini e Associati.
- Iori V. (2003), (a cura di), Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale. Milano: Guerini e Associati.
- Iori V. (2001). Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari. Brescia: La Scuola.
- Iori V. (2000). Essere per l'educazione (1ª ed. 1988). Firenze: La Nuova Italia.

La concezione enattiva: intervista a Umberto Margiotta

a. febbraio 2013 – Venezia, ricevuta in forma scritta via mail

Umberto Margiotta è professore ordinario di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari Venezia. Già Direttore della Scuola Interateneo di Specializzazione degli Insegnanti del Veneto (SSIS), è attualmente Direttore e Responsabile Scientifico del Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa Formazione Avanzata (CISRE). È stato Prorettore alla didattica dell'Università Ca' Foscari Venezia nonché Presidente del Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) e membro del Comitato Direttivo del CERI/ OCSE. Dirige la Rivista "Formazione & Insegnamento" ed è Presidente della SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Sviluppa ricerche sulla formazione dei talenti, sulle nuove tecnologie educative, sulla valutazione dei sistemi formativi.



- D. Gent.le prof. Margiotta, le chiedo cortesemente una breve presentazione personale. Qual è il suo quadro teorico di riferimento?
- R. Un mio lavoro del 2010 "Ermeneutica e Logica della formazione" in qualche modo dichiaro la mia matrice teorica. Sono senz'altro innegabili i miei riferimenti al movimento fenomenologico nato in seno alle università tedesche: mi riferisco in particolare ad Edmund Husserl, il fondatore della Fenomenologia, e al suo allievo Heidegger, figura di primissimo piano che oggi vanta un rilievo internazionale, a tal punto che persino altre culture, come quelle orientali, producono attualmente almeno la metà della letteratura secondaria su questo pensatore. In realtà ha iniziato a costituirsi una sorta di koinè, una nuova lingua comune, fenomeno questo che Gianni Vattimo ha definito nei termini di "svolta ermeneutica" e che a buon diritto credo sia da ritenere la strada perseguibile per il futuro. Perché parlare di una nuova svolta? Perché dal molteplice e dalla frammentazione dei risultati della comprensione nel campo dell'educazione e della formazione stanno scaturendo nuove forme di unità: in sostanza, si sta producendo un nuovo multiverso della formazione e della interpretazione a partire da elementi particolarmente concisi. Ed io a questa prospettiva mi attengo.
- D. In quale momento della sua preparazione culturale o del suo percorso professionale si è avvicinato al tema della relazione educativa?
- R. Quando ho capito che **non c'è educazione senza relazione**. La cura della relazione è espressione di un **atto primario**, tipico di qualsiasi rapporto fra diseguali, dove il soggetto più anziano, più competente, supposto sapere, si incarica di insegnare comportamenti funzionali alla conservazione della vita biologica e spirituale a chi non dispone ancora di tali conoscenze e abilità. *Atto primario*, derivato dallo stato di neotenia umana, declinato in innumerevoli modelli culturali temporalmente e geograficamente situati. La crescita e lo sviluppo della mente e della personalità sono

possibili solo all'interno di una relazione. La relazione originaria madre-bambino è la prima e la più profonda modalità di conoscenza: la madre, *la porta-parola*, accoglie e contiene il messaggio emotivo del bambino, lo elabora, distingue i sentimenti e le emozioni, dà loro un nome. **La madre "sufficientemente" buona** (Winnicott D.W., 1968, pag. 27) è quella che, non preoccupandosi solo dei bisogni corporali del suo bambino, **soddisfa contemporaneamente i bisogni di relazione**. Proprio perché l'attività educativa evoca la relazione emotiva primaria, la relazione con gli allievi non è solo un atto cognitivo, intellettualistico, o tecnico, ma è sempre *fatto emozionale*, rimando a elementi primari, a stati infantili della mente. **Relazionarsi, in un processo educativo, non rappresenta una contingenza, ma un vincolo, senza il quale non c'è quel processo**. O, per lo meno, come diremo, esso si perverte, generando esiti in contraddizione con gli scopi tipici di un rapporto istituito, basato sul compito di educare.

D. Come dunque Lei definisce la relazione educativa? Attraverso quali teorie, incontri, esperienze giunto a tale definizione?

R. **La relazione educativa è esperienza e pratica della cura.** Definiamo la cura – nel senso epistemologico e filosofico del termine – come l'insieme degli atti, delle pratiche e delle teorie, dotati di transitività circolare fra bisogno-risposta, dipendenza-autonomia, in cui è incluso sempre anche il bisogno del curante. Necessità ontologica, pratica bio-culturale, mediante la quale si è messi al mondo, in un *Mondo*, si è mantenuti in vita all'interno dei contesti che quel mondo descrivono. Definizione stretta o troppo lassa, ma sufficiente a sottolineare che esiste un problema di definizione, non solo nominalistico, ma relativo ai confini da tracciare. I vocabolari riportano della parola cura un lungo elenco di marche d'uso, un uso, evidentemente, ambiguo/ambivalente. Ambiguità, in cui il gioco della doppia congiunzione *né-né* ha valore escludente, dunque lascia nell'indistinto; ambivalenza, laddove il valore semantico è dato dalla coordinazione, espressa dalla congiunzione *e* (Augè M., 2000, pp. 44-45). In italiano, la prima accezione del lemma è "*interessamento premuroso e sollecito*", seguono "*impegno, diligenza, riguardo*" (De Mauro T., 2000, pag. 641). Un'attenzione, per i Greci *epimeleia*, in cui si riconosce la condizione ontologica del bisogno, la mancanza propria dell'umano. Un significato che veicola anche l'apertura al nuovo, la sollecitudine verso l'altro perché venga a compimento il suo desiderio. La Arendt ne parla come possibilità di dare cominciamento, come speranza riposta nelle novità apportate dalle nuove generazioni. In inglese la cura è tematizzata mediante due verbi, *to cure* e *to care*, il primo legato al guarire, al *remedy*, il secondo al pre-occuparsi, all'inter-essarsi, come *be concerned*. La lingua spagnola riserva al curare come pre-occupazione i verbi *cuidar*, *atender*; *curar* copre l'area semantica che esprime l'interesse per la conservazione delle cose: *queso curado*, un formaggio stagionato. **In campo educativo il lavoro di attribuzione di nuovi confini all'aver cura è, relativamente, una novità. Un buon genitore ha sempre pensato che il suo compito fosse caratterizzato dal prendersi cura del figlio e dei suoi contesti di apprendimento, ma la riflessione è rimasta legata a buone pratiche, spesso in contrasto con il discorso istituzionale.** Negli anni del dopoguerra, in Italia, grandi maestri alfabetizzatori (Ciari, Lodi, Dolci, Sardelli, Milani) e l'associazionismo militante (CIDI, MCE), misero l'accento sulla necessità di nuovi discorsi e parole, ma mancò una sistematizzazione; essi rimasero interni a riflessioni di carattere

più generale, in cui restò impigliata la definizione di cosa fosse il curare nella relazione educativa. **Per tentare di capire per quali motivi la cura della relazione educativa non è più al centro del processo di istruzione occorre, allora, lavorare di scavo etimologico, più correttamente, genealogico, di ricostruzione dei significati nella stratificazione temporale.** Non solo, crediamo occorra smarcare questo tentativo di ri-significazione da ciò che ruota intorno all'*educare*, come *e-ducere*, tributario di troppa psicologia dell'apprendimento e di troppa pedagogia di regime.

D. Quali sono, dal suo punto di vista, i **fattori o dispositivi fondamentali** che stabiliscono la **formatività di una relazione educativa**?

R. Forse è opportuno scegliere, a questo scopo, sei verbi: ***conservare, preservare, riparare, promuovere, trasformare, coltivare***. I primi tre sono verbi inclusivi, volti all'interno: stanno nei confini con altre azioni quali il ricevere e l'accogliere, dunque, si riferiscono ad un contesto istituito; i secondi tre hanno carattere esclusivo, volto al salto dei confini.

CONSERVARE: Con-servo, *servabo*, serberò tenendo fede, servirò e sarò utile, **consapevole sempre del debito che mi lega agli altri, sentimentale, intellettuale; consapevole del dono e dell'ostaggio che ciascuno rappresenta quando si instaura la relazione, a cui l'atto del donare ha dato avvio.** Ricordava Pintor che, se pochi resistono alla tentazione di voltarsi indietro nel desiderio di restituire alle cose una durata che di per sé non hanno, pochi pagano il debito dovuto a chi, a cosa, eventi, esperienze, ci ha permesso di essere - nel bene e nel male - ciò che siamo. Pochi sono disposti ad ammettere che la loro identità è frutto di una pluralità di *fatti educativi*, di affezioni, di sentimenti di idee, tutti tributari di una tradizione, di un percorso storico, sociale e personale. "*Conservare o servire sono termini sconvenienti che implicano soggezione, senso del limite e del vincolo*" (Pintor L., 1991, pag. 14). Oggi, l'enfasi posta dai media sullo scontro generazionale, l'uso di discorsi in cui il nuovo e l'essere giovane si coniugano con la necessità di *rottamare* l'apporto delle generazioni passate, sconvolgono la modalità di relazione di cui parla Pintor, rivelano le cieche paura e insofferenza nei confronti dei limiti e dei vincoli imposti dall'evoluzione storico-culturale: **valorizzare la riconoscenza, è azione conservativa e generativa.**

PRESERVARE: Il prefisso *pre* sottolinea, rispetto al *con* del predicato precedente, una apertura al futuro, ma il **significato fondamentale rimane l'argomento della fedeltà, ad un compito, ad un oggetto ritagliato in contesti.** Definiti, istituiti, determinati dalle storie, dalle presenze, dalle aspirazioni, dagli scopi. Dunque, devono essere pre-servati:

- la famiglia e la scuola come contesti inconfondibili, appositamente costruiti nel tempo di apprendimento delle nuove generazioni e di saldatura tra le generazioni;
- la specificità della famiglia (i segnali di contesto come marcatori spaziali e temporali) come ambito e momento tutto particolare nella storia dell'individuo; non semplice prolungamento della vita familiare, privata, né già lavoro, né vita pubblica;
- l'autorità come autorevolezza, presa di parola, necessità di spiegare e dispiegare;
- la soggettività del bambino o adolescente, né utente né cliente;
- lo studio come pratica che richiede sforzo, accettazione di regole e vincoli;

- la condivisione di premesse, quali: i beni immateriali sono la condizione per la cura e il mantenimento di quelli materiali; i saperi ritenuti immediatamente *inutili* sono alla base e sovrintendono a competenze molto utili, come le facoltà del pensare, del comprendere, del distinguere, del giudicare.

La priorità è, dunque, **preservare la relazione, *malgrado tutto***. Tenere insieme, in un vincolo creatosi nonostante le singole volontà (di maestri, di studenti), nell'ottica che, una volta avvenuto il contatto, la frizione spinoziana, i percetti si muteranno in pensiero condiviso, magari in semplice riduzione del danno reciprocamente inferto da quel toccarsi. Anche a scuola l'offesa arrecata all'altro può essere reinterpretata come un riconoscimento reciproco, anche se conflittuale. Pensiamo agli insegnanti protagonisti di due film, *Detachment* (Tony Kaye Usa, 2011) e *Monsieur Lazhar* (Philippe Falardeau Canada, 2011). Danneggiati da storie personali terribili e dal confronto con alunni talvolta incomprensibili, i due insegnanti considerano la preservazione della relazione, in quel particolare contesto che è la scuola, fondamentale, anche in termini riparativi dei propri disastri personali. Anche il film francese *Essere e Avere* (Nicolas Philibert Francia, 2002), raccontando la cura paziente nella preservazione della singolarità del luogo, territorio e comunità, da parte del maestro, segnalava che questi temi erano entrati nell'immaginario collettivo, come esigenza non rinviabile, pena una perdita di civiltà.

RIPARARE: Strettamente legato ai primi due verbi, perché la conservazione e la preservazione presuppongono la constatazione che qualcosa si può rompere, corrompere, degradare. Nella logica a cui ci hanno abituato anni di consumismo ciò che è rotto semplicemente si butta via, si sostituisce; la pratica delle mani che riparano, gli atti dell'aggiustare, appaiono perduti. Anche nell'architettare le città, il restauro è visto ormai come pratica costosissima e obsoleta soprattutto, non moltiplicatrice di profitto come lo è la distruzione e la ricostruzione *ex-novo*. L'antropologo La Cecla denuncia che l'*advertising*, imposto dall'architettura-spettacolo agli amministratori e ai cittadini delle grandi metropoli, è *demolire*: solo ciò che è nuovo prende un'aria *glamour*, in netta controtendenza con ciò che ci hanno insegnato – e ci insegnano – sulla riparazione le politiche micro-economiche del riciclo, e la psicoanalisi, oggi contrastata dalle pratiche reinvenzione di sé come esercizio mondano. Nella scuola **la riparazione acquista il senso umanissimo del sapersi perdonare, reciprocamente, del sapere che il danno è effetto di una reciprocità di atti commessi, per incuria, per insipienza, sui quali è possibile tornare, non rimuovendoli o negandoli, ma facendone argomentazione, parola condivisa fra gli attanti.**

PROMUOVERE e TRASFORMARE: L'etimo dei prefissi *pro* e *tra* porta fuori confine, come si accennava più su. Ma, in dialettica con i verbi che abbiamo definito inclusivi o convergenti, dobbiamo esplicitare quali sono i confini, come la mappa descrive il territorio, quale autorità ha disegnato i tracciati. Sempre più spesso i bambini e i giovani chiedono agli adulti di fondare, di dar fondamento, nel senso di giustificare, quel che chiedono loro di fare. Quale scopo ha studiare gli articoli determinativi, quale eccesso di senso La Divina Commedia mostra in più rispetto al testo di una canzone dei Radio Head? Per rispondere occorre l'onestà del dubbio sulla fondazione-fondamento,

occorre un esercizio di *bona fides* reciproca, occorre mostrare di quale passione-patimento è capace chi abita i luoghi del sapere che quei confini delimitano. Occorre farlo per muovere verso un *altrove*, per formare al nuovo mediante quel che già è presente, ma ha bisogno di rinnovati stupore e meraviglia. La sfida educativa consiste nel promuovere le condizioni attraverso cui lo studente sviluppa la capacità di avere cura di sé, in cammino verso l'autonomia dal genitore-precettore-insegnante. La creatura piccola, l'adolescente, sono il *perturbante*, la minaccia della domesticità, ma anche il doppio, lo specchio, come ci dice Freud nel saggio del 1919. La sfida del formare e del trasformare consistono nel provare timore e sconcerto, mentre si fanno meraviglia, desiderio di riprendere a camminare. **La formazione trasformativa, diciamo in modo un po' ridondante visto che ogni buona formazione è mutamento, è il prodotto dello spiazzamento cognitivo, di un'emozione, di un movimento del sentire. Nella relazione educativa, promuovere e trasformare servono alla sua cura perché sono verbi generativi, perché fanno vedere l'ulteriore**, ciò che nello spazio e nel tempo i più giovani possono immaginare, fantasticare, ciò che desiderano e a cui possono aspirare. Un *ultra* che è utopico e distopico, riguarda sempre il corpo nello spazio, non gli preferisce l'ultra-corpo delle fantasie elettriche. L'azione generativa dei nostri due verbi, lavora nello spazio, come possibilità di mutare i segna-contesto, e nel tempo, come *a-venire*. Si tratta di pensare, in quanto adulti con lo sguardo rivolto ai giovani, al portato rivoluzionario dei *meno-adatti*, quelli spesso fastidiosamente critici, quelli contro, quelli che ci stupiscono per vocazioni e attitudini. Quelli che faticano a stare nei ranghi, non solo i geniali o gli irriverenti, bensì i non-abili, o addirittura gli sciocchi. Le domande stupide sono importanti come quelle sagge e l'insegnante deve sostare almeno un momento quando vengono formulate perché possono aprire a considerazioni e a esperienze non previste, obbligare il pensiero ad una torsione.

COLTIVARE: Nei campi profughi del Darfur, in Sudan, i capi-villaggio e i soldati che si erano battuti per l'indipendenza del Sud, tentavano di ostacolare il ricollocamento dei giovani in altri paesi, messo in atto dalle ONG. Voi siete la *semenza* del Sudan, disperdervi è perdere il nostro paese, dicevano. Il seme è una tappa del ciclo della coltivazione; tenere il seme e rimetterlo alla terra, è tenere ferma la tradizione e gettare un ponte verso l'altrove. Coltivare, nella relazione educativa, è verbo inclusivo e divergente insieme, tocca i temi sollevati a proposito degli altri predicati. La tradizione è lascito ed è tramite, come suggerisce l'etimo, traslato, traduzione e tradimento. **Il genitore o il maestro coltiva e poi lascia andare ciò che ha fruttificato.** Il discente, il giovane ascolta, impara, ma poi deve *uccidere* il maestro, come nell'apologo mitico, presente in tutte le culture. Il conformismo attiene al dovere come adesione superficiale, formale, capace di deformare una mente e un cuore. Adattamento e ribellione devono stare sul percorso dei doveri e della responsabilità. **Responsabilità è una parola-chiave. Verso se stessi, come responsabilità nella costruzione di un percorso identitario che non tradisca il desiderio di autenticità, che asseondi quella che capiamo essere la nostra pro-pensione. Verso gli altri, come responsabilità rivolta alla relazione interpersonale e al consorzio sociale.** La **responsabilità gioca un ruolo difficile nella relazione educativa.** Ogni percorso di apprendimento – soprattutto in un contesto istituzionale – è frutto della decisione adulta, come presa in carico del più

giovane secondo parametri imposti socialmente. Si tratta della responsabilità da parte dell'insegnante in quanto è titolare del lascito culturale ed è chi motiva e de-condiziona, come si diceva negli anni dell'attivismo pedagogico. Formare i bambini e i giovani studenti al senso di responsabilità verso la relazione e verso il compito di apprendimento, anche questo è necessario. Quando si aderisce a un patto e lo si rompe, si scontano delle conseguenze. **L'esercizio della responsabilità comporta la fiducia che il contenuto del patto che ci lega nella relazione sia buono, per noi, per l'altro, per il contesto.** La fiducia nutre il comportamento responsabile, consiste nel credere che l'altro ci arrecherà un beneficio, anche non immediato, anche se al momento non riconoscibile.

D. Come connoterebbe la **relazione educativa che si innesta in assetto genitoriale**, soprattutto quando i genitori "iniziano" il loro "mestiere" (bimbi in età 0-3)?

R. Ci si potrebbe domandare, date le premesse, come ciò che attestiamo come tetico, sia possibile. Nella vicinanza fra i soggetti dell'apprendimento, nella condivisione di discorsi, spazi, contesti, **sembirebbe ovvio il rapporto reciproco nelle varie direzioni orizzontali e verticali.** Infatti, quel che è avvenuto è una torsione paradossale. La naturalizzazione del rapporto fra le parti ha portato a uno oscuramento delle pratiche di mantenimento e degli atti processuali che lo rendono nel tempo possibile. **Nella relazione educativa i giovani si muovono in un mondo già formato, in un contesto organizzato, strutturato, che esisteva prima della loro comparsa, ed è proprio la relazione educativa che stabilisce il ponte, il vincolo col passato.** Vincolo non statico, nell'obbligo di scomporre e ricomporre diverse visioni del mondo, trasformare e trasformarsi. Dunque, la relazione c'è, ma non esiste, almeno a livello della ideologia dominante, una teoria capace di circolare verso le pratiche, di metterle in significato, di nutrire un pensiero educativo e di formazione orientato alla cura.

D. Quali sono gli elementi che consentono di stabilire la "qualità" della relazione educativa?

R. **La qualità della relazione educativa, le modalità, potremmo dire le metodiche, per renderla funzionale ai processi di crescita e di autonomia intellettuale e affettiva, non rappresentano un paradigma, uno scopo né un mezzo.** Stritolata all'interno di una modularità tecnica dei saperi, autosufficiente, organizzata intorno alla efficacia e alla efficienza, misurate sul prodotto finale, la relazione, riflettuta, *curata*, è sprofondata in un oblio che, come certe figure del rimosso, produce preoccupanti sintomi. Le relazioni, al plurale, private dell'attenzione di cura teorico-pratica, si patologizzano, mostrando gli aspetti malsani della disaffezione al compito, della svalutazione dei contesti pubblici in cui avvengono, della recriminazione e delle accuse reciproche, vittimistiche e paranoiche, fra i soggetti in gioco. Ma, il discorso economico non può parlare di doni reciproci, di reti e rizomi relazionali, di aspettative e di motivazioni. Esso non può servire a riflettere sul tempo come durata soggettiva e frutto del compromesso affettivo e cognitivo fra gli interlocutori. Il tempo diventa funzione del conseguimento di risultati statisticamente prevedibili. Il calcolo economico è calcolo del tempo necessario; il passaggio di parola, in ogni forma, è funzionale al raggiungimento degli obiettivi. Il tempo, nel linguaggio economico, non si perde, non fa rivoli, è orientato dal flusso prevedibile degli orologi. **Quando l'apprendimento non è semplice istruzione/addestramento, ma assimilazione e accomodamento, in un movimento che pur convergendo sui saperi consolidati, scarta,**

diverge, il tempo è il tempo del cambiamento Il tempo, in questo processo è circolare, guarda continuamente indietro, alla storia personale e a quella culturale. Ed è lineare come nei mutamenti evolutivi, storici, cronologici. Con l'avvertenza a vedere questa linea come una freccia spezzata, distolta da un ipotetico bersaglio, soggetta a cambi di direzione e a fughe regressive. L'interrogazione classica sul concetto di tempo, le categorie culturali per definirlo, hanno subito, nel corso del Novecento, lo scossone impresso dalla fisica e l'impatto del sopravanzare straordinario della tecnologia. Ne sono derivati cambiamenti profondi, di tipo antropologico. Per antropologico intendiamo attinente alla sfera umana, nella sua complessità affettiva e cognitiva, nel corpo e nella parola, nella dimensione della organizzazione sociale. La rivoluzione taylorista del lavoro, trasformazione, produzione, riproduzione sociale, aveva già spezzato la percezione e l'intuizione del tempo del contadino e dell'artigiano, il tempo disteso dell'attesa, dell'attività articolata sui cicli ampi della natura, della relazione, fra mani e materia, che dà *contezza ai nostri giorni*, come recita il Salmo 90. Oggi, XXIesimo secolo, il tempo si è definitivamente fratto. Il tempo dei *saperi elettrici* è punteggiato, ha un ritmo rotto da convulsioni, rapide connessioni e altrettanto rapide sconnessioni, dei soggetti fra loro, con le macchine, fra macchina e macchina. La diffusione reticolare dell'informazione, la connettività fra idee, menti e corpi, è paradossalmente priva di tessuto, di continuità. Continuità che è frutto di tessitura, di consapevolezza che, se ogni trama-ordito ha dei buchi, nei buchi il filo non deve cadere. Ogni relazione ben tessuta *sa* dell'esistenza dei buchi, *sa* del vuoto come *infra*, chi la tesse salda il lavoro con nodi e punti di capitone.

D. Intendendo la relazione educativa alla stregua di "processo intersoggettivo che si sviluppa fin dalla nascita", a suo parere quali sono gli elementi che consentono lo sviluppo di detto processo?

R. Prestare attenzione, ecco ciò che tematizza il tempo della relazione, del rapporto educativo, nello specifico. Mancare di attenzione è effetto e causa dell'in-curia. La cura, incursione verso l'altro e rientro in sé, ha un rapporto stretto con l'intelligenza, Intelligenza: capacità di comprendere, sviluppare, restituire, all'interno di un contesto, idee, affetti, affezioni e tornare a farli propri. Intelligenza: indagine e deliberazione, comportamento etico, fondati nella *naturale linguisticità* dell'uomo (Lo Piparo F., 2011, pag. 120). Intelligenza: lo pensante, che agisce fra passato e futuro, fra memoria e attesa. L'attenzione è dunque il cursore del pensiero intelligente, è possibilità di concentrare i sensi, la percezione sul mondo, individuando parti, confini e sfumature, figure e sfondi. È possibilità di lasciare che ciò che definiamo *oggetto* venga avanti e ci incontri, dice Varela. L'attenzione, la cui caduta è all'origine dell'indebolimento della facoltà del giudizio e radice del male morale. La parola, come discorso è frutto di un'attenzione sequenziale nella pianificazione, ma procede per movimenti cataforici e anaforici, soprattutto quando si fa scrittura. L'attenzione nella parola è anticipazione, ascolto, restituzione a se stessi e all'Altro. Su questo aspetto ragiona il filosofo Stiegler affermando che l'intelligenza *elettrica* può essere *stupida*. Stuporale, stupefatta, di se stessa, della sua velocità, della sua non-permanenza (che evita a chi scrive ogni responsabilità: né scripta né verba manent, in questo caso!), parola mai meravigliata perché troppo frettolosa, dunque più stupida che stupita. La velocità è la dimensione della parola elettrica, l'adattamento all'ambiente lessicale del discorrere on-line è convergenza *bestiale, bêtise*, dice Stiegler.

Tutto ciò è già in atto con i nostri bambini, con i giovani, creature frettolose, disattente, distratte, a cui manca la pazienza che nutre la con-fidenza e la fiducia verso la parola altrui. Presi nella morsa del pixel, del dettaglio, sanno mille cose sul mondo, hanno a disposizione mille informazioni, ma non ne fanno esperienza. Il loro esperire è il *manque a être*, il buco della trama, la mancanza di punti di ancoraggio. I social-network favoriscono la formazione di maschere. I nuovi *flâneurs* della rete intraprendono percorsi ingombrati da travestimenti, identità plurime a cui finiscono per credere. Il percorso è privo di dramma, l'avventura verso l'altro da sé è una rappresentazione grottesca, a cui manca la tragicità tipica dell'avvicinamento corporeo, in cui è in gioco ciò che siamo e ciò che abbiamo fatto del nostro corpo, della nostra identità, nel tempo di vita. Il corpo, ricorda Le Breton, diventa il materiale, il supporto di un Io ipertrofico, anche quando offeso e umiliato. Esperire è camminare, non correre, non saltare, è coprire con il proprio passo umano, pedestre, non meccanico, lo spazio, con il tempo che ci vuole a farlo. Camminare è il viaggio aperto al mondo, è deviazione dal percorso principale, è curiosità per il sentiero laterale, per l'eccedere dal tragitto. È il ritmo del pellegrino, nella singolare lentezza del suo passo.

D. Come intende il **concetto di genitorialità**, tenuto conto del quadro teorico-scientifico cui afferisce? E in aggiunta, quali sono a suo parere **le funzioni che la connotano**?

R. **La famiglia agisce e si esprime all'interno di contesti sociali:** le risorse esterne alla famiglia o sociali si distinguono generalmente in *formali* ossia servizi presenti nella propria comunità ad esempio asili nido e scuole dell'infanzia ed *informali*, quali i rapporti di parentela, vicinato ed amicizia. **Le relazioni che le famiglie hanno con il contesto sociale sono una condizione importantissima per l'organizzazione dei legami familiari.** Fino a sessanta anni fa, la famiglia è stata il centro dell'organizzazione sociale attraverso un reticolo di relazioni di tipo solidale, fondate sul reciproco aiuto, relazioni che favorivano però anche l'invasione ed il pettegolezzo: i piccoli ed i grandi problemi di una famiglia erano infatti sotto gli occhi e la bocca di tutti¹¹⁹. Questo tipo di rapporto tra le famiglie era tra l'altro agevolato da una comunanza di valori e di norme nonché da un certo grado di povertà che spingeva le famiglie ad aiutarsi tra loro (Hardyment, 1998). Con l'avvento della società moderna e postmoderna, la famiglia occidentale si è emancipata dalla povertà e a volte si trova addirittura a vivere in una condizione di chiusura verso l'esterno (Gallino, 2000). La complessità della vita moderna, rende difficile la definizione dei ruoli familiari e più complicata la gestione dei tempi e della cura delle relazioni¹²⁰. L'obiettivo di promuovere condizioni di crescita positiva per i minori deve passare attraverso l'unità primaria delle relazioni umane e cioè la famiglia; la Legge 285/97, osserva: *“La qualità della vita di un bambino/a è determinata anzitutto dalla qualità della relazione che lo lega, fin dalla gestazione alla propria madre e al proprio padre ed è per questo molto importante favorire l'acquisizione di una cultura della maternità e paternità libere e responsabili sostenendo concretamente l'esercizio delle responsabilità familiari. Lo sviluppo di buone relazioni familiari deve essere sostenuto da un'adeguata rete di servizi, capaci anche di valorizzare le reti comunitarie, di scambio e*

¹¹⁹ Sartori, S.S. (2002), *Quando si apre la porta. La famiglia nel sociale*, Milano, San Paolo

¹²⁰ Donati, P., *La famiglia al tornante del XX secolo: da dove a dove?*, in (a cura di) Melchiorre, V. (2001), *La famiglia italiana. Vecchi e nuovi percorsi*, CISF.

aiuto tra le famiglie". Le politiche di sostegno alle famiglie ed alla genitorialità devono avere l'obiettivo di promuovere e favorire l'autonomia del nucleo nel suo complesso secondo un concetto di "salute" intesa come capacità della persona e del suo gruppo di appartenenza di sapere affrontare i propri compiti di sviluppo (Fruggeri, 2002). Tali compiti si esercitano non solo con il supporto di una rete di servizi, ma anche con sistemi integrati di una comunità che accoglie e di cui i servizi formali sono solo una parte (Francescano, 1998). L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha definito il concetto di salute come: "Quel processo per il quale la gente incrementa il controllo e la gestione diretta delle proprie condizioni di benessere e/o di disagio". La Legge 285/97 promuove dunque una nuova cultura dell'infanzia, gli Enti locali dovranno essere in grado di pianificare interventi e servizi per l'infanzia, per i genitori e per le famiglie. L'assunzione di responsabilità collettiva dell'infanzia è un concetto portante di questa legge perché il minore diventa "**soggetto di pubblica tutela**". La Legge 285, sopra citata si pone di attuare la tutela dei diritti umani universali, sanciti nella **Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia del 1989**, attraverso l'azione delle amministrazioni comunali¹²¹. **Le famiglie vivono all'interno di reti di relazioni affettive ed istituzionali ed è in questa rete di relazioni che la famiglia trova un supporto all'esercizio delle sue funzioni ed al superamento delle tante transizioni incontrate nel corso della vita familiare** (Donati, 2001). Il *sostegno sociale* (Caplan, 1974), si riferisce soprattutto alle risorse di cui una famiglia può usufruire attraverso i rapporti interpersonali praticati all'interno delle reti informali che includono i rapporti parentali, amicali, di vicinato e di mutuo-aiuto in cui la famiglia è inserita (Mc Cubbin, Couble, Patterson, 1983; Orford, 1992). Il sostegno che queste reti possono offrire è sia di tipo **strumentale** (Jacobson, 1986), sia di tipo **emotivo** (Cobb, 1976). Il primo prevede l'uso di strumenti per affrontare problemi concreti, ipotizzando un "**effetto primario**" ossia una connessione diretta sul benessere personale e familiare (Cohen e Wills, 1985); il secondo invece, riguarda la qualità della relazione instaurata con i membri della comunità di appartenenza (Cobb, 1976). Numerose ricerche evidenziano una correlazione tra sostegno emotivo percepito e modalità di far fronte alle funzioni di sostegno messe in atto dalla famiglia. A questo proposito Belsky (1998) nei suoi studi, dimostrò che i figli di persone che percepiscono i propri vicini come disponibili ed amichevoli mostrano un attaccamento sicuro in percentuale maggiore di altri. Altre ricerche hanno dimostrato che le famiglie che possono contare sul sostegno strumentale ed emotivo delle famiglie d'origine e della rete amicale riescono meglio di altre nei compiti connessi con la funzione genitoriale¹²². **Se aumentano le occasioni di confronto tra i genitori e le famiglie appartenenti alla stessa comunità allora si crea una sinergia ed una rete di relazioni la cui forza comunicativa permette la crescita di tutti i membri della comunità, dai bambini, agli adulti, agli anziani, alla comunità stessa che tramite questo reticolato si autoeduca ed educa**¹²³.

¹²¹ Gulì, V. (2002), *I diritti umani e lo sviluppo della persona nella società multiculturale*, Quaderni, 1, Documenta, Comiso.

¹²² Carrà Mittini, E. (2000), *La famiglia globale*, Milano, Franco Angeli.

¹²³ Sarzi Sartori, S. (2002), *Quando si apre la porta. La famiglia nel sociale*, Milano, San Paolo.

D. Quali sono, a suo avviso, le differenze tra la genitorialità esercitata ai giorni d'oggi con quella da lei agita, o ancor prima agita dai suoi genitori nei suoi confronti? E quali, se ci sono, le somiglianze o gli aspetti di continuità?

R. Siamo stati figli e tendiamo naturalmente a far riferimento a quell'esperienza nel momento in cui diventiamo e assumiamo il ruolo di genitori. La relazione che abbiamo avuto e che continuiamo ad avere con i nostri genitori inevitabilmente è qualcosa che influenza la relazione che abbiamo o che avremo con i nostri figli. Credo che questo sia la cosa più naturale che possa esistere... ma proprio per questo è bene comprenderla a fondo! Questo vissuto "da figli" può essere una pesante zavorra nella nostra crescita e in quella di nostro figlio: possiamo credere che quanto abbiano fatto i nostri genitori per noi in qualche modo noi lo dobbiamo fare o non lo dobbiamo fare verso i nostri figli sulla base della nostra esperienza di figli. Quando facciamo così in realtà stiamo trasferendo quanto poteva andar bene o non andare bene per la nostra famiglia di origine, costituita da persone con la loro specificità, alla nostra nuova famiglia costituita da altre persone che hanno altrettante specificità. Per quale motivo? **Siamo ancorati al nostro punto di vista: noi siamo lo stesso individuo che collega le due famiglie in questione e facciamo di tutto perché le situazioni si ripetano o non si ripetano. Chiarito questo, credo che acquisiamo la libertà psicologica necessaria per accettare ciò che è per quello che è nella famiglia in cui siamo genitori.** Ci liberiamo dalla zavorra di ciò che è o è stato nella famiglia in cui siamo figli. Questo è importante anche perché non solo le persone che costituiscono queste due famiglie di cui facciamo parte sono diverse, ma **anche i "tempi" o "società" o più concretamente "tutte le altre persone che non fanno parte di ciascuna delle due famiglie" sono diversi.** Oggi la società è molto meno statica. Credo che questo lo abbiamo sperimentato e lo stiamo sperimentando ancor più ora: ciò che era vero per i nostri padri e le nostre madri, per molti aspetti ci sembra assolutamente anacronistico. **Siamo stati abituati a credere che esistano delle regole a cui semplicemente dobbiamo attenerci per crescere e per maturare.** Questo è un qualcosa che intrappola noi e i nostri figli. In concreto oggi ci viene chiesto altro: quelle regole hanno mostrato i loro limiti e ne dobbiamo creare di nuove. Di fatto il tempo delle regole cadute dal cielo è finito (credo fermamente sia stato solo un'illusione in cui l'individuo tende a cadere ciclicamente per comodità) e questo caratterizza la sfida di essere genitore oggi. **È più difficile? Sì, semplicemente perché non siamo cresciuti in un contesto che ci permetteva o ci imponeva di autoregolarci ed ora è complicato insegnarlo ai nostri figli. C'è però qualcosa che possiamo fare: scoprire questa capacità di autoregolarci insieme a loro!** Questa è la grande opportunità di cui sono convinto. Anzi nel far questo **abbiamo tutti noi genitori la possibilità di crescere insieme ai nostri figli rinnovandoci con loro ed in questo modo migliorare la società trasformandola in qualcosa che sia a sua volta aperta al cambiamento e non un vincolo per le persone che la costituiscono.**

D. Essere genitori non può prescindere dalla storia familiare di ciascuno. A suo avviso, quali aspetti della genitorialità vengono toccati, modificati, sviluppati o contratti, dal rapporto con le famiglie di origine?

R. Non è mai stato facile essere genitori. Oggi, a dispetto delle comuni e confuse teorie che tendenzialmente smorzano e alleggeriscono questo contrastato ruolo, forse lo è ancora di più. Di certo è appagante e vale la pena di esserlo, ma la società, di epoca in epoca

sempre più complessa, resa quasi ingestibile, non te lo insegna. Malgrado si possa pensare ad una sempre più vivace progressione, viene da pensare che proprio in quest'ambito l'attuale crisi socio-economica si fa sentire ancora più forte. Dalla notte dei tempi ad oggi, molteplici, svariati e sempre più netti sono stati i cambiamenti. Se prima questo ruolo era di tipo subordinativo dove spesso i figli soccombevano ai genitori, ora la situazione pare del tutto ribaltata. **È quasi scemata quella rigida demarcazione che vedeva i figli sottostare ad esigenti "regole educative" a complicati intrecci "socio-morali"** nei quali volenti o nolenti ci si ritrovava e si ci doveva convivere. Dal padre padrone in voga fino ai primi del novecento del secolo scorso, si è celermente passati al "padre amico", compagno di giochi, col quale oggi l'attuale generazione compresa tra i quaranta e i cinquanta anni si ritrova ad essere. Con i propri figli si condivide praticamente tutto, si affronta ogni tipo di argomento, sono stati abbattuti i tabù più imbarazzanti, omessi i cliché. Ci si confida, si ha un dialogo completamente aperto, si va insieme in discoteca, a prendere una birra al pub, a guardare una partita, ci si inchioda davanti la tv per giocare alla play station. Se fino a poco più di un ventennio fa tutto ciò poteva essere solo un presagio dettato dalla visione di qualche film americano, o comunque uno sporadico ed isolato caso, oggi quella sindrome da Peter Pan, da noi attuali trentenni quasi ridicolizzata in quelle quasi demenziali pellicole cinematografiche, sembra essere dilagata e abbondantemente straripata nella nostra società. Il ruolo di madre, seppur sia stato sempre considerato in toni più smorzati meno autoritario di quello paterno, è ancora più difficile da svolgere. Se è vero che la mamma ha da sempre avuto un ruolo più amichevole, confidenziale e per certi aspetti più vicino alle problematiche dei figli, nonché da sempre considerata figura mediatica negli stridenti rapporti padre-figli, oggi forse è la componente familiare che più di ogni altra subisce pressioni. Certo è che coordinare l'eterogeneo sistema di donna, moglie, compagna, lavoratrice, domestica, madre, non è del tutto semplice. Se si pensa alle molteplici sfaccettature che la donna di oggi come ieri, seppur con delle differenze, deve rivestire c'è da pensarci. Per una donna sposata e madre comporre questo mutevole puzzle familiare talvolta può risultare persino ossessivo. Se da un lato premono prerogative e priorità imprescindibili, dall'altro il proprio ego strettamente legato alla soddisfazione personale, alla devozione per il proprio lavoro e alla tenacia di tenersi stretta tutto ciò per cui ha lottato, forse preme ancora di più. È come se avvenisse una sorta di sdoppiamento della persona si cerca di fare sempre il meglio, sempre bene, sempre tutto; si passa dal pranzo alla cena, dallo stendere i panni, alla spesa, dall'accudire i figli alla gestione dei rapporti sociali, insomma si cerca di non trascurare proprio nulla. Di questa vita sempre più frenetica, dove i tempi sono scanditi da ore sempre più piccole, sempre più brevi, si ha una grande stanchezza fisica e morale. A volte viene da pensare al perché di tutto questo, al fine ultimo. Si ricorda con nostalgica amarezza la lentezza del passato, quel gusto dell'assaporare il tempo, nel passarlo così senza fretta, senza pensare che un piccolo sforamento del martellante ritmo quotidiano possa portarti al totale stravolgimento della giornata e all'inevitabile incartamento. C'è questa esigenza comune del pensare a posti lontani, a terre incontaminate ed esotiche, si sente la necessità di staccare la spina, di mollare tutto e trasferirsi in capo al mondo con addosso un comodo paio di pantaloni, una maglia e possedere solo una capanna per casa con un piccolo

orticello da coltivare per il necessario sostentamento. Nonostante tutto però essere genitori ne vale la pena. Niente è più appagante del caldo abbraccio, dell'innocente sorriso, del timido primo passo che quel piccolo germoglio di vita che un giorno diventerà uno splendido fiore e poi un robusto albero ti offre. Insostituibili e imparagonabili, anche al più proficuo dei conti in banca, i momenti di infinita tenerezza e reciproca crescita scanditi da questi lenti passaggi. Fortunatamente non dettati da nessun ritmo serrante, da nessun orologio frettoloso, avvengono così, in assoluta armonica naturalezza e incantevole spontaneità.

D. Si parla da molto di infanzia ferita. Analogamente, esiste anche una "genitorialità ferita"? Se sì, quali sono le ferite che ritiene più evidenti e problematiche?

R. La famiglia oggi è stata vampirizzata e sedotta dalle nuove tecnologie, con il paradosso, frutto anch'esso dell'incuria, per cui ciò che le viene fornito è sempre già vecchio, e i giovani guardano quegli oggetti presto obsoleti con disaffezione e ironia, perché l'invecchiamento delle macchine è spietatamente veloce, fuori squadra rispetto a quello delle creature.

D. A suo parere la famiglia – visti i profondi cambiamenti che sta attualmente affrontando (voluti o subiti che siano) – oggi rappresenta ancora una dimensione importante?

R. Nel corso del processo di modernizzazione, dalle ceneri della stirpe sarebbe anche nata la "famiglia nucleare affettiva", caratterizzata da un lato dall'autonomia del nucleo coniugale rispetto ai più vasti legami di parentela, dall'altro dal mutamento dei rapporti interni fra i generi e le generazioni con il passaggio da relazioni basate sull'autorità, la disuguaglianza, la deferenza e il distacco e relazioni più egualitarie e affettive. La famiglia nucleare affettiva è stata vista come il "basic building block" delle società moderne occidentali – e, dal punto di vista disciplinare, viene considerata quindi di pertinenza della sociologia – mentre la parentela è stata per lo più considerata un fenomeno che riguarda le società "altre" o in via di sviluppo ed è quindi tradizionalmente di pertinenza dell'antropologia. "Family (and Market) to the West, kinship to the Rest". Credo si debba a Tocqueville la prima coerente riflessione storica e antropologica sui rapporti fra famiglia, ruoli di genere e processo di modernizzazione. Le sue riflessioni e quelle successive di Le Play sono in fondo all'origine del fortunato paradigma che abbiamo riassunto. Tocqueville tuttavia, ci offre un'interpretazione della dinamica che lega il mutamento delle strutture familiari e di parentela, dei ruoli di genere e la modernizzazione parzialmente diversa da quelle che proposte successivamente e, a mio avviso, più ricca e complessa. Da Marx a Shorter, passando per Weber e molti altri, l'eclisse della stirpe e l'affermazione della famiglia nucleare è stata messa in relazione soprattutto con i mutamenti economici – l'avvento di una società capitalistica – o con la trasformazione industriale e, secondariamente, con la costruzione dello stato moderno burocratico, che avrebbe progressivamente privato i legami di parentela delle loro funzioni. Tocqueville invece individua il nucleo del problema più in profondità, in quella "rivoluzione democratica" all'opera sin dal medioevo, ovvero per usare la terminologia di Dumont, nel passaggio da una società olistica a una individualistica. Coloro che vivono in una società "aristocratica" sono "quasi sempre legati strettamente a qualcosa che è al di fuori di essi e spesso in suo nome sono disposti a dimenticare se stessi". La democrazia invece "spezza la catena" dei legami sociali e tende infatti ad isolare gli uomini gli uni

dagli altri, e a far sì che ciascuno sia indotto ad occuparsi solo di se stesso. «L'uguaglianza – scrive Tocqueville – pone gli uomini gli uni a fianco agli altri, senza un legame comune che li unisca». L'individualismo implica l'uguaglianza, l'olismo implica la gerarchia: «Presso i popoli aristocratici, tutti gli uomini sono legati fra loro e dipendono gli uni dagli altri. Sussiste un forte legame gerarchico in virtù del quale si può mantenere ciascuno al suo posto e l'intero corpo sociale nell'obbedienza». È significativo che laddove Tocqueville affronta direttamente il problema dell'individualismo moderno come qualcosa di concettualmente distinto dal banale egoismo (il capitolo della II parte della seconda *Democrazia*), "l'oblio di sé" che caratterizza la società aristocratica non si presenti in primo luogo nei termini tradizionali delle fedeltà feudali e vassallatiche, del senso civico repubblicano o del *pro Rege et pro Patria mori*, ma in termini di devozione all'ideale familiare: «L'individualismo – scrive infatti Tocqueville – è di origine democratica, e minaccia di svilupparsi di pari passo con l'uguaglianza delle condizioni sociali. Presso i popoli aristocratici, le famiglie conservano per secoli la stessa condizione e spesso risiedono negli stessi luoghi. Questo rende, per così dire, contemporanee tutte le generazioni. Un uomo conosce quasi sempre i suoi avi e li rispetta. Crede di poter scorgere i suoi pronipoti e li ama. Sente di avere dei doveri nei confronti di entrambi e spesso giunge a sacrificare il suo vantaggio personale in nome di esseri che non esistono più o non ancora». Al contrario dell'individuo "democratico", tendenzialmente isolato che tutt'al più si identifica con la famiglia nucleare, l'aristocratico vive all'interno di una nebulosa di zii, nonni e cugini di vario grado. **Ogni individuo è al centro di una "tela umana" – l'espressione è di Balzac – essenziale per definirne la posizione sociale e mondana. Una rete di legami biologici e giuridici che sono costantemente consolidati e riattualizzati attraverso la corrispondenza e un'intensa sociabilità di parentela.** Nelle parole di Tocqueville la contrapposizione individualismo vs. "esprit de famille" ne implica però un'altra, quella fra presente e passato o, meglio, fra una prospettiva esistenziale tutta risolta nel presente, quella dell'individuo democratico, e quella aristocratica, rivolta alla durata nel tempo. Se sul piano sincronico l'individualismo allenta o spezza i legami fra uomo e uomo, in primo luogo i legami di solidarietà familiare, sul piano diacronico esso spezza i legami fra le generazioni: «Nel movimento continuo che agita la società democratica, il legame che unisce le generazioni tra loro si allenta o si spezza. Ciascuno smarrisce le tracce delle idee dei suoi antenati o non se ne preoccupa affatto». Quindi «presso le nazioni democratiche, ogni nuova generazione è un nuovo popolo». Superficialmente la contrapposizione fra "aristocrazia" e "democrazia" sembrerebbe una contrapposizione fra gusto del passato e un'opzione per l'avvenire, per il futuro: «I popoli democratici si curano ben poco di ciò che è stato, ma sognano volentieri su ciò che sarà». Ma in realtà la temporalità della coscienza familiare aristocratica non è solo rivolta al passato, non è solo venerazione per gli antenati dai quali trae legittimazione e «attaccamento ai costumi, alle leggi, alle istituzioni antiche». L'aristocratico, è vero, «conosce quasi sempre i suoi avi e li rispetta» ma, come abbiamo visto, «crede anche di poter scorgere i suoi pronipoti e li ama». Il tempo dell'aristocratico non è solo memoria ma anche progettualità rivolta al futuro. La famiglia aristocratica è un corpo mistico che non muore mai e che comprende idealmente i suoi membri viventi ma anche gli antenati e i discendenti. Per contro il tempo della democrazia non è il futuro, ma il presente. La

stessa evoluzione in senso democratico – cioè egualitario – e individualista responsabile del tramonto della famiglia come stirpe, è per Tocqueville all'origine anche di una rivoluzione nei rapporti fra generazioni e sessi nell'ambito della famiglia nucleare: «Nella famiglia aristocratica, così come nella società aristocratica, tutti i ruoli sono fissati. Non solo il padre occupa un posto a parte e gode di immensi privilegi; i figli stessi sono affatto uguali tra loro: l'età, il sesso fissano irrevocabilmente il rango di ciascuno e gli assicurano determinate prerogative. La democrazia abbatte o ridimensiona la maggior parte di queste barriere... Quando il padre di famiglia non possiede un grande patrimonio, lui e i suoi figli vivono nello stesso luogo e si dedicano insieme alle medesime attività. L'abitudine e la necessità li avvicinano e li obbligano ad ogni istante a comunicare fra loro. È dunque inevitabile che si crei un'intimità familiare che rende meno assoluta l'autorità del padre e che mal si concilia con forme esteriori di deferenza». Inoltre, «nella famiglia aristocratica, il figlio maggiore che eredita la maggior parte dei beni e quasi tutti i diritti diventa il capo della famiglia e, fino a un certo punto, il padrone dei suoi fratelli. A lui spettano la grandezza e il potere, mentre essi sono relegati nella mediocrità e nella dipendenza. Tuttavia si avrebbe torto nel credere che, presso i popoli aristocratici, i privilegi del primogenito fossero vantaggiosi solo per lui, e suscitassero solo invidia e odio. Il primogenito solitamente si sforza di procacciare ricchezza e potere a suoi fratelli, perché lo splendore della casa si riflette su colui che la rappresenta; e i cadetti cercano di facilitare il compito del capofamiglia in ogni sua impresa, perché la grandezza e la forza del capo della famiglia lo mette in grado di meglio provvedere a tutti i suoi componenti. I diversi membri di una famiglia aristocratica sono dunque strettamente legati gli uni agli altri. I loro interessi coincidono, il loro spirito è concorde. È però raro che i loro cuori si uniscano. Anche la democrazia unisce i fratelli gli uni agli altri, ma in altro modo. Le leggi della democrazia prevedono la perfetta uguaglianza di tutti i fratelli che sono di conseguenza indipendenti. Nessun obbligo li lega, ma neppure nessun interesse viene a dividerli. E poiché hanno una comune origine, sono cresciuti sotto lo stesso tetto, sono stati oggetto delle stesse cure, e nessuna prerogativa particolare li distingue e li separa, tra loro vediamo spesso sorgere fin dalla prima età una dolce dimestichezza e intimità. Il legame così formatosi all'inizio della vita, non corre il rischio di rompersi, perché la condizione di fratellanza avvicina senza creare impedimenti e attriti. La democrazia dunque lega i fratelli non in virtù dell'interesse, ma grazie alla comunità di ricordi e alla libera convergenza delle opinioni e dei gusti. La democrazia suddivide i patrimoni ma unisce le anime». Una lunga citazione che contiene in nuce tutto il paradigma della modernizzazione riferita alla famiglia. Si sarà però notata un'assenza significativa. Nel brano è questione soprattutto di rapporti fra padri e figli e fra fratelli maggiori e minori. Si rimane in un universo strettamente maschile. Eppure Tocqueville è consapevole che la rivoluzione democratica investe profondamente anche il rapporto fra i sessi e del profondo significato politico dei ruoli di genere: «Tutto ciò che influisce sulla condizione femminile... ha ai miei occhi un profondo significato politico». Solo che le conseguenze della democrazia sulla condizione femminile, e in particolare sulla condizione della donna all'interno del matrimonio, gli appaiono ambigue. Il mutamento non si lascia riassumere nell'evoluzione lineare verso la «dolce dimestichezza e intimità» che nella famiglia democratica lega fra loro i fratelli e questi al padre. Nelle società democratiche si assiste

da un lato ad un effettiva emancipazione delle giovani donne: «non si cerca di nascondere loro la verità del mondo, anzi si insegna loro a considerarla con uno sguardo fermo e tranquillo». Di conseguenza la giovane americana, modello della donna democratica, «è piena di fiducia nelle sue capacità e questa fiducia sembra condivisa da tutti coloro che la circondano». Questa indipendenza viene però bruscamente meno con il matrimonio. «In America, l'indipendenza della donna si perde irrimediabilmente con il matrimonio. Se la giovane donna nubile è più indipendente che ovunque altrove, la sposa è sottoposta a limitazioni più severe che altrove. La giovane donna americana trova nella casa paterna un luogo di libertà e di piacere, la moglie vive nella casa del marito come in un chiostro». Questa contraddizione apparente si spiega in realtà proprio con la centralità che il nucleo coniugale ristretto ha assunto nelle società occidentali in via di modernizzazione e di industrializzazione. **Proprio perché la famiglia nucleare è ormai la cellula fondamentale della società, potremmo dire l'unico elemento di coesione naturale sopravvissuto all'atomizzazione individualistica, essa deve essere accuratamente preservata e la sottomissione della donna «è la garanzia dell'ordine e della prosperità della casa».** Un'intuizione anticipatrice, a lungo trascurata da analisi che hanno offerto interpretazioni troppo lineari, progressive ed evolucionistiche della storia della famiglia e che è stata recuperata solo nel più recente passato dalla letteratura femminista e dagli studi di genere.

D. Alla luce di quanto espresso, su quali elementi dunque focalizzerebbe un **intervento di supporto alla genitorialità?**

R. Iniziare ad interrogarsi su cosa si intende per educazione alla genitorialità ci sembra un passaggio necessario, ancorché preliminare, rivolto alla pre-comprensione di quell'intenzionalità ad essere genitori che è condizione decisiva. Parlare di **intenzionalità educativa significa innanzi tutto interrogarsi sul senso di tale concetto**, evidenziando come la sua definizione subisca slittamenti, a seconda che lo si intenda riferito all'**assunzione del ruolo di educatore**, in quanto funzione sociale specifica, portatrice di un mandato istituzionale preciso, *oppure* lo si consideri attraverso una prospettiva più ampia, che estenda e concepisca la suddetta **intenzionalità quale declinazione fondamentale dell'esistere**. Se nel primo caso l'intenzionalità ha finito per coincidere, forzandone lo stesso concetto, con obiettivi, finalità e pratiche pre-determinate ed orientate in senso educativo, al fine di limitare i rischi derivanti da fumose dichiarazioni oppure i pericoli di perdersi nella giungla del caso, nel secondo, viceversa, l'intenzionalità è andata articolandosi intorno alla progettualità manifestata dal soggetto dell'intervento educativo, in un'accezione, tuttavia, maggiormente orientata a coglierne le determinazioni comportamentali, piuttosto che a sollecitarne interrogativi e stimolare riflessione intorno a quei paradigmi sui quali ciascuno basa le proprie teorie personali e a cui sono riconducibili i progetti di cui si fa portatore. Il nostro pensiero non è certo quello di suggerire l'eliminazione dell'intenzionalità istituzionale, sostituendola con uno spirito pedagogico tanto dilatato quanto evanescente, ma d'altro canto, neppure quello di assumere la prospettiva della progettualità del soggetto in modo acritico, tanto più se tale soggetto coincide – come nel nostro ragionamento – con un soggetto in età adulta, richiamato alle responsabilità che concernono la genitorialità. Posto che ciascuno attinge dal suo ambiente sociale e culturale i modelli ed i materiali con cui costruisce il suo

progetto e poiché, per quanto attiene agli aspetti della genitorialità, i medesimi affondano le radici nel complesso quanto delicato gioco di identificazioni ed individuazioni che coinvolge i soggetti nel passaggio da una generazione all'altra, la progettualità non può che essere espressione di una costruzione pesantemente condizionata dal contesto socioculturale, nonché, per quanto riguarda la genitorialità, fortemente vincolata dalle eredità che la generazione precedente trasmette a quella successiva. Quando le generazioni precedenti non riescono a trattare i sentimenti di colpa, vergogna, di scacco, di perdita irreparabile connessi a tali difficoltà del vivere, facilmente trasferiscono tale incapacità sulle generazioni successive. Per pensare, sentire, agire come persone, bisogna essere stati pensati e bisogna essere stati fiduciosamente attesi. Bisogna poi che le generazioni precedenti riconoscano il figlio sia come proprio, sia come altro, altrimenti la persona si ritrova sradicata, oppure informe (Cigoli, 2000). La nostra riflessione mira, piuttosto, a riportare il concetto di intenzionalità educativa in un ambito semantico che consenta di: *“restituire senso e dignità alle intenzioni educative dei soggetti in quanto tali, ancorché non specificatamente arruolati tra i ranghi dei genitori, degli insegnanti o dei formatori”* (Mariani, 1997). Ciò implica assumere un punto di vista che non solo non riduca l'intenzionalità educativa all'ambito delle finalità istituzionali, finendo per far coincidere la medesima unilateralmente con l'intenzionalità di chi è chiamato ad assumere un ruolo educativo, ma che nemmeno identifichi la medesima con un concetto di progettualità che, nella sua espressione concreta, finisce per essere la semplice ri-produzione di quanto i soggetti hanno assimilato, in modo irriflessivo, nei contesti vitali di appartenenza, se non l'altrettanto acritica adesione ad un progetto di tipo istituzionale. Ci sembra occorra assumere un punto di vista che, allargando la visuale, sappia cogliere e dialogare con l'intenzionalità dei soggetti del processo educativo, ma affinché ciò possa accadere, è necessario che tale intenzionalità sia riconosciuta. Se si pensa a questi ultimi non esclusivamente in quanto riceventi, ma al ruolo imprescindibile che la loro intenzionalità svolge nell'ambito di un processo educativo la prospettiva muta: non è sufficiente l'intenzionalità dell'educatore per rendere educative azioni, interventi, esperienze. Educative esse potranno diventarlo qualora siano assunti in un orizzonte di senso che consenta l'elaborazione di una specifica posizione al riguardo, sebbene attestata su livelli minimali di consapevolezza. Per quanto di grado ridotto, una simile elaborazione non può tuttavia prescindere dal mettere il soggetto in una dimensione di interrogazione sul suo passato, sui paradigmi e sulle costruzioni di pensiero che hanno sostenuto il suo agire. È attraverso un percorso di distanziamento dalla cultura e dal gruppo di appartenenza, tramite un lavoro di de-costruzione dei paradigmi che hanno sostenuto il suo pensiero e di de-formazione delle forme relazionali assunte per assimilazione o per necessità, che ciascun soggetto adulto può ri-conoscere e ri-trovare il senso delle sue azioni nel presente, avvicinandosi alla possibilità di scegliere la scelta – la sua scelta – anziché limitarsi ad attendere un'eventuale possibilità, oppure ad aderirvi qualora questa gli sia offerta. Ci sembra che a questo punto del nostro ragionamento il concetto di intenzionalità educativa, oltre ad avere assunto contorni meno nebulosi, si sia, se così inteso, anche arricchito di ulteriori dimensioni semantiche: oltre ad un senso più generale che attribuisce ad intenzionale il significato di cosciente ed uno più filosofico di movimento verso un fine, abbiamo altresì messo in luce dimensioni che attengono ad

una ricerca soggettiva. Può essere utile ricordare che l'etimologia di educazione *ex-ducere*, nel senso di aiutare a venir fuori, ci rende presente una dimensione di educabilità come declinazione fondamentale dell'esistere umano, che come tale si distingue dall'ammaestramento o dall'addestramento, poiché è intrinsecamente connessa con la capacità del soggetto di produrre un proprio sapere. Il presupposto che tale educabilità sia sperimentabile, anche per quanto concerne gli aspetti legati alla genitorialità, può essere ricondotto ad un concetto di sviluppo come processo continuo, anche in età adulta, e di perfezionamento graduale. Va comunque subito rilevato che l'educazione degli adulti, intesa in modo tradizionale, è stata storicamente più orientata verso dimensioni rimediali e verso interventi connotati in tal senso, piuttosto che rivolta all'adulto in quanto soggetto. Rivolgendosi prevalentemente a categorie svantaggiate, l'educazione degli adulti è stata intesa come seconda occasione per recuperare la condizione sfavorevole, piuttosto che come l'opportunità teorica e concreta di poter maturare delle scelte. Significativo è il fatto che, in tali contesti, ci sia una marcata tendenza a riferirsi al concetto di possibilità, anziché di scelta: ciò suggerisce che la logica che guida tali interventi metta al centro l'offerta della possibilità, piuttosto che l'iniziativa del soggetto (Mariani, 1997). Con ciò si vuole sottolineare l'importanza di avvicinare la dimensione educativa rivolta alla genitorialità e le azioni ad essa connesse con sguardo critico: così come per qualsiasi ambito dell'educazione, se non si vuole scivolare nel mero addestramento e ridurre la portata degli interventi in attività di tipo rimediale, ma tenere aperte le porte ad un apprendimento riflessivo, l'intenzionalità educativa (quella dei soggetti, appunto, a prescindere dai loro arruolamenti) richiede un lavoro di permanente forma-azione, intendendo con ciò un processo costante di attiva messa in forma di un pensiero, a partire dall'esperienza e dai vissuti che da questa scaturiscono. Se infatti possiamo condividere il pensiero che ogni educazione proviene dall'esperienza, ciò nonostante non possiamo essere indotti a credere che tutte le esperienze siano di per sé educative. La dialettica dell'esperienza non ha il suo compimento in un sapere, ma in quell'apertura all'esperienza che è prodotta dall'esperienza stessa (Mariani, 1997). Diventa, dunque, possibile rilevare come un'esperienza possa dirsi educativa solo a posteriori e solo qualora l'individuo riesca ad attribuire ad essa una significatività tale da consentirgli di non rimanere intrappolato nel vissuto che dalla medesima scaturisce, ma diventi occasione per formulare giudizi sull'esperienza stessa, nonché sul sapere assorbito ed affettivamente investito che, tramite questa, può ri-attualizzarsi. Condividiamo la riflessione che l'educare alla genitorialità sembrerebbe introdurre, seppure in controtendenza, l'idea di una genitorialità adeguata, ottenibile attraverso interventi di natura educativa, risocializzante e di sostegno (Favretto, 2003). Oltre a considerare il fatto che genitorialità adeguata si pone come un concetto fluido e, come tale, esposto al rischio di essere manipolato in funzione di un modello familiare stabilito a priori, oppure di essere lasciato alla discrezionalità di coloro che esercitano il controllo e la valutazione, ci sembra altrettanto rilevante osservare come tale pensiero suggerisca la presenza di una logica molto vicina a quella che alcune righe più sopra abbiamo indicato come rimediale e che solo per grande estensione può dirsi educativa. Inoltre, se si condivide il pensiero che la genitorialità non costituisce un epifenomeno, bensì l'espressione di autorappresentazioni che scaturiscono dagli esiti di quella dinamica giocata sui piani delle identificazioni e delle

individuazioni a cui precedentemente si è accennato, non si può non considerare come un processo di crescita relativamente agli aspetti della genitorialità, non possa non investire anche un processo di ri-conoscimento e di rielaborazione delle modalità relazionali apprese e delle convinzioni assunte. Un processo dunque – lo ribadiamo ancora una volta – che non può fare a meno di avvalersi dell'intenzionalità dei soggetti e della loro attiva iniziativa a sviluppare un'interrogazione su di sé, per dar forma alla soggettiva capacità di porsi in una posizione di scambio con chi si è generato, sapendo sviluppare quel sapere peculiare che deriva al soggetto dall'aver acquisito un'attitudine alla riflessione sul proprio agire e sulle istanze che lo muovono. Ritornando sull'intenzionalità educativa non appare, dunque, di scarso rilievo sottolineare le differenze che scaturiscono dall'intendere la medesima, per quanto concerne gli interventi rivolti alla genitorialità, come un atto che dall'esterno intende dar forma alle azioni, ai comportamenti, alle relazioni, conformandoli ad un modello considerato adeguato, oppure intendere la suddetta intenzionalità come un processo che muove il soggetto, dall'interno, verso la ricerca di una dimensione di cambiamento, maturando una progressiva posizione di dinamica e critica interlocuzione anche con le intenzionalità istituzionali. Ci sembra che tra l'adesione acefala ad un dover essere pre-ordinato e conformante e l'altrettanto irriflessivo movimento di un soggetto sordo ai dettami delle peculiari regole sociali, possa aprirsi un ampio ventaglio di intermedi percorsi. A questo punto occorre domandarsi: in base alla precisa cornice istituzionale in cui gli interventi in Luogo neutro sono inseriti e allo specifico mandato degli operatori, primariamente chiamati alla protezione del minore, quale valenza preminente può assumere l'intenzionalità educativa in tali luoghi? Ed ancora: ha senso parlare di educazione alla genitorialità per quanto concerne gli spazi sopra detti, se si intende con tale sostantivo non certo l'orientamento di tipo rimediale che, pur in tutta la sua dignità, è ben lontano dal potersi configurare come un processo educativo in senso stretto? Ma ogni progetto educativo non è concepibile come illimitato, totale, assoluto, essendo condizionato dall'effettività della situazione che ne costituisce il limite e al tempo stesso ne è il fondamento: ogni progetto è realizzabile a partire dalla dimensione concreta di spazialità, temporalità, corporeità, storicità. La situazione è allora l'orizzonte originario entro cui concepire il progetto... Ogni progetto si costruisce tra la volontà di superamento della necessità e il non poter non tener conto della necessità (Iori, 2000). Limite e possibilità si configurano, dunque, sempre come le due dimensioni esistenziali in cui può esprimersi il poter essere di una scelta; le due facce di una medesima medaglia in cui la possibilità rappresenta lo spazio di scelta entro il già dato, costituito dal vincolo. Tuttavia, affinché ciò non rimanga su un piano esclusivamente astratto, il poter essere deve trovare nella decisione, nella volontà e nella speranza del superamento della situazione contestuale, un'autentica e concreta opportunità di dispiegarsi al futuro. Nel contesto degli incontri protetti tra genitori e figli i vincoli sono individuabili in una serie di fattori: il mandato della Magistratura che limita la possibilità di incontro; i vincoli istituzionali ed organizzativi delle agenzie che devono ottemperare al mandato del Tribunale; i vincoli, infine, esistenziali di chi approda in un tale contesto. Questi ultimi appaiono, poi, tanto più rilevanti, quanto più la situazione tende verso la multiproblematicità. È stato infatti rilevato: *“Le narrazioni che i membri di famiglie multiproblematiche fanno di sé si*

crystallizzano progressivamente, per opera di pressioni combinate e di processi di riorientamento progressivo che vincolano sempre di più” (Malagoli Togliatti, Rocchetta Tofani, 1965). Per coloro che si separano in modo conflittuale e là dove esistono situazioni che provocano l’abuso del legame generazionale e la sua perversione (Cigoli, 1998) va poi rilevato che l’intervento della legge, per come è estrinsecato, rischia di creare un’ulteriore perversione. Sebbene sia condivisibile, infatti, l’osservazione che introdurre nelle relazioni difficili un terzo elemento rappresentato dalla legge possa consentire di padroneggiarne la forma, lasciando libero il desiderio di muoversi verso la ricerca, in quanto: *“Essa svolge un ruolo di collegamento, che assicura dei passaggi nella vita del bambino, dell’adolescente, dell’uomo, facendogli scoprire la possibilità di entrare in relazione con altri oggetti, che appartengono alla struttura del sapere ed anche alla vita sociale”* (Postic, 1983, 168), tuttavia, tale limite, nel concreto, finisce per rivolgersi, per così dire, alla persona sbagliata. È infatti il genitore non affidatario, quello cioè che non può certo abusare del legame genitoriale a trovarsi in un contesto coatto e a sentire, di conseguenza, il peso dell’ingiustizia della legge. Vincoli, infine, sono rappresentati dai tempi decisionali necessari alle istituzioni (tra le quali la Magistratura) per valutare l’evolversi possibile; tempi che quasi mai coincidono con i tempi esistenziali dei soggetti coinvolti, o perché troppo stringenti rispetto ad una autentica maturazione personale, o perché esageratamente diluiti, rispetto all’urgenza sentita di un cambiamento. Quali potrebbero, dunque, essere i margini di possibilità dati a ciascuna persona di riuscire a fare di sé e delle proprie relazioni con i figli qualche cosa che permetta il miglioramento della situazione contingente? Il vincolo sembrerebbe, allora, potersi aprire verso un’effettiva opportunità solo in quelle specifiche situazioni, in cui i vissuti di disperazione o di rimpianto, di isolamento o di svalutazione non determinano, nelle persone, una chiusura ancora più serrata che sopprime la decisione di un poter essere progettuale. Sembra, allora, importante sottolineare come aspetto tutt’altro che secondario, affinché dal vincolo vissuto e concretamente esperito si possa rimettere in moto una ricerca, che il contatto emotivo rappresenta una condizione imprescindibile. E non solo per le situazioni di elevata conflittualità, anche per quelle che tendono verso la multiproblematicità. *“Un aspetto importante è quello del contatto emotivo con le famiglie, del poter entrare in contatto coi loro vissuti di disvalore, disorientamento, di diversità percepita e negata, di impotenza, ambivalenza, senso di solitudine e bisogno di essere capiti”* (Malagoli Togliatti, Rocchetta Tofani, 2002, 152). Infine, va ancora aggiunto come ulteriore elemento di considerazione che per trascendere i vincoli del già dato è necessario, oltre ad una scelta soggettiva, anche il fatto che il proprio progetto esistenziale sia, per così dire, portato in luce per consentire l’incontro ed il confronto con gli altri progetti.

Voglio ancora aggiungere, che il **parlare di educazione alla genitorialità rischia di tradursi in un principio astratto, quando non ideologico, se non teniamo ben in evidenza il fatto che ogni processo educativo, per potersi dire tale, implica ben precise determinazioni.** Quali bisogni formativi, dunque, per un educatore costantemente interrogato dalla prassi a tematizzare e a modulare tutte le possibili sfumature e contrasti che scaturiscono dall’incontro e dallo scontro tra la propria intenzionalità educativa, quella che emerge dal suo mandato istituzionale e quella dei soggetti che al Luogo neutro approdano? Quale forma-azione per un operatore che, al pari di chi è in un processo formativo, è

costantemente chiamato a mettere in forma e a de-formare i propri pensieri per non farsi intrappolare dai vissuti e rischiare di cristallizzarsi su presupposte teorizzazioni? Infine, quali percorsi formativi per un educatore che sia sostenuto nella capacità di sollecitare domande più che di offrire risposte ed in quella di riuscire a rendere tematiche anche le contraddizioni e le ambivalenze che gli stessi percorsi istituzionali determinano?

Riferimenti bibliografici

- Arendt H., 1970. Tra passato e futuro, Vallecchi.
- Arendt H., 1989. Vita Activa. La condizione umana, Bompiani, Milano.
- Augè M., 2000. Finzioni di fine secolo, Bollati Boringhieri, Torino.
- Blandino G. Garnieri B., 1995. La disponibilità ad apprendere, Raffaello Cortina, Milano.
- Blandino G., 2008. Quando insegnare non è più un piacere, Raffaello Cortina, Milano.
- Campione V. Bassanini F., a cura di, 2011. Istruzione bene comune, Passigli, Firenze.
- Cigoli V. (a cura di), Il vello d'oro, ricerche sul valore della famiglia, Milano, Edizioni San Paolo, 2000
- Cigoli V., Introduzione a Costanza Marzotto, Dallanegra P., Continuità genitoriale e servizi per il diritto di visita, Milano, Vita e pensiero, 1998
- Favretto A.R. (a cura di), La Terra di Mezzo, Roma, Armando Editore, 2003
- Iori V., Filosofia dell'educazione, Angelo Guerini, 2000
- La Cecla F., 2008. Contro l'architettura Bollati Boringhieri, Torino.
- Larochelle G., 1990. L'imaginaire technocratique, Boreal, Montreal.
- Le Breton D., 2001. Il mondo a piedi Feltrinelli, Milano.
- Lo Piparo F., 2011. Aristotele e il linguaggio, Laterza, Bari.
- Malagoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L., Famiglie multiproblematiche, Roma, Carocci, 2002
- Mariani A.M., Educazione informale tra adulti, Milano, Unicopli, 1997
- Mayo E., 1996. Democrazia e libertà, Donzelli.
- Postic M., La relazione educativa, Roma, Armando Editore, 1983
- Stiegler B., 2012. États de choc: bêtise e savoir au XXIe siècle, Mille et une nuit, Parigi.
- Varela F., 1987. Scienza e tecnologia della cognizione, Hopefulmonster.
- Vygotskij L.S., 1992. Pensiero e Linguaggio, Laterza, Bari.

I contributi del prof. Margiotta sul tema della relazione educativa non si contano. Qui se ne riportano soltanto alcuni tra i principali, consultati ai fini del presente lavoro:

- Margiotta U. (1995). Le ragioni filosofiche e pedagogiche della relazione educativa. In AA.VV., Educazione e formazione, Quaderni di pastorale. Ed. Diocesi di Treviso.
- Margiotta U. (1996). I diversi modi di dire dell'educazione: le ragioni del Lessico Pedagogico Europeo. In AA.VV., Ricerca Educativa, Ed. Cede, Roma.

- Margiotta U. (2000). La condizione solitaria del bambino contemporaneo. In: I. Padoan, S. Frangilli (a cura di). *L'infanzia e la sua educazione. Modelli pedagogici e interventi didattici*, pp. 11-33. Bergamo: Edizioni Junior.
- Margiotta U. (2002). Povero dell'essenziale, ricco dell'inutile. La condizione del bambino contemporaneo. In AA.VV, Roma: ACTA. Ed. Istituto Accademico di Roma.
- Margiotta U. (2003). Identità tra memoria e futuro. *Giovani e ragazzi nel terzo millennio. Il Veltro*, voll. 1-4, pp. 11-21.
- Margiotta U. (2003). Menti aperte: creatività e problemi nell'educazione giovanile. *Il Veltro*, voll. 1-4, pp. 25-48.
- Margiotta U. (2005). Educare il cervello o il cuore? L'educazione integrale della persona. In: I. Sanna (a cura di), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?* (pp. 199-228). Roma: Edizioni Studium.
- Margiotta U. (2006), (a cura di). *Pensare la formazione: strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta (2007). Come cambia l'educazione nella società della educazione. Atti del Convegno "Crescere ... le adolescenze e i loro mondi", Bologna 22 novembre 2007. <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/PM%202007%2004.05%20MARGIOTTA%20testo.pdf>

La concezione sociorelazionale: intervista a Pierpaolo Donati

23 febbraio 2013 – Bologna, ricevuta in forma scritta via mail

Pierpaolo Donati è professore ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi all'Università di Bologna, coordinatore del Dottorato di ricerca in Sociologia e responsabile del Centro Studi di Politica Sociale e Sociologia Sanitaria (CEPOSS). Fondatore e direttore della Rivista "Sociologia e Politiche Sociali", ha ricoperto vari incarichi scientifici in commissioni governative e intergovernative, nonché in organismi come l'ISTAT o di rappresentanza accademica ed ha avviato Centri e networks di ricerca scientifica in diverse università italiane. Nel 1994 ha ricevuto il riconoscimento ONU come membro esperto distinto nel corso dell'Anno Internazionale della Famiglia. Direttore dell'Osservatorio nazionale sulla famiglia, dal 1997 è membro della Pontificia Accademia delle Scienze Sociali e dal 2006 Accademico per la Sezione di Scienze Politiche e Sociali dell'Accademia delle Scienze dell'Istituto di Bologna.



- D. Gentile prof. Donati, Le chiedo cortesemente una breve presentazione personale. Come si definisce dal punto di vista teorico-scientifico?
- R. Io definisco me stesso come un “sociologo relazionale” che, attraverso tante ricerche empiriche e teoriche, ha l’ambizione di mostrare l’intima costituzione relazionale del mondo sociale e, su questa base, cercare di comprendere come possiamo uscire da una società che opera in senso contrario, cioè per la immunizzazione degli individui dalle relazioni sociali, soprattutto quelle interpersonali, ma anche quelle strutturali. Su questo ho ha poco scritto in *Sociologia della relazione* per Il Mulino¹²⁴. Il mio quadro teorico di riferimento è dunque una *teoria relazionale della società* che ho elaborato in modo autonomo a partire dai contributi di diversi autori classici (soprattutto Georg Simmel) e contemporanei (seppure con critiche a T. Parsons e N. Luhmann), i quali hanno fornito una qualche illuminazione di che cosa sia, come emerga e come evolva la relazione sociale ma, in generale, ne hanno avuto una comprensione assai limitata e spesso riduttiva. **Questo mio intento riguarda sia le relazioni *micro* (interpersonali), sia le relazioni *meso* (associative e organizzative di società civile), sia le relazioni *macro* (delle strutture istituzionali della società).** E mira a farci comprendere **come possiamo andare oltre la modernità occidentale**, che è finita nelle secche delle sue contraddizioni interne e oggi ci prospetta una società incerta, liquida, rischiosa, senza tante speranze di poter risolvere i suoi problemi, proprio perché **non ha compreso il senso e la realtà delle relazioni sociali**.
- D. Quali sono stati i momenti – o ci sono stati – in cui Lei si è avvicinato al tema della relazione educativa?

¹²⁴ Donati P. (2013). *Sociologia della relazione*. Bologna: Il Mulino.

R. Mi sono interessato al tema della relazione educativa fin dalla mia tesi di laurea, nel 1970. La tesi verteva sull'educazione acquisitiva propria della società occidentale. In altri termini, riguardava l'analisi critica della teoria del *need for achievement* nell'educazione (in concreto, nella famiglia e nella scuola). Il concetto di educazione era inteso in senso lato, quindi non solo nella scuola, ma in tutto il tessuto culturale e socializzativo della società. Il primo studio (1970) è stato sull'educazione nella scuola media del Comune di Ravenna. Ma poi lo studio sulla relazione educativa si è rivolto ad un discorso più generale sullo sviluppo delle comunità locali più attive – specie nella Terza Italia – e di come esse erano riuscite a creare una società nuova (il boom economico e il relativo benessere, l'avvio di importanti riforme sociali) negli anni 1960, dopo la disfatta della seconda guerra mondiale. Ho così effettuato alcune ricerche sull'educazione in una comunità a forte sviluppo endogeno nelle Marche e su questo è uscito il libro scritto con Ardigò *Famiglia e industrializzazione*¹²⁵. I saggi successivi si sono rivolti all'educazione acquisitiva nell'Università.

Il fuoco sulla *relazione educativa in famiglia* è venuto subito dopo, proprio in quanto parlare di educazione nel contesto della comunità locale implicava coinvolgere la relazione genitori-figli. Da allora in poi ho sempre tenuto di mira il binomio scuola-famiglia come referente primario del problema educativo, **fino agli studi più recenti sull'educazione riflessiva come forma di apprendimento e di formazione delle persone in ogni ambito di vita e di lavoro.** Da sempre ho criticato la sociologia dell'educazione per essersi limitata ad essere una disciplina "scolastica", cioè limitata a vedere l'educazione solo o prevalentemente centrata sulla scuola, anziché avere una prospettiva ampia e feconda, che tratta la relazione educativa come un problema che esiste in ogni ambito sociale, certo con valenze assai differenziate. Un ambito di questo tipo, per esempio, è quello dei miei studi sui servizi sociali e sanitari, dove pure l'educazione è una dimensione fondamentale sia per chi cerca sia per chi offre i servizi alle persone e alle famiglie. Io **ho iniziato gli studi sui "servizi relazionali"**, di cui ancora poco si parla – e non solo in Italia – proprio **nella chiave di una sensibilità educativa a saper vedere i servizi alle persone e alle famiglie come servizi di cura, ove la cura (*care*) è intesa come "prendersi a cuore le premure fondamentali (*ultimate concerns*) delle persone": che cosa c'è più educativo di questo?** In fondo, se lo comprendiamo bene, anche la scuola è un servizio relazionale, cioè un servizio basato sulle relazioni e non su altre cose, che pure sono importanti, ma sono strumenti (come i programmi di istruzione, l'uso delle tecnologie, ecc.). **Anche i tanti studi che ho fatto sul capitale umano e sociale hanno una grande valenza educativa, perché mostrano l'importanza delle relazioni di fiducia, cooperazione e reciprocità (in cui consiste il capitale sociale) nell'educare le persone a cercare il bene dell'Altro e di tutti coloro che condividono i beni relazionali, sia nella scuola** (vedi gli studi sul capitale sociale nelle scuole superiori a Bologna e nel Trentino) **sia nella famiglia** (vedi le pubblicazioni sulla famiglia come capitale sociale). **La genitorialità è una di queste dimensioni.**

D. Una possibile definizione di relazione educativa. Cos'è per Lei la relazione educativa oggi? Com'è giunta/o a tale definizione? Attraverso quali teorie, incontri, esperienze?

¹²⁵ Ardigò A., Donati P. (1976). *Famiglia e industrializzazione*. Milano: Franco Angeli.

- R. Dalla risposta alla domanda precedente dovrebbe essere chiaro che cosa **intendo per relazione educativa: non una relazione funzionalmente specializzata ma la valenza formativa di tutte le relazioni di mondo vitale**. Per un sociologo si tratta di una grande sfida, perché la sociologia ha abbandonato da tempo il termine di educazione (praticamente dopo Durkheim) e l'ha sostituito con quello di "socializzazione". La sociologia dell'educazione si è ridotta ad essere una sociologia degli insegnanti, del rapporto insegnante-alunno, una sociologia dell'organizzazione scolastica, della mobilità sociale degli individui attraverso la scuola, ecc.. Io **ho invece sempre distinto il concetto di educazione e socializzazione**, cercando di dare a ciascuno **il suo proprio da un punto di vista sociologico**. Ma, per fare questo, occorre elaborare una sociologia relazionale che abbandonasse i riduzionismi di quegli approcci sociologici che io chiamo "sociologistici" (cioè che praticano il "sociologismo", che è una forma di *determinismo culturale*). Perciò, per me, **mentre la socializzazione consiste nel farsi "socio" (socius) nella vita sociale – il che può comportare anche conformità e interiorizzazione di sub-culture discutibili – la relazione educativa è invece un sistema d'azione concepito come rete di relazioni che sono azioni reciproche aventi un effetto emergente – finalizzato a dei valori etici**. Dovrei spiegarlo con la mia versione relazionale di AGIL ma qui sarebbe piuttosto complesso¹²⁶.
- D. Quali sono, a suo avviso, i fattori o i dispositivi fondamentali che stabiliscono la formatività di una relazione? Detto altrimenti: quando, a suo parere, la relazione si fa educativa?
- R. **Le relazioni sociali in-formano sempre**, nel senso che incidono nel dare una forma a chi sta "in-relazione" (la relazione è qui intesa come *rel/azione*, cioè una azione reciproca). **Dipende dalla configurazione della relazione se e come essa possa diventare educativa. Lo è quando si configura come un bene relazionale¹²⁷ per coloro che stanno in relazione fra di loro, il che presuppone una riflessività relazionale fra di loro rivolta a generare un effetto emergente virtuoso**.
- D. Come connoterebbe, nello specifico, una relazione educativa che si innesta in assetto genitoriale, soprattutto in quello primario con bambini in età 0-3 e i genitori "iniziano" il loro "mestiere"?
- R. **La relazione educativa per un genitore che interagisce con un bambino assai piccolo è educativa se e in quanto si orienta a produrre un bene relazionale che tiene conto delle necessità proprie del bambino in quella fase di vita**, che sono soprattutto ludiche, affettive e simboliche, in attesa di sviluppare le abilità cognitive più elevate (do' per scontato, ovviamente, che l'educazione riguarda anche gli aspetti alimentari e della salute fisica, che tuttavia sono connessi a quelli affettivi e simbolici). **Il bene relazione è il prodotto di una relazionalità intersoggettiva praticata riflessivamente**. Ovviamente il genitore lo deve fare in maniera consapevole, razionale, mentre il bambino lo fa attivando la sua riflessività spontanea.

¹²⁶ Si rimanda al cap. 4 di *Teoria relazionale della società*, edizione 1991, ripreso in *Teoria relazionale della società: i concetti di base*, Franco Angeli, 2009.

¹²⁷ Sul concetto di bene relazionale si veda Donati P., Solci R. (2011). *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*. Torino: Bollati Boringhieri.

- D. Se possiamo intendere la relazione educativa alla stregua di “processo intersoggettivo che si sviluppa fin dalla nascita”, a suo parere, quali sono gli elementi che consentono detto sviluppo?
- R. Se parliamo di “elementi” (distinti dalla dinamica *morfogenetica* della relazione), essi consistono innanzitutto **negli elementi del “riconoscimento” personale** (affermare la verità dell’Altro, confermare la sua identità, essergli riconoscenti) e **poi nel riconoscimento relazionale**, cioè facendone un soggetto (non un oggetto) della relazione.
- D. Connessa alla domanda di cui sopra, sono individuabili, a suo avviso, alcuni elementi, alcuni indicatori che consentono di stabilire la “qualità” della relazione educativa?
- R. A mio avviso **gli indicatori della qualità della relazione educativa giacciono nei requisiti di una configurazione relazionale che sia adeguata al suo scopo**, che è **quello di generare un bene relazionale virtuoso fra coloro che si trovano in quella relazione** (tecnicamente è una relazione-AGIL). Ossia, **la qualità è proporzionale a come vengono di fatto praticati e intrecciati fra loro:**
- (L) **il valore del dono** (dare per primi, ovvero essere debitori anziché creditori verso l’Altro),
- (I) **la norma della reciprocità** (il dono è fatto nell’aspettativa che l’Altro lo accetti e contraccambi a suo modo con un equivalente – o quasi equivalente – simbolico),
- (G) **le deliberazioni su che cosa fare ovvero come comportarsi** (i corsi di azione, *modus vivendi*, ecc.),
- (A) **i mezzi necessari per l’agire di chi è destinatario attivo e partecipativo di un programma educativo o anche di una singola azione educativa.**
- D. Come dunque lei intende il concetto di genitorialità, tenuto conto del suo quadro teorico-scientifico?
- R. La **genitorialità è il modo di essere genitori**, la **relazione generativa**, quindi **la capacità di generare una persona in quanto figlio**. A prescindere dall’aspetto biologico (che tuttavia ha la sua importanza), è una capacità che ha qualità psico-socio-culturali. Essa **presuppone il rispetto e l’enhancement del “genoma sociale” proprio della famiglia**, che è il **paradigma simbolico che configura la relazione generativa come intreccio fra una dimensione orizzontale (con chi genero?)¹²⁸ e verticale (chi è il generato?)¹²⁸**. Non si può generare in quanto individui, da soli, perché **la relazione generativa è sempre un’azione in un contesto con altri significativi**, rilevanti ed essenziali nel generare.
- D. Esistono, a suo avviso, differenze eclatanti tra la genitorialità esercitata ai giorni d’oggi con quella eventualmente da lei agita o agita, ancor prima, dai suoi genitori nei suoi confronti?
- R. **Il tema è enorme**, perché si tratterebbe di fare un excursus su come è cambiata la genitorialità attraverso almeno tre generazioni. Ma su questo argomento ho condotto molte ricerche teoriche ed empiriche, a cui la rimando¹²⁹.

¹²⁸ Cfr. Donati P. (2013). *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*. Catanzaro: Rubbettino.

¹²⁹ Veda il capitolo *Donna e scambio simbolico in tre generazioni*, in Donati (1978), “La donna nella terza Italia. Madri e figlie nel mantovano”, Roma: Ave Edizioni; ma anche il volume “Giovani e generazioni” da me curato nel 1997 per le Edizioni Il Mulino e infine il capitolo di Eugenia Scabini in P. Donati (a cura di) “Famiglia risorsa della società”, il Mulino, 2012.

- D. Essere genitori non può prescindere dalla storia familiare di ciascuno. A suo avviso, quali aspetti della genitorialità tocca, modifica, sviluppa o contrae, il rapporto intessuto con la famiglia d'origine?
- R. Il passaggio dalla genitorialità in una famiglia a quella dei figli dipende da una grande varietà di fattori, interni ed esterni alle famiglie. In generale, comunque, **non è vero che cambino i valori di fondo, di solito vengono trasmessi anche se c'è un deperimento della loro legittimazione**. Rimane spesso la **normatività**, che è più resistente dei valori. **La minore legittimazione dei valori comporta comunque una modificazione degli scopi della vita e dei mezzi per perseguirli**.
- D. Nell'odierna nostra Società, a suo parere, il nucleo familiare d'origine – visti i profondi cambiamenti che la famiglia sta attualmente affrontando (voluti o subiti che siano) – rappresenta ancora una dimensione importante?
- R. Direi che il **nucleo familiare di origine non solo rimane una dimensione importante, ma sempre più decisiva agli effetti delle chances di vita dei figli**. Ciò per molteplici ragioni che fanno sì che le qualità della famiglia di origine siano sempre più discriminanti agli effetti delle qualità personali (istruzione, salute, benessere soggettivo, ecc.) dei figli e delle loro possibilità di riuscita nella vita (nel lavoro, nella famiglia di orientamento, nella vita sociale, ecc.). Questo è un dato oggettivo che la mia ricerca sociologica mostra ogni volta che faccio un'indagine e che va contro agli stereotipi correnti secondo cui la famiglia avrebbe sempre meno rilevanza nelle opportunità di vita degli individui.
- D. Si parla molto di infanzia ferita. Esiste anche una "genitorialità ferita", a suo avviso? Se sì, quali sono le ferite che ritiene più evidenti e problematiche?
- R. La **genitorialità ferita è quella non riconosciuta dalla società**, che, soprattutto in Italia ma anche in tanti altri Paesi, **da decenni distrugge le nuove generazioni proprio attraverso la mancanza di attenzione ai genitori in quanto genitori e la sistematica svalutazione del loro ruolo sociale** (sistematica vuol dire non casuale, ma intenzionale). Questa ferita è in gran parte dovuta alla legittimazione di quelle ideologie che vedono nella figura del genitore una persistenza di autoritarismo, disuguaglianza, conservatorismo, eccetera. La qual cosa è in gran parte falsa per l'Italia, se consideriamo che il genitore italiano è mediamente assai più permissivo che autoritario. Il fatto è che **il sistema politico italiano ha lasciato andare la genitorialità alla deriva**. Le politiche familiari di sostegno ai genitori si sono limitate a qualche intervento di sgravi fiscali e poco più (mancano servizi *ad hoc* non solo per aiutare i genitori nel lavoro (come i nidi), ma soprattutto quelli rivolti a rendere più praticabile la stessa genitorialità, come per esempio i congedi genitoriali, che, tanto sbandierati, sono utilizzati da una percentuale che non arriva al 5% dei potenziali utenti).
- D. Su quali elementi, dunque, focalizzerebbe interventi a supporto della genitorialità?
- R. **Gli elementi sono tanti e li ho delineati nel Piano nazionale delle politiche familiari** (che ho redatto quando ero direttore scientifico dell'*Osservatorio nazionale sulla famiglia*) approvato dal Governo Monti nel luglio 2012 ma ancora non attuato. Scorrendo quel Piano (è pubblicato on-line), vedrà interventi per migliorare la presenza del genitore in famiglia, nella scuola, nelle associazioni che si interessano della genitorialità, nei servizi sociali e sanitari, nelle relazioni di conciliazione fra genitorialità

e lavoro professionale, ecc. (su questo tema ho scritto molto, a partire dal volume *Sociologia delle politiche familiari*, Carrocci, 2003).

- D. Di quali tematiche si sta attualmente occupando nelle sue ricerche? Quali prospettive future intravede per tali ambiti di suo interesse?
- R. Mi sto interessando di molti temi, teorici ed empirici. Sul piano teorico, vorrei spiegare meglio la morfogenesi della società così come sta avvenendo, per capire dove ci potrà portare. La morfogenesi della relazione educativa è un tema particolare dentro questa cornice più generale. Sul piano empirico, cerco le esperienze e le pratiche sociali che rivelano i cambiamenti verso quella che io chiamo “società relazionale”, in cui si attua un superamento dei limiti e dei fallimenti della modernità. Ho in programma un libro sull’**educazione riflessiva**, per indagare la riflessività nella coppia, nella genitorialità e nella scuola, avendo già delineato qualche anno fa uno schema sui **modelli educativi a seconda della configurazione più generale della società, nella prospettiva di una nuova “scuola riflessiva”**.

Ad integrazione dei lavori citati nelle note all’intervista e in bibliografia, qui si segnalano solo alcuni tra i numerosissimi più recenti lavori, ove il prof. Donati si esprime anche sui modi d’essere genitore oggi nelle famiglie italiane.

Donati P., *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, Il Mulino, Bologna, 2011.

Donati P., *Sociologia della relazione*, il Mulino, Bologna, 2013.

Donati P., *La coppia scoppia o si ridefinisce? Distinguere fra la coppia aggregato e la coppia generativa in base alla loro riflessività relazionale*, in P. Donati (a cura di), *La relazione di coppia oggi: una sfida per la famiglia*, XII Rapporto Cisf, Edizioni Erickson, Trento, 2012, pp. 249-268.

Donati P. (a cura di), *Famiglia risorsa della società*, il Mulino, Bologna, 2012.

Donati P., *La sfida educativa: analisi e proposte*, in “Orientamenti Pedagogici”, vol. 57, n. 4, luglio-agosto 2010, pp. 581-608.

La concezione psicorelazionale: intervista a Mario Cusinato

4 marzo 2013 - Treviso

Mario Cusinato, ordinato sacerdote nel 1965, è stato Professore associato di Psicologia della Famiglia presso l'Università di Padova per la quale ha anche diretto il Centro Interdipartimentale di Ricerca della Famiglia. Presidente eletto dell'Accademia Internazionale di Psicologia della Famiglia e Presidente del Comitato Etico dei Dipartimenti Psicologi presso l'Università di Padova, è altresì psicologo-psicoterapeuta iscritto all'Ordine degli Psicologi del Veneto. È Direttore, dal 1981, della Fondazione "Centro della Famiglia" di Treviso, che opera per fornire adeguati servizi di sostegno e di cura a chi si trova a vivere con difficoltà le relazioni di coppia e di famiglia, offrendo altresì un servizio di formazione e ricerca.



- D.** Gentile professor Cusinato, le chiedo cortesemente una breve presentazione professionale. Qual è il suo quadro teorico-scientifico di riferimento?
- R.** Le anticipo la prospettiva da cui affronto le tematiche di mio interesse non è teologica o confessionale – seppure questa sia la mia matrice, come può ben capire – bensì una prospettiva scientifica che è di natura psicologica ma che mai dimentica di ricercare anche il senso pedagogico, il senso educativo, dei fatti osservati od analizzati. Per molti anni ho insegnato discipline psicologiche presso l'Università di Padova ma io mi sono laureato in Pedagogia e la Pedagogia ha duemila anni ... Non ne ha cento, come la Psicologia! E noi, che intendiamo lavorare per l'Uomo, non possiamo dimenticarlo! Io mi sono sempre mosso a livello scientifico. Da tempo collaboro con L'Abate che, tra gli altri, ha scritto un approfondito volume sui paradigmi, che sono i concetti di fondo, sono "la filosofia". Ebbene, i paradigmi non sono dimostrabili ma da essi derivano le teorie e da queste i modelli e da questi le "dimensioni" che – in ultima istanza – sono gli elementi consentono la verifica empirica di ciò che si è supposto a partire sin dai paradigmi... Le dimensioni rappresentano ciò che si può misurare. Ed è sulle dimensioni che si è concentrato il mio lavoro di ricerca. Bisogna dire che tutta la psicologia scientifica dell'ultimo secolo lavora sui modelli ma ad un certo punto le teorie da cui essi derivavano sono andate più o meno in crisi. Invece, se vogliamo conoscere l'umano dobbiamo rivolgerci ai dati conoscibili, rilevabili: in una parola, al fenomeno osservabile, cioè comportamenti, azioni, relazioni, emozioni, narrazioni... La filosofia imperante in Italia nel periodo fascista – ma le dirò, anche nel periodo post-fascista – non consentiva un approccio scientifico allo studio dell'umano mentre, sempre nello stesso periodo, coloro che in tutta autonomia e libertà hanno potuto coltivare la psicologia scientifica sono stati i Salesiani, grazie al PAS (*Pontificio Ateneo Salesiano*) di Roma, una Facoltà Pontificia sicuramente in contatto con i più importanti studiosi americani dell'epoca, ricercatori di varie discipline, non solo della psicologia, che io ho frequentato agli inizi del mio percorso come catechista e della quale ho poi ritrovato

molti autori studiando – ben più avanti – Psicologia. I miei interessi vanno dunque in questa direzione. Sono particolarmente attratto dall’osservazione e dalla misurazione delle dimensioni tipiche dell’espressione umana, allo scopo di verificare o falsificare ipotesi e tentare la costruzione di modelli esplicativi.

D. Con quale approccio, dunque, lei studia e si interessa di genitorialità?

R. Affronto i temi e i problemi di **Psicologia della Famiglia** – di cui mi occupo fin dagli anni ’70 – con un **approccio interdisciplinare**, avendo come orientamento quello di aiutare le famiglie. Di per sé la Psicologia della Famiglia è nata dopo la seconda guerra mondiale, grazie soprattutto agli studi di Evelyn Duvall, statunitense, che tra gli anni ’45-’50 ha fornito un importante contributo alla teoria dello sviluppo familiare creando un modello sul suo ciclo di vita allorché in America, con la fine della seconda guerra mondiale – ma ovviamente anche in Europa – bisognava aiutare la Società a risollevarsi soprattutto a causa di tutti i morti che vi erano stati, per lo più giovani padri di famiglia. A partire dagli studi della Duvall – che nel mio libro in corso di stampa¹³⁰ ricordo come una delle “grandi donne” del secolo scorso che hanno dato un fondamentale impulso agli studi sulla famiglia – anche in Europa si iniziò ad interessarsi di Psicologia della Famiglia, soprattutto a Parigi ma anche in Italia, grazie ad un’altra grande donna, la nostra Mara Selvini Palazzoli, alla quale dobbiamo lo straordinario modello sistemico di terapia familiare. In ogni caso, **quest’attenzione alla famiglia dal punto di vista psicologico ha necessariamente condotto gli studiosi a porsi il problema di come aiutarla preventivamente, ancor prima che clinicamente**. Ecco, dunque, che **l’approccio alla famiglia è diventato anche educativo o, meglio, formativo**. Per fare un esempio, tenga conto che allora, in America, la formazione al matrimonio – di cui anche mi occupo – veniva in gran parte effettuata nelle Università, nei Campus. Quindi si trattava di una formazione di alto livello. Un altro esempio. La rivista *Journal of Family Psychology*, che è oggi dell’APA (American Psychological Association), inizialmente è stata curata dalla SAGE, una casa editrice da sempre a carattere marcatamente educativo e pedagogico.

In sostanza, per molte ragioni **ritengo che la Psicologia familiare abbia un’anima anche Pedagogica**. Nel 1990 sono andato un anno negli Stati Uniti perché, dovendo io insegnare Psicologia della Famiglia – primo in Italia – avevo bisogno di approfondirne lo studio. Lì, alla Georgia State University di Atlanta, ho potuto incontrare e lavorare con Luciano L’Abate, padre della teoria psicologica delle competenze relazionali con il quale, riflettendoci assieme, abbiamo convenuto che sino a quel momento **terapia sistemica e terapia familiare erano coincidenti**. Il ché, naturalmente, non era strategia conveniente, in quanto **non tutte le situazioni familiari problematiche sono patologiche tanto da aver bisogno di un trattamento nel senso canonico del termine – cioè di un trattamento psicoterapeutico**.

Quello che voglio dire è che **non è possibile applicare i criteri della disfunzionalità alla “normalità”**. In effetti, la maggior parte delle famiglie in difficoltà si trova a vivere una condizione di stress, di impasse momentaneo, di vulnerabilità per motivi contingenti

¹³⁰ Saggio del prof. Cusinato sul tema della competenza relazionale, in corso di prossima pubblicazione.

(separazioni, lutto, perdita del lavoro, malattia...), condizione che, per essere affrontata e superata, rende opportuno – e a volte indispensabile – un supporto esperto, specialistico, pena il rischio di una cristallizzazione del problema e, di conseguenza, la sua patologizzazione. È come se in medicina si studiasse solo la patologia e non la fisiologia del corpo umano... E badi bene che per molti casi di vulnerabilità a volte bastano l'aiuto e la vicinanza della famiglia allargata o della comunità di appartenenza!.... Certo, meglio se il supporto viene da una competenza specialistica...

La "normalità" non è disfunzionalità.... Ciò che con L'Abate avevamo già allora convenuto è che la famiglia in difficoltà, la famiglia che si sta trasformando, deve essere sempre e in ogni caso aiutata! E l'aiuto non deve essere esclusivamente clinico, terapeutico, per i motivi che le ho detto, ma formativo. Da quella che è stata una sorta di "reazione" allo status quo, abbiamo fondato, a Tokio, l'Accademia Internazionale di Psicologia della Famiglia, che ha operato per circa un ventennio in collaborazione con autori come Olson ma anche con autorevoli ricercatori tedeschi e giapponesi. Le segnalo poi che io ero andato in America per approfondire non tanto le tecniche terapia familiare ma per conoscere le novità in campo di prevenzione del disagio familiare, quando l'Italia ne era ancora totalmente avulsa. **E la prevenzione, ancora una volta, si avvicina alla Pedagogia: all'educazione, alla formazione...** A noi interessano senza dubbio i paradigmi di fondo ma di necessità abbiamo capito che non si può prescindere dal confronto con il "fenomeno famiglia".... Altrimenti si fa un gran parlare ma, a livello tangibile, alle famiglie non si è in grado di offrire alcunché....

D. Il suo approccio allo studio e al supporto familiare è dunque scientifico, vorrei dire sperimentale...

R. Senza dubbio! **Attingo molto dalla teoria delle competenze relazionali di L'Abate proprio perché essa integra paradigmi e teorie inerenti la personalità ed il funzionamento dell'uomo ponendo l'individuo in un contesto familiare completo ... È una visione che chiamerei psicorelazionale.** Certo, io ho le mie idee e non ritengo in alcun modo di afferire al positivismo ottocentesco, mentre preferisco partire da alcune ipotesi sul fenomeno che ho di fronte e cercare delle evidenze che mi consentano di trarre delle conclusioni e, se possibile, di individuare alcune soluzioni.... Questa posizione fa da sfondo al mio lavoro: parto da dei paradigmi – che sono indispensabili – e poi cerco di tradurli sul piano empirico, altrimenti non è possibile produrre nulla che possa realmente aiutare a trasformarsi chi ne ha bisogno.... **E questa è formazione, prima ancora che psicologia!**

In ogni caso, ciò che guida la nostra attività qui al Centro Famiglia di Treviso è la continua riflessione e condivisione con Luciano L'Abate col quale, da quando ci siamo incontrati per la prima volta negli anni '90 – o meglio nell'88 – non abbiamo più smesso di lavorare assieme, partecipando alla realizzazione di centinaia di ricerche e alla costruzione di numerosi strumenti di valutazione...

Ultimamente, nel 2008, presso il Centro Famiglia abbiamo avviato anche un Laboratorio Psicodiagnostico – *PsychoLab* – per dare maggior attenzione all'*assessment* e alla ricerca nel campo della psicologia e della psicoterapia familiare. Da questo nostro lavoro di formazione e ricerca è ad esempio emersa questa pubblicazione collettanea:

“Relational Competence Theory. Research and mental health applications” pubblicato da Springer. Ma naturalmente molte altre.

Ebbene, **la teoria della competenza relazionale assume la famiglia come osservatorio privilegiato della relazione prototipa**. Non che la famiglia sia tutto dal punto di vista relazionale! Tuttavia, **le relazioni intime, prototipe, sono quelle che si instaurano e di dispiegano in famiglia**. A questo proposito sto completando un libro sulla competenza relazionale, dove troverà un capitolo intitolato “Perché la genitorialità è oggi così densa?”¹³¹ indicativo del mio pensiero a proposito della genitorialità. E comunque sia costituita la famiglia – ed oggi lei sa bene che le tipologie familiari hanno innumerevoli fogge – lì giacciono i prototipi relazionali.

D. Quando allora, data questa premessa, la relazione familiare diviene educativa? E quando eventualmente essa si fa formativa? Ovvero, in quali fattori o dispositivi fondamentali sono individuabili quelli che stabiliscono la formatività di una relazione educativa?

R. A mio avviso la risposta richiede innanzitutto la **necessità di comprendere di cosa sono fatte le relazioni, come si costruiscono, dove conducono, dove presentano buchi o rischi... Solo dopo è possibile capire in quale modo educare**. Perché questo è il problema. Tenendo conto della prospettiva teorico-scientifica alla quale afferisco, **ritengo siano sostanzialmente due i fattori che possono dirci qualche cosa a proposito della educatività** – e di conseguenza della **formatività** – di una relazione parentale, fattori che derivano dai modelli esplicativi da noi utilizzati e sui quali abbiamo lavorato per anni. Il primo fattore è quello della **negoziazione**, l’altro è quello dell’**intimità**.

Sul fattore dell’**intimità** abbiamo costruito un modello, basato su misurazioni e prove empiriche, creando dei parametri per capire, ad esempio, se c’è o meno intimità familiare o dove l’intimità è scarsa. Nel libro di cui le ho detto, in fase di avanzata redazione, io sostengo che **la coniugalità d’oggi è liquida**, liquida nel senso proprio iconografico, perché “scappa dappertutto”. Ad esempio, oggi le coppie omosessuali vogliono il matrimonio, vogliono avere dei figli ... E la tecnica lo permette, con le madri che “affittano” il loro utero. Badi bene, non ne faccio una questione morale, in quanto la mia prospettiva mi porta ad interessarmi delle implicazioni personali e sociali di questa “liquidità” dal punto di vista scientifico. Ma il dato di fatto, al quale tutti dobbiamo essere preparati dal punto di vista sociale, culturale, politico ed anche religioso, è che **la realtà familiare è liquida e, per questo, la genitorialità si fa densa, faticosa....** Questa è la realtà che vedo grazie al lavoro qui, presso il Centro Famiglia...Quante volte ho fatto incontri con genitori anche con figli ormai grandi i quali, nel confronto con genitori con figli più piccoli o più giovani, a fonte delle varie problematiche sottoposte alla discussione collegiale affermano: “Ma queste sofferenze sono passate, io le ho già dimenticate...”. Ma le sofferenze non si dimenticano... Ciò che si dimentica, fra le altre cose, forse sono sensi di colpa...!

D. A suo parere, prof. Cusinato, famiglia e genitorialità coincidono? E come lei intende il concetto di genitorialità?

¹³¹ Titolo di un capitolo presente nel libro del prof. Cusinato di cui alla nota precedente, di prossima pubblicazione.

R. Ma neanche per sogno coincidono! Io credo che Erikson abbia individuato nella **generatività** una **dimensione fondamentale della coniugalità**. **Che poi la si esprima facendo figli o facendo qualcos'altro, penso che l'uomo abbia bisogno di essere produttivo: questo è il punto**. L'ipotesi di base da cui parto – detta in due parole – è che **le relazioni intime sono quelle che ci danno senso e costruiscono la nostra identità. La nostra identità è relazionale**. Le relazioni intime comportano “un sacco di bene” e questo sacco di bene deve essere poi messo al servizio degli altri, in qualche maniera. Questo è, in ultima analisi, il succo del concetto di generatività di Erikson. Ho letto un libro abbastanza recente che parlava di generatività, da cui si ricava che **la generatività è una prerogativa della sola persona adulta. Ma anche la coniugalità è uno status delle sole persone adulte, che non si traduce immediatamente nel fare un figlio ma piuttosto nel mettere in circolo quello che è il senso della propria ricchezza umana**. E se nel passato, anche piuttosto recente, l'obiettivo coniugale era “fare” tanti figli, oggi è molto più importante “educare” i figli.

D. A proposito dell'educazione dei figli, a suo avviso, sono identificabili alcuni elementi, alcuni fattori, alcuni indicatori che possono denotare la “qualità” di una relazione educativa?

R. Su questo punto mi esprimo piuttosto approfonditamente nel libro che sto ultimando. **Prima della relazione educativa a mio avviso dobbiamo considerare la qualità della relazione intima in quanto tale**. Da essa deriva la possibilità di **ben-educare**, di **ben-formare**, e così via.... I fattori, gli indicatori della “qualità relazionale” io li ravvedo senza dubbio prima di tutto nella **negoziiazione** e nell'**intimità**. Ma, soprattutto – e lo può credo anche ben capire – li vedo nell'**Amore**, lo chiami come vuole, che è un processo molto più generico ma per questo assai più ampio e omnicomprensivo. Negoziiazione e intimità – che sono processi, non semplicemente atti – sono la traduzione pragmatica, verificabile, misurabile dell'Amore... E in quanto processi, **tali fattori abbisognano di una consapevolezza tanto personale quanto relazionale**. Per farle un esempio, non può esserci **intimità** se alla base non vi è la consapevolezza personale e relazionale del fatto che “io sono importante ma anche tu sei importante”, non può esserci **negoziiazione** se alla base non vi è la consapevolezza personale e relazionale del fatto che “io attesto le mie ragioni ma comprendo le tue ragioni”... E così via. **Si tratta di avere la consapevolezza del valore proprio e altrui, di vivere nel rispetto proprio ed altrui, di riconoscere se stessi e l'altro: “io sono importante e anche tu sei importante”, “io valgo e anche tu vali”**.

A mio avviso **questa consapevolezza diventa subito un principio educativo**. Questa consapevolezza può essere maturata anche prima che nasca un figlio, non a livello razionale ma a livello emotivo e lei ben sa quanto vale l'emotività nella nostra vita.

E vorrei dire che **quello del rapporto tra emotività, razionalità ed attività è uno dei problemi pedagogici più grossi**. La teoria della competenza relazionale ha considerato questo problema: se, ad esempio, la struttura della persona è governata prevalentemente dall'emotività, allora è lecito prevedere che essa viva prevalentemente nell'istintività: le evidenze sperimentali in questo senso, attestano tale affermazione! Viceversa, se tutto è razionalità la persona vive una realtà del tutto rigida, non libera, al limite del coatto. Il giusto equilibrio, dal punto di vista educativo,

sta ovviamente a metà... **Questo equilibrio consente di vivere secondo una regola d'oro: "Non fare agli altri quello che mai faresti a te stesso"**. Che non è solo parola del Vangelo, badi bene, ma di ogni indirizzo spirituale, di ogni professione di fede. E in questo "precetto" di educazione c'è molto!

Penso allora che **la qualità della relazione educativa sia direttamente proporzionale alla misura in cui l'educatore considera l'educando importante tanto quanto se stesso**. Il modo in cui l'educatore – nel caso specifico il genitore – esprime **tale importanza, rappresenta la misura della qualità educativa**... "Io adulto, io genitore, sono disponibile a te...". E poi, a partire da questa base, **quella relazione che è educativa per i motivi che abbiamo detto, può diventare formativa**.

D. Questa "disponibilità" ha forse a che fare con il concetto – sicuramente evangelico, ma vorrei dire anche pedagogico – di dono?

R. Possiamo chiamarlo anche così, ma io preferisco intendere tale **disponibilità dell'adulto nei riguardi della vita dell'educando in quanto "presenza"**. Presenza intesa come **l'essere che si apre all'altro**. Presenza come capacità di esserci, non per sostituirsi al percorso di vita dell'altro, ma per condividere le gioie, i dolori, le paure, le occasioni... L'intimità (e quindi la "presenza") è una capacità che può essere appresa, se non c'è. Già L'Abate quarant'anni, nel suo approccio terapeutico fa aveva elaborato allo scopo tutta una serie di esercizi, ma io ho adattato la pratica a livello educativo, al fine di poterla utilizzare negli incontri di formazione con i genitori....

Ecco dunque che **la presenza si identifica con quello che abbiamo chiamato processo (o fattore) dell'intimità**, dell'intimità tra coniugi, c'è anche sessuale, che penso essere fondamentale nella dimensione relazionale coniugale, che abbiamo detto essere alla base della realtà familiare. Poi c'è l'intimità intellettuale, l'intimità spirituale, ma prima di tutto è "presenza". Sia quando dal punto di vista educativo le cose vanno bene sia quando le cose vanno male.

In ogni caso, il punto di partenza è la relazione. E la prospettiva teorica da cui parto, quella per cui l'individuo costruisce la sua identità attraverso le relazioni che intesse con gli altri, è complementare alla visione di Pierpaolo Donati che dice che la società è relazione. Certo, la sua visione è sociologica e la mia è psicologica, vorrei dire psicopedagogica, ma per molti aspetti inerenti l'Umano io e Donati la pensiamo in maniera del tutto analoga e complementare.

La dimensione primaria dell'Umano è quella della persona, non della personalità. Non si vive in isolamento, nella propria individualità, ma in relazione con gli altri. E questo stare in relazione da un lato contribuisce a determinarci come persone (nella nostra individualità) e nell'altro a definirci come esseri sociali, come parte di un tutt'uno, che è la Società. Mi pare che oggi, invece, vi sia un primato dell'identità personale, che facilmente si trasmuta in un esasperato **individualismo**.

Oggi non si fanno più figli. Perché? Perché bisogna lavorare tutti e due. Perché lo Stato non aiuta. È vero.... Tuttavia noi non siamo schiavi della Società: ne siamo parte costituente, con doveri e diritti, ma certamente liberi di autodeterminarci nel rispetto e nel riconoscimento dell'altro... Ricordo ancora, in questa direzione, la regola d'oro del vivere in equilibrio: **"Non fare agli altri quello che mai faresti a te stesso!"**. La responsabilità, in ultima analisi, è sempre dell'individuo in quanto persona, presente e

consapevole. **Questa responsabilità è data in funzione del libero arbitrio dell'individuo e quindi della sua libertà di scegliere.** E sulla libertà di scelta il nostro Laboratorio ha costruito un modello, sulla base di prove empiriche. **Libertà di scelta nel senso che l'individuo costruisce se stesso attraverso le relazioni che instaura e che coltiva.** Su questo concetto abbiamo costruito un modello nuovo, abbastanza interessante, che descrive la differenziazione delle identità personali sulla base della libertà di scelta. Ebbene, **abbiamo empiricamente constatato che la libertà non è quella di "fare tutto ciò che voglio" ma è la libertà di agire a partire dalla realtà relazionale che l'individuo sta vivendo.**

- D. La libertà di scegliere appare dunque la via più faticosa per vivere....
- R. Sì. Ma è la libertà di scegliere che permette il "bene", anche se è la via più faticosa.
- D. Come tale visione si connette all'educazione nella relazione parentale?
- R. Per prima cosa, **ogni insegnamento passa attraverso la relazione:** le parole e gli atti non stanno davanti ma dietro la relazione instaurata in quanto educatori. E badi bene, **il problema educativo non riguarda tanto "il buon esempio", che certamente va dato, ma riguarda piuttosto "il vivere la relazione"**. E questa relazione porta frutto se viene innestata all'insegna di quel principio di reciprocità che le ho detto prima **"lo sono importante ma anche tu sei importante: siamo ambedue importanti"**. **È a partire da questa constatazione che prende avvio il principio educativo....** Nei primi mesi di vita madre e bambino vivono in simbiosi e in qualche modo essa ne anticipa l'identità... Ad un certo momento, però, la madre deve lasciare che il figlio si differenzi da lei, che trovi la propria autonomia per formare la sua propria identità... **Ebbene, questa è educazione! E tale processo educativo avviene in un assetto relazionale, intersoggettivo.** Certo che poi la madre, il padre o chi per essi, aiutano il bambino nei suoi apprendimenti fondamentali: a parlare, a camminare, ad esprimersi, a spiegarsi... Essi nutrono il figlio, lo curano, lo avviano alla scuola ecc. **Ma qual è il senso di tale compito? È un senso educativo, in quanto il genitore ha il compito fondamentale di affiancare ed aiutare il figlio a digerire le esperienze della sua vita.** E questo è valido sia per l'infante che sta crescendo che per il figlio adolescente ma anche per quello che ha 40 anni. Perché anche a 40 anni si ha bisogno di un genitore che aiuti ad affrontare, a sostenere, a "digerire" gli eventi della vita.
- D. Sta dicendo che a qualsiasi età, ciascuno di noi rimane comunque sempre "figlio"?
- R. Sì, rimaniamo tutti sempre e comunque "figli di".... E ciascuno di noi, a qualunque età, può avere bisogno di sentire la presenza del genitore, del padre, della madre. Pensi quante volte, sul letto di morte, persone anziane, con figli a loro volta molto adulti, già nonni e magari bisnonni, rievocano i loro genitori: la loro mamma, il loro padre.... Fino a chiedere del Padre... Anche per trovare il senso.
- Dunque **l'educazione, che avviene unicamente nella relazione, ha come scopo principe quello di aiutare a trovare un senso: un senso alle esperienze e ai vissuti, un senso del proprio vivere.** Questo è l'**obiettivo degli educatori. Aiutare a trovare un senso....** E per quanto riguarda i **genitori**, quando li incontro li invito a non avere come unica preoccupazione l'accudimento dei figli – il cibo, il vestiario, i compiti, ecc. – ma di **alimentare e curare la relazione tra loro...** Dico sempre: "Ricordatevi di fermarvi dinanzi ai vostri figli, di guardarli negli occhi e di chiedergli «Come va la vita?»". Questo

è il **significato della genitorialità. È l'attenzione all'altro, prima dell'azione per l'altro... Ed una genitorialità matura, che cresce con l'evoluzione del figlio, è quella che accetta il passaggio da un genitore attivo ad un genitore attento. Da una generatività attiva ad una generatività attenta.** Un genitore attento è un genitore che vede, che ascolta, che è intimo senza essere invadente... che è presente ma non interferente con la vita del figlio ... è un genitore che sa dire: "Le tue grane sono tue, non sono mie. Ma io ti ascolto. Io sono qui, per te, con te". Questa è **intimità: intimità che si esplica in una relazione che non solo è educativa ma che è anche formativa, in quanto aiuta l'altro ad evolvere in autonomia** seppure non in solitudine. E questa prerogativa è indipendente dall'età del figlio: può essere bambino, giovane ma anche adulto... Sulla base della mia esperienza clinica ma anche delle prove sperimentali che ho acquisito nelle mie ricerche, ipotizzo che solo il 5% delle relazioni parentali riesce a vivere l'intimità in maniera consistente, nel significato che abbiamo sopra inteso. E le coppie costruite sull'effettivo reciproco riconoscimento, per cui "io sono importante e tu sei importante", sono pari a circa il 25%; l'altro 75% ne è totalmente avulso. E, badi bene, è sulla coppia che si edifica la famiglia. Abbiamo perciò, a mio parere, un compito educativo enorme da fare! E le dirò che i teologi che si occupano di tale problematica l'affrontano soltanto secondo il paradigma psicoanalitico: per costoro psicologia significa psicanalisi. Ma le teorie e i modelli che si possono trarre dalla psicoanalisi – come ben sappiamo – sfuggono alla verificabilità scientifica... Quali sono perciò i paradigmi che consentono di comprendere la realtà umana al meglio? Abbiamo bisogno di leggere la realtà oggettivamente e non ideologicamente. Di leggerla per quelle che è. Ed attualmente, a mio avviso, anche in ambito cattolico c'è bisogno di leggere la realtà per quella che è; solo dopo, forse, si potrà pensare di valutarla.....

D. Gentile prof. Cusinato, la ringrazio molto per la sua attenzione e disponibilità!

Assai numerosi sono i contributi scientifici del prof. Cusinato, pubblicati in articoli e volumi di rilevanza nazionale ed internazionale. Qui ne riportiamo solo alcuni, maggiormente inerenti le tematiche di nostro interesse:



Cusinato M., Salvo P. (1998). *Lavorare con le famiglie*: Roma: Carocci.

Cusinato M., Cristante F., Morino Abbele F. (1999). *Dentro la complessità della famiglia. Crisi, risorse e cambiamenti*. Milano: Giunti Editore.

Cusinato, M. (2001). *Il passaggio dalla diade coniugale alla triade genitoriale*. In: M. Panzeri. *L'interazione madre-bambino nel primo anno di vita. Indicazioni teoriche e pratiche per gli operatori socio-sanitari*. Roma: Carocci.

- Cusinato, M. (2001). Psicologia della famiglia. In: P. Moderato e F. Rovetto (a cura di). *Psicologo: Verso la professione*. Milano: McGraw-Hill for Italy.
- Cusinato, M. (2006). Capire, interpretare e generare i genogrammi. *FIR, Rivista di Studi Familiari*, 11, 59-86.
- Cusinato, M., & Colesso, W. (2007). Creazione e validazione di un modello di atteggiamenti childfree. *Rivista di Studi Familiari*, 12, 82-96.
- Cusinato M. (2008). Interdisciplinarietà degli studi familiari. *Rivista di Studi familiari*, 1, 5-19.
- L'Abate, L., Cusinato, M., Maino, E., Colesso, W., & Scilletta, C. (2010). *Relational competence theory: Research and mental health applications*. New York, NY: Springer Science.
- Cusinato, M. & W. Colesso, W. (2011). Creazione e validazione degli strumenti di comunicazione coniugale, familiare, genitoriale. Versioni italiana, inglese e spagnola dei test. Treviso: Family Center Foundation, Psycholab.

Scheda descrittiva del Progetto Europeo ALICE - Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences



ALICE - Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences
Progetto LLP-GRUNTWIG finanziato con il sostegno della Commissione Europea

Il Progetto europeo ALICE è dedicato all'**Apprendimento Intergenerazionale attraverso esperienze Creative**, nella convinzione che ciò costituisca un efficace mezzo per portare in primo piano la questione dell'arricchimento delle persone e della società attraverso il protagonismo delle "differenze": differenze tra culture, età, sesso.

L'apprendimento intergenerazionale è un processo a un duplice scopo, infatti: se un lato vuole migliorare il dialogo tra le generazioni attraverso la partecipazione civica in spazi sociali e istituzionali comuni, dall'altro, al tempo stesso, mette in atto processi di apprendimento informale (cioè al di fuori dei canonici schemi scolastici a didattica frontale) per l'acquisizione – sia da parte di adulti che di bambini – di competenze chiave per l'apprendimento permanente. I processi di Apprendimento Intergenerazionale sono quindi un mezzo e un fine per promuovere la coesione sociale.

L'idea centrale del Progetto ALICE è quella di rafforzare il ruolo degli adulti (nonni, genitori, volontari) come educatori. Ma non in modo tradizionale, bensì offrendo opportunità di apprendimento per gli adulti basate sui nuovi linguaggi dei media e sui linguaggi creativi della narrazione e dell'arte.

OBIETTIVI DEL PROGETTO

- Aiutare gli adulti, gli anziani e i volontari a riflettere ed acquisire competenze necessarie per diventare educatori efficaci. Le loro azioni possono infatti avere un impatto positivo sull'apprendimento futuro delle nuove generazioni.
- Fornire agli adulti, gli anziani e i volontari di linguaggi creativi (arte, narrazione, giochi, social media) attraverso cui generare opportunità per l'apprendimento intergenerazionale.
- Formare i formatori degli adulti all'utilizzo dell'approccio metodologico ALICE. Questo può favorire l'assunzione da parte degli adulti di un nuovo ruolo come educatori e rafforzare la coesione sociale. Tale processo implica la riconsiderazione del valore degli Enti e delle Associazioni di formazione per adulti.

UN IMPEGNO PER GLI ADULTI

- Gli Adulti sono impegnati in almeno sei locali specifiche esperienze educative informali per meglio interagire con i bambini, attraverso un'ampia varietà di attività e di linguaggi creativi.
- Al fine di promuovere la migliore qualità di apprendimento per gli adulti, ALICE ha avviato, a livello europeo, una formazione trasversale dedicata ai formatori degli adulti, realizzata attraverso la metodologia di e-learning allo scopo di riflettere sulle possibili attività locali e per discutere il tema dell'apprendimento intergenerazionale.

PARTNERS DI PROGETTO

- CISRE – Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata – Sede c/o Università di Venezia. Coordinatore del Progetto.
- SEED – organizzazione svizzera non-profit, nasce dalla convinzione che un uso adeguato delle tecnologie ICT ed e-learning può fare la differenza in iniziative di istruzione e formazione.
- THE MOSAIC ART AND SOUND LTD – società privata londinese, si occupa principalmente della comprensione e dell'applicazione della musica come un'arte e una scienza e del suo ruolo nel campo dell'istruzione.
- TUC / MUSIC Laboratory – è un Centro di Ricerca e Sviluppo di sistemi informativi con sede a Creta, con approfondita conoscenza nell'e-learning e in digital libraries e nell'uso delle tecnologie in campo educativo.
- FONDAZIONE NAZIONALE CARLO COLLODI – Organizzazione senza scopo di lucro con sede a Pescia, Toscana, Italia, promuove la letteratura, la lettura, la scienza e l'arte a livello locale, nazionale ed internazionale, per adulti e bambini.
- SOCIETATEA ROMANA PENTRU EDUCATIE PERMANENTA – Scopo dell'Organizzazione, con sede in Romania, è migliorare e sviluppare l'insegnamento e l'apprendimento per tutta la vita adulta (LLL).

LINK UTILI

Per conoscere il Progetto ALICE: <http://www.alice-llp.eu>

L'ambiente di apprendimento per i formatori dei formatori di adulti (nonni, genitori, volontari) come educatori: <http://www.alice-llp.eu/virtualspace>

Il Blog di ALICE: <http://www.alice-llp.eu/blog>

seed



<http://www.alice-llp.eu>

Locandina della sperimentazione ALICE dedicata alla prima genitorialità











In collaborazione con



Alice Project Pilot

Genitorialità: pensieri e creazioni

per esplorare una nuova, seppur antica, identità

UN LABORATORIO PER ASCOLTARSI, ASCOLTARE, RIFLETTERE

Elena Zambianchi* in collaborazione con Monica Gazzato**

ALICE - Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences* è un Progetto Europeo GRUNDVIG che sviluppa interventi formativi informali basati su metodologie e linguaggi creativi dedicati all'adulto nel suo ruolo di educatore, in quanto potente leva per lo sviluppo nei bambini e nei ragazzi di competenze di cittadinanza.



Il percorso **"GENITORIALITÀ: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità"** è una sperimentazione formativa che rientra nell'ambito delle attività promosse da ALICE



www.alice-llp.eu

Obiettivi della proposta formativa

- Offrire un percorso di supporto alla genitorialità per il riconoscimento, la consapevolezza e il potenziamento delle proprie capacità di accompagnare i figli nel loro percorso di crescita e per formare i "beni comuni", cittadini di domani

Come?

- Attraverso una conviviale ricerca basata sul rievocare, sentire, riflettere sui propri saperi genitoriali, per attivare una rigenerazione alla cura di sé e dei propri figli, esplorando assieme alcuni interrogativi inerenti l'essere e il fare il genitore

Dedicato a chi?

- Mamme e papà con bimbi in età 0-3

Metodologia

- Saranno adottati linguaggi informali e creativi: narrazioni e forme espressive per creazioni individuali o collettive dedicate a sé e ai propri figli: parole, segni e colori, manipolazioni plastiche, libri



* Formatrice, psicologa psicoterapeuta
 **Insegnante di scuola dell'infanzia formata alla pedagogia steineriana

Comunicazione su stampa locale

|||||

CAZZETTINO

Reports delle singole sessioni laboratoriali - Sperimentazione ALICE “Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità. Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere”

Dal Blog di ALICE^δ

<http://www.alice-llp.eu/blog>

	<p>ALICE Pilot Project <i>FORMAZIONE DEGLI ADULTI COME EDUCATORI</i></p>
<p>Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova - seppur antica - identità <i>UN LABORATORIO PER ASCOLTARSI, ASCOLTARE, RIFLETTERE</i></p>	

^δ Al link <http://www.alice-llp.eu/blog/?p=214> e di qui, cliccando su *next*, alle pagine successive.

GENITORIALITÀ → Report per ALICE_Blog - Primo incontro 08.11.12

Nel pomeriggio di giovedì 8 novembre 2012 ha preso avvio il Laboratorio “Genitorialità... ascoltarsi, ascoltare, riflettere sul nostro essere genitori”, presso la sede di Nascere Meglio, a Mestre-Venezia.

Eravamo in 14 mamme, tutte con un bimbo in età 0-3, dal dal più piccolino, uno scricciolo : Irene, Niska, Angela, Michela, ChiaraF, Alice, Rossella, Claudia, Silvia, ChiaraP, Raffaella, Francesca, Marialuisa, Nadia, un papà, Marco, giunto inatteso e nella più piacevole e gradita sorpresa! [...“Mi raccomando alle quote azzurre”, è stata la sua prima raccomandazione a tutte queste donne!], più Monica ed io, Elena, pronti tutti a vivere l’esperienza di un pezzetto di vita in comune!



Nadia, Presidente e formatrice di Nascere Meglio, ci ha portato i saluti suoi e di Marilena ed ha aperto “le danze”!

Dopo una breve presentazione per iniziare la reciproca conoscenza, più qualche nota per contestualizzare il percorso entro ALICE e fornire un seppur minimo sfondo teorico, abbiamo iniziato ad immergerci nel Laboratorio.

L’invito generale è stato – e sarà sempre – quello di raccontarsi, giocando, scrivendo, poetando, colorando, modellando, per rendersi conto di quanto si apprende dalla propria esperienza, mettendosi alla ricerca delle parole per dirla, per comunicarla, per renderla preziosa. Un laboratorio di riflessione e di pensiero, attraverso i linguaggi della narrazione – scritta o condivisa a voce – e della creatività! Dunque un Laboratorio per ascoltarsi, per ascoltare, per riflettere, su sé come persona e su sé come genitore, sulla funzione della genitorialità, sul significato di *generare* una “buona vita” per sé e per i nostri figli, sul significato di accompagnare ad “buona vita”.....



Questo è il “Diario pensoso”, che ciascuno di noi ha portato a casa senz’altro per trascrivere i momenti più significativi, di riscoperta, di divertimento vissuti in laboratorio, ma soprattutto per dare forma – attraverso la scrittura – ai “pensieri che formano i pensieri nel loro stesso farsi... per decidere di avere esperienza della vita della propria mente, facendoci consapevole al divenire della propria vita interiore. Qual è la consistenza/l’essenza dei miei pensieri sulla “buona qualità della vita” e sull’“aver cura della vita”? *Una bella sfida!* Ma i genitori speciali di Nascere Meglio, che hanno accolto l’invito ad un cammino di riflessione sul proprio “mestiere” di genitore, non lasceranno certo andare l’occasione!



Siamo dunque entrati “in noi”! L’incipit è stato l’invito a **ricordare per iscritto la propria nascita** (sì, proprio la propria nascita!). Le esitazioni e un lieve iniziale imbarazzo provocati da questa proposta erano del tutto prevedibili... “Cosa scrivo? Come posso ricordare?” Il suggerimento è stato quello di rievocare le narrazioni dei propri genitori, o dei propri nonni, o dei propri parenti.... O di lasciar affiorare le immagini O di ascoltare il corpo “Proviamo a dar voce a qualsiasi ricordo, ad ogni rappresentazione ...”

Così tutti sono riusciti a lasciar traccia sul foglio “del proprio venire alla luce”, “dando vita” una memoria dimenticata, o che si pensava di non aver più tra emozioni ora tenere e gioiose, ora commoventi e compassionevoli...

Poi, in “genitoriale amichevolezza” con le mani in pasta (di sale!) riflettendo su noi stessi, abbiamo giocato a *generare* alcune forme – sculture, feticci, oggetti-simbolo – che ci rappresentassero nel nostro essere mamme/papà in azione..... E quindi abbiamo dato il Nome, per la prima volta, alla nostra identità di *madri/padri-in-azione*, scostandoci da definizioni standard e convenzionali, per lo più scontate (mamma “in carriera”, mamma “ansiosa”, papà “assente”...), per riappropriarci invece del nostro sentirci adesso “madre”/“padre”, del nostro reale vissuto “in quanto genitore”, del nostro “dire di noi come genitore”.

In cerchio, mettiamo in mostra le nostre “creature” e, soddisfatti ma anche stupiti o meravigliati, abbiamo proclamato al gruppo chi siamo:

- una *mamma-gioia-pagliaccio*, raggianti e allegra;
- una *mamma-vulcano*, che fa tanto ma che è anche “tanto”;
- una *mamma-palla*, tonda e senza spigoli;
- una *mamma-papera*, perché tutti la seguono;
- una *mamma-abbraccio*, in questo stato costante;
- un *papà-guantone*, che racchiude e dà forza;
- una *mamma-papà*, che è questo e quello insieme;
- una *mamma-tetta*, così dall’inizio ma spero non per sempre;
- una *mamma-palla* ma con porticina, per lasciare la libertà di entrare e uscire;
- una *mamma-intreccio-tondo*, per contenere;
- una *mamma-cuore*, una *mamma-amore*.

..... Ecco alcuni di noi!





Un sentito grazie! Elena* con Monica

** "Carissime mamme, carissimo papà, grazie per il divertente e ricco pomeriggio passato assieme Parole e immagini profonde, colori e simboli, per ritrovare un pezzetto di noi, emozioni e significati "dimenticati" del nostro essere stati figli.....che ci hanno condotto alla gioia di essere genitori.... così arricchendo ciò che già siamo!" (mail dell'11.11.12)*

GENITORIALITÀ → Report per ALICE_Blog - Secondo incontro - 15.11.12

Giovedì 15 novembre 2012 c'è stato il secondo incontro del nostro Laboratorio "Genitorialità... per ascoltarsi, ascoltare, riflettere...". C'eravamo tutti!



Abbiamo continuato lungo il percorso già iniziato: il tema della nascita... L'obiettivo è stato di provare a riappropriarci consapevolmente, ma in modo giocoso e creativo, di un pensiero che da sempre genera teorie, ipotesi, congetture, capacità, valori... Sull'essere venuti al mondo e sullo stare al mondo... a volte espliciti, ma più spesso non noti....

Lungo un unico striscione di carta, posto a ferro di cavallo, tutti assieme ma ognuno nel proprio spazio, rappresentiamo la nascita....., la nostra,

quella di nostro figlio, dei nostri figli.... la Nascita in assoluto, con la "N" maiuscola così da esternare (proiettare all'esterno) immagini di un «sé che ha preso corpo»

L'invito è "in silenzio" ma commenti divertenti riempiono la stanza quasi a desaccralizzare un atto ancestrale, seppur reso giocosamente Disegnare, dipingere, pasticciare coi materiali che più ci attirano:

- matite colorate per tratti delicati ma anche decisi;
- pastelli per segni morbidi e vellutati;
- acquerelli, soavi e puri nella trasparenza;
- colori a tempera, per un tratto duttile e uniforme;
- colori a cera, scorrevoli per segni vividi e lucidi;
- pennarelli grossi e sottili, per tracce omogenee e sicure.

Alcuni, mentre disegnano o colorano, scandiscono a voce, con descrizioni o chiarimenti reciproci, le proprie pro-creazioni. Immagini differenti, nel loro apparire anche opposte tra loro.... Ma tutte pregnanti, ricche di significato.... Tutte raffinate, nessuna abbozzata o incompleta, nonostante la tirannia del tempo..... Le tinte sono ora forti ora delicate....

Mi viene in mente il significato dei colori in oriente e nella tradizione indiana... il *nero*: simbolo di infelicità... forse connesso alla tristezza di un "distacco uterino"?... Ma anche principio protettivo.

Viene associato al *rosso*: forza e vitalità, simbolo della vita; al *giallo*: pensiero e concentrazione mentale; al *verde*: rigenerazione ed energia....

Forse tali creazioni rispecchiano o rinviano al rapporto di ciascuno con quel momento di vita cruciale? Come ricordiamo o intendiamo la nascita? Recuperiamo il racconto già rievocato a voce, integriamolo con l'evento di nascita di nostro figlio, coi racconti



famigliari, coi propri "miti"... scriviamolo....avremo presto un'occasione per narrarlo nella sua vividezza....

La raccomandazione è di trascrivere il pensiero che ha portato a creare proprio quella forma "di nascita", a dare proprio quei colori, di trascrivere il ricordo che quella forma ha elicitato, il vissuto associato, l'ipotesi fatta sul senso del venire al mondo..... sul senso della vita.... Da soli, su un foglio bianco o ancor meglio sul proprio "Diario pensoso", pensare i pensieri, volgere lo sguardo al pensiero nel suo farsi, prendersi cura "della vita della mente".... lasciarsi andare...

Partendo da noi abbiamo perciò provato a dare voce e colore a un verbo tanto importante quanto dimenticato: a volte usato, altre vituperato: *Nascere!* Perciò in un cartellone, con un concetto, esprimiamo cos'è per noi *NASCERE È...:*

- *Calore intenso (An.)*
- *Esplosione e fuoco d'artificio (Ch.P.)*
- *Luce (Ch.E.)*
- *Amore e dolcezza (Ir.)*
- *Un viaggio (Al.)*
- *Una porta che si apre avvolta dalla luce (Cl.)*
- *Luce e calore che scioglie la neve (Si.)*
- *Attraversare il tunnel per una vita più intensa e profonda (Ro.)*
- *Luce Sacra (Fr.)*
- *Sbocciare a nuova vita (Na.)*
- *Incontrarsi tra le stelle (ML.)*
- *Iniziare (Ra.)*
- *Vita (Mi.)*
- *Infinito. Non smettere mai di esistere (Ni.)*

.... Fino a che, con le forbici, delicatamente, velocemente, bruscamente, ciascuna creazione viene distaccata da quel lungo simbolico striscione....





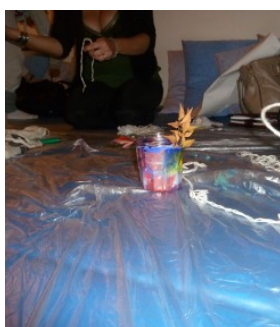
<http://youtu.be/MonjUp67YgQ>

Sorseggiato un the caldo per coccolarci, ci siamo poi dedicati al nostro bambino. Abbiamo così creato una lanterna per il momento del rilassamento serale prima della nanna, per accompagnare l'addormentamento del nostro bimbo, nella fiavole luce rassicurata da una ninna-nanna, da un racconto, da una fiaba.....

Basta un vasetto vuoto, del fil di ferro, un po' di lana, carta velina colorata, qualche fogliolina, qualche forma ritagliata da un cartoncino.... colla vinilica liquida liquida e un pizzico di fantasia, di creatività.... lasciando andare la mente... il cuore.... lasciando andare le mani!



Un vocio allegro.... Volti sorridenti.... Commenti divertiti e divertenti..... Ecco il dono di oggi per i nostri piccoli Angeli!



Per sapere come si fa:

<http://ww2.raccontidifata.com/2011/11/creare-lanterne-per-lestate-di-san.html>

.... Arrivederci a giovedì prossimo!

Un caro abbraccio - Elena con Monica

GENITORIALITÀ → Report per ALICE_Blog - Terzo incontro - 22.11.12

Giovedì 22 novembre 2012 c'è stato il terzo incontro del Laboratorio "Genitorialità... per ascoltarsi, ascoltare, riflettere...". C'eravamo tutti !

Dice Loretta Fabbri che *"nel sapere genitoriale c'è di tutto: dalla nostra storia di figli amati o non amati, rispettati o usati fino alle zone d'ombra che ineluttabilmente ogni figlio attraversa. Come figli impariamo le regole tacite dell'amare o del non amare, dell'ascoltare gli altri o del farli tacere; apprendiamo la disistima o il rispetto"*. Entro ciascun genitore dimorano i genitori che lo hanno cresciuto e la loro presenza, mentale o fisica che sia, opera sul piano reale della foggia identitaria attraverso il lessico, le posture, i valori. Ogni genitore si muove tra due identità: una, in primo piano, quella di sé come *genitore* forgiato in una dimensione presente ma proiettata al futuro e l'altra, nello sfondo, quella di sé come *figlio*, radicata nel passato ma continuamente attiva. Ogni incontro con il figlio spinge nel profondo di sé, ogni genitore situa e interpreta il figlio dentro il proprio spazio autobiografico.

Il Laboratorio è iniziato con una "una fotostoria", cioè con la creazione di una trama che potesse narrare, attraverso alcune nostre fotografie, uno spaccato di noi in relazione con nostra madre o con nostro padre.... Crediamo, infatti, che il genitore che siamo non può prescindere dalla relazione con nostra madre, con nostro padre, o con chiunque abbia avuto, nei nostri riguardi, funzioni genitoriali. E il senso di tale legame giace non tanto – o non solo – nei tratti fisici o temperamentali che geneticamente ci accomunano con loro, quanto negli intrecci e nelle sovrapposizioni esperienziali che così tanto contribuiscono a determinare – e a volte a condizionare – i nostri personali percorsi di vita.



Ciascuno ha adagiato le proprie fotografie in una spirale tracciata a terra con una cordicella di lana – posta a simboleggiare della linea del tempo – disponendole cronologicamente come meglio credeva. L'invito è stato di scrivere, per ognuna, un ricordo collegato.

Per molti la spirale ha cambiato subito forma: ora un cerchio, ora un'unica retta, ora un salire-scendere-salire, ora la traccia di vette stagiate nel cielo.....

La progressione della corda ha quindi guidato l'incedere della narrazione biografica di sé in quanto figlia....in quanto figlio.....



Memorie ricche di significati: racconti ora spensierati di infanzia serena, ora di vissuti anche dolorosi, ma intrisi di fierezza e gratitudine!

Con noi c'è anche la piccola Rebecca... che subito sottolinea la continuità, il legame, la complessità di una vita inter-generazionale... "ma io dove sono?!...Non ci sono!" ... "Eh si che ci sei!... Sei nei pensieri della mamma e del papà....."

Questa esplorazione con la memoria e con le emozioni ha nel contempo accompagnato alla comprensione,

profonda, delle influenze genitoriali sul nostro modo di interpretare e vivere la maternità e la paternità... Ripercorrere un legame che si mostra in tutta la sua "potenza" al nostro esordio come madri e come padri ci aiuta a vederne le influenze – nella loro positività ma anche nella loro criticità – sul nostro modo di interpretare la genitorialità ... a prenderne le distanze, se dovesse servire, e a mettere "a punto" il nostro personale modello educativo ...

http://youtu.be/I2i_qr2s7ll



E nel frattempo Monica, sferruzzando a lana, preparava per tutti l'"anima" di un pupazzo-personaggio per animare ed allietare le storie e le fiabe che solitamente raccontiamo ai nostri bambini!

Ringrazio tutti per aver accettato di condividere spaccati familiari che rimandano a realtà narrative solitamente confidenziali ed intime tra pochi E subito dopo una piccola pausa con il solito tè e i deliziosi muffins al cioccolato portati da Silvia!

La seconda parte del nostro laboratorio ci ha visto creativi...

Per avviarci al nostro libro, librone, libretto tattile *di carta igienica*, che realizzeremo per giocare coi nostri figli, per raccontare loro qualche pezzetto di noi, per generare

una trama di sentimenti e di pensieri od esprimere ciò che mai si è riusciti a dire..... abbiamo prima guardato, ascoltato e poitoccato le storie raccontate da due mamme.

La prima storia ce l'ha raccontata Monica, che ci ha accompagnato – con voce dolce e commossa dall'emozione che questa lettura ogni volta le procura! – lungo il tragitto percorso da Piccolo Seme, stupito e meravigliato, ma profondamente sereno, nel suo venire alla Luce! Ma a chi è dedicato il librone di Monica? Beh! Alla sua "piccola Valentina" ... inattesa e speciale giovanissima mamma di Piccolo Seme: Tommaso il primo nipotino di nonna Monica! Una narrazione questa che ben esprime

il profondo legame – attraverso un “filo” che interseca vissuti a volte anche molto difficili – di comprensione, rispetto, cura e amore tra le generazioni!



Il racconto di Monica

Gioia e commozione a sentire il racconto di mamma/nonna Monica



La seconda storia, “La storia di Brian”, ce l’è venuta a raccontare Gabriella, ex-pancia di Nascere Meglio (*come la sottoscritta.... ci tengo a dirlo!*), che aveva potuto realizzare il Librone tattile grazie ad un corso per i genitori della Scuola dell’infanzia proposto dalla maestra Monica (*come la sottoscritta... ci tengo a dirlo!*). Il librone di Gabriella è assai elaborato, ricco di colori, personaggi, cose.... che spuntano da tasconi inseriti nelle pagine o nascosti in qualche posticino lì vicino.... Lei l’ha raccontato ai suoi due bambini in una locanda di montagna, attorno ad un caminetto acceso e ad un pubblico di ospiti ... «Brian è un bambino di circa 10 anni, che non ascolta la raccomandazione del nonno di non inoltrarsi nel bosco buio e misterioso... Ma lui deve seguire un “sogno”.... per incontrare una persona speciale..... Così, accompagnato da due folletti amici dal cappellino rosso (per Greta) e blu (per Lorenzo) e dopo molti incontri tra cui il pauroso capo dei Troll tutto nero e la dolce fata tutta d’oro, giunge alla fine della sua ricerca e ad aspettarlo trova Babbo Natale! Con gli auguri più affettuosi di mamma e papà!»

Una storia che Gabriella ha costruito per aiutare i propri figli a superare difficoltà e paure grazie alla duplice identificazione con Brian (il sé che agisce) e con i folletti (i pari.... ma anche i propri talenti, le proprie forze, le proprie risorse!), oltre naturalmente all’immane supporto di tanti adulti generosi, buoni e attenti.

Gabriella racconta "La storia di Brian" supportata da Elena che gira le pagine del librone e funge da "folletto" insieme a papà Marco



Visto cosa si può fare con la carta igienica ed un po' di fantasia? Eccoci quindi, pronti per imparare la tecnica – semplicissima – per creare il nostro libro tattile.... Con Monica mostriamo subito come fare. Carta igienica, colla vinilica molto liquida, pennelloni, colori, tutto il materiale che si vuole.... e un po' di fantasia! Per questo ci ispiriamo agli insegnamenti della Maestra Colorata Graziella Pesce e alle indicazioni del suo bel libriccino "Carta Igienica per l'anima" (<http://www.perlecolorate.com/libri-e-e-books>)

I libri/librotti/libroni sono come si vuole.....

- grandi,
- piccoli,
- piccolissimi,
- a rettangolo,
- a cerchio,
- a fisarmonica,
- a un'unica pagina,
- con molte pagine,
- olorati, con i fiori,
- con la lana,
- con le perle.....
- a strato sottile, a
- strato grosso,
- su supporto di cartone,
- su supporto di legno
- libro scatola,
- libro puzzle,
- libro a rotolo,
- libro a casetta,
- libro teatrino,
- libro a tubo,
- libro a pagine sciolte...

... si può continuare all'infinito.....

Questa settimana proveremo a pensare al nostro progetto e quindi..... poi toccherà a noi!



E la piccola Rebecca, subito prende l'iniziativa: rotolone di carta igienica, colla e pennelli per realizzare la sua creazione!

In chiusura, come sempre, la raccomandazione di fare "i compiti per casa" scrivendo sul proprio "Diario pensoso". Ecco il suggerimento per questa settimana: «Penso i pensieri sul mio essere genitore; rivolgo lo sguardo e fisso l'attenzione sull'essenza dei miei pensieri relativamente a ciò che è per me, e a ciò che è nella mia esperienza, una "buona" genitorialità....»

.... Alla prossima!

Un caro abbraccio - Elena con Monica

GENITORIALITÀ → Report per ALICE_Blog - Quarto incontro - 29.11.12

Laboratorio "Genitorialità... per ascoltarsi, ascoltare, riflettere...": giovedì 29 novembre 2012 ci siamo incontrati per la quarta volta.

È con noi la piccola Allegra: 16 mesi di pura energia! La sua mamma, Ro., è gioiosa nel poterci mostrare in quanta autonomia e tranquillità sta crescendo la sua piccola.... E noi ci compiacciamo con lei! Siamo pronti per un nuovo input che ci conduca ad esplorare – a partire dai nostri saperi – l'universo "genitorialità"..... Ma subito il pomeriggio prende una forma del tutto propria, si autodetermina, disponendosi al dialogo, al confronto, all'intesa Qualcuno chiede, altri rispondono ... altri ancora chiedono...



Il bisogno del gruppo è di prendere del tempo per raccontarsi e ascoltarsi, reciprocamente, in un momento di condivisione, di conoscenza, di apprendimento.....

In questo percorso abbiamo provato ad interrogare la nostra esperienza innanzitutto come figli e quindi come genitori, provando a cercare le connessioni tra quanto abbiamo imparato nella nostra esistenza e il modo reale di agire la genitorialità nella relazione educativa con i nostri figli. Lo abbiamo fatto attraverso l'espressione creativa, quasi corporea ma soprattutto attraverso la narrazione di noi stessi, per riappropriarci di frammenti di memoria che ci consentano una conversazione riflessiva, una pensosità cognitiva ed emotiva, il risveglio di saperi e apprendimenti assopiti, la maturazione di consapevolezza, il superamento di difficoltà, l'avvento di una tappa di evoluzione

E così, ecco Na., leggerci una pagina del suo "Diario pensoso"

Dal mio Diario Pensoso: "IL MIO ESSERE GENITORE": Cosa mi fa pensare di essere una mamma "sufficientemente buona"?

Quando ero piccola mi sentivo così a disagio nella mia famiglia, così poco amata, curata e desiderata che pensavo di essere stata adottata e mi chiedevo perfino perché l'avessero fatto se non mi volevano. Certo capivo che alle mie sorelle io non piacessi né interessassi... perché non ero loro sorella. Mi ricordo che un giorno mio padre passeggiando per Venezia mi mostrò una casa e mi disse che lì mi avevano "comprata". Fu per me la prova evidente di quanto già sospettavo. Capii solo anni dopo che era un'espressione veneziana per dire che mia madre era incinta. Ricordo che vivevo con un profondo senso di ingiustizia...mescolato poi in varie fasi con altri vari sentimenti negativi: abbandono, rabbia, tristezza, solitudine...E volontariamente ho conservato il ricordo di me bambina

che giuro a me stessa che non avrei mai trattato così nessuno...e poi che non avrei mai più permesso a nessuno di farmi soffrire così.

Sarò sufficientemente buona se alle mie figlie non farò mai provare niente di tutto questo. A loro non mancheranno amore, appoggio, fiducia, attenzioni, accudimento.

Ma voglio andare oltre. Leggo, studio, sono una pancia NascereMeglio, sono una corsista di A.L.I.C.E....

Voglio davvero andare OLTRE ciò che è stato per me, per offrire loro il MEGLIO.

Ecco..... Tante volte ho pensato di parlare di me con un professionista, ma mi mancavano o i soldi o la voglia/forza... e mi sono "arrangiata". In effetti ho raccontato solo alcuni tratti della mia infanzia solo a due/tre persone. E poi spesso mi sono chiesta "ma a chi vuoi che interessi?" o "c'è molto di peggio". Senza contare i sensi di colpa e la vergogna latente... Ed ho cercato un senso. Oggi sono la persona che sono anche grazie a ciò che è stato e sarò una mamma molto "pensante"... Ma se il mio percorso, la mia esperienza potesse essere in qualche modo utile ad altri ne sarei davvero felice.

Na. mi ha dato il permesso di pubblicare questa sua narrazione riflessiva e mi risponde via mail:

*"... E' stato molto faticoso leggerla: tante tante tante volte ho pensato ripensato rivisto e studiato le mie esperienze, ma non l'avevo mai fatto in un gruppo. Mi sono sentita nuda, ma va bene così... davvero sto vivendo un grande momento di crescita.... Grazie!!
Ciao. Na.*

PS. Ti allego le foto dei lavori che hanno fatto le mie bambine con la pasta di sale: sono pasticcini e animaletti del mare



Pasticcini e Animaletti del Mare fatti con la pasta di sale dalle bimbe di Na..... con Na.



Emozioni fortissime, sicuri rispecchiamenti, intuizioni personali.... Questo significa vivere la genitorialità pienamente consapevoli del "mandato" di cui si è stati insigniti.

Subito dopo Sil. ha desiderio di raccontarci la sua storia di madre e della grande sofferenza che ha dovuto affrontare col suo sposo (così lei chiama suo marito!) prima di poter abbracciare la figlia, giunta terzogenita dopo due Angeli. La narrazione, assai pregnante, è suscritta in un libro speciale....

appositamente creato dalla “Maestra colorata Graziella” per dare un senso all’immane compito cui Sil. e il suo sposo sono stati chiamati..... Ascoltiamo attenti, con commozione ma comprendendo e accettando anche noi, come loro, questo “perché”.....



Il giorno dopo, alla mia richiesta di permesso di raccontare nel Blog di ALICE la sua narrazione al gruppo, Sil. così mi scrive via mail:

Cara Elena sono Sil. del gruppo ALICE.... Volevo ringraziarti per ieri. È stato più bello del solito... Stanotte avevo il cervello frenetico... mi sono svegliata per la piccola alle 3 e ho avuto un diario pensoso mentale fino alle 7 ... Pazzesco, era una vita che non mi capitava ... E ho capito a cosa serve tutto questo!! Scrivere serve a noi!! Per allenarci a sentire la mente ... E ce l'ho fatta!! Grazie.....

.... Premetto che puoi scrivere quello che preferisci e come lo preferisci... hai proprio carta bianca... Però visto che me l'hai chiesto ti scrivo che ALICE mette in subbuglio pancia e cuore fino alle sue radici più profonde... E questo ti dà la libertà di dividerlo anche con persone fino a poco tempo prima davvero poco più di sconosciute... Ecco quindi la serata di ieri mi ha permesso di parlare dei miei Angeli, Giovanna Maria e Francesco... due creature frutto dell'amore tra me e il mio sposo che avremmo tanto voluto stringere ma che purtroppo erano state chiamate per il cielo, per vegliare su di noi... La mia prima esperienza genitoriale è stata con loro... Al dolore e alla nostalgia per tutto quello che non ho potuto fare con loro o semplicemente dire a loro mi sono accorta che si erano associate rabbia e senso di ingiustizia e fallimento... Fortunatamente un po' alla volta ho visto come il sentimento che ha nutrito il mio cuore e che continua a farlo è l'amore... Grazie a loro ho scoperto che l'amore è un dono e che l'essere genitore è una chiamata grande... Non è importante o perlomeno non è il centro quanto li cullerai, li stringerai o li guiderai nella vita... Ciò che importa è rispondere a questa chiamata con l'amore per loro.. Per un'ora, per un giorno, per tutta la vita.. Sono figli comunque siano andate le cose.. Sono parte di te e del tuo percorso.. Hanno un nome, un'identità e soprattutto un senso... Non è detto che la capiremo mai... È già molto però se l'accettiamo.. Se impariamo giorno dopo giorno a sentire che fanno parte della nostra vita ugualmente... È che siamo madri e padri non per merito né per azioni più o meno lodevoli ma perché accogliamo i nostri figli al meglio delle nostre forze e possibilità... E perché li custodiamo nel nostro cuore con tutto l'amore di cui siamo capaci... Ecco... Questo penso mi aiuta oggi ad accompagnare mia figlia nei passi della vita.. Mi sento una madre tra cielo e terra... e lo sono sul serio!!

Un abbraccio!!

Questo è il lavoro che stiamo facendo per riuscire ad essere genitori pienamente consapevoli e persone che decidono di prendersi cura di sé ... per prendersi cura degli altri!

L'incontro si conclude sorseggiando il nostro caldo the aromatizzato alla frutta ... e con qualche biscottino.... Nel frattempo, maestra Monica ci spiega come preparare animaletti in panno lenci o in

altri materiali morbidi, da regalare ai nostri bambini come “oggetto transazionale” o da appendere sull’Albero di Natale!!!



.... Al prossimo giovedì!

Un caro abbraccio - Elena con Monica

GENITORIALITÀ → Report per ALICE_Blog - Quinto incontro - 06.12.12

Giovedì 06 dicembre 2012 c'è stato il quinto incontro del nostro Laboratorio "Genitorialità... per ascoltarsi, ascoltare, riflettere...". Abbiamo avuto la gioia di avere con noi il dolce Giovanni.... Il più piccolino dei nostri bambini perché ha solo due mesi.... È vispo, attento a tutto quanto lo circonda.... Un po' attonito, forse: tanti colori, tanti nuovi volti, tante braccia che desiderano prenderlo a sé.... È bello e simpatico e rimane tranquillo per tutto il tempo.... Forse ha "sentore" che proprio lì, in quello stanzone morbido morbido, la sua mamma – a volte accompagnata dal suo papà – ha spesso trovato rassicurazioni e serenità preparandosi al suo arrivo! Nella prima foto è tra le braccia di un'amica ma lo sguardo è diritto agli occhi della mamma... ed ecco che subito dopo è accoccolato al suo seno!



Il lavoro che ci siamo avviati a fare ha voluto esplorare "modi" di concepire la genitorialità del tutto avulsi da prescrizioni pedagogiche, acriticamente convenzionali e sovente decontestualizzate, inerenti il "si deve fare così...."; "bisogna fare così....". Cerchiamo perciò una nostra competenza che ci evidenzia come oltrepassare i precetti del "dover essere", una competenza che non ha avuto bisogno di essere istruita poiché del tutto interna a noi come "stato", spesso latente o inconsapevole, ma motore che supporta le azioni di cura e di guida del nostro personale modo di agire il "lavoro" di genitore!

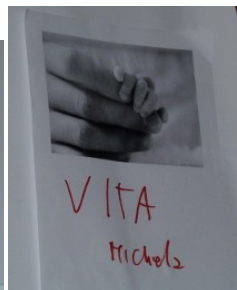
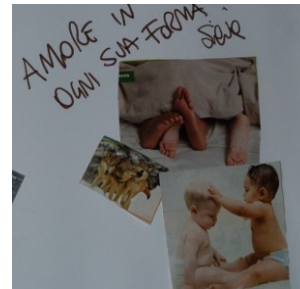
Ecco allora accingerci nella composizione di un "glossario genitoriale", ciascuno ritagliando e incollando in un cartellone un'immagine con cui rappresentare la propria idea di genitorialità, trascrivendovi accanto un concetto chiave per sintetizzarne il senso e il valore.... per dare forma ad una trama che da sola riuscirà a potenziare la personale capacità di "prendersi cura di sé" e di sfatare la percezione di essere inadeguati a fronte di situazioni ed eventi che quotidianamente vengono sperimentati come genitori.





Glossario Genitoriale

Amore (in ogni sua forma), Contatto, Continuità, Divano, Infinito, Nutrimento, Persona migliore, Presa forte, Rivivere, Scelta, Sostegno, Vita....



Un glossario essenziale, eppure condensato di riferimenti che incarnano l'attuale, rinnovata, evoluta identità genitoriale.... Ognuna di queste rappresentazioni ci agevola nell'accedere ad un ricordo

personale, come genitore o come figlio/figlia, tanto che se vi premettiamo l'intenzione di un auspicio, ciascuna diviene quasi un programma educativo "Vorrei essere per te..."

"Vorrei essere per te..."



Vorrei essere per te un grande **divano**, morbido, confortevole, colorato, che accoglie tutta la famiglia per condividere momenti di relax, gioia, tristezza. Un divano che da' calore, sollievo, che avvolge, che ospita te e il tuo mondo (ML.)

Vorrei essere per te la **persona** su cui sai di poter sempre contare, che ti aiuta ad essere quello che sei (Mi.)

Vorrei essere per voi una **presa forte** e coraggiosa per tutti i momenti difficili che incontrerete nella vostra vita. Perché voi non cadiate troppo in basso, perché vi possiate rialzare a testa alta come è stato per me, con mia madre e con mio padre. Perché possiate uscire dall'oscurità e dalla tristezza quando l'attraverserete (Al.)

Vorrei essere per te una **scelta** di amore grande, così come tu lo sei stata per me. La tua mamma, che ci sarà sempre, lì, dietro di te, quando sarai sconfortata, felice, triste... Vorrei essere per te la tua scelta, il tuo punto d'appoggio, il caldo abbraccio. Tu, piccolina mia, sei arrivata ed hai scelto me, ed io sconfortata non sapevo che fare. Quel giorno, in quella sala d'aspetto, ho scelto te... ho scelto di crescere, di vivere una vita nuova e tu, quasi lo sentissi, sei stata nascosta in un angolino fino a che la tua scelta è stata la mia scelta (An.)

Vorrei essere per te amorevole **sostegno**. Sarò alle tue spalle e ti sosterrò nella vita, per la vita. Penserò sempre a te con amore, in silenzio, nell'ombra e nella luce. Ti condurrò per mano finché la tua mano lascerà la mia e allora continuerò a guardarti da lontano con tutta la forza e l'energia di cui sarò capace ... (Na.)

E così tutti gli altri Ogni attestazione è accompagnata da emozioni sempre molto forti: di felicità, di perplessità, di scoperta, di dolore... Ma finalmente, espresse, viste, condivise.... Liberatorie!!!!



Con gli occhi di mio figlio/di mia figlia (come mi vede mio figlio? come mi vede mia figlia?)

E da qui, ci avviamo all'ultima esplorazione di questo "assaggio" sulla genitorialità.... Quando guardiamo, osserviamo i nostri figli, a volte si intrecciano dialoghi silenziosi di cui non possiamo sempre conoscere il contenuto, la direzione, l'esito, l'influenza. Potremmo a volte chiederci se nostro figlio/a è o sarà come lo pensiamo, ma raramente la domanda è di direzione opposta: *come mi vede mio figlio/a? come mi pensa mio figlio/a?* Ecco quindi che proviamo a decentrare il nostro punto di vista per svelare una verità che teniamo nascosta, ma che connota una relazione in cui siamo profondamente implicati ... Ciò può aiutarci a capire chi possiamo essere per l'altro, come l'altro ci pensa e ci immagina, come auto-educarci alla riflessività, apprendendo da noi stessi.

L'esercizio è a "doppio specchio. Come prima cosa assumiamo la narrazione di nostro figlio/nostra figlia "incarnando su noi stessi, sul nostro corpo e sulla nostra mente, i suoi pensieri e i suoi sentiti cercando di dare forma alla sua interiorità, rispecchiata su noi stessi.....



Mamma, tu sei tutto per me, sei la mia fonte di vita. Sei divertente, mi fai molto ridere, a volte però mi fai arrabbiare perché non mi capisci, o non vuoi capire. Sei buona con me, ma a volte non hai pazienza, hai fretta e non mi lasci i miei tempi. Ci sono momenti in cui sei nervosa, presa da altri pensieri e ti sento distante. Così mi arrabbio e non ti voglio ascoltare, protesto perché non mi sento sicura (Ch1)...

Lo so mamma, sono nato in un momento difficile e tu eri un po' triste, ma sei riuscita a trasmettermi l'amore infinito che hai dentro. Sto bene quando sono tra le tue braccia e mi dai i baci... (Ni.)

Mamma, ti voglio tanto bene, però perché non sei più tutta mia? Hai sempre in braccio il mio fratellino, ma anche io ho bisogno di te. Quando faccio i capricci voglio le tue attenzioni e tu invece ti

arrabbi con me. Allora io ti voglio abbracciare stretto stretto e fare la pace. Mi piace molto quando mi coccoli e vieni a fare la nanna sul mio letto. Mi sento felice e mi addormento sereno (Ni.)

Mamma, sei sempre di corsa, vivi col telefono attaccato, parli tanto, lavori tanto, ... ma non sei felice di farlo... mi guardi mortificata... Sembri non sentirti una brava mamma. Poi d'un tratto tiri fuori la bambina che è in te e ci divertiamo un sacco a ballare, saltare e cantare a squarciagola. In quei momenti sei proprio felice, realizzata. Vuoi tenere sotto controllo tutto come tutto fosse importante! Ti descrivi in un modo che non ti appartiene. Sei brava a cantare, a disegnare, a cucinare. Per me sei brava!..... (Ro.)

Mamma sei calda e morbida, accogliente e profumata. Sei la mia luce e la mia vita, sei il mio cibo e la mia acqua, sei il mio respiro (Al.)

Mamma, sei stanca, impaziente, lunatica. Sei distante, impegnata, divisa. Mamma stai con me. Vorrei che tu passassi più tempo con me come facevi prima. Mamma, ti penso amorevole e disponibile... (Al.)

Poi, dopo aver scritto di noi con gli occhi di nostro figlio/di nostra figlia, scopriamo sorprendenti similitudini o inattese discordanze tra le nostre trasposizioni e i rimandi che ci fanno i colleghi del gruppo, scelti a personificare nostro figlio/nostra figlia....

Per scoprire così che la "finzione" – l'immaginazione, la fantasticheria, la fantasia, il sentito dell'altro su di noi – non racconta bugie



E con questo ci congediamo....

A giovedì prossimo, con i nostri bambini!

Un caro abbraccio - Elena con Monica

GENITORIALITÀ → Report per ALICE_Blog - Sesto incontro - 13.12.12

Giovedì 13 dicembre 2012 il progetto A.L.I.C.E..... si è concluso! Il sesto ultimo incontro è stato senza dubbio il più bello, energetico e divertente tra tutti, perché ha visto la partecipazione dei nostri bambini.

Con noi soliti ci sono in più Nadia, la Presidente di Nascere Meglio assieme alla sua secondogenita Teresa (10 anni), Vittorio (11 anni) secondogenito di Elena e Tommaso, conosciuta anche come "Piccolo Seme" (5 anni), primo nipotino della maestra Monica.... Per un po' sono stati con noi anche la sua mamma, Valentina, e Riccardo, il suo piccolo fratellino.

Tutto il pomeriggio è stata una animata, vociosa, gioiosa, fragorosa festa!



Ed ecco un sorprendente dono per Monica ed Elena..... il più grande e significativo che si potesse immaginare Un tangibile ritorno da parte di questo favoloso gruppo di giovani genitori, che tanto

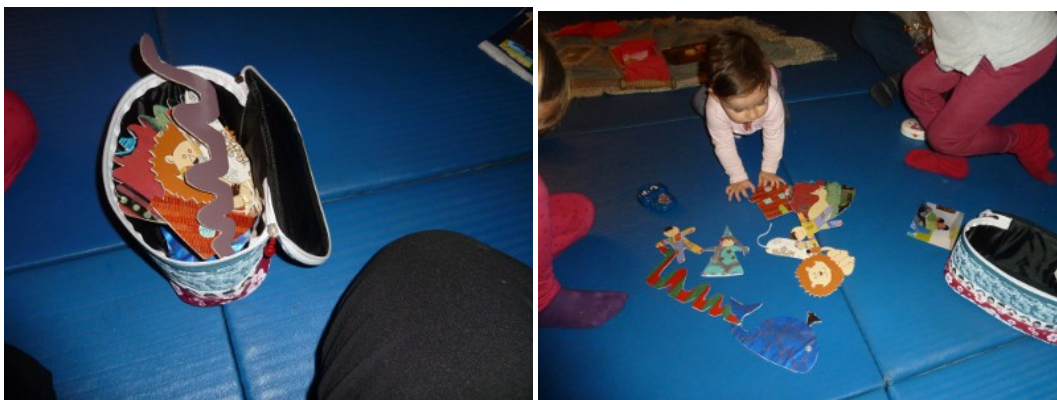
hanno dato senza risparmiarsi nel cuore e nella mente! Un gruppo “riflessivo” e capace di vera profondità, compatto ed evoluto.... Un modello di comunità genitoriale!!

Ecco qui! Fantastico!! Io e Monica ci siamo intimamente emozionati! I genitori ci hanno donato un Librone Animato realizzato con le pagine di “carta igienica” fatte da ciascuno, con scritto un proprio messaggio, un proprio pensiero, un pezzetto di sé e della propria famiglia..... *Grazie per questa Vostra testimonianza d’amicizia, affetto e stima!*



Ma ci eravamo ripromessi che il nostro laboratorio si sarebbe chiuso con qualche personale “Librone Animato”, letto, ascoltato e guardato assieme ai nostri bambini Per tutti ecco il dono di mamma Alice, che di “Libroni Animati” ne ha preparati ben due, uno per ciascuno dei suoi meravigliosi bambini!

“Libro a bauletto” con la filastrocca di mamma Alice



“Librone a pagine sciolte” per la Ninna Nanna cantata da mamma Alice



<http://youtu.be/fcoM-M9Hs0s>

E così, analogamente i Libroni degli altri genitori in preparazione per Natale!

A conclusione di questa gioiosa e creativa festa.....

Ringraziamo col cuore tutti voi per questa arricchente e fantastica esperienza che abbiamo potuto fare assieme!

A Voi e ai Vostri cari il più sincero augurio di buona vita!

Elena e Monica

ALLEGATO F

Questionari di valutazione della sperimentazione “Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità. Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere”

F1 - Questionario di gradimento

F2 - Questionario di autoanalisi

F3 - Intervista sulle K-Competence

F1 - QUESTIONARIO DI GRADIMENTO

Gentile genitore, siamo giunti al termine del nostro laboratorio e vorremmo porti alcune semplici domande per capire come hai vissuto quest'esperienza e qual è il tuo grado di soddisfazione in merito ad esso. Ti chiediamo gentilmente di indicare in una scala da 0 a 10 l'importanza che attribuisce agli aspetti indicati e il tuo grado di soddisfazione in merito agli stessi.

Ti ringraziamo per la tua preziosa collaborazione

IMPORTANZA	ASPETTO	SODDISFAZIONE
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Contenuti del laboratorio	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Modalità di svolgimento delle attività	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Materiale utilizzato per le attività	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Materiale consegnato	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Sede in cui si sono svolte le attività	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Orario del laboratorio	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Durata del laboratorio (numero di incontri)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Durata di ogni incontro	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Facilitazione al coinvolgimento nelle attività di gruppo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Sensazione di appartenenza al gruppo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Attenzione e ascolto da parte dei conduttori	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Incoraggiamento alla libera espressione e partecipazione da parte dei conduttori	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quali i punti deboli, quali i punti forti e quali i punti da migliorare in questo percorso? Se lo desideri, qui dietro lascia un commento a "caldo" (idee, proposte, riflessioni, critiche, problemi, ecc....).

F2 - QUESTIONARIO DI AUTOANALISI

Gentile genitore, ti chiediamo di soffermarti sulla tua personale esperienza vissuta in questo percorso formativo e di valutare l'eventuale cambiamento nei tuoi modi di pensare e di agire "in quanto genitore", utilizzando una scala da 0 (per nulla) a 10 (moltissimo)

IMPLICAZIONI NEL PROPRIO "MESTIERE DI GENITORE"

In che cosa ti è stato utile questo percorso formativo?

1) Fiducia nelle proprie capacità di azione genitoriale:

Prima

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adesso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2) Capacità di ascolto:

Prima

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adesso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3) Capacità nell'aiutare a "sciogliere" i nodi evolutivi:

Prima

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adesso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4) Capacità di comunicare e relazionarsi con gli altri:

Prima

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adesso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5) Capacità di confronto con gli altri / scambio di emozioni e di esperienze:

Prima

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adesso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6) Consapevolezza dell'importanza del proprio ruolo di educatore nella società:

Prima

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adesso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

IMPLICAZIONI PERSONALI

Quali aspetti del tuo carattere o della tua personalità, hanno potuto esprimersi, ed eventualmente cambiare, durante le attività del corso?

7) Conoscenza di sé / consapevolezza di sé:

Prima

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adesso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8) Prendersi cura di se stessi:

Prima

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adesso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9) Capacità di esprimere sentimenti ed emozioni:

Prima

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adesso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10) Capacità di mettersi in gioco nei rapporti interpersonali della quotidianità:

Prima

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adesso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11) Capacità di mettersi in gioco nelle situazioni di disagio:

Prima

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adesso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Grazie per la gentile disponibilità

F3 - INTERVISTA SULLE K-COMPETENCE

Traccia delle domande per l'intervista di gruppo:

Gentile genitore, a tuo parere, attraverso questo percorso laboratoriale, in qualche modo...

[KC5 = Capacità di apprendere ad apprendere]

... è mutato il modo in cui consideri e pensi il tuo pensare? il tuo riflettere sugli accadimenti, sui tuoi vissuti, sui tuoi sentiti? è cambiata l'attenzione che solitamente poni al formarsi dei tuoi pensieri? Se sì, puoi esprimere come?

[KC6: Competenze sociali e civiche]

... sono mutati i criteri attraverso cui ti rapporti agli altri o il modo in cui consideri le altrui modalità di agire, di esprimere sentimenti, vissuti, di adottare diverse metriche valoriali? Se sì, puoi esprimere come?

[KC7: Spirito di iniziativa ed intraprendenza]

... si sono modificate tue abituali volontà e decisioni rispetto al "metterti in gioco" come genitore, ad es. attraverso cambiamenti nelle prassi relazionali ed educative con tuo figlio/a, nella traduzione in azione di pensieri "pensati", nella diversa considerazione delle potenzialità e dei "rischi" della genitorialità, nella comprensione di essere capaci di anticipare accadimenti nella relazione educativa? Se sì, in che modo?

[KC8: Consapevolezza culturale ed espressione]

... hai visto incrementare la tua consapevolezza rispetto al patrimonio di conoscenze, di saperi, di competenze, di capacità di azione che possiedi e ne hai avuto favorita la loro possibilità di espressione? Se sì, in che modo?

ALLEGATO G (1)

Reports delle risposte inerenti l'intervista di gruppo di cui all'allegato F3 (K-competence)

Nelle tabelle seguenti si riportano i resoconti delle risposte fornite dai partecipanti alla sperimentazione all'intervista di gruppo sulle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato F3, accorpate in categorie e computate per frequenza e punti percentuali relativi, calcolati cioè sulla sommatoria delle risposte. Le risposte sono state analizzate adattando la procedura di cui all'allegato G2.

Tabella G1 - KC5 Capacità di apprendere ad apprendere. *Analisi delle risposte alla domanda aperta: "Gentile mamma, gentile papà, a tuo parere, con il percorso "Genitorialità" è mutato il modo in cui consideri e pensi il tuo pensare? il tuo riflettere sugli accadimenti, sui tuoi vissuti, sui tuoi sentiti? è cambiata l'attenzione che solitamente poni al formarsi dei tuoi pensieri? Se sì, puoi esprimere come?"*

Categorie di risposta	F	Percentuale relativa
a) Imparare a centrare l'attenzione su di sé e sui propri vissuti	8	42%
b) Comprendere l'influenza del proprio passato nelle azioni odierne come genitore e come persona	5	26%
c) Riflessività e focalizzazione sui pensieri sottesi all'emergere di pensieri e di azioni	4	21%
d) Accedere al proprio bagaglio di esperienze	2	11%

Alcune affermazioni ritenute esemplificative ai fini dell'individuazione dell'indicatore di cambiamento della K-C

(a)	<ul style="list-style-type: none"> - Anche se la scrittura e l'introspezione sono una pratica che ho sempre usato, ora le ho intensificate e fanno parte del mio quotidiano - Diciamo che mi ha aiutato a soffermarmi di più su me stessa. - Mi ha dato una chiave di lettura per poter fermarmi a pensare e connettermi con la mia parte più profonda in modo da trovare la radice di certi miei comportamenti e atteggiamenti. - Quando arriva un'emozione che mi pervade la pancia ora cerco di capire il perché e di modificarla. A volte ci riesco a volte no!! Con molta difficoltà, ma ci provo! - Quando si diventa genitore per si viene travolti da fortissime emozioni contrastanti (amore, senso di responsabilità) che possono allontanare l'attenzione dal sé e dalla propria persona.
(b)	<ul style="list-style-type: none"> - Non ha modificato il modo in cui considero il mio vissuto, ma mi ha fatto capire quanto questo "passato" sia ancora presente. - Ho avuto delle conferme sulle influenze che il passato può avere sul nostro presente. Un aiuto in più per crescere come genitore e come persona. - Mi ha ricordato di andare alla radice delle cose. - Mi ha reso più consapevole di essere stata "anche figlia" e che certi comportamenti e atteggiamenti della mia bambina li posso rapportare anche al mio essere stata figlia e viceversa.
(c)	<ul style="list-style-type: none"> - Sto molto più attenta a cercare di capire dove si è formato il pensiero nel momento in cui accade - Sono riuscita a focalizzare alcuni pensieri che mi giravano da tempo nella testa e nel cuore, ma che non riuscivo a capire. - Ora cerco di andare più a fondo, più dentro, più indietro. - Il "pensare al mio pensare" mi ha fatto riflettere su cosa ci sta dietro a mie reazioni che faticavo ad inquadrare.
(d)	<ul style="list-style-type: none"> - Ho visto oltre ed ho capito maggiormente alcuni nodi evolutivi della mia esperienza vitale e della mia famiglia. - Mi ha aiutata a pensare più spesso e a riflettere su singoli argomenti tornando indietro nel tempo

Tabella G2 - KC6 Competenze sociali e civiche. *Analisi delle risposte alla domanda aperta: "Gentile mamma, gentile papà, a tuo parere, con il percorso "Genitorialità" sono in qualche modo mutati i criteri attraverso cui ti rapporti agli altri o il modo in cui consideri le diverse altrui modalità di agire, di esprimere sentimenti, vissuti, di adottare diverse metriche valoriali? Se sì, puoi esprimere come?"*

Categorie di risposta	F	Percentuale relativa
a) Miglioramento del modo di rapportarsi all'altro riconoscendo e rispettandone l'individualità, i sentimenti e i vissuti	7	43%
b) Confrontarsi ed imparare dalle esperienze altrui	3	19%
c) Riflessione sui giudizi e le critiche con cui si addita il prossimo senza conoscerlo	3	19%
d) Rasserenato il rapporto con i propri figli nelle azioni e nell'espressione delle emozioni	2	13%
e) Comprensione di alcune dinamiche con i propri genitori	1	6%

Alcune affermazioni ritenute esemplificative ai fini dell'individuazione dell'indicatore di cambiamento della K-C

(a)	<ul style="list-style-type: none"> - Vedere come si sono confidati tutti all'interno del gruppo, seppur conoscendoci poco, mi ha fatto riflettere sulla troppa facilità di giudizio che a volte si ha... anche io! - Non ha tanto mutato il mio modo di rapportarmi alle persone quanto facilitato. - La possibilità di confrontarmi con altre persone, ognuna con il proprio carattere e vissuto, mi ha aiutato a capire che come me anche le scelte e le modalità comportamentali degli altri hanno origini profonde. - Conoscere alcune storie mi ha regalato una maggiore comprensione e tolleranza, apertura, accoglienza nei confronti di chi ho intorno a me.
(b)	<ul style="list-style-type: none"> - Già mi domandavo quale fosse il vissuto delle persone... ora forse capisco meglio perché riesco ad entrare in relazione solo con alcune. - Sicuramente ho avuto modo di fare esperienza dall'esperienza altrui, dai sentimenti, dai vissuti. - Rapportarsi agli altri è spesso difficile ma questo percorso è stato un valido aiuto per me.
(c)	<ul style="list-style-type: none"> - Penso che dietro ad ogni agire di ciascun individuo c'è il suo vissuto, il suo cammino e non tutti siamo uguali ma tutto serve a incrementare la mia esperienza. - Prima di giudicare mi chiedo cosa c'è dietro il vissuto di ogni persona.
(d)	<ul style="list-style-type: none"> - Mi ha fatto riflettere il mio rapporto con i miei figli e il mio agire su di loro. - Ho aperto gli occhi e ho avuto modo di esplorare il mio modo di sentire, senza sentire colpa, verso i miei figli.
(e)	<ul style="list-style-type: none"> - Sicuramente rispetto a mia madre, sto capendo cose che non mi sarei mai immaginata di capire prima, anche perché non mi venivano in mente.

Tabella G3 - KC7 Spirito di iniziativa ed intraprendenza. *Analisi delle risposte alla domanda aperta: "Gentile mamma, gentile papà, a tuo parere, con il percorso "Genitorialità" in qualche modo si sono modificate tue abituali volontà e decisioni rispetto al "metterti in gioco" come genitore, ad es. attraverso cambiamenti nelle prassi relazionali ed educative con tuo figlio/a, nella traduzione in azione di pensieri "pensati", nella diversa considerazione delle potenzialità e dei "rischi" della genitorialità, nella comprensione di essere capaci di anticipare accadimenti nella relazione educativa? Se sì, come?"*

Categorie di risposta	F	Percentuale relativa
a) Incremento della volontà di mettersi in discussione nel ruolo di genitore	5	30%
b) Incremento dell'attenzione e della riflessione prima di agire	3	19%
c) Miglioramento della relazione e del dialogo coi figli	3	19%
d) Desiderio di approfondire la consapevolezza di sé per agire al meglio la genitorialità	3	19%
e) Spunti per la correzione di comportamenti educativi inadeguati	2	13%

Alcune affermazioni ritenute esemplificative ai fini dell'individuazione dell'indicatore di cambiamento della K-C

(a)	<ul style="list-style-type: none"> - Devo dire che mi ha fatto riflettere molto sul mio ruolo di genitore. Ho cercato subito di mettermi in gioco. Senza dare nulla per scontato. - Ha messo a fuoco ancora di più i miei possibili errori di genitore ma ha rafforzato la mia volontà di "mettermi in gioco" e in discussione. - Ho deciso di mettermi in gioco ancora di più, soprattutto di "contare fino a 10 sempre di più".
(b)	<ul style="list-style-type: none"> - Riflettere e non lasciare che esca il comportamento senza la riflessione su me stessa. - Ora posso modificare e migliorare il mio rapporto con i miei figli essendo consapevole di alcuni comportamenti loro e miei che prima ritenevo inspiegabili.
(c)	<ul style="list-style-type: none"> - Con questo percorso sto molto più attenta al mio rapporto con la mia piccola.... - Ho verbalizzato molto di più a mia figlia ciò che penso di lei. L'esercizio del come mi vede mia figlia è stato illuminante. - Mi soffermo di più a giocare con mia figlia. Mi sento molto più vicina a lei.
(d)	<ul style="list-style-type: none"> - La consapevolezza di me è un'arma che riguarda l'oggi ma soprattutto il domani. - Questo percorso mi ha fatto capire che avrei tanto bisogno di approfondire la conoscenza di me stessa e del mio essere mamma. - Purtroppo ho ancora grosse difficoltà a trasmettere il mio vissuto. Mi sembra di voler imporre il mio essere e non di trasmettere un'esperienza.
(e)	<ul style="list-style-type: none"> - Il materiale consegnatomi sulla "prima separazione" mi ha dato nuovi spunti e corretto alcuni comportamenti non proprio giusti.

Tabella G4 - KC8 Consapevolezza culturale ed espressione. *Analisi delle risposte alla domanda aperta: "Gentile mamma, gentile papà, a tuo parere, con il percorso "Genitorialità" hai visto in qualche modo incrementare la tua consapevolezza rispetto al patrimonio di conoscenze, di saperi, di competenze, di capacità di azione che possiedi e ne hai avuto favorita la loro possibilità di espressione? Se sì, come?"*

Categorie di risposta	F	Percentuale relativa
a) Incremento della consapevolezza sulle proprie capacità genitoriali	5	39%
b) Libera espressione di sé nel confronto con gli altri	3	23%
c) Rinforzo del legame intergenerazionale nella consapevolezza del patrimonio comune	2	15%
d) Risveglio della vena educativa manuale e creativa	2	15%
e) Consapevolezza della necessità di una formazione continua	1	8%

Alcune affermazioni ritenute esemplificative ai fini dell'individuazione dell'indicatore di cambiamento della K-C

(a)	<ul style="list-style-type: none"> - Sono molto più consapevole di quello che so e che so fare... ho più sicurezza in me stessa ed ho capito che l'essere genitore ce l'abbiamo dentro. - Questo progetto ha contribuito a rendermi ancora più consapevole dell'importanza del mio ruolo e quindi di cercare di agire nel migliore modo possibile. - Ho capito che devo fidarmi del mio istinto a prescindere dalle tante critiche che mi vengono fatte dai parenti.
(b)	<ul style="list-style-type: none"> - Ero già consapevole di tutto il mio patrimonio avendo avuto una famiglia da sempre molto unita. Ha rinforzato e aumentato questo legame. - Ho avuto la possibilità di scavare dentro di me, nella mia storia, nei rapporti con i miei genitori e questo mi ha aiutato a conoscermi in maniera più consapevole.
(c)	<ul style="list-style-type: none"> - Parlare di me, pensare a me, relazionarmi con le storie degli altri, raccontare di me, sono alcune delle vie tratte da questo percorso. - Sarà un caso, o una coincidenza, ma mi sono trovata a parlarne, in momenti diversi, con tre mamme che ho trovato essere delle amiche.
(d)	<ul style="list-style-type: none"> - È uscita la mia manualità e il mio piacere di fare, soprattutto con chi amo, cose con le nostre mani. - Ha contribuito a risvegliare in me la vena creativa. Comunicare senza parole è, come dice mio figlio più grande, "parlare senza voce"!
(e)	<ul style="list-style-type: none"> - Bisogna tirare fuori il nostro bagaglio e, con umiltà, continuare ad arricchirlo con nuove conoscenze e con nuove esperienze.

ALLEGATO G (2)

Indicazioni operative per l'analisi qualitativa del materiale tratto da interviste di gruppo

Tratto e adattato da: Corbetta (1999, pp. 415-422);

“Una volta effettuate e trascritte le interviste, vanno analizzate per la stesura del rapporto di ricerca. Il materiale raccolto viene sistematizzato in un insieme di asserti e di nessi tra asserti, secondo un approccio simile a quanto avviene nell'analisi dei testi e nella ricerca etnografica ma tenendo conto della specificità del materiale che deriva dalle dinamiche che si instaurano nel corso della discussione di gruppo. Per l'analisi dei dati che vengono estratti da un'intervista di gruppo non esiste una tecnica più appropriata ma diverse possibilità che variano a seconda degli obiettivi che ci si pone, della tipologia e numerosità dei gruppi, al numero delle sessioni e al contenuto specifico delle stesse. La presentazione deve riferirsi ai criteri di chiarezza, trasparenza, esplicita origine dei dati, esplicita origine delle conclusioni.

Analisi dei dati

L'analisi dei dati è centrata sui soggetti che sulle variabili come avviene nella ricerca quantitativa. L'approccio deve essere cioè di tipo olistico, nel senso che l'individuo e/o il gruppo viene osservato e studiato nella sua interezza, nella convinzione che esso è qualcosa di più della somma delle sue singole parti (variabili). In sostanza, l'obiettivo dell'analisi qualitativa è comprendere le persone, piuttosto che analizzare le relazioni fra variabili.

Presentazione dei risultati

La presentazione dei risultati avviene secondo una prospettiva narrativa, nel senso che si sviluppa attraverso racconti di episodi, descrizione di casi, spesso utilizzando le stesse parole degli intervistati per non alterare il materiale raccolto e trasmettere al lettore l'immediatezza delle situazioni studiate. Il modo standard di procedere nella presentazione dei risultati è il seguente: si sviluppa un'argomentazione e a suo sostegno ed illustrazione viene riportato un brano di intervista. Nel modo standard si presenta una semplice distribuzione di frequenza delle risposte e poi si illustrano le risposte con alcune citazioni tipiche: il testo scorre in un intreccio continuo fra analisi del ricercatore ed esemplificazioni, sostegni empirici costituiti dai brani delle interviste.

Sintesi e generalizzazioni

Le sintesi e le generalizzazioni assumono spesso la forma di classificazioni e tipologie; in altre parole, implicano l'individuazione di alcune dimensioni per classificare i resoconti dell'intervista qualitativa. A questo proposito va detto che il modo di utilizzare ed analizzare il materiale empirico proveniente da una rilevazione di tipo qualitativo è sostanzialmente unitario, e non varia a seconda che esso provenga da interviste individuali o di gruppo, oppure da un'osservazione partecipe (metodo clinico) o ancora da materiale documentario di altro tipo (diari personali, autobiografie, lettere, testimonianze orali, ecc...)”.

Scritti integrali tratti parzialmente dal “Diario Pensoso” dei genitori partecipanti al percorso formativo

La mia nascita

“Voglio uscire ma non ora, lasciate che sia io a nascere e non forzatemi. Sono stanca e sono bloccata, forse le spalle, mi sento toccata, girata, risucchiata, tirata.... Dolore, buio, freddo...”

Ho parlato con mia madre a proposito della mia nascita, le ho raccontato quello che avevo già scritto, le sensazioni, i ricordi che avevo di quel momento e siamo rimaste sorprese entrambe. Io perché avevo raccontato cose che lei non mi aveva detto, per esempio la stanchezza, il buio, e mia madre perché ha così ricordato un momento sul quale lei non aveva più pensato. Era tutto vero: la fatica di farmi nascere, il freddo, la fretta di tirarmi fuori prima del tempo, del mio tempo, il buio e il dolore, la solitudine. Sicuramente tutto questo mi ha portata a fare delle scelte sulle mie gravidanze e sui miei parti, sull'essere preparata e consapevole, di voler dare e di voler fare un'esperienza diversa, positiva, per me e i miei figli. Che emozione parlarne con mia madre ... ed ogni volta che penso alla mia nascita sento una forte emozione che mi porta a piangere (Al.)

23 settembre 1974. Questa è la data della mia prima nascita, quella biologica. Erano le quattro di un lunedì mattina e dopo un'intera giornata di sofferenza, tra un esame e l'altro, portano me e mia mamma in una sala operatoria per niente confortante, un ambiente freddo e poco accogliente. Io non ho tanta voglia di uscire, sto bene dentro la mia mamma ma c'è qualcuno là fuori che mi spinge il culetto in modo brusco, con insistenza. Ed ecco all'improvviso la luce e quella sensazione di calore che mi ha accompagnata per nove mesi tutto d'un tratto svanisce e subito il distacco dalla mamma con il taglio del cordone. La mia seconda nascita è ovviamente metaforica, ed è avvenuta a seguito di un tragico incidente in moto subito dieci anni fa. A seguito del trauma sono stata costretta a letto per tre mesi, non riuscendo nemmeno a muovere le gambe. Per fare i bisogni fisiologici dovevano alzarmi in due e posizionare la padella ... Beh!, in quel periodo, il cordone ombelicale tra me e mia mamma, che qualcuno aveva tagliato 28 anni prima nella gelida sala operatoria, si era riformato... Solo il tempo, le cure e l'amore hanno fatto in modo di allentarlo, permettendomi di riprendere la mia vita in pugno (Ni.)

Era la notte del 25 settembre del 1965. Aiuto! Non voglio uscire!! Sto così bene nel pancione della mia mamma! E poi esco, improvvisamente esco, con la furia e la vitalità che mi contraddistinguono ancora, urlando a squarciagola per farmi sentire. Ecco, sono qua!! Ora non ne potrete più fare a meno di me!! Poi mi diranno che a 9 mesi già cantavo. Ehi voi!! Cosa fate? Non tagliate, non tagliate!! Lasciatemi legata alla mia giovane mamma! Ma quel taglio non è riuscito a dividermi da lei: so che a 47 anni ancora appoggio la mia testa sul suo grembo per farmi accarezzare... Però, in fondo in fondo, neanche qui si sta male. E guardo il

mondo con un solo occhio! Per non sbagliare ne lascio uno chiuso. Mi guardo un po' interno e poi... nasco! (Ir.)

Non mi è stato mai detto nulla sulla mia nascita, se non che sono nata all'ospedale. Appena possibile chiederò a mia madre di raccontarmelo. Io ho però una sensazione di calore e di pace, di stare dentro a qualche cosa che attutisce i rumori e i suoni. Quando vado a dormire e capita – anzi, capitava nel passato – di assumere una posizione raccolta, avevo la sensazione di essermi ritrovata così tanto tempo prima. Se penso alla mia nascita ho la sensazione di essee passata dall'oscurità al una luce forte che mi abbagliava (An.)

Venire al Mondo: un costrutto universale

Disegno di un vortice ... Per me rappresenta il parto, il canale da dove esce il bambino, dalla penombra del ventre alla luce esterna. È come un viaggio dentro ad un tunnel, un viaggio verso la vita, verso l'ignoto. Una compagna di corso mi ha chiesto se questo disegno rappresentasse il Big Ben primordiale, ed effettivamente la nascita può essere paragonata ad un big ben, ad una esplosione, alla creazione della materia. Quando, dopo alcuni giorni, ho riguardato il disegno, mi è tornata alla mente la descrizione della morte data da quelle persone che hanno vissuto uno stato di pre-morte, ed era sempre la descrizione di un tunnel verso la luce.... Forse che dalla nascita alla morte tutto è un lungo viaggio?... (Al.)

Ho disegnato un albero con le foglie appena nate, adagiato su una collina che si fa accarezzare dalla brezza marina. Il titolo è "Infinito (non smettere mai di esistere). In verità questo disegno è un simbolo che riaccompagna da molti anni della mia vita, anche quando andavo a scuola capitava, a volte, mentre ascoltavo la lezione, che cominciassi a disegnare e alla fine il disegno era sempre lo stesso. Forse perché mi immedesimo in quell'albero: vorrei essere al posto suo nella pace dei silenzio ad osservare l'orizzonte, quella linea che non finisce mai, un po' come la vita sempre e comunque senza fine... (Ni.)

Oggi abbiamo parlato del NASCERE. Cammino di ritorno a casa e francamente cercavo il senso che mi ha portata a disegnare una montagna. Cerco di pensare alla mia mente, a cosa possa averla guidata. Cerco un filo nei miei pensieri. Nascere è luce e calore che scioglie la neve, ho detto. Boh!. Ancora adesso non ho trovato una risposta. A volte mi stupisco da sola. Sento che devo scavare perché nulla è a caso. Ho disegnato un monte. Degli alberi, la neve e tanto sole. Cosa c'è nel mio cuore? Sento che dietro non c'è la nascita di Be. Forse la mia. Però bello i colori, le tempere. Mi ha fatto tornare indietro nel tempo. Un tempo bello. Mi sono sentita una bambina, che chiamava "Signora maestra!". Leggerezza, spensieratezza, libertà. Oggi mi sono sentita così. Ne ho bisogno, ogni tanto. Oggi sono mamma. E mi piace da morire. Ma pesa sul cuore. Hai paura di sbagliare, di far sbagliare... hai una vita in mano, vuoi la sua felicità e non sai se sarai in grado di dargliela. Finché sbagli su di te, pazienza... i danni, gli errori, le ferite, le conseguenze te li porti addosso. Ma oggi che sei mamma qualcuno porterà su di sé tutto questo. E questo qualcuno è la persona che ami più di tutto al mondo. Questo pesa. Non i pianti, non le notti, non la fatica... per questi basta un sorriso a ripagarli, bastano quegli occhi grandi che si illuminano per farti dimenticare. È pensare che loro porteranno i tuoi errori che mi appesantisce. Ma è parte della vita. Io porto quelli dei miei genitori, che a loro volta portano quelli dei loro... Ecco perché oggi guardo ai miei genitori e sinceramente non ho nulla da biasimare o giudicare... Hanno fatto quello che hanno potuto e molto di più. E questo in qualche modo oggi mi

rasserena perché, penso, se l'Amore ci guida faremo comunque un buon lavoro... Nella consapevolezza dell'errore certo. Spero che mia figlia un domani possa pensare a me e dire ... "quanto mi ha amata mia mamma!". Sarebbe quanto di più appagante io mi possa immaginare... Eco, comunque tra quei colori, oggi ho ritrovato un po' di leggerezza ed era una cosa di cui avevo fortemente bisogno... E con le tempere, i pennelli, l'odore di colla che mi portata indietro di vent'anni mi sono sentita quella bimba che chiama "Maestra!" E sono stata bene. E non ho voglia di interrogarmi sulla nascita ora. Perché so che dietro c'è terra da smuovere e adesso non ne ho davvero bisogno... (Si.)

I pensieri nascono da sensazioni che sono sentite ma anche pensate. Sono ricordi, desideri ma anche sensazioni di calore e luce che mi avvolgono. Sono il risultato di quello che ho vissuto, che ho scelto, ma anche di cose non dette, lasciate passare, di scelte non fatte, di incontri a cui non mi sono presentata. Nessuno, anche volendo, poteva, può, potrà vivere al posto mio, come io non ho potuto né potrò farlo. Credo che l'unica cosa che si possa fare, quando si ama, è esserci. Possiamo solo (ammesso e non concesso che sia poco) "esserci" per condividere una frase, un momento difficile, per non far sentire soli: che senso hanno le nostre esperienze, le nostre emozioni se non sono condivise? Ovviamente possono avere senso comunque, ma sapere che c'è a chi importa quello che noi viviamo, sapere che sono emozioni importanti non solo per noi, beh, credo che questo sia una delle cose più belle che ci possono capitare. Ora Gi. ha bisogno di cibo, di essere cambiato, di essere messo a letto, ma con altrettanta forza vuole essere stretto, vuole il contatto visivo, chiede risposta ai suoi sorrisi. E io cerco di dargli tutto questo cercando di essere ogni giorno una persona migliore (Mi.)

Cosa rende "buona" la genitorialità

Dare amore, dare calore, dare nutrimento, dare presenza, dare ascolto. Essere una colonna portante, essere un muro di gomma per proteggere e parare, essere un rifugio nel quale ripararsi, essere un focolare dove scaldarsi e rilassarsi. Questi sono i miei pensieri sulla buona genitorialità, che ho cercato di spogliare per renderli più semplici possibile. Più ci penso e più me ne vengono, come essere lucidi e fantasiosi, permissivi ma autorevoli. Non penso di riuscire ad essere tutto questo, non penso di riuscire a rispondere a tutte le esigenze dei miei figli ma ci provo e spero che quello che non so dare io lo possano dare il papà oppure i nonni. Nella mia esperienza ho avuto una famiglia molto unita, dove sia i miei che i miei nonni hanno vissuto in relazione d'amore, d'unione e di rispetto. Forse ci sono state poche parole ma molti fatti. Con me i miei genitori sono stati sempre un po' più riservati con le parole. Non ricordo, da bambina frasi del tipo "ti voglio bene", "sono contenta che tu sia qui", frasi forse date per scontate. Io stessa mi devo sforzare di dirle ai miei figli, non perché non le pensi o non le senta ma perché fanno fatica ad uscire dalla bocca. Però se mancavano le parole non mancavano i gesti, le carezze, le attenzioni. Ricordo tante sere passate ad ascoltare mia madre o mio padre che mi leggono una favola una filastrocca.

È importante essere coerenti ma nello stesso tempo elastici, pronti a modificarsi, a crescere insieme ai propri figli, ad imparare da loro ciò che noi non capiamo.

La prima volta mi sono sposata che avevo 24 anni. Ora posso dire che non ero innamorata ma all'epoca credevo un po' nelle "favole" e avevo voglia di evadere e forse anche di trasgredire. Dal momento che sono sempre stata, sin da bambina, una che non ha mai

creato problemi, che non ha mai dato pensieri ai genitori, forse, sposandomi con la persona sbagliata” era un modo per scendere fino al fondo per poi risalire. Mi sono sentita un buon genitore nel momento in cui ho capito che la persona che avevo al mio fianco non c’entrava niente con me e che quindi non poteva essere il padre dei miei ipotetici bambini. Pur avendo l’istinto e la voglia materna ho saputo aspettare. Ci sono voluti molti anni e un duro lavoro su me stessa. Ho toccato veramente il fondo ma non ho avuto paura di ammettere i miei limiti e di mettermi in discussione. In questo lungo percorso sono riuscita ad accettare anche i limiti dei miei genitori e a “perdonargli” gli errori che ritenevo avessero fatto con me. Finalmente, trovato l’amore, formare una famiglia è stata la cosa più naturale e più bella che mi potesse capitare nella vita. Oggi mi sento un genitore “sufficientemente buono” perché sono consapevole di non essere perfetta ma sono pronta a mettermi in gioco, a cadere e a rialzarmi. Accanto a me ho un “Uomo” e un “Padre” e assieme continueremo questo percorso – sono certa – per tutta la vita. L’Amore è la forza che ci basta per essere felicemente genitori e la consapevolezza è la carica che ci insegnerà un po’ alla volta a migliorare sempre più (Ni.)

È stata lei a scegliere noi. Il contrario non sarebbe stato possibile. Ho capito che non è programmando le cose che gli eventi della vita non ti colpiscano. Non c’è un momento giusto. Il momento è quello: quello in cui decide di arrivare. Così è cominciato il nostro essere genitori! Solo il termine “genitori” mi mette un po’ d’ansia, perché nessuno te lo spiega. Il bambino, quando lo porti a casa, non ha un libretto di istruzioni (purtroppo!). Sarebbe molto utile... ma non sarebbe la stessa cosa. Mi sono spesso chiesta cosa vuol dire essere mamma sinceramente non saprei dare una risposta. Da quando Ma. è arrivata a casa mi sono sempre fatta guidare dall’istinto. Spesso però è difficile, è dura. Sono fortunata ad avere un compagno presente e sensibile che ha saputo capire, e capisce, i miei momenti difficili... Fare la mamma è un’esperienza del tutto nuova, ho scoperto lati di me nascosti. Quando mi immaginavo mamma ho sempre pensato che sarei stata abbastanza libera, nel senso che avrei voluto rendere subito il bambino autonomo, che avrei voluto tornare a seguire tutte le mie attività e impegni, che sarei tornata al lavoro presto, facendo abituare il bambino a stare con nonni, zii, amici, ecc.... Invece, ho scoperto che non sono affatto così, non sapevo come sarei diventata ma non immaginavo di essere così legata a lei e le attività che seguivo (il coro, lo sport) arrivano con calma: non voglio rinunciare, ma non ho fretta. Sono costretta, tra poco, a tornare al lavoro perché ho finito tutte le ferie, tutta la maternità, purtroppo. D’altra parte, questa del genitore è una forma d’amore che finché non la provi non la puoi comprendere. Me l’hanno sempre detto ma solo adesso l’ho capito. L’ho vissuto (Cl.)

Non mi ritengo una buona mamma, ma sono una mamma speciale; una mamma che giorno dopo giorno cerca di dare il meglio alla sua bimba, prendendo il buono degli insegnamenti ricevuti dai genitori e soprattutto cercando di evitare i loro atteggiamenti che ritengo siano stati inadeguati. Spero di lasciare alla mia bimba dei ricordi speciali... fantastici. Cerco di condividere con lei le piccole cose della quotidianità della vita. Spero di riuscire a darle delle regole di comportamento non troppo severe ma che le facciano capire che esistono dei limiti. Cerco di imparare da lei e assieme a lei sviluppare delle attività. Tutte queste cose credo portino ad una buona genitorialità. Importante è passare più tempo possibile con i figli e quando si è con loro ESSERCI! Cerco di confrontarmi con altri genitori, ma soprattutto con persone che sono in grado di insegnarmi, di farmi crescere come mamma per accompagnare nel modo migliore mia figlia nei vari passaggi della vita (ML.)

Mi sento una mamma “sufficientemente buona” perché amo mia figlia. Perché ho scavato dentro di me e ho trovato tutto il buono e cerco di darglielo. Ho fatto un pacco con quello che considero pesante e complicato, doloroso, non chiarito, con quello con cui mi sono ribellata, che in passato mi ha ferita, con le scelte sbagliate, con le persone sbagliate e me lo sono lasciato alle spalle. Perché non fingo di essere perfetta, perché non ho paura delle mie fragilità, perché accolgo una chiamata secondo le mie possibilità e non cerco di essere quella che non sono. Perché mi confronto assieme a mio marito, Ri., e cerchiamo assieme il meglio per Be., nonostante questo comporti sacrifici, cambi di abitudini, veglie notturne, ritmi di vita differenti. Sono una madre “sufficientemente buona” perché non mi accontento. Leggo libri impopolari, non cerco il metodo per uniformare mia figlia alla mia vita, ma creiamo una nuova vita attorno a nostra figlia. Accetto che il mio seno si afflosci per poterla allattare a lungo, accetto di perdere un po’ di libertà a favore della sua serenità e benessere. Accetto di non avere sempre risposte a tutto, chiedo consigli, mi confronto con chi ne sa più di me. Faccio corsi, mi metto in discussione, apro il mio cuore alle mie esperienze, alle mie paure, al mio passato. Mi sento una madre “sufficientemente buona” perché difendo il mio matrimonio, cerco di non permettere che la nostra vita sia completamente stravolta dalla presenza di Be. ma cerco anche di custodire un’intimità e un dialogo che sono fondamentali per mantenere la coppia. E poi cerco qualche momento per me e scopro che molte cose che un tempo credevo importanti oggi mi fanno solo sorridere, mentre altre che ritenevo inutili oggi mi fanno stare bene... Ma mi sento una madre “sufficientemente buona” perché ho capito che il nostro cammino è appena cominciato e c’è tanto ancora da capire e da conoscere. Noi cresciamo assieme a lei e se saremo fortunati assieme ad altri bambini. Sbaglieremo e cercheremo di correggerci. Impareremo a chiedere scusa e a perdonare. Impareremo a tenere duro quando ci sfiderà, ma allo stesso tempo a credere in lei, ad avere fiducia in noi e nelle persone. A guardare il bene e il buono di ogni cosa. Tante cose le avrei pensate diverse. Quando mi immaginavo con un bambino mi ero fatta tante varie idee di come si educa un bambino, di cosa è giusto e cosa no, mi ero fatta irretire da metodi preconfezionati e applicabili a tutti e invece mi sono accorta di quanto la realtà sia differente. I figli non sono fogli bianchi su cui scrivere ciò che vogliamo. Sono esseri umani con il loro carattere, con la loro natura. E noi non li conosciamo secondo regole stabilite dai libri, da psicologi, dalla società. Li cresciamo sulla base di questa stessa natura che noi culliamo secondo le nostre regole. Ed ogni figlio sarà diverso dall’altro e noi siamo diversi da ieri e da domani. In cammino, assieme a loro (Si.)

Maternità è ... essere una Persona. Qualche tempo fa avrei detto che la maternità è essere disponibili, comprensivi, amorevoli, accoglienti, che è l’unica cosa al mondo giusta che ti completa fino in fondo. Ma non è così, o meglio: per poter dare ai nostri figli tutto questo è bene capire che forma ha questo mio Essere. Perché se io sto bene loro stanno bene, se io capisco dove voglio andare forse posso dare un esempio su che tipo di strada seguire e dare loro in mano tutte le armi per poter decidere da soli che fare... Devo dire grazie ad An. e a Gi. Perché tramite loro sto lavorando su di me, finalmente!! (CP.)

...Riesco ad essere vicina alle mie esigenze, so come soddisfarle ma so anche... come controllarle! E così spesso la fame, la stanchezza, vengono messe da parte, sopportate, perché devo fare qualche cosa d’altro! Ho trovato molto interessanti queste pagine proposte perché mi spiegano la rabbia che mi si (ri)-propone verso mia madre. I miei bisogni li ho dovuti sempre controllare perché la mia famiglia non è mai stata in grado di empatizzare con me e mio fratello e tanto meno con altri. E così ho imparato a controllare i miei bisogni primari e a spostare il loro soddisfacimento, sempre. E tutto questo per me è

normale. Come madre, per quel che può valere la mia esperienza di soli due mesi, temevo di riproporre questo comportamento, ne avevo paura. E invece sono l'esatto contrario. Non nego mai a Gi. Ciò di cui ha bisogno. Sono sinceramente in ascolto dei suoi bisogni. E ogni errore sarà non voluto. Non so se sarò una buona madre, ma voglio provarci e voglio essere diversa dai miei genitori, perché non voglio che mio figlio possa provare quello che ho provato io. Voglio che conosca quell'amore gratuito che solo una madre può dare (Mi.)

Ho il vuoto rispetto a cosa intendere per "buona genitorialità". Ma mi reputo una mamma "sufficientemente buona" perché mi pongo delle domande, cerco di conoscere diversi punti di vista, mi metto in discussione e accetto di non sapere ancora bene come si fa. Forse di buoni esempi non ce ne sono. Forse ogni genitore fa il meglio in quel momento ma a posteriori si poteva fare altrimenti... Buona genitorialità è fare bene quello che ci sembra giusto in quel dato momento, accettando che per il figlio potrà costituire un elemento di ferita, di strappo da cui si allontanerà o che elaborerà a suo modo per costruire il suo essere adulto? Aver cura di sé come genitore è potersi fermare a pensare innanzitutto al proprio ruolo e poter elaborare cosa si è fatto nella giornata? Una buona genitorialità è porsi nei confronti del figlio non come "genitore" ma come "adulto"? È autorevolezza? È saper vedere lontano e indirizzare ma senza agire? È fare un cenno, un'espressione se il figlio è nel giusto/sbagliato (che poi cosa è giusto e cosa è sbagliato!)? È accompagnare il proprio figlio nel percorso che si è scelto? Se sì, ne avrò la forza? (Ro.)

Ieri ho sperimentato angoscia e disperazione. Ieri mi sono sentita sola e svuotata, sterile, piccola, con una pancia vuota, un cuore ricolmo di lacrime e dolore, e tutto attorno buio e freddo. Ieri mi sono sentita incapace di tutto, incapace persino di diventare una madre. Ricordo: mia figlia c'era, si muoveva. Ha lottato, lei. Io non sono stata in grado di nutrirla. Per una ragione sconosciuta ai più il mio organismo non è stato in grado, ad un certo punto della storia, di nutrirla, di far passare a lei quello di cui aveva bisogno. E lei ha smesso di crescere. Nessuno se ne è accorto. Solo io sapevo che qualche cosa non andava perché non la sentivo muovere come avrebbe dovuto o come credevo dovesse muoversi. Ma non ho avuto la forza di imporre le mie paure e di fare dei controlli più accurati. Mi sono accontentata di sentirmi ansiosa ed ho atteso. Atteso di scoprire, atteso di capire, atteso di non avere soluzioni. È stato il 22 dicembre del 2010. In quel giorno sono diventata grande. In quel giorno quello che c'era prima si è pian piano sgretolato. In quel giorno io e mio marito abbiamo capito che niente sarebbe stato più come prima. Angoscia, disperazione, impotenza, solitudine. Giorni di silenzio nel cuore. Poi le parole tanto temute. Il cuore ha smesso di battere. La mia bambina era volata via da me. Non avrei più sentito il suo pianto, non avrei più visto il colore dei suoi occhi. Non l'avrei allattata. Non l'avrei cullata. Non l'avrei vista crescere. Non sarei stata mamma. Sono stata fortunata perché la vita mi ha donato tante esperienze che mi hanno insegnato che questo non è assolutamente vero. Il suo parto, per iniziare. È stata l'esperienza più profonda della mia vita. Ho imparato a non ribellarmi al dolore, a lasciarlo entrare dentro di me, a farmi pervadere per poi farlo andare, dolore del corpo e soprattutto dolore del cuore. Connessa alla mia anima, mano a mano col mio sposo abbiamo dato alla luce la nostra bambina. Nascosti dalle nostre lacrime, nel silenzio del nuovo anno che inizia, in una notte che non aveva più niente da raccontare abbiamo visto la nostra creatura, piccola, perfetta, adagiata su un telo, avvolta per sempre nei nostri ricordi... Tagliato quel cordone che ancora mi teneva unita a lei mi sono sentita la sua mamma come mai avrei pensato. L'avevo accompagnata sino a lì, al termine del suo viaggio, seppur breve, su questa Terra. Che altro deve fare un genitore se non questo? (Si.)

... Quando ero piccola mi sentivo così a disagio nella mia famiglia, così poco amata, curata e desiderata che pensavo di essere stata adottata e mi chiedevo perfino perché l'avessero fatto se non mi volevano. Capivo che alle mie sorelle io non piacevo né interessavo... perché non ero loro sorella. Mi ricordo che un giorno mio padre, passeggiando per Venezia, mi mostrò una casa e mi disse che lì mi avevano "COMPRATA". Fu per me la prova evidente di quanto già sospettavo. Capii solo anni dopo che era un'espressione veneziana per dire che mia madre era incinta. Ricordo che vivevo con un profondo senso di ingiustizia...mescolato poi in varie fasi con altri vari sentimenti negativi: abbandono, rabbia, tristezza, solitudine...E volontariamente ho conservato il ricordo di me bambina che giuro a me stessa che non avrei mai trattato così nessuno...E poi che non avrei mai più permesso a nessuno di farmi soffrire così... [ma questa è un'altra storia...]. Ogni brutta esperienza è ESPERIENZA. Trovarne il senso e l'utilità è un buon modo per integrarla nella vita... Voglio davvero andare OLTRE a ciò che è stato per me e offrire loro il meglio... Sarò una mamma "sufficientemente buona" se alle mie figlie non farò mai provare niente di tutto questo. A loro non mancheranno amore, appoggio, fiducia, attenzioni, accudimento, cura (Na.)

Riconoscere la specialità e l'unicità di ogni relazione genitore-figlio

Con mio figlio piccolo En. (6 mesi) il rapporto è ancora tutto di pelle, latte, tette, abbracci e coccole. Col grande, Pa. (4 anni), è invece tutto coccole e giochi. Mi chiede spesso di giocare assieme, di prenderlo in braccio, di fare la pizza o i dolci assieme. Io cerco sempre di fare le cose assieme a lui. Quando gli ho portato la pasta di sale si è divertito a modellare anche se non è un appassionato e gli è piaciuta molto la lanterna che avevo fatto e che naturalmente gli ho regalato.... Ne faremo altre assieme. Comunque sono abituati alle candele perché alla sera abbiamo sempre candele accese e una luce soffusa così da rendere la casa rilassante e calda.... Ho chiesto a Pa. Cosa si ricorda della sua nascita e mi ha detto "caldo". Ne sono stata felice! (Al.)

Sono appena tornata dall'incontro, ho un forte mal di testa e un nodo alla gola. Vorrei tanto piangere ma come sempre mi impongo di non farlo. Non per vergogna ma per la perfezione. È stato un pomeriggio bello ma pesante, nel senso che man mano che gli incontri aumentano crescono anche gli strati di pensieri e di emozioni che a volte non riesco a capire e che restano là a ristagnare ... mi ha colpito molto il lavoro con le foto.... La mia era una spirale nella quale avevo inserito quattro immagini. Le ho distribuite non con un ordine cronologico ma seguendo l'importanza delle persone rappresentate. Al centro naturalmente mia madre, con la sua dolcezza, il suo affetto, i suoi abbracci, i suoi canti e il suo alito fresco. Poco dopo, seguendo il filo, trovo mia nonna materna, con la sua protezione, il suo calore, la sua serenità tipica della donna d'altri tempi, cresciuta nell'agio e nella nobiltà. Per ultimo trovo mio padre, anche egli protettivo, colonna portante della mia famiglia, in un gesto, quello che mi abbraccia inconsueto, per lui, uomo estremamente riservato. Sono tre figure centrali nella mia vita, mia madre sempre presente e in sua assenza c'era la nonna: la prima donna creativa e lunatica, la seconda donna attenta al ruolo sociale e alle regole (mi insegnava il galateo!). Mio padre è un uomo chiuso e timido, poco incline all'espressione dei sentimenti anche se non dubito che ne abbia molti. Io sono un po' di tutti loro e non è un caso che in tutte le foto sono tra le loro braccia ... che mi fanno rivivere tutto l'amore che mi hanno dato in tre modi diversi). Una cosa però mi ha lasciato sorpresa: non ci sono foto in cui io piccola sono con i miei nonni paterni. Cosa strana, visto che abitavamo nello stesso edificio e che passavo da loro molte ore. Da adulta ho saputo cose che da bambina dovevo

ignorare, come il difficile rapporto genitore-figlio tra mio padre e i suoi genitori, oppure la pretesa di mia nonna materna di educarmi meglio di chiunque altro... E questa pretesa è rimasta anche a me (Al.)

... è successa una cosa strana. Due giorni dopo aver ricordato e scritto della mia nascita ho litigato con mia mamma. Cosa veramente rara nella nostra vita. Ho pensato molto al "perché".... A cosa mi ha smosso dentro. Apparentemente, il fattore scatenante è stata una risposta brusca che lei mi ha dato al telefono. Sotto, sotto, e più ci penso più ne sono convinta, avevo il bisogno di comunicarle che io sono sempre sua figlia anche se ho 38 anni e una mia famiglia, e che ho bisogno di lei come madre, ho bisogno di ritornare alle radici per capire anche il mio modo di essere mamma... E poi avevo bisogno di attenzioni, io sono una coccolona, molto affettuosa ed in questo momento l'abbraccio di mia mamma mi serve perché mi dà sicurezza (Ni.)

Dopo tre brutti anni vissuti tra cattive esperienze, rabbia accumulata, nuove amicizie poco solide e sincere, finalmente mi sono decisa e d ho voltato pagina, mi sono rinnovata. E così è arrivato lui... mi ha colpito e travolta con una forza a me ancora sconosciuta, così tranquillo ma tenace, mi sono sentita come creta nelle sue mani. Un amore sincero, passionale, così profondo, mistico e spirituale che ha coinvolto ogni mia cellula! Ho trovato la pace, ho finito di tormentarmi, di cercare e non trovare, credere, illudermi ... Finito! Sto così bene che sento che non può accadere niente di brutto. Vorrei fermare il tempo per non perdere neanche un istante. Così, io e lui, iniziamo a vivere da zero, facciamo progetti, ci amiamo tantissimo, fantastichiamo sul futuro e ci abbandoniamo a queste fantasie. Stavamo quindi progettando il suo trasferimento definitivo qui a casa mia, con calma, senza fretta ma grande desiderio, quando però ci rendiamo conto che il destino ha corso più veloce di noi. Le cose ci sono sfuggite di mano? E tutti quei progetti di svago e di possibilità diverse....? Era arrivata LEI, nel frattempo! Una stella dal cielo, così preziosa... nella mia pancia! Ma non ho subito realizzato quanto fosse preziosa, unica, rara e spettacolare. Ho solo pensato ad un equilibrio spezzato, alla paura, all'immaturità. Non siamo pronti, siamo giovani, ingenui... l'avevamo progettata fra qualche anno ...non è possibile... Invece lei era lì, in silenzio, senza alcun rumore né fastidio si è posata tra di noi! Come una farfalla che si posa su una mano. Non sapevo realmente a cosa andavo incontro, a quale grande opportunità di crescita, quale regalo, quale forza... L'ho vissuta quasi come un castigo, inizialmente. Ho pianto tanto, lacrime di paura, tristezza, forse però commozione... emozione... ci è voluto un po'. Sì, ci è voluto un po' quando ho sentito come un battito d'ali di farfalla, il suo cuoricino battere dentro di me, come la sua vita si era aggrappata alla mia, ho capito che lei era già parte di me ed era già parte di noi. Quando ho pensato che un padre migliore non avrebbe potuto avere ed io un compagno migliore, mi sono resa conto che lei... questa splendida stellina che era dentro di me... c'è sempre stata... si è accesa al momento giusto (Cl.)

Riflettere sul proprio passato di bambino è importante per capire il proprio ruolo di genitore. Ricordare i miei bisogni, le mie paure, i miei piaceri mi avvicina di più ai miei figli che, probabilmente, avranno gli stessi bisogni, piaceri paure di quando ero io piccolina. È importante anche ricordare i propri genitori, ripensare alla loro genitorialità, a quello che voglio tenere e a quello che non voglio ripetere.... Ma ho poco tempo per me, il tempo a disposizione è sempre per i miei figli e per la famiglia... mi ritrovo a scrivere o a leggere quando tutti sono a letto. È forse giusto? (Al.)

...E come al solito sono i pensieri che ti vengono a cercare, e quando anche tu li scacci loro tornano a inondarti di ricordi, di immagini, di sensazioni... e resti basita, attonita a contemplare questo cielo che hai nel cuore... Puoi non voler smuovere la terra. Ma ti accorgi che basta un sussulto e torni lì, e basta poco a farlo tornar fuori... La Nascita, la montagna, la neve. È il cuore che ha parlato, non la testa, non la mente, non quella consapevole, almeno. La nascita della mia bambina. La prima. La Gio. Quella che non potuto nemmeno abbracciare, o sfiorare, o baciare. Quella che ho portato in grembo. Quella che ho visto crescere, ma solo nei miei sogni. Quella che mi ha fatto diventare Madre... Stanotte ho pensato i miei pensieri. Nel silenzio è più facile. Nella solitudine sfaccendata della notte, vuota di azioni, vuota di voci, vuota di cose che ti riempiono, ho pensato che la prima esperienza di Madre l'ho avuta con una figlia che mi è morta in grembo. Quando la vita e la morte si intersecano così profondamente, io credo che una donna sia chiamata ad un'esperienza di maternità totalitaria e totalizzante. Il mondo ti fa credere che questo sia vano e privo di significato. C'è come una voce, dentro, che cerca di convincerti che devi ritentare perché è come se avessi in qualche modo fallito. Oggi credo che questo avvenga perché il mondo non sa accettare questo dolore. Perché è inspiegabile. Perché c'è morte dove dovrebbe esserci solo vita. Oggi credo che questo non sia vero. Oggi, che sono forte (Si.)

I figli ci sono affidati. Per un giorno, un mese o molto, molto più. Noi li portiamo con noi, noi gli diamo tutto quello che possiamo, noi ci siamo, totalmente, per loro. Ma non sono nostri. Non sono per noi. Non sono qui per realizzare i nostri sogni e progetti o per completare le nostre vite. Sono qui perché hanno il loro compito, il loro disegno. Mia figlia aveva il suo. Probabilmente io non lo capirò o accetterò mai del tutto, ma posso dire con certezza che non sia stato vano. Certo, sono moltissime le cose che con lei non ho fatto, ma non per questo sono meno madre. Le ho fatto conoscere il mondo attraverso me... ha camminato su questa Terra attraverso i miei piedi, ha odorato i suoi profumi attraverso me, ha gustato i suoi sapori attraverso me, ha conosciuto i suoi suoni e i suoi rumori attraverso me. E soprattutto ha conosciuto il desiderio di lei e l'amore attraverso di me. Mi sono presa cura della sua piccola vita dal primo giorno all'ultimo, io, assieme a mio marito e suo papà... Ecco perché ho capito che la mia maternità ha un valore prezioso che io disdegnavo per non guardare in faccia quel dolore che oggi mi fa invece credere che si è madri quando si vedono quelle due lineette rosa. Si è madri quando il cuore ti sobbalza davanti a quel monitor nell'attendere di sentire quel cavallo al galoppo del cuoricino battere, si è madri quando immagini, leggi, ti prepari, e ti sembra di non fare mai abbastanza... si è madri quando il mondo si ferma perché finalmente hai sentito quello sfarfallio che tanto attendevi... si è madri in ogni istante... si è madri anche nel male, quando ti dicono che il tuo bambino potrà non farcela ad essere "normale" e tu sai che per lui combatterai, sempre e comunque e lo amerai sempre e comunque. Si è madri in ogni battaglia. Con paura, fragilità, angoscia, determinazione, forza, coraggio. Amore. Si è madre perché non vivi più per te sola. Vivi per loro. Io sono diventata mamma di un angelo. La mia prima battaglia è stata farlo uscire da me. La seconda lottare per la sua sepoltura. L'ultima, accettare che non fosse destinato a me. Non qui, per lo meno. È stata una battaglia lunga e profonda, ho solcato la lunga via di cipressi che mi portava a lei, scegliendo fiori freschi e variopinti al posto di vestitini, carezzando i sassolini anziché i suoi capelli, baciando la sua croce anziché il suo viso. E oggi so di aver vinto questa battaglia. Il mio angelo ha accompagnato ogni mio giorno e mi ha dato questa forza per farmi desiderare ancora vita, per non farmi avere paura di rischiare ancora, per aver creduto che lei avrebbe vegliato su di noi. Sono una madre tra cielo e terra, non c'è giorno in cui io non guardi al cielo pensando a lei e all'altro bimbo che ho perso. Ma

non è un pensiero pregno di nostalgia e rimpianti. È un pensiero pieno di tenerezza e di gratitudine. Perché loro ci sono stati. Il loro passaggio nella mia vita mi ha reso una persona migliore e mi ha regalato una libertà nei confronti della vita impagabile (Si.)

Oggi abbraccio mia figlia ed ho molte meno pretese... So che non devo essere perfetta, so che l'importante è l'amore che provo per lei, so che lei non è perfetta, so che una accoglie l'altra, so che farò il massimo per lei, per far venire fuori il suo carattere senza pensare di crearlo o cambiarlo, per aiutarla nelle sue difficoltà senza vivere al suo posto, per accompagnarla nei suoi passi quando ne ha bisogno, lasciandole lo spazio quando sarò ingombrante... e so che a fare questo mi aiuteranno due "inviati speciali" che oggi sorridono di noi e della nostra gioia... Così stanotte mi sono fermata a pensare a quella montagna e a quel calore che scioglie la neve... E nel silenzio della notte ho capito. In montagna è stata concepita la nostra prima figlia. In montagna mi hanno portata dopo il parto. C'era la neve e c'era freddo... fuori e dentro me. In montagna ho scoperto di aspettare il nostro secondo figlio. In montagna ho avuto il distacco di placenta con Be.,... in quella corsa all'ospedale attraverso passi e tornanti ho pregato per lei, che fosse risparmiata, che mi fosse lasciata. Quando mi hanno detto che il suo cuore batteva ho guardato quei monti e ho benedetto Dio per questo miracolo. E la vita di colpo era tornata e aveva riempito la mia vita. A poche settimane dal parto di Be. sono tornata in montagna. C'era la neve. Ho ricordato quel senso di disperazione provato l'anno prima. Ho carezzato la mia pancia. Be., ha scalcato. Ho sentito quel calore che ha sciolto la neve. E mi sono sentita pronta ad affrontare una nuova nascita (Si.)

Essere in relazione educativa in un apprendimento intergenerazionale

Pensare alla relazione educativa mi fa venire in mente uno scambio di conoscenze, di sentimenti, di scoperte. Io insegno una cosa ma nello stesso tempo imparo da te. Io come madre ho già dei prerequisiti su come vivere, comportarmi e così via, che voglio trasmettere a mio figlio, ma nello stesso tempo imparo a lui a comprendere la sua persona e di conseguenza mi modifico. Dare delle regole ma essere disposti a mettersi in discussione, essere elastici per capire e comprendere ma anche per farsi capire ... essere in reciprocità! Sicuramente i miei pensieri prendono forma da immagini e sensazioni vissute nella mia famiglia, ricordi di adulti pazienti e in ascolto, presenti e comprensivi, adulti che rispettano la dimensione "bambino" senza però renderlo sovrano. Sono tutte qualità che mi porto dentro e che voglio far rivivere ai miei figli ... "Io sono l'esempio per i miei figli, quello che dico e faccio, quello che penso e quello che sono". Questo penso quando mi pongo di fronte ai miei figli. Per questo motivo mi metto spesso in discussione, per paura di dare un esempio sbagliato. Ad ogni modo è molto difficile capire cosa è giusto e cosa no, perché molte azioni o pensieri sono radicati in noi dalla nascita e bisogna saper scegliere cosa tenere e cosa lasciarci alle spalle. Un altro aspetto importante è il rispetto per l'altro, in questo caso del figlio. Rispettare significa accettare ciò che l'altro è: il carattere, i gusti, i tempi, le preferenze. Nella mia vita familiare dopo l'amore veniva sicuramente il rispetto e anche questo insegnamento lo porto dentro di me perché i figli non sono le nostre copie e non sono nemmeno di nostra proprietà. Bisogna ascoltarli e accettarli, aiutarli e proteggerli ma non cambiarli rendendoli a nostra immagine (Al.)

Ho visto mia madre fare la mamma per tutta la vita. Ho desiderato essere come lei e il suo opposto così tante volte...ma il suo essere madre ha scritto il io essere madre nel mio cuore.

Credo che il mio modo di pormi in relazione educativa con mia figlia parta da lì. Dall'educazione dei miei genitori, dai loro successi e insuccessi. Dalle loro lacrime, dalle loro litigate, dal loro entusiasmo, dal loro amore. Giorno dopo giorno. Non farò come loro. Ma farò quello che farò anche grazie a loro, al loro lavoro, alla loro dedizione, alla loro pazienza. E poi è come se ci fosse scritto un piccolo manuale dentro di me, in un posto che mi fa a specchio e da guida. E poi c'è mia figlia, lei mi aiuta a capire se faccio bene o se faccio male, se il timone è ben direzionato. Se agisco secondo il mio credo, secondo la mia coscienza, se seguo il mio istinto, la mia storia e imparo a non curarmi delle critiche, dei pareri degli altri che avranno sempre qualcosa da dire e da controbattere, se ascolto mia figlia e vedo se quello che faccio la fa stare bene, allora sento che sono in una buona relazione educativa. Le conferme che ricevo mi danno fiducia in me, nel mio sforzo, mi danno serenità. Coscienza di quello che sono, libertà di scegliere il bene di ciò che ho ricevuto e di abbandonare il male e lasciarlo alle spalle. Consapevolezza che ad educare siamo in due e confronto reciproco, amore per nostra figlia e voglia di metterci in discussione, di metterla a primo posto, di essere per lei e con lei. Questo è quello che significa avere cura della relazione educativa del mio essere mamma. Non mamma in genere. Mamma di Be.Ma (Si.)

Fondamentalmente per me – ma anche per il mio compagno – è proseguire con un disegno educativo iniziato dalle nostre famiglie di origine. Quindi indicare a Le., con tanto amore, la strada giusta da seguire. Io e il mio compagno proveniamo da due famiglie con forti valori morali: umiltà e onestà sono i valori che prima di tutto ci hanno “inculcato” i nostri genitori e che noi vorremmo insegnare a nostra figlia. È molto difficile mettere in atto questo al giorno d’oggi. I bambini sono molto viziati dai genitori e dai nonni. Accade anche nella mia famiglia, con i miei nipoti. Ogni giorno un giocattolino, l’orsetto di cioccolato... Forse succede perché volgiamo supplire con degli oggetti o l’amore o il tempo(poco) che gli si dedica. Aver cura del mio ruolo di genitore per me significa riuscire a mantenere questa linea educativa... Però, il mio problema principale è quello di riuscire a vivere la mia maternità in modo completamente spontaneo. Essendo di natura estremamente insicura, anche nell’essere mamma mi sento fondamentalmente “inadeguata”. Tutto ciò che faccio, alla fine, lo faccio “troppo” consapevolmente e “sempre” con un fine educativo. Alla fine più che una mamma mi sembro una maestra. Cosa che piace molto agli altri, ma molto meno a me e se alla sera penso di non aver concluso niente di concreto, vado a letto con un senso di frustrazione (Ir.)

Secondo me porsi in relazione educativa col proprio figlio significa imparare da lui ad insegnare a lui. I miei pensieri su questo spesso prendono origine dall’esperienza con i miei genitori ma anche dal mondo che mi circonda. Cerco di adattarmi alla vita attuale e di dare a mia figlia gli insegnamenti più semplici per aiutarla a crescere. Il mondo attuale mi spaventa ed io cerco di allertarla. Ho paura, paura che si faccia male, paura che la portino via, ma allo stesso tempo sono consapevole che deve vivere perché io ho vissuto e solo ora mi rendo conto di quanto ho fatto soffrire mia mamma quando volevo sperimentare la vita e uscivo giorno e notte. Per non parlare di quando, a vent’anni, me ne sono andata a vivere a Londra. Sarà dura per me accettare questo se mia figlia lo farà, ma devo allenarmi negli anni per affrontarlo. Educare significa anche lasciare le persone imparare con le proprie esperienze, cercando di dividerle assieme. Aver cura della relazione educativa per me significa alimentarla di continuo e soffermarmi a pensare se sto facendo la cosa migliore. Ci sarà sempre qualche cosa che mia figlia penserà che ho fatto di sbagliato e sarò giudicata per questo, ma mi metto continuamente in gioco per crescere per lei e con lei. Mettermi in

relazione educativa significa voler crescere anch'io. Ciascuno di noi se vuole ha un lungo cammino per capire se stesso e per essere genitore deve cercare di essere il più possibile chiaro con se stesso. Non saprò mai se sono una buona mamma ma vedere mia figlia serena e felice mi fa pensare che sono sulla buona strada. Ad ogni suo problema, disturbo, inquietudine mi soffermo e mi chiedo se sono io che sbaglio, se sono io che le trasmetto segnali sbagliati... (ML.)

Sono appena tornata dall'incontro, ho un forte mal di testa e un nodo alla gola. Vorrei tanto piangere ma come sempre mi impongo di non farlo. Non per vergogna ma per la perfezione. È stato un pomeriggio bello ma pesante, nel senso che man mano che gli incontri aumentano crescono anche gli strati di pensieri e di emozioni che a volte non riesco a capire e che restano là a ristagnare ... mi ha colpito molto il lavoro con le foto... La mia era una spirale nella quale avevo inserito quattro immagini. Le ho distribuite non con un ordine cronologico ma seguendo l'importanza delle persone rappresentate. Al centro naturalmente mia madre, con la sua dolcezza, il suo affetto, i suoi abbracci, i suoi canti e il suo alito fresco. Poco dopo, seguendo il filo, trovo mia nonna materna, con la sua protezione, il suo calore, la sua serenità tipica della donna d'altri tempi, cresciuta nell'agio e nella nobiltà. Per ultimo trovo mio padre, anche egli protettivo, colonna portante della mia famiglia, in un gesto, quello che mi abbraccia inconsueto, per lui, uomo estremamente riservato. Sono tre figure centrali nella mia vita, mia madre sempre presente e in sua assenza c'era la nonna: la prima donna creativa e lunatica, la seconda donna attenta al ruolo sociale e alle regole (mi insegnava il galateo!). Mio padre è un uomo chiuso e timido, poco incline all'espressione dei sentimenti anche se non dubito che ne abbia molti. Io sono un po' di tutti loro e non è un caso che in tutte le foto sono tra le loro braccia ... che mi fanno rivivere tutto l'amore che mi hanno dato in tre modi diversi). Una cosa però mi ha lasciato sorpresa: non ci sono foto in cui io piccola sono con i miei nonni paterni. Cosa strana, visto che abitavamo nello stesso edificio e che passavo da loro molte ore. Da adulta ho saputo cose che da bambina dovevo ignorare, come il difficile rapporto genitore-figlio tra mio padre e i suoi genitori, oppure la pretesa di mia nonna materna di educarmi meglio di chiunque altro... E questa pretesa è rimasta anche a me (Al.)

In questa foto quasi non mi si vede ma mi ricordo che quando ero piccola andavamo spesso al mare. Quando venivo su dall'acqua mia mamma mi avvolgeva in un asciugamano stretta stretta. Con il panino alla Nutella che sapeva di sale... è uno dei ricordi più belli di quando ero bambina...ora lo faccio con la mia bambina (Ir.)

Noi cresciamo assieme a lei e se saremo fortunati assieme ad altri bambini. Sbaglieremo e cercheremo di correggerci. Impareremo a chiedere scusa e a perdonare. Impareremo a tenere duro quando ci sfiderà ma allo stesso tempo a credere in lei, ad avere fiducia in noi e nelle persone. A guardare il bene e il buono di ogni cosa. Tante cose le avrei pensate diverse. Quando mi immaginavo con un bambino mi ero fatta tante varie idee di come si educa un bambino, di cosa è giusto e cosa no, mi ero fatta irretire da metodi preconfezionati e applicabili a tutti e invece mi sono accorta di quanto la realtà sia differente. I figli non sono fogli bianchi su cui scrivere ciò che vogliamo. Sono esseri umani con il loro carattere, con la loro natura. E noi non li conosciamo secondo regole stabilite dai libri, da psicologi, dalla società. Li cresciamo sulla base di questa stessa natura che noi culliamo secondo le nostre regole. Ed ogni figlio sarà diverso dall'altro e noi siamo diversi da ieri e da domani. In cammino, assieme a loro (Si.)

La buona qualità della vita: averne cura

Amore, passione, calore, affetto: sono le prime parole-sensazioni che penso verso me stessa, i miei figli, i miei familiari....Ma anche verso l'altro, sconosciuto... e naturalmente verso la nostra Madre Terra: l'aria, l'acqua e tutti i suoi frutti. Sono quattro parole che mi portano a rispettare e ad apprezzare le piccole e grandi cose, mi aiutano a rilassarmi e a fermarmi a riflettere ma mi danno anche l'energia per fare e divenire, per lottare e creare. Sono quattro parole che mi aprono molte immagini, in primis la famiglia, formata da molte generazioni e arrivata ai miei figli, nei quali posso ritrovare molti aspetti dei miei avi, un legame che va al di là di una sola vita. Di amore ne ho ricevuto tanto e so che è un amore antico tramandato da famiglia a famiglie e ciò mi appaga.

Amare me stessa e la mia famiglia mi porta ad amare la terra su cui viviamo, a rispettarla, a proteggerla, a salvarla per poter garantire una buona qualità della vita. Si può avere cura della vita nel momento stesso in cui abbracci tuo figlio, gli parli, gli prometti una vita sana, pulita e libera. Aver cura della vita è piantare un seme, farlo germogliare e vederlo crescer, ma è anche preparare il pane, impastando la farina con l'acqua, formando una morbida palla, infilare le mani, tirarla e poi aspettare e infine vederlo maturare con il sapore, annusando il profumo della vita ... I miei pensieri prendono forma da sensazioni e ricordi lontani ma anche dalla rielaborazione di esperienze vicine: i miei pensieri sono legati alla testa come al cuore, sono frutto di ciò che è mio padre e mia madre e di conseguenza dei miei nonni, in una catena lunga che si perde nei racconti e nella fantasia. Prendono forma chiudendo gli occhi e ascoltando ciò che sono (Al.)

Sembra così scontato affermare che il cielo è di colore azzurro e che le nuvole sono bianche, ma quanto di noi alzano la testa al di sopra delle linee dell'orizzonte per osservare e pensare? Tantissime volte i miei pensieri partono proprio da quel gesto così banale (alzare la testa e guardare il cielo) e da qui la mente vola tra il presente ritrovandomi "taggata" nel passato e nella mia vita di figlia, rivivendo gli stati d'animo di un tempo.... (È d'obbligo aprire una parentesi sulla mia vita di questi mesi appena trascorsi. Ad aprile, dopo la nascita del mio secondo bambino, Al., mio papà mi ha detto che quegli esami che aveva fatto qualche tempo prima erano risultati positivi e quindi doveva operarsi per un tumore al colon... Se in quel momento mi avessero dato una coltellata avrei sentiti sicuramente meno male...) Nel mio presente è difficile conciliare il pensiero tra una vita che viene messa in discussione a causa di una malattia e quella dei miei figli che sono appena sbocciate. Non è sempre facile controllare la paura e l'angoscia che nascono dal profondo dei miei pensieri, ma in tutto questo, per fortuna, ci sono loro: i miei cuccioli, che con un semplice sorriso o un abbraccio riescono a darmi una carica soprattutto mentale. E allora i miei pensieri si soffermano a "pensare" a che tipo di genitore voglio essere, agli errori che faccio e a come porvi rimedio. E proprio in riferimento al significato che attribuisco alla frase "una buona qualità della vita" spero di riuscire ad insegnare a Mi. e ad Al. a non avere mai paura di vivere le proprie emozioni, siano esse positive o negative e a pensare sempre con la propria testa nonostante la società attuale voglia avere sempre più il dominio, attraverso canali mediatici e cibernetici, delle menti sin dalla più giovane età (Ni.)

Se penso ad una "buona qualità della vita", a ciò che rappresenta per me, il pensiero va a quando ero bambina e mio padre, per lavoro, era sempre/spesso assente. Forse per me una "buona qualità della vita", soprattutto ora che sono mamma, è poter dedicare TEMPO ai bimbi, poter essere lì per loro, per mio marito. Conoscerli veramente. Forse perché la

presenza dei miei genitori è la cosa che più mi è mancata sia durante l'infanzia, che nell'adolescenza e nell'età adulta. Un punto di riferimento, questo è molto importante sin dall'infanzia.... Per tutta la vita. Tutto questo l'ho trovato ora con mio marito (Ra.)

Per mia natura la mia vita è sempre stata caratterizzata dalla ricerca costante del miglioramento della mia qualità di vita, e cioè il raggiungimento del benessere interiore, inteso come conquista della "felicità" e, conseguentemente, prendermi cura di essa. Questo fare una continua analisi critica del mio modo di essere e di agire e del mio porsi nei confronti degli altri o delle cose che mi circondavano, cercando di correggerlo, in modo da renderlo sempre più vicino al mio ideale di equilibrio. Naturalmente il culmine di "felicità" l'ho raggiunto con la nascita di Le.... Giorni fa eravamo tutti e tre a Venezia. Ma. e Le. Inseguivano i colombi. Io da lontano li guardavo. Un artista di strada cantava una canzone. Mi sembrava di vivere in un film. Ecco... io così sono FELICE (Ir.)

Ricordo la mia infanzia e la mia adolescenza. La situazione familiare era complicata, i rapporti DIFFICILI, il cibo PESANTE, i pensieri erano CONTORTI. Ho consapevolmente cercato di allontanarmi da tutto questo. Ho bisogno di cibo SEMPLICE, rapporti CHIARI e SERENI, LEGGEREZZA. Quando ero alle elementari scambiavo la mia merendina "Fiesta" con i mandarini della mia compagna. Chiedevo verdura cruda da sgranocchiare. Ci sono nata con l'inclinazione per la macrobiotica! Il buon cibo è importante per la qualità della vita e me ne prendo cura per tutta la mia famiglia.... Tempo, ho bisogno di tempo per godere delle piccole cose, le piccole cose sono la gioia della vita. Fin da bambina godevo dei momenti di solitudine e quasi di noia perché mi fermavo a pensare, a capire. Non è buona la vita che non si ferma mai. Io amo avere il tempo per prendermi cura di me e della mia famiglia... Ringrazio la mia prof. delle medie per avermi convinta che un libro sarebbe sempre stata un'ottima compagnia. Aveva ragione. Mi sento una persona migliore quando leggo o studio qualche cosa di interessante. NUTRIRE MENTE E ANIMA ... Mi ci sono voluti anni per interpretare i segnali del mio corpo. Alcuni mi sono chiari, su altri sto ancor lavorando... Il CORPO. Sento profondamente il dovere di prendermene cura. LA SALUTE DEL CORPO è determinante per la buona qualità della vita... (Na.)

Penso ai miei pensieri. Chiudo gli occhi. Penso all'infinito svolgersi dell'onda di una poesia. L'immagino così. Non c'è un inizio, non c'è una fine. Se mi concentro è come se già li perdessi, se eseguiessi una forzatura che altera il loro muoversi attraverso la mia anima. Penso a questo foglio. A chi ha composto questo quaderno, a chi mi ha detto di fare questo compito. Torno qui. Capisco che i ragionamenti non mi porteranno lontano. Fotografie interiori, immagini, questo sì. Se voglio entrare dentro di me, se voglio FERMARMI dentro di me devo rivedere. E se rivedo, risento. Gli occhi di mia figlia, le sue mani. Buona qualità di vita. Il viso di mio marito. Buona qualità di vita. Non capisco dove devo arrivare. Stanchezza. Una buona qualità di vita sarebbe dormire tante ore. Musica rilassante solo immaginata. Candele non troppo forti. Un massaggio per distendere i muscoli uno ad uno. E chiudere gli occhi. E lasciarmi cullare dai pensieri che pian piano svaniscono. Ne ho bisogno... Forse ci sono. Collegarsi col proprio io interiore non è troppo razionale. È comprendere un bisogno profondo e cercare di realizzarlo. Ma tanto si è svegliata Be. Magia. Fine dei tentativi. Per oggi (Si.)

Il mio primo pensiero vola verso una baita di montagna. Tante volte io e Ma. sogniamo di trasferirci tra i monti per garantire a nostra figlia una vita migliore, meno contaminata... Ma qui casca il palco! Se è vero che vogliamo andare in mezzo al verde è anche vero che siamo

abituati troppo bene... Abbiamo troppo. Quindi risulta difficile spogliarsi di tutto, soprattutto dagli amici che ci stanno vicini. Allora bisogna cercare di vivere al meglio con quanto si ha e soprattutto trasmettere dei valori ai nostri figli. Trascorrere del tempo con loro e sorridere con molto poco per essere felici. Osservare la natura, stendersi a dare un nome alle stelle, alle nuvole. Osservare i colori, il mare... Immenso era il piacere che provavo l'estate scorsa con Re. Ad osservare il tramonto in riva al mare. Io e lei, avvolte dal silenzio. Una vera pace. Dobbiamo soffermarci nelle piccole cose e vivere in armonia. Una buona vita di coppia influenza moltissimo nella qualità della vita. Ma quanto impegno però comporta una buona vita di coppia. Abbiamo troppe cose e troppa tecnologia. Questo ci ha fatto perdere la gioia dei piccoli gesti, come ricevere un biglietto di auguri, una cartolina o una telefonata a casa. Ormai siamo sempre e ovunque raggiungibili. Si è perso il fascino dell'attesa... (ML.)

La buona qualità della vita, aver cura della vita... prima di questo momento avevo accantonato i pensieri! È tanto che non lascio correre liberamente la mia mente.... So perfettamente perché l'ho fatto: per non soffrire. Aver cura della mia vita, chiudo gli occhi e mi ascolto. Faccio esperienza della mia mente e dei miei pensieri e cerco di entrare in quell'angolino del mio io che ancora pensa ad An. L'ho cercato e l'ho dovuto cercare per risollevarmi, per ritrovare me stessa, per farmi sentire ancora bene con me stessa al di là di tutto... corro... mi alleno... sento i miei muscoli che lavorano, mi sento ancora viva, attiva... il mio corpo risponde positivamente e la sensazione di benessere che provo mi fa star bene. I pensieri corrono, si inseguono, sono sempre più veloci e la sensazione di leggerezza è profonda e da calore. La testa è finalmente libera di vedere i pensieri positivi per poco... quelli negativi che creano sofferenza sono scappati. Vedo una immagine così lontana... è luminosa, mi dà sensazioni positive... non so dire da dove arrivi o cosa l'ha scatenata ma mi fa tornare a momenti i cui mi sono sentita realizzata, ottimista per il futuro ... i miei studi... l'odore dei libri vecchi... la carta... le lezioni. An. che studia, legge, immagina, ricerca, crea... è una bella sensazione ... di pienezza. Sento un po' di malinconia, mi manca molto... Sì, ecco, aver cura della vita, nutrire il corpo e lo spirito, la mente... lascio correre i pensieri, mi vedo immersa nella natura, il sole, gli ulivi, l'aria fresca della mattina, il silenzio, quel cielo stellato che incontra l'anima... mi sento casa tranquilla, sento il mio spirito che si nutre, che cresce, libero di vagare e quella sensazione di benessere... Se penso intensamente, la sensazione di essere lì... e ritorno alla mia infanzia, tranquilla e spensierata, in quel posto così diverso. E ancora quella sensazione di beatitudine, di casa. Mi costa molta fatica avere esperienza della vita della mia mente. Un giorno spero di raggiungere quella serenità che mi consentirà di guardare dentro me stessa, libera di vagare nei pensieri senza incorrere nella sofferenza. Se penso a me stessa quando aspettavo Zo., l'unico modo per aver cura della vita sua e mia era camminare e ancora camminare... Lentamente, nell'oscurità della sera, ogni girone fino a che ce l'ho fatta. Tornavo a casa e il tepore della primavera, le strade deserte, il silenzio, mi consentivano di far correre i pensieri... mi facevano piangere ma poi mi lasciavano tranquilla e ricaricata per affrontare un'altra giornata. L'ho fatto per Zo., perché si merita di avere al suo fianco una mamma serena che torni ad avere fiducia di se stessa. I suoi occhi, i suoi abbracci, la mia piccola stellina, è la mia forza (An).

Quello che mi porto a casa....

... Trovo molto difficile riuscire ad essere coerenti quando il marito ha avuto un passato diverso e un imprinting educativo molto lontano dal proprio. Un tale percorso formativo

andrebbe frequentato da entrambi i genitori perché spesso noto che il mio lavoro viene reso vano dal lavoro del mio compagno... e solitamente parlarne non serve a molto (Al.)

Gli incontri sono sempre emozionanti ho sempre le lacrime agli occhi e mi porto a casa mille esperienze e mille pensieri. Passo giorni a riflettere su di me e sulla mia famiglia, ma anche sulle altre vite e come molte situazioni sfortunate si siano rovesciate e siano diventate da negative a positive. Mi colpisce molto sentire e ascoltare le storie di altre mamme, come sono diverse dalla mia. Io ho avuto una vita felice, senza grossi scossoni, ho ricevuto tanto amore e spero di darne molto anche io e se una volta pensavo di non amarmi oggi mi devo ricredere perché mi sento una mamma attiva che ha voglia di crescere e di conoscere e cambiare insieme ai miei figli e per loro. Bisogna volersi bene per poter ricambiare (Al.)

Di nuovo qui a chiedermi se ho veramente capito. Non credo. Penso al pensiero. Al mio pensiero. Di nuovo un flusso di immagini, parole che si fondono assieme come nuvole spinte dal vento. Ma la domanda giusta è cosa spinge me. Non la mente. La mente è strumento. Il motore. Il mio io è tutto racchiuso nella mia anima. Lì ci sono io. Se cerco me stessa vado lì. Se piango vado lì. Se sono felice, entusiasta vado lì. Non conosco la sua forma. Se dovessi disegnarla direi un cuore. Un po' infantile ma lo sento battere. Alterarsi in base a ciò che capita. Quando parlo a me parlo al mio cuore.... Buona qualità della vita è ascoltare il mio cuore, la mia anima. E quando ci parlo mi accorgo che prego. È lì dove mi rifugio, dove chiedo aiuto, dove mi dispero, mi ritrovo e dove gioisco. In fondo ci sono io. E dove finisco io sento che inizia Dio. Cui parlo. Costantemente. A me, a lui. Aver cura di me è tornare lì. Ogni tanto, quando serve, tra i pensieri della giornata, tra le cose da fare, tra quello che capita, che mi travolge o che mi schiva. È tornare lì per capire se è giusto o sbagliato, se è buono per me o meno. Se è corretto questo compito non so. Ma se torno lì dentro trovo la pace (Si.)

La consapevolezza di essere stata anche figlia. Fino ad ora l'avevo dato per scontato. Ora ho instaurato un rapporto madre (la mia)/figlia (io) più consapevole. Ho sentito il bisogno di chiedere e di sapere da mia mamma cose che non sapevo di me e che non mi sarebbe mai venuto in mente di chiederle prima: come è stata la mia nascita, se ero una bambina tranquilla o "monella", se ero sempre in movimento, se dormivo di notte. E poi lo rapporto al carattere di mia figlia, agli atteggiamenti. Il fatto incredibile è che questo mi fa capire (forse) determinati comportamenti o determinati lati del carattere della mia piccolina (Ir.)

.... In effetti ho raccontato solo alcuni tratti della mia infanzia solo a due/tre persone. Mai mi sono esposta in gruppo. E poi spesso mi sono chiesta: "ma a chi vuoi che interessi?" oppure: "dai, c'è assai di peggio!". Senza contare i sensi di colpa e la vergogna latente... Ed ho cercato un senso.... Tante tante volte ho pensato ripensato rivisto e studiato le mie esperienze, ma non l'avevo mai fatto in un gruppo. Mi sono sentita nuda, ma va bene così.... davvero sto vivendo un grande momento di crescita.... Oggi sono la persona che sono anche grazie a ciò che è stato e sarò una mamma molto "pensante".... E se il mio percorso, la mia esperienza potesse essere in qualche modo utile ad altri ne sarei davvero felice. Grazie!!!!!!!!!!!! (Na.)

.... Ieri è stato più bello del solito... e stanotte avevo il cervello frenetico... Mi sono svegliata alle 3 per la piccola e di lì ho avuto un "diario pensoso mentale" fino alle 7 ... Pazzesco! Era da una vita che non mi capitava ... Ed ho capito a cosa serve tutto questo!! Scrivere serve a noi!! Per allenarci a sentire la mente ... E ce l'ho fatta!! Grazie... Però adesso "so copada" (sono "morta" di stanchezza)!!!... (Si.)

....ALICE mette in subbuglio pancia e cuore fino alle sue radici più profonde... E questo ti dà la libertà di dividerlo anche con persone fino a poco tempo prima davvero poco più di sconosciute... Ecco quindi la serata di ieri mi ha permesso di parlare dei miei Angeli, Gio.Ma. e Fra.... La mia prima esperienza genitoriale è stata con loro..... Grazie a loro ho scoperto che l'amore è un dono e che l'essere genitore è una chiamata grande... Non è importante o perlomeno non è il centro quanto li cullerai, li stringerai o li guiderai nella vita... Ciò che importa è rispondere a questa chiamata con l'amore per loro.. Per un'ora, per un giorno, per tutta la vita.. Sono figli, comunque siano andate le cose.. Sono parte di te e del tuo percorso.. Hanno un nome, un'identità e soprattutto un senso... Non è detto che lo capiremo mai... È già molto però se l'accettiamo..... È che siamo madri e padri non per merito né per azioni più o meno lodevoli ma perché accogliamo i nostri figli al meglio delle nostre forze e possibilità... E perché li custodiamo nel nostro cuore con tutto l'amore di cui siamo capaci... Ecco... Questo penso mi aiuta oggi ad accompagnare mia figlia nei passi della vita.. Mi sento una madre tra cielo e terra... e lo sono sul serio!! (Si.)

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv., Comitato per il Progetto Culturale della Conferenza Episcopale Italiana (2009), (a cura di). La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Acone G. (2009). Cultura prevalente ed emergenza educativa. *Pedagogia e Vita*, 2, 8-18.
- Ajello A.M. (2012). Lev. S. Vygotskji: il Mozart della psicologia. Relazione tenuta al Seminario "Teoria dell'attività. Principi epistemologici e metodi di ricerca-intervento", Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia, 8-9 febbraio 2012.
- Ales Bello A. (2011). L'antropologia fenomenologica di Edith Stein. *AGATHOS: An International Review of the Humanities and Social Sciences*, 2, 23-43.
- Alessandrini G. (1995). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Unicopli.
- Alessandrini G. (2003). *Pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Amadini M. (2007). Educare in famiglia, tra generazioni e ri-generazioni. *La Famiglia*, 242, 14-23.
- Amadini M. (2012). Di generazione in generazione: il passaggio delle eredità in famiglia. *La Famiglia*, 256, 30-45.
- Ancelin Schutzenberger A. (1979). *Introduzione allo psicodramma e al gioco di ruolo* (op. or. 1975). Firenze: Martinelli.
- Appadurai A. (2001). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi Editore.
- Archer M.S. (2004). Il realismo e il problema dell'agency (op. or. 2002). In: R. Prandini (a cura di), *La realtà del sociale: sfide e nuovi paradigmi*. *Sociologia e politiche sociali*, 3, 31-49.
- Archer M.S. (2006). *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale* (op. or. 2003). Trento: Erikson.
- Archer M.S. (2008). Riflessività e premure fondamentali. In: L. Gattamorta (a cura di), *Riflessività e sé dialogico*. Numero monografico di *Sociologia e politiche Sociali*, 11, 7-26.
- Archer M.S. (2009). Riflessività umana e percorsi di vita. Come la soggettività umana influenza la mobilità sociale (op. or. 2007). Trento: Erikson.
- Arendt H. (2009). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Argyris C., Schon D.A. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Astington J. (1993). *Developing theories of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Avanzini A. (2008). *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*. Milano Franco Angeli.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca educativa*. Milano: Bruno Mondadori.

- Baldacci M. (2012). Il valore oltre le competenze: prospettive per l'educazione. Relazione presentata alla VII Edizione SIREF Summer School "Capability: Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare", Venezia-Mestre 6-8 settembre 2012.
- Baldoni F. (2010). La prospettiva psicosomatica. Dalla teoria alla pratica clinica. Bologna: Il Mulino.
- Barnao C., Fortin, D. (2009), (a cura di). Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Trento: Erickson.
- Bastianoni P. (2009). Funzioni di cura e genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 37-53.
- Bastianoni P., Fruggeri L. (2005). Processi di sviluppo e relazioni familiari. Milano: Unicopli.
- Bastianoni P., Taurino A. (2007), (a cura di). Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive. Milano: Edizioni Unicopli.
- Bauman Z. (2000). La solitudine del cittadino globale. Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2012). Cose che abbiamo in comune. 44 lettere dal mondo liquido (op. or. 2010). Roma-Bari: Laterza.
- Beatson G. (1976). Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi.
- Beck U. (2009). Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria. Roma: Carocci.
- Beebe B. (2000). "Co-constructing mother infant distress: the micro synchrony of maternal impingement and infant avoidance in the face to face encounter". *Psychoanalytic Inquiry*, 20, 421-440.
- Bellah R.N., Madsen R., Sullivan W.M., Swidler A., Tipton S.M. (1991). *The good society*. New York: Knopf.
- Belotti G., Palazzo S. (2007). *Genitori: la sfida educativa*. Leumann (Torino): Elledici.
- Belsky J., (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky J., Crnic K., Gable S. (1995). The determinants of coparenting in families with toddler boys. Spousal differences and daily hassles. *Child Development*, 66, 629-42.
- Benedetto L. (2005). *Il parent training: counseling e formazione per genitori*. Roma: Carocci.
- Berne E. (1971). *Analisi transazionale e psicoterapia. Un sistema di psichiatria sociale e individuale*. Roma: Astrolabio (op. or. "Transactional Analysis in psychotherapy", New York: Grove Press, 1961).
- Berne E. (1979). *Ciao!... E poi?*. Milano: Bompiani (op. or. "What do you say after you say hello?", New York: Grove Press, 1972).
- Berne E. (1984). *A che gioco giochiamo?* (op. or. "Games people play", New York: Grove Press, 1964). Milano: Bompiani.
- Berne E. (1986a). *Principi di terapia di gruppo*. Roma: Astrolabio (op. or. "Principles of group treatment", New York: Oxford University Press, 1966).
- Berne E. (1986b). *Fare l'amore*. Milano: Bompiani (op. or. "Sex in human loving", New York: Simon & Schuster, 1970).

- Bertin G. M., Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bertolini P. (2006). Introduzione. In: P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, pp. 7-30. Trento: Erickson.
- Biagi L. (2011). La sfida educativa e le questioni emergenti. *Isre - Rivista di Scienze della Formazione, della Comunicazione e della Ricerca Educativa*, 1, pp. 11-37.
- Bion W.R. (1971). *Esperienze nei gruppi (op. or. 1961)*. Roma: Armando.
- Bion W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza (op. or. 1962)*. Roma: Armando.
- Boccacin L., Carrà E. (2012). Terzo settore e associazionismo familiare: rispondere ai bisogni delle famiglie. In: Aa.Vv., *Familiariamente. Le qualità dei legami familiari* (pp. 103-114). Milano: Vita e Pensiero.
- Boffo V. (2011a). Alle radici dell'intersoggettività: tra empatia, mentalizzazione e cura (pp. 83-96). In: A. Mariani (a cura di), *Venticinque saggi di pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Boffo V. (2011b). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Bonazzi F., Pusceddu D. (2008). *Giovani per sempre: la figura dell'adulto nella postmodernità*. Milano: Franco Angeli.
- Bonino S. (2012). Il ruolo dell'adulto nel promuovere lo sviluppo ottimale del bambino. *Minori e Giustizia*, 3, 91-104.
- Bornstein M.H. (2002). *Handbook of parenting. 5 Voll.* Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bortolini M. (2009). Intervista a Robert N. Bellah. In: V. Possenti (a cura di), *Ritorno della religione? Tra ragione, fede e società. Annuario di filosofia 2009*, pp. 13-30. Milano: Guerini e Associati.
- Bottigli L. (2000). Per un progetto con le famiglie. In: I. Padoan, S. Frangilli (a cura di). *L'infanzia e la sua educazione. Modelli pedagogici e interventi didattici* (pp. 150-173). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bottigli L. (2003). Riflessioni per una pedagogia della famiglia. In: I. Padoan (a cura di). *La società formativa. Problemi di pedagogia sociale* (pp. 269-284). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bottigli L. (2009). Crescere con le famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 79-85.
- Bowlby J. (1976). *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre. Vol. 1*. Torino: Boringhieri.
- Bowlby J. (1978). *Attaccamento e perdita. La separazione dalla madre. Vol. 2*. Torino: Boringhieri.
- Bowlby J. (1983). *Attaccamento e perdita. Vol. 3. La perdita della madre*. Torino: Boringhieri.
- Bowlby J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.

- Bracci F. (2012). La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative. Terlizzi (Ba): Edizioni Insieme.
- Bramanti D. (1987). Le famiglie accoglienti. Milano: Franco Angeli.
- Braten S. (1998), (Eds). Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazelton T.B., Greenspan S. (2001). I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare. Milano: Cortina
- Bronfenbrenner U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. 1986, Ecologia dello sviluppo umano, Bologna: Il Mulino).
- Bronfenbrenner U. (2010). Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo. Trento: Erickson.
- Bruner J.S. (1971). Prime fasi dello sviluppo cognitivo (op. or. 1968). Roma: Armando.
- Bruner J.S. (1978). Learning how to do things with words. In: Bruner J.S., Garton A. (a cura di), Human Growth and development. Oxford: Clarendon Press.
- Bruner J.S. (1992). La ricerca del significato: per una psicologia culturale (op. or. 1990). Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J.S. (1996). La mente a più dimensioni (op. or. 1986; I^a ed. it. 1988). Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (1997). La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola (op. or. 1996). Milano: Feltrinelli.
- Bruner J.S. (2004). Fondamenti del caregiving umano. In M.V. Masoni, B. Vezzani (A cura di), La relazione educativa, pp. 11-23. Milano: Franco Angeli.
- Bruzzone D., Iori V. (2009). Ripartire da sé, ripartire dallo sguardo. L'inquietudine creativa dell'operatore sociale. Animazione Sociale, inserto di giugno-luglio, pp. 3-11.
- Buber M. (1958). Il principio dialogico. Milano: Comunità Editore.
- Cambi F. (2003). L'autobiografia come metodo formativo. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2006). Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, 22-27.
- Cambi F. (2011). Presentazione. In V. Boffo, Relazioni Educative: tra comunicazione e cura (pp. VII-X). Milano: Apogeo.
- Cappellaro G. (2005). I fondamenti della genitorialità e la costruzione di un legame. In: C. Foti, C. Bosetto, G. Cappellaro, Famiglia e figli: quanto amore e quanto stress, Torino: SIE Editore.
- Cappuccio M. (2006), (a cura di). Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente. Milano: Bruno Mondadori.
- Capurso M. (2004). Relazioni educative e apprendimento. Trento: Erickson.
- Carrà Mittini E. (2008). Un'osservazione che progetta. Strumenti per l'analisi e la progettazione relazionale di interventi nel sociale. Milano: LED.
- Carroll J. (2009). Il crollo della civiltà occidentale. Roma: Fazi Editore.
- Castagna M. (1993). Porgere la formazione. Milano: Franco Angeli.
- Catarsi E. (2003), (a cura di). Educazione familiare e sostegno alla genitorialità: un'esperienza in Toscana. Regione Toscana. Istituto degli Innocenti, Pisa: ETS.

- Catarsi E. (2007). *Educazione familiare e pedagogia della famiglia. Quali prospettive?* Pisa: Edizioni del Cerro.
- Catarsi E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carrocci.
- Cerchiaro F., Zambianchi E. (2011), (a cura di). *Ascolto e relazione educativa. Le Azioni dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto per Prevenire il bullismo e il disagio scolastico*. Padova: Cleup Editore.
- Chionna A. (2001). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, Brescia: La Scuola.
- Chionna A. (2006). *Educazione familiare e responsabilità dei genitori*. *La Famiglia*, 236, 41-52
- Chionna A. (2010). *Autorevolezza, modello di relazione genitoriale*. *La Famiglia*, 253, 7-16.
- Cigoli V., Marta E., Tamanza G. (2000). *La valorizzazione della famiglia nello scambio tra le generazioni*. In: V. Cigoli (a cura di), *Il vello d'oro: ricerche sul valore della famiglia* (pp. 11-184). Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Colombo E. (2003). *I molteplici riflessi della riflessività*. *Animazione Sociale*, 4, 10-18.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Corsi M. (2004). *La famiglia come palestra di democrazia. Il rispetto di sé e dell'altro*. In: M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, pp. 135-156. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (2006). *Persona e famiglia tra rispetto e responsabilità. Il bisogno della formazione*. In: S.S. Macchietti (a cura di), *Alla "scuola" del personalismo nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, pp. 465-474. Roma, Bulzoni.
- Corsi M. (2007). *Quale famiglia per quale società?* *Iride*, 50, 25-34.
- Corsi M. (2008). *Famiglia e società oggi in Italia: problemi e prospettive*. *La famiglia*, 245, 60-69.
- Corsi M. (2011). *Ri-educare alla democrazia, a partire dalla famiglia*. In: E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, pp. 117-126. Napoli: Liguori.
- Corsi M. (2012). *La relazione educativa. Intervento al Caffè Pedagogico "La relazione educativa: conversazione con Michele Corsi e con Umberto Margiotta*. Coordinato dal Dipartimento di Filosofia, Università Ca' Foscari Venezia, 20.03.2012.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Council of Europe Committee of Ministers (2006). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507&Site=CM>
- Cusinato, M. (2001). *Psicologia della famiglia*. In: P. Moderato e F. Rovetto (a cura di). *Psicologo: Verso la professione*. Milano: McGraw-Hill for Italy.
- Cusinato M. (2008). *Interdisciplinarietà degli studi familiari*. *Rivista di Studi familiari*, 1, 5-19.
- Cusinato M., Cristante F., Morino Abbele F. (1999). *Dentro la complessità della famiglia. Crisi, risorse e cambiamenti*. Milano: Giunti Editore.
- Cusinato M., Salvo P. (1998). *Lavorare con le famiglie*: Roma: Carocci.

- De Sio Cesari G. (2005a). Attualità del Personalismo Pedagogico. Insetto a: Il Riflettere, 35, 14.
- De Sio Cesari G. (2005b). Cos'è il Personalismo. Insetto a: La Persona, 2, 2.
- Delors J. (1997). Nell'educazione un tesoro. Roma: Armando Editore.
- Demetrio D. (1990). L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo. Roma: Carrocci.
- Demetrio D. (1996). Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1997). Manuale di educazione degli adulti. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio D. (1998). Pedagogia della memoria. Per se stessi, per gli altri. Roma: Maltemi.
- Demetrio D. (2000). L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva. Milano: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (2002). Album di famiglia: Scrivere i ricordi di casa. Roma: Meltemi.
- Demetrio D. (2004), (a cura di). Tecniche narrative. Adultità: Monotematico n. 19. Milano: Edizioni Guerini.
- Demetrio D. (2005). In età adulta. Le mutevoli fisionomie. Milano: Edizioni Guerini.
- Demetrio D. (2006). I processi di significazione nell'esperienza adulta. In: U. Margiotta (a cura di), Pensare la Formazione, pp. 109-120. Milano: Bruno Mondadori.
- Demetrio D. (2009). L'educazione non è finita. Idee per difenderla. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1967). Esperienza e educazione. Firenze: La Nuova Italia.
- Donati P. (1989). La famiglia come relazione sociale. Milano: Franco Angeli.
- Donati P. (2001). La famiglia nell'orizzonte del XXI secolo: quale empowerment? In: P. Milani (a cura di), Manuale di educazione familiare: ricerca, intervento, formazione, pp. 53-89. Trento: Erickson.
- Donati P. (2006a). La società come relazione. In: P. Donati (a cura di), Sociologia. Le categorie fondamentali per la comprensione della società. Padova: Cedam.
- Donati P. (2006b). Manuale di sociologia della famiglia. Roma-Bari: Laterza.
- Donati P. (2010). La sfida educativa: analisi e proposte. Orientamenti Pedagogici, 57(4), 581-608.
- Donati P. (2011). Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno. Bologna: Il Mulino.
- Donati P. (2012a), (a cura di). Famiglia risorsa della società. Bologna: Il Mulino.
- Donati P. (2012b), (a cura di). La famiglia in Italia. Sfide sociali e innovazioni nei servizi. Aspetti demografici, sociali e legislativi. Vol. 1. Roma: Carocci.
- Donati P. (2012c), (a cura di). La famiglia in Italia. Sfide sociali e innovazioni nei servizi. Nuove best practices nei servizi alle famiglie. Vol. 2. Roma: Carocci.
- Donati P. (2013). Sociologia della relazione. Bologna: Il Mulino.
- Engeström Y. (1987). Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Erikson E.H. (1966). Infanzia e società (op. or. 1950). Roma: Armando.
- Erikson E.H. (1993). I cicli della vita: continuità e cambiamento (op. or. 1982). Roma: Armando.

- EuroChild (2012). Compendium of Inspiring Practices: Early intervention and prevention in family and parenting support. <http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/FPS/Eurochild/EurochildCompendiumFPS.pdf>
- Eurofound (2013). Parenting support in Europe. By Daniel Molinuevo. <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1270.htm>
- European Commission (2005). Green Paper 2005 "Confronting demographic change: a new solidarity between the generations. http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=en&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=94
- European Commission (2009a). Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf
- European Commission (2009b). Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe. <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>
- European Commission (2011). Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow (not published in the Official Journal). http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0027_en.htm
- European Commission Recommendation (2013). Investing in children: breaking the cycle of disadvantage. http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c_2013_778_en.pdf
- Fabbri L. (2004). La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, 227, 18-25.
- Fabbri L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
- Fabbri L. (2009). La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo. *La Famiglia*, 249, 25-37.
- Fava Vizziello G. (2003). *Psicopatologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Fava Vizziello G., Simonelli A. (2005). *Breve dizionario di psicopatologia dello sviluppo*. Bologna: Carocci.
- Fava Vizziello G., Simonelli A. (2007a). La genitorialità come costrutto trasversale: prospettive cliniche e di ricerca. In: P. Bastianoni, A. Taurino (a cura di), *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Fava Vizziello G., Simonelli A. (2007b). La dissoluzione dei modelli degli interventi. In: P. Bastianoni, A. Taurino (a cura di), *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Feuerstein R., Klein P., Tannenbaum A. (1991). *Mediated learning experience: theoretical, psychosocial, and learning implications*. Tel Aviv and London: Freund.
- Filardi I. (2013). *L'educazione familiare*. Potenza: Editrice Ermes

- Fivaz-Deupersinge E., Corboz-Warnery A. (2000). Il triangolo primario (op. or. 1999). Raffaello Cortina, Milano.
- Folgheraiter F. (2007). La logica sociale dell'aiuto: fondamenti per una teoria relazionale del welfare. Trento: Erickson.
- Formenti L. (2000). Pedagogia della famiglia. Milano: Guerini & Associati.
- Formenti L. (2001). Il genitore riflessivo: premesse ad una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1, 100-110.
- Formenti L. (2003). Una metodologia autonarrativa per il lavoro sociale. *Animazione Sociale*, 12, 29-41.
- Formenti L. (2005). L'arte di vivere le relazioni familiari. *Famiglia Oggi*, 8/9, 29-35.
- Formenti L. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista di Educazione Familiare*, 1, 78-91.
- Formenti L. (2010). Un metodo per prendersi cura delle storie. Quattro fasi nell'apprendere dall'esperienza. In: L. Formenti, B. Pasini, M. Pirotta, L. West (a cura di), *Che cosa e come apprendono i genitori*. *Animazione Sociale*, 243, 64-69.
- Formenti L. (2012a), (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Formenti L. (2012b). Introduzione. In: Formenti L. (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Formenti L., Pasini B., Pirotta M., West L. (2010), (a cura di). *Che cosa e come apprendono i genitori*. *Inserto di Animazione Sociale*, 243, 33-69.
- Formenti L., West L. (2010). *Costruire spazi di immaginazione auto/biografica. Quando i vissuti dei genitori diventano esperienza*. In: L. Formenti, B. Pasini, M. Pirotta, L. West (a cura di), *Che cosa e come apprendono i genitori*. *Animazione Sociale*, 243, 64-69.
- Frauenfelder E., Santoianni F. (2002), (a cura di). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori Editore.
- Freire P. (1972). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Fusconi C. C., Sbattella F. (2005). *Minori oggi. Tra solitudine e globalizzazione*, Vita e Pensiero.
- Galanti M.A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori.
- Gallagher S., Zahavi D. (2008). *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gallese V. (2006). *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività: Una prospettiva neurofenomenologica*. In: M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, pp. 293-326. Milano: Bruno Mondadori.
- Gallese V. (2007). *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*. *Rivista di Psicoanalisi*, 53(1), 197-208.
- Gallese V. (2010). *Le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività*. *La Società degli Individui*, 37, 48-53.
- Gallese V., Fadiga L., Fogassi L., Rizzolatti G. (1996). *Action recognition in the premotor cortex*. *Brain*, 119, 593-609.

- Gallese V., Keyesers C., Rizzolatti G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Science*, 8, 396-403.
- Galli C. (2006). *Multiculturalismo. Idealismo e sfide*. Bologna: Il Mulino.
- Gardner H. (1987). *Formae Mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Gatti R., Gherardi V. (1995). *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*. Roma: NIS.
- Gaudio M. (2010). L'attenzione all'apprendere dei genitori. *Animazione sociale*, 243, 89-99.
- Gazzato M., Zambianchi E. (2013) Genitori riflessivi: un percorso di supporto alla genitorialità coi linguaggi creativi. *MondoZero3*, 5, 25-27.
- Gergen K.J. (2001). From mind to relationship: The emerging challenge. *Education Canada*, 41, 8-11.
- Gergen K.J. (2004). La costruzione sociale e la pratica educativa. In: M.V. Masoni e B. Vezzani, *La relazione educativa*, pp. 11-23. Milano: Franco Angeli.
- Giachery G. (2001). Percorsi dell'agire educativo. *Relazione e cambiamento: strumenti dell'educatore. Encyclopaideia*, 9, 103-116.
- Gianoli E. (2004). I bisogni dei figli e degli allievi. In: N. Arcangeli (a cura di), *Orientamento scolastico e famiglia*, pp. 51-56. Bologna Editrice Irre Emilia Romagna.
- Gianoli E. (2007). L'educazione familiare come risorsa per il territorio. In: Pagotto P. e Faldini L. (a cura di) *Genitori in movimento. Famiglie e responsabilità educative nella prima infanzia*. Fondazione Ispirazione, Treviso, pp. 143-180.
- Gianturco G. (2004). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini & Associati.
- Gigli A. (2007). Quale pedagogia per le famiglie contemporanee? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 7-17.
- Giussani L. (2005). *Il rischio educativo*. II Ediz. Milano: Rizzoli.
- Greco O., Rosnati R. (2006). Cura della relazione genitoriale. In: E. Scabini, G. Rossi (a cura di), *Le parole della famiglia. Studi Interdisciplinari sulla famiglia*, n. 21, pp. 117-127. Milano: Vita e Pensiero.
- Groppo M. (1998). Prefazione. In: Olga Liverta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Guardini R. (1987). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Hogan K., Pressley M. (1997). *Scaffolding Student Learning: instructional approaches and issues*. Cambridge: Brookline Books.
- Hoghugh M., Long N. (2004), (Eds). *Handbook of parenting. Theory and research for practice*. London: Sage Publications.
- Husserl E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (op. or. 1913; I^a ed. it. 1950). Torino: Einaudi.
- Husserl E. (1968). *Ricerche logiche* (op. or. 1900-1901). Milano: Il Saggiatore.
- Husserl E. (1995). *Esperienza e giudizio* (op. or. 1948). Milano: Bompiani
- Iacoboni M. (2008). *I neuroni a specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Iafrate R., Rosnati R. (2007). *Riconoscersi Genitori. I percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*. Trento: Erickson.
- Iavarone M.L. (2009). La costruzione di modelli e pratiche educative per l'infanzia nella formazione alla genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 69-77.
- Intini S., Rossi S., De Rugeris G. (2012). Dall'ereditare all'edificare: la famiglia come luogo di co-costruzione della "buona educazione". *Minori e Giustizia*, 3, 150-160.
- Iori V. (1999). Per una pedagogia fenomenologica della famiglia. *Encyclopaideia*, 6, 115-126.
- Iori V. (2000). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Iori V. (2007). La famiglia come luogo di cura educativa. *La Famiglia*, 240, 20-26.
- Iori V. (2008a). La famiglia che educa: difficoltà e risorse. *Pedagogia e Vita*, 17, 134-150.
- Iori V. (2008b). Direttività e direzione di senso nella cura educativa. In L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini Studio e Associati.
- Iori V. (2012). Diventare genitori nella società dell'incertezza. In: G.B. La Sala, C. Rinaldi (a cura di), *La "normale" complessità del diventare genitori* (pp. 123-137). Reggio Emilia: Reggio Children Editore.
- Kohut H. (1980). *La guarigione del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Laeng M. (1989), (a cura di). *Enciclopedia pedagogica vol. III*. Roma: La Scuola.
- La Sala G.B., Rinaldi C. (2012), (a cura di). *La "normale" complessità del diventare genitori*. Reggio Emilia: Reggio Children Editore.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (op. or. 1991). Trento: Erickson.
- Lavelli M. (2007). *Intersoggettività: origini e primi sviluppi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lavigueur S., Coutu S., Dubeau D. (2011). *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (edizione e traduzione it. a cura di P. Milani, S. Serbati, M. Ius). Trento: Erickson.
- Ligorio M. B., Cacciamani S. (2013). *Psicologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Liverta Sempio O. (1998), (a cura di). *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lizzola I. (2009). *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*. Milano: Franco Angeli.
- Lucas P., Arai L., Baird J., Kleijnen J., Law C., Roberts H. (2007). A systematic review of lay views about infant size and growth. *Archives of Disease in Childhood*. 92, 120-127.
- Luhmann N., Schorr K. E. (1988). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando.
- Maccarini A. (2003). *Lezioni di sociologia dell'educazione*. Padova: Cedam.
- Maggi M. (2006). *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*. Piacenza: Editrice Berti.

- Mahler M., Pine F., Bergman A. (1978). *La nascita psicologica del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Malagoli Togliatti M., Zavattini G.C. (2000). Relazioni genitori-figli e promozione della genitorialità. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 4(2), 259- 265.
- Manenti A. (2006). Intersoggettività. *Tredimensioni*, 3, 277-287.
- Mantovani S. (1998), (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marcelli D. (2004). *Il bambino sovrano. Un nuovo capo in famiglia?* Milano: Raffaello Cortina.
- Margiotta U. (1995). Le ragioni filosofiche e pedagogiche della relazione educativa. In AA.VV., *Educazione e formazione, Quaderni di pastorale*. Ed. Diocesi di Treviso.
- Margiotta U. (1996a). I diversi modi di dire dell'educazione: le ragioni del Lessico Pedagogico Europeo. In AA.VV., *Ricerca Educativa*, Ed. Cede, Roma.
- Margiotta U. (1996b). La ricerca educativa come sistema di basi di conoscenza. In AA.VV., *Ricerca Educativa*. Roma: Ed. Cede.
- Margiotta U. (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti (riedizione del 2001)* Roma: Armando.
- Margiotta U. (2002). L'educazione della mente nella learning society. Pratiche formative e modelli esperti di apprendimento. In: N. Filograsso (a cura di), *L'educazione della mente. Didattica dei processi cognitivi*, pp. 94-129. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta U. (2002). *Povero dell'essenziale, ricco dell'inutile. La condizione del bambino contemporaneo*. In AA.VV, Roma: ACTA. Ed. Istituto Accademico di Roma.
- Margiotta U. (2003a). Identità tra memoria e futuro. *Giovani e ragazzi nel terzo millennio. Il Veltro*, voll. 1-4, pp. 11-21.
- Margiotta U. (2003b). *Menti aperte: creatività e problemi nell'educazione giovanile*. Il Veltro, voll. 1-4, pp. 25-48.
- Margiotta U. (2005). Educare il cervello o il cuore? L'educazione integrale della persona. In: I. Sanna (a cura di), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?* (pp. 199-228). Roma: Edizioni Studium.
- Margiotta U. (2006), (a cura di). *Pensare la formazione: strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2007a). *La nuova alleanza: evoluzione dei saperi e modelli di apprendimento*. Disponibile online all'indirizzo: http://csaf.provincia.udine.it/data/servizi/formazione_doc/docs/Default.aspx?id=25
- Margiotta U. (2007b). Educare la mente o il cuore? In: N. Filograsso e R. Travaglini (a cura di), *Piaget e l'educazione della mente*, pp. 95-124. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta U. (2007c). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta (2007d). *Come cambia l'educazione nella società della educazione*. Atti del Convegno "Crescere ... le adolescenze e i loro mondi", Bologna 22 novembre 2007. Disponibile online all'indirizzo:

<http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/PM%202007%2004.05%20MARGIOTTA%20testo.pdf>

- Margiotta U. (2009). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta U. (2010a). *Ermeneutica e logica della formazione*. In: L. Binanti, D. Ria, La ricerca educativa e formativa in Italia oggi. Vol. 2, pp. 113-141. Roma: ANICIA.
- Margiotta U. (2010b). *Educabilità e razionalità nel nuovo millennio*. Università Ca' Foscari Venezia, Paper interno.
- Margiotta U. (2011a). *La pedagogia e la questione trascendentale della formazione*. In: R. Minello e U. Margiotta, Poiein. *La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta U. (2011b). *La coscienza differenziata*. Relazione presentata al Convegno L'antropologia di Bernard Lonergan: educazione, valori e cambiamento, Venezia, 1-2 settembre 2011.
- Margiotta U. (2011c). *Educare l'intelligenza: pensiero riflessivo e contesto*. Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia. Paper interno.
- Margiotta U. (2011d), (a cura di). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modificability*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta U. (2011e). *Prefazione*. In: D. Olivieri, *Mente, cervello ed educazione. Neuroscienze e Pedagogia in dialogo*, pp. 9-15. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta U. (2011f). *Il paradigma assiale della formatività*. In: U. Margiotta, G. Dalle Fratte. *Pedagogia, scienza prima della formazione*, pp. 67- 93. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2012a), *Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences: building the Lifelong Learning Society*, ALICE Project's Newsletter, Issue 1, June 2012, pp. 4-5, accessibile online: http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142
- Margiotta U. (2012b). *La relazione educativa*. Intervento al Caffè Pedagogico "La relazione educativa: conversazione con Michele Corsi e con Umberto Margiotta. Coordinato dal Dipartimento di Filosofia, Università Ca' Foscari Venezia, 20.03.2012.
- Margiotta U. (2012c). *Genealogia della coscienza. Il contributo di Lonergan alla Pedagogia Fondamentale*. In: Triani P. (a cura di). *L'antropologia di Bernard Lonergan. Educazione, valori e cambiamento*. Roma: AIMC.
- Margiotta U. (2012d). *Capacitazione e formazione. Nuovi paradigmi per la ricerca pedagogica*. Relazione presentata alla SIREF Summer School "Capability: Competenze, Capacitazione e formazione. Dopo la crisi del welfare. Ve-Mestre, 6-8 settembre 2012.
- Margiotta U. (2012e). *La bussola del Duemila: il sistema formativo integrato e la Lifelong education*. In: M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Apprendimento Longlife-longwide. Per un trattato europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.

- Margiotta U. (2013). L'apprendimento intergenerazionale. CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata, Università Ca' Foscari Venezia. Paper interno. In press.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. *Formazione&Insegnamento*, Supplemento al numero tematico 3/2011, Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti, a cura di R. Minello, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 257-263.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2012). L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità. *Formazione&Insegnamento*. In press.
- Mari G. (2009), (a cura di). *La relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Mari G. (2012). Che cosa rende educativa una relazione interpersonale. In: M. Musai (a cura di), *Dentro la relazione educativa*. Leumann-Torino: Elledici, pp. 37-51.
- Mariani A.M. (2007). A essere genitori si impara da genitori? *La Famiglia*, 242, 45-56.
- Mariani V. (2005), (a cura di). *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età detta vita*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Maritain J. (1963). *La persona e il bene comune* (op. or. 1947; ultima ediz. it. 2009). Brescia: Morcelliana.
- Maritain J. (1966). *L'educazione al bivio* (op. or. 1943; XI ediz.). Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (1969). *Umanesimo integrale* (op. or. 1936; ultima ediz. it. 2009). Torino: Borla.
- Maritain J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione* (op. or. 1959). Brescia: La Scuola.
- Marotti C. (2012). *La questione giovanile nella società postmoderna. Riflessione socio-antropologica su un mutamento epocale*. Roma: Aguaplano.
- Marta E., Pozzi M. (2007). La trasmissione intergenerazionale della generatività sociale: promuovere impegno e responsabilità nelle nuove generazioni. In: E. Scabini, G. Rossi, *Promuovere famiglia nella comunità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Masoni M.V., Vezzani B. (2004), (a cura di). *La relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Mastromarino R. (1995). *Prendersi cura di sé e prendersi cura dei figli*. Torino: Editrice ElleDiCi.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente* (op. or. 1980). Venezia: Marsilio.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1987). *L'albero della conoscenza* (op. or. 1984). Milano: Garzanti.
- McLuhan M. (1967). *Gli strumenti del Comunicare* (op. or. 1964). Milano: Il Saggiatore.
- Meltzoff A.N., Borton R.W. (1979). Intermodal matching by human neonates. *Nature*, 282, 403-404.
- Meltzoff, A.N. (2005). "Imitation and other minds: The «Like Me» hypothesis". In: S. Hurley and N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From cognitive neuroscience to social science* (pp. 55-77). Cambridge: MIT Press.

- Merleau-Ponty M. (1963). *La struttura del comportamento* (op. or. 1942). Milano: Bompiani.
- Merleau-Ponty M. (1972). *Fenomenologia della percezione* (op. or. 1945). Milano: Il Saggiatore.
- Merlo A. (2005). *Abitare le relazioni con i giovani*. Milano: Franco Angeli.
- Mezirow J. (1990), (Ed.). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (op. or. 1991). Milano: Cortina.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro: la pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Milan G. (2011). *La circolarità pedagogica identità-alterità-dialogicità*. In: F. Cerchiaro ed E. Zambianchi (Eds). *Ascolto e relazione educativa. Le Azioni dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto per Prevenire il bullismo e il disagio scolastico*. Padova: Cleup Editore.
- Milani P. (1994). *Progetto genitori: itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Milani P. (2001), (a cura di). *Manuale di educazione familiare: ricerca, intervento, formazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Milani P. (2008a), (a cura di), *Co-educare i bambini*. Lecce: La Biblioteca Pensa Multimedia.
- Milani P. (2008b). *Il sostegno alla genitorialità: i modelli*. In: P. Milani (a cura di), *Co-educare i bambini*. Lecce: La Biblioteca Pensa Multimedia, pp. 61-72.
- Milani P. (2009a). *La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 17-35.
- Milani P. (2009b), (a cura di). *Per costruire insieme genitorialità. Animazione Sociale*, inserto di novembre, pp. 29-59.
- Milani P. (2009c). *Accompagnare i genitori oltre il muro dell'isolamento*. In: P. Milani (a cura di), *Per costruire insieme genitorialità. Animazione Sociale*, inserto di novembre, pp. 31-37.
- Milani P. (2009d). *La famiglia come primo contesto educativo: limiti e possibilità di fronte a un compito irrinunciabile*. *Credere Oggi*, 172, pp. 32-42.
- Milani P. (2011a). *Introduzione all'edizione italiana*. In: S. Lavigreur, S. Coutu e D. Dubeau, *Sostenere la Genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*. Trento: Erickson.
- Milani P. (2011b). *La formation et la recherche en éducation familiale: Etat des lieux en Italie*. In: E. Catarsi e J.P. Pourtois (Eds.), *Les formations et les recherches en éducation familiale: Etat des lieux*, Paris: L'Harmattan, pp. 17-35.
- Minello R., Margiotta U. (2011). *Poien: La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mion C. (2011). *Riflessività. Cooperazione Educativa*, 60, 75-79.
- Moiso C., Novellino M. (1982). *Stati dell'io. Le basi teoriche dell'analisi transazionale integrata*. Roma: Astrolabio.

- Moreno J.L. (1964). *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma* (op. or. 1953). Milano: Etas Kompass.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari L. (2002a). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2002b). *Reflective practice*. *Encyclopaideia*, 11, 45-63.
- Mortari L. (2002c). *Per una fenomenologia della vita della mente*. *Encyclopaideia*, 8, 197-226.
- Mortari L. (2003a). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2003b). *Leggendo di cura*. In: V. Iori (a cura di), *Emozione e sentimenti nel lavoro educativo e sociale* (pp. 211-231). Milano: Guerini e Associati.
- Mortari L. (2004). *L'etica dell'aver cura nella vita familiare*. *La Famiglia*, 227, 5-17.
- Mortari L. (2005) *Famiglie-risorsa e pratiche di quotidiana solidarietà*. *Animazione Sociale*, 2, pp. 38-49.
- Mortari L. (2006a). *La riflessività nella formazione*. In: A. Agosti (a cura di), *La formazione: interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative* (pp. 163-182). Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2006b). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2006c). *A Thoughtful Reflection on the Life of the Mind*. *Encyclopaideia*, 20, 75-118.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari L. (2009a). *Aver cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2009b). *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*. *Studi sulla Formazione*, 1/2, 32-46.
- Mortari L. (2010). *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*. *Education Sciences & Society*, 1, 143-156.
- Mostarda M.L. (2006). *Per un coordinatore riflessivo*. *Animazione Sociale*, 2, 77-82.
- Mounier E. (2004). *Il personalismo* (op. or. 1949). Roma: AVE.
- Musaio M. (2001). *Sviluppi del personalismo pedagogico in Italia nel secondo Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2010). *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2012). *Dentro la relazione educativa*. Leumann (To): Elledici.
- Muti P.L. (1986). *Il lavoro di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Nardone G. (2001). *Modelli di famiglia*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Nestler E. J. (2012). *Il codice epigenetico della mente*. *Le Scienze*, 522, 65-71.
- Norsa D., Zavattini, G.C. (1997). *Intimità e collusione. Teoria e tecnica della psicoterapia psicanalitica di coppia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nosari S. (2002). *L'educabilità*. Brescia: La Scuola.
- Nussbaum M. (2001). *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.

- Nussbaum M., Sen A.K. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- OECD (2011). *Family Database*. OECD, Paris.
<http://www.oecd.org/social/soc/oecdfamilydatabase.htm>
- Olivieri D. (2011). *Mente, cervello ed educazione*. Neuroscienze e Pedagogia in dialogo. Lecce: Pensa Multimedia.
- Olivieri D. (2012). Il modello dell'integrale antropologico e la metodologia Quadrifoglio: per un dialogo fecondo tra neuroscienze e pedagogia (pp. 76-84). In: M. Sibilio (a cura di), *Traiettorie non lineari nella ricerca*. Nuovi scenari interdisciplinari. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Orlando Cian D. (2001). *Educazione familiare e pedagogia*. In: P. Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare: ricerca, intervento, formazione*, pp. 91-99. Trento: Erickson.
- Pacella C. (2009), *Bambini forti, adulti fragili*. Cooperazione Educativa, 3, 19-25.
- Padoan I. (2006). *La formazione personale*. In: U. Margiotta (a cura di), *Pensare la Formazione*. Milano: Bruno Mondadori, pp. 171-183.
- Padoan I. (2008). *Forme e figure dell'autoformazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Padoan I., Frangilli S. (2000), (a cura di). *L'infanzia e la sua educazione*. Modelli pedagogici e interventi didattici. Bergamo: Edizioni Junior.
- Pasini B. (2010). All'inizio era solo una voce lontana. *Animazione Sociale*, Inserto di maggio, pp. 42-52.
- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2005), (a cura di). *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2008a). *Genitorialità e responsabilità educative*: In: *Atti della Conferenza Nazionale della Famiglia*, Firenze 24-25-26 maggio 2007, Roma: Dipartimento per le Politiche della Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Pati L. (2008b). *L'autorità educativa tra crisi e nuove domande*. In: L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità*. Riflessioni pedagogiche e proposte educative (pp. 15-32). Milano: Guerini e Associati.
- Pati L. (2010). *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni*. Cantalupa (To): Effata' Editrice.
- Pati L. (2011). *La prospettiva antropologica*. In: L. Croce, L. Pati (a cura di), *ICF a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2012a). *Come trattare la tradizione: fra crisi, nostalgia, base per il nuovo*. Relazione presentata al Convegno "S.O.S. Genitori: Gli spaesamenti della contemporaneità" organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione, Università Bicocca Milano nel mese di maggio 2012.
- Pati L. (2012b). *Essere genitore oggi, fra tradizione e rinnovamento dei valori*. *La Famiglia*, 256, 21-29.
- Pesce G. (2007). *Carta Igienica per l'anima*. Dest Editore (www.perlecolorate.com).
- Piccinno M. (2010). *Il valore educativo dell'intersoggettività nelle relazioni familiari*. *La Famiglia*, 253, 17-26.
- Pittarello R. (2012). *I laboratori creativi con adulti e bambini*. Edizioni LIF (<http://www.robertopittarello.it/INDEX.html>).

- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1997/2007). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Postic M. (1979). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando Editore.
- Pourtois J.P., Desmet H. (2006a). *L'educazione postmoderna*. Pisa: Del Cerro.
- Pourtois J.P., Desmet H., Lahaye W. (2006b). Il buon trattamento. Bisogni del bambino-Competenze dei genitori. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 109-125.
- Pulvirenti F. (2008). Introduzione. Un sapere narrativo. In: F. Pulvirenti (a cura di). *Le pratiche narrative*, pp. 11-15. Roma: Aracne Editrice.
- Quaglio D. (2011). I valori educativi fra modernità e post-modernità. *ISRE - Rivista di Scienze della Formazione, della Comunicazione e della Ricerca Educativa*, XVIII, 1, pp. 39-68.
- Raffaghelli, J. (2012a). A European strategy to implement adults' informal learning activities for intergenerational creative experiences, *ALICE Project's Newsletter*, Issue 1, June 2012, pp. 6-10, accessibile online: http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142
- Raffaghelli, J. (2012b). Training of Trainers: Course Presentation and Strategy. *Advanced Training Course ALLP Project GRUNDTVIG-ALICE "Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences"*, pp. 1-10, accessibile online: http://www.academia.edu/1549995/Training_of_Trainers_Course_Presentation_and_Strategy
- Richieri C. (2011). Jacques Maritain: L'educazione della persona. *Formazione & Insegnamento*, 2, 345-351.
- Ricoeur P. (1993). Le sfide e le speranze del nostro comune futuro. *Prospettiva persona*, 4, 6-8.
- Righetti P.L. (2005). *Ogni bambino merita un romanzo. Lo sviluppo del sé dall'esperienza prenatale ai primi tre anni di vita*. Roma: Carocci.
- Righetti P.L., Sette L. (2000). *Non c'è due senza tre. Le emozioni dell'attesa dalla genitorialità alla prenatalità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Riley T., Hawe P. (2004). Researching practice: the methodological case for narrative inquiry. *Health Education Research*, 20 (2), 226-236.
- Riva Crugnola C. (2007). *Il bambino e le sue relazioni. Attaccamento e individualità tra teoria e osservazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Fogassi L., Gallese V. (2002). "From mirror neurons to imitation: Facts and speculations". In: A.N. Meltzoff, W. Prinz (Eds.), *The Imitative Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V., Fogassi L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognition Brain Research*, 3 131-141.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi G. (2001). Definiamo la famiglia. In: G. Rossi (a cura di), *Lezioni di sociologia della famiglia* (pp. 15-39). Roma, Carocci.

- Rossi G. (2003). *Temi emergenti di sociologia della famiglia. La rilevanza teorico-empirica della prospettiva relazionale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rossi G. (2006). *Il processo di socializzazione*. In: P. Donati (a cura di), *Sociologia. Una introduzione allo studio della società* (pp. 63-101). Padova: Cedam.
- Rossi P.G. (2007). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Sabatini F., Coletti V. (2007). *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana 2008*. Milano: Rizzoli Larousse.
- Salerno A., Di Vita A.M. (2004), (a cura di). *Genitorialità a rischio. Ruoli, contesti, relazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Sapio A. (2010). *Famiglie, reti familiari e cohousing. Verso nuovi stili del vivere, del convivere e dell'abitare*. Milano: Franco Angeli.
- Saraceno C., Naldini E. (2001). *Sociologia della famiglia*. Bologna: Il Mulino.
- Santerini M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Santojanni F. (2002). *La formazione biodinamica dei sistemi cognitivi. Epigenesi e criteri di educabilità*. In: E. Frauenfelder, F. Santojanni (a cura di), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori Editore.
- Scabini E. (2010). *Ruolo educativo della famiglia e sistema formativo. Relazione presentata alla Conferenza Nazionale della Famiglia "Famiglia: storia e futuro di tutti"*, Milano, 8-10 novembre 2010, accessibile on line: http://www.conferenzafamiglia.it/media/8332/scabini_relazione_def.pdf.
- Scabini E., Iafrate R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: Il Mulino.
- Scabini E., Rossi G. (2007a). *Promuovere famiglia nella comunità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scabini E., Rossi G. (2007b). *Generatività e fiducia*. In: E. Scabini, G. Rossi, *Promuovere famiglia nella comunità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scabini E., Rossi G. (2010). *La ricchezza delle famiglie. Studi Interdisciplinari sulla Famiglia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scanagatta S. (2002). *Socializzazione e capitale umano*. Padova: Cedam.
- Schön D.A. (1973). *Beyond the Stable State. Public and private learning in a changing society*. Harmondsworth: Penguin.
- Schön D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (op. or. 1983). Bari: Dedalo
- Scurati (1988). *Il bambino: un paradigma perduto*. Vita e Pensiero, 6, 423-431.
- Senge P.C., Scharmer O., Jaworski J., Flowers B.S. (2004). *Presence: Human purpose and the field of the future*. Cambridge: The Society for Organizational Learning.
- Serbati S., Milani P. (2012). *La genitorialità vulnerabile e la recuperabilità dei genitori*. *Minori e Giustizia*, 3, 111-119.
- Serino C. (2009). *Empatia: temi e prospettive in psicologia sociale*. *Psicologia Sociale*, 3, 333-346.
- Simeone D. (2008). *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*. Brescia: La Scuola.
- Simmel G. (1998). *Sociologia* (op.or. 1908). Milano: Edizioni di Comunità.
- Simon H.A. (1984). *La ragione nelle vicende umane*. Bologna: Il Mulino.

- Sità C. (2004). Il «ben-trattamento» delle famiglie nelle azioni di sostegno alla genitorialità. *La Famiglia*, 223, 71-86.
- Sità C. (2005). Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative. Brescia, La Scuola.
- Sità C. (2010). Perché far gioco sulla parola? Percorsi dei «gruppi dei genitori» tra il dire e il fare. *Animazione Sociale*, 244, 36-44.
- Spaltro E. (2004). Due possibili declinazioni della formazione/sviluppo: la bellezza e la doppia curva di vita. *Psicologia e lavoro*, 33(134), 20-27.
- Speltini G. (2005). *Minori, disagio e aiuto psicosociale*. Bologna: Il Mulino.
- Stefanini M.C., Martinetti M.G., (2010). Interventi precoci sulla genitorialità vulnerabile. In: Camerini G.B. e Sechi E. (a cura di). *Riabilitazione psicosociale nell'infanzia e nell'adolescenza. Principi ed esperienze*, pp. 139-158. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Stein E. (1985). Il problema dell'empatia (a cura di E. Costantini, E. Costantini Schulze), (op. or. 1917). Roma: Studium.
- Stein E. (1996). *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica* (a cura A. Ales Bello), (op. or. 1922). Roma: Città Nuova.
- Stein E. (1999). *Il mistero della vita interiore*. Brescia: Queriniana.
- Stein E. (2000). *La struttura della persona umana* (a cura di A. Ales Bello). Roma: Città Nuova Editrice.
- Stern D.N. (1989). La nascita del Sé. In: M. Ammaniti (a cura di), *La nascita del Sé*. Roma: Laterza.
- Stewart I., Joines V. (1990). *L'Analisi Transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*. Milano: Garzanti Editore.
- Strollo M.R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un approccio neuro fenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*. Napoli: Liguori Editore.
- Touraine A. (2008). *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*. Milano: Il Saggiatore.
- Touraine A. (2009). *Il pensiero altro*. Roma: Armando Editore.
- Touraine A. (2012). *Dopo la crisi. Una nuova società possibile*. Armando Editore.
- Trama S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Trevarthen C. (1974). Conversations with a two-month-old. *New Scientist*, 2, 230-235.
- Trevarthen C. (1993). Il Sé generato nell'intersoggettività: la psicologia della comunicazione infantile. In: Neisser U. (1999), (a cura di). *La percezione di sé: le fonti ecologiche e interpersonali della conoscenza di sé*, pp. 143-197. Torino: Bollati Boringhieri.
- Trevarthen C. (1998). *Empatia e biologia. Psicologia, cultura e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trevarthen C. (2001). Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 95-131.

- Triani P. (2012). L'attuale rilevanza del problema educativo. *Minori e Giustizia*, 3, 7-14.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- Tzurìel D. (2004). *La valutazione dinamica delle abilità cognitive* (op. or. 2001). Trento: Erickson.
- Valenziano A. (2008). La formazione qualitativa e il metodo bio-sistemico: criteri valutativi di una pratica narrativa. In: F. Pulvirenti (a cura di), *Le pratiche narrative*, pp. 81-88. Roma: Aracne Editrice.
- Varela F.J. (2009). Neurofenomenologia. Un rimedio metodologico al "problema difficile". In: Cappuccio M. (a cura di) *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente* (pp. 65-93). Milano, Bruno Mondadori.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Vico G. (1995). *I fini dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Visentini G. (2003). *Genitorialità e disabilità*. Tesi non pubblicata a conclusione del Master "Genitorialità. Interventi preventivi, diagnostici e terapeutici", Università di Padova.
- Visentini G. (2004). Definizione e funzioni della genitorialità. In: www.genitorialita.it/DefinizioneGenitorialita.asp
- Volpini L., Camerini G.B. (2011). Criteri e strumenti di valutazione delle capacità genitoriali. In: Camerini G.B., Lopez G., Volpini L., *Manuale di valutazione delle capacità genitoriali*, pp. 15-32. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Vygotskij L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio* (op. or. 1934). Firenze: Giunti.
- Vygotskij L.S. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.
- Vygotskij L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Weil S. (1988). *Quaderno III* (op. or. 1974). Milano: Adelphi.
- Weiss E. (1991). *Struttura e dinamica della mente umana* (op. or. 1960). Milano: Cortina.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (op. or. 1998). Milano: Cortina.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza* (op. or. 2002). Milano: Guerini e Associati.
- Winnicott D.W. (1957). *The Child and the Family*. London: Tavistock (trad. It. *Il bambino e la famiglia*, Firenze: Giunti Barbera, 1973).
- Winnicott D.W. (1968). *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*. Roma: Armando.
- Winnicott D.W. (1974). *Gioco e realtà* (op. or. 1971). Roma: Armando.
- Winnicott D.W. (1993). *Colloqui con i genitori* (op. or. 1939-1962). Milano: Cortina.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G., (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woollams S., Brown M. (1985). *Analisi Transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*. Assisi: Cittadella Editrice.

- Zaccagnini C., Zavattini G.C. (2007). La genitorialità come «processo evolutivo». Una riflessione nella prospettiva dell'attaccamento. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 199-252.
- Zambianchi E. (2011). La genitorialità oggi. Intersoggettività: la trama enattiva della relazione formativa. Contributo presentato alla VI Edizione SIREF Summer School "La Formazione degli insegnanti. Evidence Based Research and European Benchmarks 2020" – Rovereto 12-14 settembre 2011.
- Zambianchi E. (2012a). Un percorso di supporto alla genitorialità attraverso l'approccio riflessivo. ALICE Project's Newsletter, Issue 1, June 2012, pp. 17-21, accessibile online: http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142
- Zambianchi E. (2012b). L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità. Contributo presentato alla VII Edizione SIREF Summer School "Capability: Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare", Venezia-Mestre 6-8 settembre 2012.
- Zambianchi E. (2012c). Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi. *Formazione&Insegnamento*, a cura di M. Banzato e B. Baschiera, 3/2012, pp. 79-94, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Zambianchi E. (2013). Apprendimento genitoriale: potenziare la riflessività con linguaggi creativi e informali. Contributo presentato alla I edizione SIREF Winter School "Le opportunità di apprendere. Competenze, capacità e formazione permanente. Politiche educative e formative alla luce dei nuovi scenari". Roma, 21-23 marzo 2013.
- Zambrano M. (2000). *Persona e democrazia: la storia sacrificale* (op. or. 1958). Milano: Bruno Mondadori.
- Zambrano M. (2002). *Il sogno creatore* (op. or. 1986). Milano: Bruno Mondadori.
- Zucchermaglio C. (1996). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti di lavoro*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Sitografia e Riviste

Sitografia

<http://www.politichefamiglia.it>

Portale del Dipartimento per le Politiche della Famiglia - è la struttura di supporto per la promozione e il raccordo delle azioni di Governo volte ad assicurare l'attuazione delle politiche in favore della famiglia in ogni ambito e a garantire la tutela dei diritti della famiglia in tutte le sue componenti e le sue problematiche generazionali. Elabora e coordina politiche nazionali, regionali e locali per la famiglia e ne assicura il monitoraggio e la valutazione.

<http://www.osservatorionazionalefamiglie.it>

L'Osservatorio Nazionale sulla Famiglia è uno strumento del Dipartimento per le Politiche della Famiglia, e promuove attività di analisi e di studio inerenti il riconoscimento e il rilancio delle politiche familiari come volano delle politiche pubbliche nazionali e locali nelle loro diverse articolazioni, allo scopo di rafforzare le funzioni di tutela e di promozione dei diritti sociali a partire dal ruolo della famiglia nello sviluppo della coesione sociale e nel rafforzamento della solidarietà tra le generazioni.

<http://www.minori.it>

Sito dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza – organo a supporto del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali in connessione al Dipartimento delle Politiche della Famiglia, ha funzioni di coordinamento di Amministrazioni centrali, Regioni, Enti locali, Associazioni, Ordini professionali e Organizzazioni non governative che si occupano di minori, con il principale compito di predisporre documenti ufficiali relativi all'infanzia e all'adolescenza.

<http://www.genitorialita.it>

Portale dell'Associazione "Genitorialità" il cui fine è quello di promuovere il tema della genitorialità nella cultura sociale e in particolare nel settore dei servizi alla persona, nonché di approfondire e studiare tale tematica in modo scientifico e sistematico, collegando fra loro il pensiero teorico del mondo accademico universitario alle concrete esperienze professionali sul territorio degli operatori sociali.

<http://www.forumfamiglie.org>

Portale del Forum delle Associazioni di Genitori nato con l'obiettivo di portare all'attenzione del dibattito culturale e politico italiano la famiglia come soggetto sociale. Ispirandosi ai valori della Costituzione Italiana, delle Dichiarazioni dei Diritti dell'Uomo e del Fanciullo ma anche dell'Etica laica e cristiana, il Forum intende partecipare alla vita sociale per fare della famiglia un soggetto politico, operando prevalentemente nella formazione dei genitori, negli organismi di partecipazione scolastica, nelle politiche della famiglia, dei media, dell'educazione.

<http://www.esfr.org>

Sito dell'European Society on Family Relations (ESFR), un'associazione scientifica interdisciplinare per la ricerca europea sulle famiglie e le relazioni familiari. L'Associazione funge da rete di supporto, collegamento e scambio tra ricercatori ed istituti di ricerca europei in primo luogo, ma anche affiliati extraeuropei, interessati allo studio delle caratteristiche, delle problematiche e delle risorse delle famiglie odierne. Supporti in rete inerenti i temi della famiglia, della genitorialità, dell'educazione.

<http://www.reggiochildren.it>

Reggio Children - Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine, nato nel 1994 su iniziativa di Loris Malaguzzi e sollecitazione di un comitato di cittadini del Comune di Reggio Emilia. Il centro opera per sperimentare, promuovere e diffondere nel mondo educazione di qualità. Il riconoscimento internazionale a questa esperienza e la collaborazione con molti Paesi hanno generato un Network Internazionale di rilievo, che oggi conta 32 Paesi.

<http://www.centrodellafamiglia.it>

Sito della Fondazione «Centro della Famiglia», Istituto di Cultura e di Pastorale Familiare della Diocesi di Treviso, senza scopo di lucro, che risponde alle molteplici esigenze di formazione familiare: prima e dopo il matrimonio, prevenzione del disagio familiare a vari livelli, formazione dei formatori, progettazione, realizzazione e valutazione di programmi formativi, ricerca nell'ambito degli studi familiari.

<http://centridiateneo.unicatt.it/famiglia-ciclo-di-vita-familiare-adolescenti-e-giovani-adulti-presentazione>

Università Cattolica del Sacro Cuore - Sede di Milano
Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia
Direttore: prof.ssa Giovanna Rossi

<http://centridiricerca.unicatt.it/cespef>

Università Cattolica del Sacro Cuore - Sede di Brescia
Centro di Ateneo Studi Pedagogici sulla vita matrimoniale e familiare (Ce.S.Pe.F.)
Direttore: prof. Luigi Pati

<http://www.family-lab.com>

Familylab è un'organizzazione internazionale per lo sviluppo di competenze per quanto riguarda i rapporti all'interno della famiglia, la crescita personale e l'educazione dei figli, sulla base delle esperienze e delle teorie di Jesper Juul, terapeuta della famiglia.

<http://www.childoneurope.org/index.htm>

<http://www.minori.it/childoneurope>

ChildONEurope è una rete istituzionale che riunisce gli Osservatori nazionali per l'infanzia o gli Organismi nazionali che si occupano di questa materia designati dai Ministeri che compongono L'Europe de l'Enfance. Tale rete è stata costituita nel 2003 a seguito dei lavori preparatori del Gruppo intergovernativo permanente L'Europe de l'Enfance. ChildONEurope si pone come obiettivi: (a) lo scambio di conoscenze e informazioni; (b) la realizzazione di studi, ricerche, conferenze e seminari di approfondimento sull'infanzia e l'adolescenza; (c) lo sviluppo e lo scambio di conoscenze su metodologia e indicatori a fini di comparabilità.

Riviste

<http://www.childrenineurope.org/english.php>

Bambini in Europa – È una rivista per tutti quelli che sono interessati all'educazione dell'infanzia e che lavorano con e per bambini e bambine da 0 a 10 anni. Indispensabile per mantenersi aggiornati con le politiche europee, la ricerca e la buona pratica. Pubblicato simultaneamente in otto lingue, tramite una rete di riviste nazionali.

<http://www.fupress.net/index.php/rief/index>

Rivista Italiana di Educazione Familiare – Organo dell'associazione A.I.F.R.E.F. Italia ed è nata per valorizzare le ricerche nazionali e internazionali nel settore dell'educazione familiare e per far conoscere a livello italiano le migliori esperienze realizzate in questo ambito. La rivista accoglie articoli frutto di ricerche specifiche nel campo del sostegno alla genitorialità, così come contributi direttamente provenienti dagli operatori dei servizi territoriali.

<http://www.educare.it/j/temi/pedagogia-e-psicologia>

Educare.it – È una rivista telematica specializzata che ha come scopo la promozione di una cultura e di una pratica educativa a tutti i livelli, in particolare in quelli meno esplorati dalla tradizione pedagogica.

<http://www.padovauniversitypress.it/rivista-di-studi-familiari>

Rivista di Studi Familiari – Rivista del Centro Interdisciplinare di Studi Familiari dell'Università di Padova (<http://dpss.psy.unipd.it/cirf/index.php>) che accoglie i contributi scientifici e sociali, le novità e le informazioni più attuali su argomenti emergenti, rilevanti e controversi nell'ambito degli studi familiari.

Studente: ZAMBIANCHI ELENA Matricola: 955785

Dottorato: Scienze della Cognizione e della Formazione

Ciclo: XXVI

Titolo della tesi:

La trama enattiva della relazione educativa: formatività e genitorialità

The enactive weft of the educative relationship: formativity and parenting

Riassunto

Il lavoro si connota come ricerca qualitativo-empirica per un'analisi concettuale di carattere generale. La finalità è stata quella di poter riattribuire alla relazione educativa – in particolare quella genitoriale – l'originaria capacità di elevarsi a funzione enattiva (Varela, Thompson, Rosch, 1992) dei processi formativi per l'estrinsecazione del Sé (Margiotta, 2011a). Sono stati richiamati i principali concetti esplicativi l'oggetto di studio, problematizzando il tema della relazione educativa in quanto propulsore dei processi formativi sottesi ai percorsi di crescita e di maturazione dell'uomo, indicando nella riflessività il dispositivo principe capace di produrre enazione.

In parallelo, sulla base dei più significativi riscontri dell'analisi teorica, è stato sperimentato un percorso formativo a supporto della prima genitorialità, inserito nell'ambito del progetto europeo ALICE, che ha previsto l'adozione di un approccio riflessivo basato sull'uso di linguaggi creativi e informali. Scopo generale della sperimentazione è stato quello di stimolare nei giovani genitori una pratica riflessiva attraverso l'esplorazione critica delle esperienze e dei vissuti in quanto figli e in quanto genitori, contribuendo alla esplicitazione – e qualche volta alla trasformazione – delle personali conoscenze, al fine di aiutarli a riconoscere, rafforzare e valorizzare risorse già presenti e sviluppare nuove strategie educative nel rapporto coi figli. Gli esiti della sperimentazione sono stati assai incoraggianti rispetto alla percezione di cambiamento per alcuni indicatori relativi sia al ruolo che alla funzione genitoriale, oltre che per alcune implicazioni personali. I risultati ottenuti inducono a ritenere tipologie di supporto alla genitorialità basate su un approccio riflessivo ma nel contempo informale e creativo possono contribuire a rendere i genitori più consapevoli della "trama enattiva" della loro capacità relazionale e a rafforzarne il ruolo in quanto educatori.

Abstract

The work is a qualitative-empirical research for a conceptual analysis of a general kind, with the aim to reassign to the educative relationship - especially the parenting one - the ability to raise to its original enactive function (Varela, Thompson, Rosch,

1992) of formative processes for the externalization of the Self (Margiotta, 2011a). The main explanatory concepts on matter of interest have been recalled and it has been emphasize the question about the educational relationship as engine of educational processes underlying paths of growth and maturation of the person. The reflexivity has been identified as the main device capable of producing enaction. In parallel, on the basis of the most significant results of theoretical analysis, has been tested a training program in support to parenting in the European ALICE Project, which included the adoption of a reflective approach based on the use of creative and informal languages. The general goal of this experimentation has been the one to stimulate in young parents a reflective practice in a intergenerational view, through the critic exploration of their experiences and their life moments as son and as parents, by contributing to the explicitation – and sometimes also to the transformation – of their knowledge in order to help them to recognize, reinforce and enhance the parenting resources already present in them and to develop new educational strategies in the relationship with children. The results were quite encouraging respect to the perception of change for some indicators related to the role and parental function and for some personal implications. The results of the experimentation lead us to think that typologies of support to the parenting based on a approach both reflexive and creative could contribute to make the parents conscious of the “enactive weft” of their relational capabilities and to reinforce their role as educators.

Firma dello studente

Felice Lambianchi