

- Contributi alla vita consultoriale
- Questioni di vita sociale
- Il valore dell'esperienza
- Gestire relazioni



DIRETTORE RESPONSABILE Gilberto Zini

PROPRIETÀ E AMMINISTRAZIONE Àncora S.r.l. Via B. Crespi, 30 - 20159 MILANO Tel. 02.345608.1 - Fax 02.345608.36

Corrispondenza per abbonamenti, solleciti e arretrati Àncora Editrice Via B. Crespi, 30 - 20159 MILANO Tel. 02.345608.1 - Fax 02.345608.36 abbonamenti@ancoralibri.it

Corrispondenza di carattere redazionale Livia Cadei

Via Trieste 17 - 25121 Brescia e-mail: livia.cadei@unicatt.it

QUOTA ABBONAMENTO 2017 AL FORMATO DIGITALE

Quota abbonamento	€ 9,49
Un numero digitale	€ 4,99

QUOTE ABBONAMENTO 2017 AL FORMATO CARTACEO

Italia	€ 16,00
Un numero: Italia	€ 10,00
Un numero arretrato:	€ 20,00

ABBONAMENTO AL FORMATO CARTACEO + DIGITALE

Quota annuale cartaceo + € 2,99

C.C.P. n. 38955209 intestato a Àncora S.r.l.

CONSULTORI FAMILIARI OGGI - Periodico semestrale Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 131 del 9 marzo 2012 Direttore responsabile: Gilberto Zini

DIRETTORE EDITORIALE Livia Cadei

SEGRETERIA DI REDAZIONE Loredana Abeni

COMITATO DI DIREZIONE

D. Edoardo Algeri

Consulente etico Confederazione Italiana Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana

Antonio Bellingreri

Università degli Studi di Palermo

Andrea Bettetini

Università degli Studi di Catania

Raffaele Cananzi

Avvocato Rotale, Roma

Claudia Claes

Università di Ghent, Belgio

D. Alfonso Fernández Herrería, Universidad de Granada

Caterina Gozzoli

Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano

Mª del Carmen López López, Universidad de Granada

Giuseppe Noia

Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Roma

D. Vito Orlando

Università Pontificia Salesiana, Roma

Riccardo Prandini

Università di Bologna

Luciano Viana

Vice Presidente

Confederazione Italiana Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana

COMITATO SCIENTIFICO

Monica Amadini

Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia

Sergio Angori

Università degli Studi di Siena

Francesco Belletti

Presidente nazionale del Forum delle Associazioni Familiari

Carlo Valerio Bellieni

Policlinico Universitario di Siena

Stefano Bonometti

Università degli Studi dell'Insubria

Donatella Bramanti

Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano

Amelia Broccoli

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Daniele Bruzzone

Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza

Raffaele Cananzi

Avvocato Rotale, Roma

Roberta Carvalho Romagnoli

Pontifícia Universidade Católica

de Minas Gerais

Renza Cerri

Università degli Studi

di Genova

Lina Chionna

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Maddalena Colombo

Università Cattolica del Sacro Cuore. sede di Brescia

Michele Corsi

Università degli Studi di Macerata

Luigi Croce

Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia

Giuseppina D'Addelfio

Università degli Studi di Palermo

Rosita Deluigi

Università degli studi di Macerata

Monsignor Giancarlo Grandis

Diocesi di Verona

Rachele Lanfranchi

Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium di Roma

Raffaele Manna

Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Roma

Claudia Mazzucato

Università Cattolica del Sacro Cuore. sede di Milano

Angiolina Motroni

Università degli Studi di Sassari

Dario Nicoli

Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia

Maria Teresa Pedrocco Biancardi

Psicologa psicoterapeuta,

Bologna

Loredana Perla

Università degli Studi di Bari

Aldo Moro

Fabrizio Pizzi

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Rosa Grazia Romano

Università degli Studi di Messina

Olga Rossi Cassottana

Università degli Studi di Genova

Valeria Rossini

Università degli studi di Bari

Antonia Rubini

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Chiara Sirignano

Università degli Studi di Macerata

Fabrizio Manuel Sirignano

Università Suor Orsola Benincasa di Napoli

Antonio Spagnuolo

Università Cattolica del Sacro Cuore. sede di Roma

Giancarlo Tamanza

Università Cattolica del Sacro Cuore.

sede di Brescia

Stijn Vandevelde Università di Ghent,

Belgio

Luciano Viana

Confederazione Italiana Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana

Maria Vinciguerra

Università degli Studi di Palermo

Rosalba Zannantoni

Università Cattolica del Sacro Cuore. sede di Brescia

È tornato alla casa del Padre il cardinale Dionigi Tettamanzi

Dopo una lunga malattia è tornato alla casa del Padre (sabato 5 agosto) il cardinale Dionigi Tettamanzi, arcivescovo emerito di Milano.

«La Confederazione italiana dei Consultori familiari di ispirazione cristiana – sottolinea il presidente don Edoardo Algeri scrivendo ai Consultori della Confederazione – lo ricorda grata nella preghiera, affinché il suo ingresso nella Casa del Padre lo ricolmi di quella "misura pigiata ed abbondante" di gioia e di pace che Gesù ha promesso ai Suoi servi fedeli e generosi».

•••••

Tettamanzi aveva 83 anni. Il decesso è avvenuto presso la Villa Sacro Cuore di Triuggio dove Tettamanzi si era ritirato quando aveva lasciato la guida pastorale dell'arcidiocesi ambrosiana il 28 giugno 2011. Era nato a Renate (oggi provincia di Monza e Brianza) il 14 marzo 1934. Entrato a 11 anni in Seminario nell'arcidiocesi di Milano, venne ordinato sacerdote dall'allora arcivescovo di Milano Giovanni Battista Montini, futuro Paolo VI, il 28 giugno 1957. Resterà al servizio del Seminario arcivescovile ancora per molti anni, durante i quali mostrerà grande interesse verso i temi del matrimonio, della sessualità e della bioetica. Una competenza che lo portò a collaborare con papa Giovanni Paolo II per alcuni testi di magistero su questi temi. Venne nominato rettore del Pontificio Seminario Lombardo a Roma nel 1987 e collaborò anche con la Conferenza episcopale italiana, di cui fu segretario generale dal 1991 al 1995.

.....

Per dieci anni, dal 1979 al 1989, è stato consulente ecclesiastico della Confederazione italiana dei Consultori familiari di ispirazione cristiana (Cfc); per l'Oari, il Movimento per una pastorale di comunione e speranza per l'uomo che soffre, è stato prima responsabile culturale, poi presidente. Nel corso degli anni, Tettamanzi ha ricoperto numerosi incarichi come esperto di nomina pontificia in diversi Sinodi dei vescovi, come quello sulla famiglia e sui laici e presso la Santa Sede come Consultore. Ha guidato le arcidiocesi di Ancona-Osimo (1989-1991), Genova (1995-2002) e Milano (2002-2011). A consacrarlo vescovo nel Duomo di Milano fu l'allora arcivescovo, cardinale Carlo Maria Martini, il 23 settembre 1989. Venne creato cardinale da Giovanni Paolo II nel Concistoro del 21 febbraio 1998. Dopo aver lasciato la guida dell'arcidiocesi di Milano per quindici mesi (dal 2012 al 2013) venne chiamato a svolgere l'incarico di amministratore apostolico nella diocesi di Vigevano rimasta senza vescovo. La sua ultima apparizione pubblica è avvenuta lo scorso 25 marzo in Duomo a Milano durante la visita di papa Francesco, che lo salutò con grande affetto.

Editoriale (Livia Cadei)	Pag.	9
Contributi alla vita consultoriale		
EMANUELE SERRELLI Équipe consultoriale e lavoro di team. Alcune suggestioni dalle aziende e dai servizi educativi	»	13
BARBARA FRIZON Accompagner, une pratique et posture professionnelle réfléc Le cas d'un projet institutionnel et partenarial: Accompagner des professionnels dans l'expérimentation d'une démarche portfolio auprès de jeunes sous-main de justice	hie. »	30
Chiara Sità	"	30
La genitorialità intensiva e le sue implicazioni per la relazior tra genitori e professionisti	ne »	45
Questioni di vita sociale		
MIRELA TINGIRE Educare al senso della vita nel XXI secolo. Riflessioni pedagogiche e prospettive future	»	56
ROBERTA CARVALHO ROMAGNOLI - TULÍOLA ALMEIDA DE SOUZA LIMA As famílias vulneráveis e a rede intersetorial no Brasil	»	68
MARIA BRAMBILLA - MARTINA BETTI - CAMILLO REGALIA «Magari non lo so dire come un professore ma lo dico con le mie parole». Educazione sessuale e bisogni dei genitori,	"	00
tra richiesta di specializzazione e nostalgia di normalità	*	81
Il valore dell'esperienza		
Simonluca Calabria Comunità protettiva, comunità riparativa, comunità educativa	»	95

8 Sommario

	Ermida Maroli		
	Verso una società multiculturale. Rifarsi a Freire		
	per operare all'interno dei CPIA	Pag.	102
	GIUSEPPE NOIA		
	L'Hospice Perinatale e la fondazione «Il Cuore in una Goccia»		
	- Onlus. Un modello sinergico di come la scienza sposi		
	la tenerezza per servire la famiglia	»	116
G	estire relazioni		
	Elisabetta Romanò		
	Tra brevità e creatività. Una nuova possibilità		
	di incontrarsi	»	131
	GIUSY VALENTINI		
	La relazione di consulenza con la coppia		
	arabo-musulmana	»	138
R	ecensioni		
	Rosalba Zannantoni		
	Elio Meloni, Cortesia. Pratiche di gentilezza quotidiana	»	151
	Maria Benedetta Gambacorti-Passerini		
	Daniele Bruzzone, L'esercizio dei sensi. Fenomenologia		
	ed estetica della relazione educativa	»	153
	Aurora Torri		
	Livia Cadei (ed.), Humour in azione. Argomenti		
	educativi nei contesti culturali	>>	155

Editoriale

Attribuzione di cause alle condotte per fare emergere le zone sensibili

L'incontro è sempre un'esperienza relazionale. È un'esperienza sensibile che si sviluppa nel prolungamento di esperienze antecedenti e che permette di incrociare biografie personali. Il fatto che l'incontro sia un'esperienza sensibile non implica che conoscenze, teorie, valori, rappresentazioni non intervengano nell'interazione con gli altri. Ciò significa che quel bagaglio di cui ciascuno è portatore si introduce nelle nostre esperienze di incontro ed interagisce con esse.

La questione importante, allora, non è se l'insieme di questi sistemi di riferimento siano presenti ed intervengano o meno nelle azioni, ma a quale tipo di accomodamento diano origine nella relazione. Si tratta cioè, piuttosto, di sapere se tali teorie e rappresentazioni ci separino dalle esperienze sensibili che sono gli incontri con gli altri oppure se queste stesse esperienze di relazione ci sollecitino a maneggiare le nostre teorie. In altre parole, se tali riferimenti siano d'ostacolo o facilitino l'elaborazione di nuovi pensieri insieme a nuove azioni.

Dare senso alle condotte ed attribuire significati per orientare i comportamenti è parte centrale del lavoro dei professionisti del sociale.

I modelli interpretativi hanno la funzione necessaria di interpretare le situazioni, ma pure il compito fondamentale di renderle accessibili all'azione. Il processo di attribuzione di senso alle condotte aspira a comprendere, a partire dalla domanda di cui il soggetto si fa portatore, le sue difficoltà e le sue risorse per progettare percorsi d'azione.

Nella relazione con l'altro, la concezione individualista, centrata sul soggetto come persona artefice del suo destino, orienta il lavoro sociale ed educativo rappresentando spesso lo sfondo principale per la decodifica delle situazioni da parte degli operatori. Il mandato che le istituzioni

10 Editoriale

attribuiscono ai professionisti che sono impegnati nella relazione d'aiuto è quello di assicurare l'inclusione nella società, attraverso percorsi di accompagnamento, terapia, educazione e formazione. Gli obiettivi da perseguire sollecitano all'acquisizione dell'autonomia, al potenziamento delle competenze e delle risorse personali, alla realizzazione di sé, nell'ipotesi che il benessere dell'individuo sia strettamente legato al loro conseguimento.

Nell'incontro con culture diverse, e per la verità non è solo questo il caso, la pervasività del modello individualista rischia di ridurre la comprensione della persona, della sua soggettività e di procedere ad una attribuzione di caratteristiche etnocentriche dei suoi comportamenti e discorsi.

Certamente indipendenza, affermazione di sé, esercizio della libera scelta sono valori che attribuiscono al soggetto la responsabilità delle proprie azioni e dei propri progetti e sono coerenti con i sistemi di valori predominanti nel mondo occidentale, ma restringono al privato la misura del giudizio ed esaltano l'arbitrio delle scelte indipendenti. Alla base vi è una concezione dell'individuo che subordina obiettivi sociali a quelli individuali.

Tuttavia, accompagnare gli utenti stranieri e soprattutto i giovani attraverso percorsi educativi significa affiancarli nella ricerca di un equilibrio, talvolta precario, che preserva le due dimensioni individualista e comunitario. Dei loro percorsi occorre saper individuare traiettorie e processi dinamici che contraddistinguono i percorsi di acculturazione.

Sappiamo che la cultura si aggiusta e si modifica nel corso della vita di una persona, di una famiglia, di un gruppo nel corso del tempo. La cultura è un concetto complesso e corrisponde a sistemi di rappresentazione, modi di vita, credenze, simboli che interagiscono con la vita delle persone in modo dinamico.

Gli incontri sono sempre situati nello spazio e nel tempo; ciò significa che essi sono frutto di processi in evoluzione, di partecipazione attiva dei soggetti all'interno di contesti, di esperienze inserite all'interno di rapporti di forze sociali che fissano le norme entro le quali svolgersi. Siamo da tempo avvertiti circa il rischio di procedere verso generalizzazioni, alla ricerca di una semplice corrispondenza tra motivi e cause culturali. Si tratta di non interessarsi unicamente alle differenze culturali, ma anche all'elaborazione identitaria strettamente legata ai percorsi migratori, cioè alle modalità con cui questi progetti, aspettative ed esperienze si siano articolati in modo soggettivo. Ancora, la sfida per gli operatori è quella di

Editoriale II

ragionare in merito all'adattabilità, ai margini e alle strategie di accomodamento possibili nelle società di accoglienza.

In questo lavoro che accosta i processi di acculturazione, non sembrano sufficienti categorie che evidenziano somiglianze e differenze probabilmente utili a ragionare, ma d'ostacolo per operare. Gli operatori che avvertono l'urgenza di non limitarsi ad una riflessione e ad una conoscenza dell'altro attraverso le caratteristiche generali, si interrogano circa la disponibilità di cornici interpretative vincolanti oppure generative, per fare emergere le 'zone sensibili', come spazi di lavoro e di confronto. Se davvero non si intende prescindere dalla relazione, è sempre più urgente scambiarsi le storie, raccontarsi esperienze, trovare gesti da compiere insieme.

Équipe consultoriale e lavoro di team

Alcune suggestioni dalle aziende e dai servizi educativi

Emanuele Serrelli*

Abstract

Questo articolo porta alle équipe consultoriali alcuni stimoli provenienti dal mondo delle aziende e da quello educativo. Con le aziende, il consultorio condivide il lavoro in team, il quale sta attraversando a livello globale rapide trasformazioni, come l'incremento delle diversità interne, una strutturazione tipicamente più paritaria, una virtualizzazione e una precarizzazione estreme. Ciò corrisponde a una trasformazione dei lavoratori: la riflessione sui team che si sta sviluppando porta a interrogarsi sul tipo di gruppo al quale l'équipe di consultorio corrisponderebbe (con i relativi rischi). Le soluzioni manageriali che si stanno cercando potrebbero poi costituire un'ottima fonte di ispirazione. Con i contesti educativi e sociosanitari il consultorio condivide l'idea stessa di équipe e la consequente organizzazione del lavoro individuale e di gruppo. Le équipe socio-educative e quelle consultoriali sono forse un presidio della densità relazionale e dei tempi naturali di un gruppo, ma si percepisce a volte la necessità di qualcosa di più, che permetta agli individui di collaborare effettivamente ed efficacemente. Si tratta anche di riconoscere l'importanza di alcuni aspetti tecnici dei contesti educativi, come i meccanismi che io chiamo di "deferimento/differimento", non solo per la relazione operatore-utente ma anche e soprattutto per le relazioni tra operatori.

This article builds some conceptual bridges between family counseling équipes and two other contexts: team work in companies on the one hand, and team work in educational services on the other. Team working is globally undergoing deep and fast transformations, such as increasing internal heterogeneity, decreasing hierarchical structure, virtualization and precarization. Workers are changing accordingly, conceptual categories for dealing with groups are being updated, and managerial solutions are emerging. These phenomena are worth attention for family counseling équipes too. Équipe work is shared between family counseling and educational and caring contexts. Natural timing and relational density are mostly preserved here, but sometimes there is a

^{*} Counselor, formatore e consulente freelance.

need for innovative managerial solutions. Some powerful managerial strategies are indeed in place. "Referral/deferral" mechanisms are such, not only for worker-client but also for colleague-colleague relationships.

Le attività e i servizi di un consultorio sono organizzati secondo il lavoro di équipe. Questo termine francese proviene dal linguaggio marinaresco e ha anche un uso più ampio per indicare una squadra sportiva o di lavoro. Anche se, come nota F. Olivetti Manoukian, équipe in alcuni contesti ha finito per significare «soltanto una riunione periodica a cui spesso non si è nemmeno interessati a partecipare»¹, l'équipe è in realtà la vera unità fondamentale del lavoro sociale, ed è un gruppo di lavoro con dinamiche molto interessanti.

In consultorio, l'équipe è il gruppo di professionisti specializzati in vari settori che collaborano al fine di aiutare tutti i cittadini a far fronte ai loro bisogni e a garantire la tutela della salute. Come scrive D. Simeone, "nell'àmbito dell'attività consultoriale il lavoro di équipe non rappresenta un'attività opzionale, bensì uno strumento irrinunciabile per un intervento professionale qualificato"². In essa si viene a costituire una rete di relazioni tra diversi campi del sapere e tra diverse professionalità, dove l'operatore può rivedere criticamente e costantemente il proprio intervento e reperire risorse per la consulenza.

In questo articolo vorrei portare alle équipe consultoriali e ai loro gestori qualche stimolo proveniente da due contesti distinti e solo apparentemente lontani: il lavoro educativo e il lavoro nelle aziende. Basta un poco di riflessione per comprendere che questi contesti sono in realtà molto vicini all'àmbito consultoriale: con i contesti educativi e socio-sanitari, il consultorio condivide proprio l'idea di équipe e la conseguente organizzazione del lavoro individuale e di gruppo. Con le aziende, il consultorio condivide la presenza, la pervasività e le difficoltà del lavoro in team. Proprio il lavoro di team sta attraversando, su scala globale e a molti livelli, rapide trasformazioni che lo mettono in crisi. Se queste trasformazioni

¹ F. Olivetti Manoukian cit. in C. Bider, *Il lavoro d'equipe in hospice: dalla teoria al modello applicativo*, Tesi di Master Universitario di Primo Livello in Cure Palliative, Università degli Studi del Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro". http://www.thinktag.it/it/resources/il-lavoro-d%E2%80%99equipe-in-hospice-dalla-te, 2004, p. 16.

² D. Simeone, *Il consultorio familiare*. *Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p. 137.

toccano le équipe consultoriali in misura invero molto limitata, esse suscitano però riflessioni utili in particolar modo in tema di condivisione della responsabilità, e vengono inoltre "portate" in consultorio da lavoratori e famiglie che vivono in questo particolare periodo storico.

Équipe consultoriale e team di lavoro

Da diversi decenni il lavoro in team è visto come fondamentale nella maggior parte dei contesti lavorativi: oltre ad essere una necessità funzionale, esso permette alle persone di legare tra loro. Il lavoro di gruppo in azienda è sottolineato come elemento di surplus cognitivo, e molte sono le promesse di efficacia e di valore aggiunto. La condivisione delle competenze e delle conoscenze, la collaborazione e la correzione *peer-to-peer*, se sacrificano alcuni aspetti come, ad esempio, la rapidità di esecuzione, promettono un risultato migliore, un "andare lontano" piuttosto che in fretta, nonché un potenziamento costante della forza lavoro attraverso l'esercizio e lo scambio "in situazione". L'equilibrio e il benessere del team – per quanto riguarda, ad esempio, il giusto mix di personalità – è stato tema di riflessione teorica e di gestione pratica nella vita delle aziende. Di conseguenza, eventi ed esercizi di *team building* sono stati una parte importante della strategia con cui le organizzazioni cercano di ricavare il meglio dalle persone.

Oggi, però, tutto ciò sta cambiando radicalmente: "non ci sono più i team di una volta" può essere uno slogan che evoca i punti chiari e sintetici sollevati da molti autori³. Questi evidenziano un incremento della diversità interna al team – con il diffondersi di team inter-funzionali, inter-culturali, inter-generazionali – e allo stesso tempo una strutturazione tipicamente più paritaria, meno rigidamente gerarchica del team. Le trasformazioni in corso si coniugano ovviamente con l'attuale tendenza al "lavoro agile". Da una parte, i nuovi team che si stanno diffondendo nelle aziende assomigliano, sotto qualche aspetto, alle équipe che da molto più tempo caratterizzano il lavoro consultoriale. Si pensi che già nel primo consultorio italiano, aperto nel 1948, un aspetto caratteristico era "l'av-

³ Come discussione rappresentativa, faremo qui riferimento a svariati contributi nell'interessante scambio tra esperti pubblicato dal Bicocca Training and Development Centre: *Teamwork: passato, presente e futuro*, Learning Talk, Bicocca Training and Development Centre, 2016-2017, URL: http://btdc.albaproject.it/index.php?option=com_content&view=c ategory&id=105&Itemid=978, consultato il 29 maggio 2017.

valoramento del lavoro d'équipe, al quale concorrono esperti di diverse discipline (medicina, psicologia, genetica, giurisprudenza, etica), per affrontare in modo complesso e articolato le varie situazioni esistenziali"⁴. Le aziende sono oggi alla ricerca di nuovi modelli per gestire i loro team interdisciplinari ed eterogenei. Rivolgeranno la loro attenzione anche alle équipe consultoriali e socio-assistenziali? Potrebbe darsi, ma in questo articolo – che è rivolto agli operatori di consultorio – vorrei adottare un punto di vista differente: forse i problemi che le aziende stanno incontrando li possiamo riconoscere, in quanto sempre presenti, nelle équipe consultoriali. In quest'ultimo caso, potremo forse metterci in ascolto del mondo aziendale e attendere quali saranno le soluzioni innovative che emergeranno, per poterne trarre ispirazione.

Gli studiosi di organizzazione aziendale sono unanimi nel riconoscere che tre grandi trend stanno trasformando in maniera drammatica i team che i lavoratori si trovano a esperire all'interno delle aziende. Innanzitutto è sempre più raro trovare un team che sia realmente e primariamente caratterizzato dalla relazione faccia a faccia e dalla comunicazione in presenza. È invece frequente trovare team che sono distribuiti su scala globale (o anche più piccola, nazionale o regionale) il cui canale di comunicazione è principalmente quello digitale mediato dalla tecnologia. In secondo luogo, ogni lavoratore partecipa simultaneamente a più gruppi di lavoro, il cui numero medio sta anzi crescendo in maniera costante. Così, nelle aziende e nelle organizzazioni di oggi suona anacronistica la domanda "qual è il tuo team?". Le persone lavorano in quattro, cinque, anche sei team simultaneamente, su progetti e compiti differenti. Anzi, per il noto principio della impossibilità di reale multitasking, ciò che accade è un continuo passare da un team all'altro e da un compito all'altro, un'alternanza che sta modificando la natura stessa dei gruppi di lavoro. Terzo e ultimo trend, i gruppi di lavoro sono sempre più labili nel tempo. Se in passato un lavoratore poteva pensare di far parte di un team per cinque, dieci, quindici anni o perfino per l'intera carriera, oggi è molto raro che un gruppo si mantenga stabile per un anno o anche soltanto per sei mesi. Spesso i gruppi vengono formati, modificati e sciolti a seconda delle più varie esigenze funzionali, da perseguire anche attraverso la sostituzione e l'assegnazione di membri ad altri compiti.

⁴ D. Simeone, *Il consultorio familiare*, cit., p. 25.

Si potrebbe pensare che le équipe di consultorio in fondo non siano più di tanto toccate da questi processi. Generalmente la stabilità di queste équipe è molto maggiore che in altri contesti, e vi sono vincoli normativi e modalità di lavoro che richiedono una continuità di relazione e una presenza fisica. Tuttavia, i macro-processi descritti non sono così irrilevanti per le équipe di consultorio, per almeno tre motivi:

- la trasformazione dei team e del mondo del lavoro, nel contesto sociale più allargato, corrisponde a una trasformazione dei lavoratori, compresi i potenziali membri delle équipe di consultorio, un problema complesso che si mescola con differenze intergenerazionali e che rischia di generare conflitti con le modalità di lavoro istituite;
- 2. la riflessione sui team che si sta sviluppando porta a interrogarsi sul tipo di gruppo al quale l'équipe di consultorio corrisponderebbe (con i relativi rischi);
- 3. le soluzioni manageriali che si stanno cercando potrebbero costituire un'ottima fonte di ispirazione per la gestione delle équipe di consultorio, attenuando forse alcuni problemi persistenti in questo pionieristico contesto di lavoro.

"Lavoratori di oggi"

In merito ai "lavoratori di oggi", è interessante il punto di vista espresso da P. Bridle in un articolo del 2007 *Teamwork May Be Dead*, *But Long Live* "*Teams That Work*". Sempre più spesso il team è definito da un obiettivo e da un periodo di tempo specifici, e nella sua composizione viene data priorità alle competenze specifiche che sono necessarie al rispetto di queste necessità. In ciò alcuni autori ravvisano una transizione dal *teamwork* al *team-that-works*, un gruppo nel quale l'aspettativa di creare legami, relazioni e socialità svanisce a favore di altre attese, ovvero l'acquisizione di conoscenze, abilità, esperienza, network, riconoscimenti e 'pubblicità', ma soprattutto risultati: «These people will want to walk away saying they made it happen and this is the added value they got from the experience».

⁵ P. Bridle, *Teamwork May Be Dead, But Long Live "Teams That Work"* http://www.freshbusinessthinking.com/teamwork-may-be-dead-but-long-live-teams-that-work/, 18th October 2007.

⁶ Ibidem.

Sostanzialmente per Bridle è in risposta alle esigenze personali delle attuali generazioni di lavoratori che le nuove modalità di team working sono adottate dalle aziende. Traduco le sue parole che mi sembrano molto efficaci: «Le giovani generazioni non cercano un lavoro per la vita. Cercano l'opportunità di essere parte di un'organizzazione per alcuni anni, di partecipare allo sviluppo del business in un'area specifica e, più di tutto, di imparare tutto ciò che vogliono imparare, sviluppando skill, acquisendo esperienza, sperimentando qualcosa di nuovo ed espandendo il proprio network. Una volta fatto parte del processo sufficientemente a lungo da non aver più nulla da imparare o da contribuire, questi lavoratori vogliono passare oltre». Per loro «la carriera non è un processo sequenziale di scalata il cui ritmo è deciso da altri; non è l'apprendimento a velocità predeterminata che culmina in una posizione o in un titolo degno di rispetto». Per i lavoratori delle nuove generazioni, la carriera è «una serie di lavori in cui si collabora con differenti gruppi di persone, si affrontano nuove sfide, si scoprono nuovi approcci, e poi si ricomincia da capo con nuove persone»7. Le aziende, per Bridle, devono riorganizzare il lavoro proprio in risposta a queste esigenze: perciò creeranno team multipli e intersecati, ri-costruiranno costantemente i gruppi di lavoro come "teams that work" scaglionando gli obiettivi di business su progetti e su tempi medio-brevi.

Se però, da una parte, qualcuno come Bridle vede le nuove condizioni del team working come una risposta alle esigenze dei lavoratori, dall'altra si potrebbe invece rilevare un adattamento di segno opposto: quello che vede i lavoratori adattarsi a modalità di lavoro che sono in realtà principalmente funzionali agli obiettivi di business dell'azienda nell'attuale ecosistema economico-sociale. Non fosse altro perché i lavoratori non sono tutti uguali, e in special modo convivono in azienda molteplici generazioni che non possono in alcun modo essere omologate sotto l'etichetta de "i lavoratori di oggi".

Di fatto, secondo molti esperti del settore, a trainare l'evoluzione dei team sono senza alcun dubbio le esigenze competitive delle nuove aziende globali, non quelle dei "gusti" dei lavoratori delle nuove generazioni. Come scrive L. Quaratino, le organizzazioni, trovandosi in contesti competitivi «sempre più incerti, variabili e imprevedibili... fanno di necessi-

⁷ Si veda anche M.C. Bombelli (ed.), Generazioni in azienda, Guerini e Associati, 2013.

⁸ L. Pero, Vita dura nel futuro dei team, in Teamwork: passato, presente e futuro, cit., 1 marzo 2017.

tà virtù, diventando più "liquide" nella propria composizione e nel proprio funzionamento interno, e le certezze derivanti dalla progettazione di strutture, processi e posizioni stabili cadono»⁹.

Le aziende, quindi, non starebbero inseguendo i gusti dei "nuovi lavoratori"; anzi, esse vedrebbero abbassarsi i "costi di avvio" di tipologie di team confacenti alle proprie esigenze di business, e questo proprio grazie alla cultura specifica delle nuove generazioni (digitale, veloce, globale): «in una azienda fordista tradizionale – scrive L. Pero – impiantare un gruppo di lavoro e portarlo a termine era molto, molto costoso e difficile: ... ci volevano molto tempo, molti capi e molta fatica. Oggi (grazie alla cultura delle nuove generazioni) tutto è più facile e costa meno» ¹⁰.

Chiaramente questo contesto è segnato da incertezza. D'altra parte, la rivoluzione digitale sta anche costruendo un mondo "glocal", in cui ciò che è davvero dominante è la pervasiva diffusione di situazioni cross-culturali, con i relativi naturali fenomeni di diffidenza e difficoltà. Culture nazionali, organizzative, professionali, di genere, di generazione, di gruppo economico-sociale di appartenenza convivono fianco a fianco e faccia a faccia. Spesso, nei consultori, la digitalizzazione, le tecnologie di comunicazione e la iper-connessione del mondo giungono come se fossero questioni delimitabili, che generano nella famiglia e nella coppia problemi da risolvere e sfide da affrontare. La trasformazione del mondo è però così profonda da coinvolgere tutta la realtà sociale in cui siamo immersi, compresi i lavoratori e i gruppi di lavoro fuori e dentro i consultori familiari. Molti autori di àmbito aziendale hanno uno sguardo ottimistico sebbene non ingenuo su queste dinamiche della contemporaneità, rilevando la capacità dei team di mantenere efficacia e competitività, relegando paurose immagini (come la "torre di Babele" digitale) a rischio potenziale, che soltanto raramente si verifica nella realtà. È vero che i "teams-that-work" non rispondono ai criteri classici per individuare un gruppo (si pensi ad esempio a quelli di Schein - durata e storia comune, modalità condivisa di interpretazione dell'esperienza, profondità relazionale). Alcuni autori sottolineano però che questi sono ancora gruppi, sono team "dentro lo spirito del tempo"

⁹ L. Quaratino, *Dal team all'abilità di cooperare*, in *Teamwork: passato, presente e futuro*, cit., 9 novembre 2016.

¹⁰ L. Pero, Vita dura nel futuro dei team, cit.

che assomigliano alle forme di esperienza mediate dai social network¹¹. Forse la sfida è quella di permettere agli individui di costruire buoni ambienti relazionali nuovi, facendo fiorire a livello relazionale questi nuovi tipi di organizzazioni e di team.

Équipe: che tipo di team?

I lavoratori di oggi, quelli che compongono o comporranno le équipe di consultorio nei prossimi tempi, sono dunque in qualche modo espressione delle tendenze in atto nel mondo del lavoro a livello generale e globale. Questo è un primo elemento di interesse da considerare. Un altro aspetto interessante sono le categorie concettuali che stanno emergendo per inquadrare il fenomeno team, che, come abbiamo visto, appare sempre più complesso.

Non tutti i gruppi sono uguali, e varie linee di differenziazione sono state riconosciute. È necessario - dicono gli esperti - distinguere diverse tipologie di gruppi in base ai compiti e a ciò che ci si attende da essi. L. Pero ad esempio ha distinto nettamente due tipologie di team, quelli operativi e quelli orientati all'elaborazione di soluzioni¹². I team operativi sono team "che gestiscono": sono contraddistinti da necessità di grande affiatamento, coordinamento, e intercambiabilità tra i membri. Poi vi sono i team "che sviluppano" soluzioni di problemi, prodotti e progetti. Questi si trovano invece nella necessità di massimizzare e valorizzare la diversità, una diversità che va gestita e composta e che porta con sé l'unicità funzionale dei membri. L'evoluzione dei due tipi di team sta andando, per Pero, in due direzioni diverse a fronte dei profondi cambiamenti che il lavoro di team sta attraversando. Nel mondo del lavoro, dice L. Pero, i team operativi, faccia a faccia, stanno crescendo in stabilità e in durata, e consolidano la loro efficacia e le loro performance proprio attraverso la stabilità della relazione intra-team e l'uso di tecnologie sofisticate. Viceversa, sono i team interfunzionali o multicompetenza a dilatarsi, a divenire virtuali, moltiplicando le appartenenze e riducendo i tempi di soluzione: questo proprio perché l'apprendimento a lavorare in team aumenta l'efficacia e la rapidità delle soluzioni e la pressione all'efficienza li porta a moltiplicarsi.

¹¹ G. Bussi, *I gruppi di oggi: variegate forme di esistenza ed engagement*, in *Teamwork: passato, presente e futuro*, cit., 2 dicembre 2016.

¹² L. Pero, Vita dura nel futuro dei team, cit.

In questo caso le tecnologie di comunicazione a distanza e i social network facilitano la virtualizzazione del team.

Ci si potrebbe chiedere se l'équipe di consultorio corrisponda maggiormente a un team operativo o a un team "di sviluppo". L'équipe consultoriale parrebbe maggiormente corrispondere al team di sviluppo, almeno idealmente, data l'efficacia che da essa ci si attende nella generazione di soluzioni per l'accompagnamento del cliente. Eppure l'impatto e l'utilità delle tecnologie di comunicazione, della pluralità delle appartenenze e della labilità delle relazioni sono forse àmbiti in cui una vera e propria riflessione deve ancora svilupparsi, tanto a livello generale quanto nelle realtà locali. Tra gruppi "operativi" e gruppi "di sviluppo", l'équipe di consultorio sembra ricadere tra i secondi per la necessità di lavoro creativo e di diversità interna. La modalità organizzativa sembra però maggiormente aderente a quella di un gruppo operativo. Se, come sostiene Pero, la separazione tra i due tipi di team è radicale e profonda (quasi antropologica e archetipica), ci troviamo in una situazione particolare che richiederà una riflessione dedicata.

C. Turati¹³ ha scritto che le organizzazioni sono molto esperte a gestire gruppi nei quali "si collabora perché si deve e perché altrimenti non si può": gruppi con competenze specialistiche complementari; in questi team «ciascuno deve dare il suo, ciascuno possiede un pezzettino del puzzle, ma il pensiero è collettivo, la pressione è collettiva e il risultato è, almeno in parte, collettivo e indivisibile». Vi è poi un secondo tipo di team, più difficile da gestire perché sempre sull'orlo della dissoluzione (free-riding), dato che in questo team la collaborazione è, in linea di principio, opzionale. Sono, questi, gruppi in cui ciascun individuo sarebbe in linea di principio qualificato e capace di affrontare il tema comune individualmente, soltanto, forse, "con meno potenza di fuoco e varietà". Le fatiche in questi team sono molte, a cominciare dalla questione dei meriti da spartirsi rispetto ai risultati. Tutti sono fungibili ma nessuno è indispensabile. Cosa spinge allora gli individui a formare e mantenere questi team, ad esempio in àmbito creativo? I vantaggi non indifferenti di questo incrocio di 'storie' (esperienze precedenti che hanno dato forma alla specifica professionalità dei membri) sono, per Turati, di tre tipi: quantitativi, qualitativi e di rassicurazione. Per sopravvivere questi team necessitano però di dif-

¹³ C. Turati, Non sono mai esistiti i team (creativi) come una volta, in Teamwork: passato, presente e futuro, cit., 14 dicembre 2016.

ferenziazioni organizzative e gerarchiche, di una direzione dall'esterno e di metriche di prestazione. Forse tutto questo confligge con una visione idealizzata del "team creativo", ma d'altra parte – osserva Turati – perfino nei fumetti i supereroi stanno insieme in modo tutt'altro che pacifico e trasparente. Molto ci sarebbe forse da imparare da mestieri come quelli della produzione cinematografica, televisiva, teatrale, generalmente artistica, che da sempre si strutturano tramite associazioni temporanee e multiprofessionali¹⁴. Le metafore per parlare del *team work* potrebbero derivare sempre più dal mondo dell'arte rispetto a quello, più tradizionale, dello sport?

Quando il team non funziona bene

Da sempre i gruppi di lavoro pongono sfide manageriali verso processi di relazione più efficaci: fiducia, comunicazione, gestione dei conflitti, equità contributiva dei membri (contro il *social loafing*). Diverse modalità di empowerment del team, come il coaching o la leadership esterna e altri supporti organizzativi, vengono messi a confronto per la loro efficacia¹⁵. Come queste sfide si ripropongono nei team di oggi? Che i team di nuova concezione pongano problemi di management è assodato.

Un recente articolo sul blog della Harvard Business Review recava un titolo provocatorio: *Il 75% dei team cross-funzionali sono disfunzionali*¹⁶. Dalle ricerche dell'autore B. Tabrizi risulta che i team cross-funzionali – quelli cioè che comprendono persone con diverse funzioni e competenze – non riescono ad attenersi a un budget, a un programma, a una specifica, non soddisfano i clienti e non si allineano agli obiettivi aziendali. Tra le cause individuate da Tabrizi spiccano una governance confusa e l'assenza di *accountability*: quali sono i risultati attesi, e chi deve ritenersene responsabile? I team cross-funzionali hanno bisogno di governance opportunamente concepite, e di nuovi tipi di *accountability* e di responsabilità. Buone vecchie soluzioni tradizionali davanti a team radicalmente diversi? Così parrebbe, dato che il team, per Tabrizi, non può funzionare senza un

¹⁴ L. Argano, La gestione dei progetti di spettacolo. Elementi di project management culturale, Franco Angeli, Milano 2004.

¹⁵ T.L. Rapp, et al., Leading empowered teams. An examination of the role of external team leaders and team coaches, in «Leadership Quarterly», 27 (2016/1), pp. 109-123.

¹⁶ B. Tabrizi, 75% of cross-functional teams are dysfunctional, in «Harvard Business Review», giugno 2015, https://hbr.org/2015/06/75-of-cross-functional-teams-are-dysfunctional.

leader ufficialmente designato, che è poi ritenuto *accountable* del progetto; senza una chiara distribuzione di obiettivi, risorse e scadenze; senza un'incidenza della qualità della partecipazione sul *performance assessment* dei singoli membri; senza una continua ridiscussione dell'opportunità o meno di proseguire.

I fenomeni di semplificazione strutturale e modularizzazione delle organizzazioni si risolvono forse in una grande enfasi sul leader locale. Ritornano a questo livello le esigenze di team building, un team building realizzato però attraverso le qualità del leader, nel quotidiano. Si presenta qui la figura del "leader collaborativo"¹⁷, cioè una persona che abbandona i concetti di comando e controllo, fa tesoro delle esperienze altrui, condivide con i colleghi responsabilità ed esperienze, si espande fuori da àmbiti tradizionali, mette in contatto l'interno con l'esterno dell'azienda, tutto ciò con riflessi anche sui risultati di business. Nei team di lavoro, il leader collaborativo deve con "pugno saldo" mantenere i membri "concentrati sulla discussione", incoraggiarli anche facendo da modello di comportamento collaborativo, aiutarli a produrre e condividere conoscenza. A livello di comunicazione, il leader collaborativo è un diffusore empatico di informazioni, oltre che un maestro nell'utilizzo dei social network. Deve facilitare la trasformazione digitale e l'integrazione dei nuovi strumenti con le modalità di lavoro aziendali, aggiornandole, con impatti rilevanti su orari, responsabilità, compiti di partecipazione alla comunicazione. Questa visione globale della leadership è già tra noi: «È finita l'azienda gerarchica, burocratica e funzionale, come tanti guru delle scienze organizzative ci ripetono ormai da anni», scrive R. Panzarani¹⁸. Molto interessante il riferimento al femminile, laddove ancora Panzarani ritiene che "qualità fondamentali già presenti nella leadership femminile" diventeranno strategiche nella leadership del futuro.

Una interessante corrente di pensiero manageriale pone poi l'accento sulla "followership" più che sulla leadership¹9. La ricerca e la teorizzazione

¹⁷ R. Panzarani, Perché in futuro la leadership non potrà che essere collaborativa, in Teamwork: passato, presente e futuro, cit., 10 gennaio 2017.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ F. Ratti, *I follower al centro del funzionamento dei gruppi delle organizzazioni emergenti*, in *Teamwork: passato, presente e futuro*, cit., 18 novembre 2016. Su questo concetto Ratti lavora già dai primi anni '90, ed è interessante il racconto di quando nel 1992 Ratti decise di non utilizzare le parole "follower" e "followership" in quanto sconosciute e connotate negativamente. Inevitabile il paragone con l'oggi, in cui i followers su Facebook e Youtube sono il parametro

su questi temi sostiene che la relazione capo-collaboratore è "grandemente determinata" dal grado di coinvolgimento dei *follower*. Come scrive F. Ratti, le capacità di *followership* dovrebbero essere orientate e sviluppate a partire da prerequisiti personali come «autoconsapevolezza, autoregolazione, propensione all'autosviluppo»²⁰. Sia le caratteristiche di leadership che quelle di *followership* dovrebbero essere sviluppate in tutte le persone, perché in futuro i ruoli di leader e di *follower* saranno dinamicamente intercambiabili e potranno essere agiti dai medesimi individui in momenti diversi.

Le équipe educative e i meccanismi di deferimento/differimento

Nel ribollire di questi contributi orientati all'innovazione, emerge di quando in quando una vena nostalgica, la sensazione che trasformando e snaturando il lavoro di team le organizzazioni stiano abbandonando qualcosa che è fondamentale nell'esperienza umana. G. De Feo, ad esempio, ha scritto che «l'uomo non ha solo bisogno di essere connesso ma anche di contatto, di attenzione, di empatia, e le attuali tendenze a preferire ai romanzi gli sms, alle conversazioni le email, apporteranno alle nostre vite (lavorative e non) semplicemente aridità e impoverimento»²¹. Da ciò potrebbe derivare il fatto che le nuove tecnologie e modalità di gestione dei gruppi non sono collegate con un aumento di efficacia dei team. Altri sottolineano come i manager, sotto fortissime pressioni competitive, dimentichino «le esigenze di sviluppo, di coesione e di crescita del team, cioè il cosiddetto team building», provocando alla fine caduta di efficienza e insuccessi²². Vi sono poi contesti in cui le perdite sembrano davvero compromettere la possibilità stessa di lavorare. Nei servizi educativi, ad esempio, il gruppo (inteso non solo come team ma come una identità collettiva costruita col tempo) non può essere perso: custodisce e tutela le preziosissime conoscenze locali, protegge dalla sovraesposizione con situazioni ad alto stress e costo emotivo, contrasta l'isolamento e l'in-

del successo in moltissimi àmbiti anche lavorativi. 25 anni fa, Ratti e colleghi non ebbero dubbi di dover rendere in italiano *The Power of Followership* di Robert Kelley traducendolo con "Il potere di Collaboratori".

²⁰ Ibidem.

²¹ G. De Feo, Educare al lavoro in team nell'era digitale, in Teamwork: passato, presente e futuro, cit., 31 gennaio 2017.

²² L. Pero, Vita dura nel futuro dei team, cit.

dividualismo dell'intervento (dell'operatore "solo col proprio mandato"), e offre insostituibili spazi di crescita professionale tutelata²³. Ecco perché in contesti educativi è particolarmente devastante la frammentazione dei gruppi conseguente all'elevatissimo turnover e alla parcellizzazione del welfare. Proprio i gruppi dovrebbero essere, secondo pedagogisti come S. Ulivieri, il punto focale fondamentale per traghettarci verso un nuovo modello di welfare che ancora fatica a prendere forma e contorni definiti²⁴.

I cambiamenti in corso nell'organizzazione del team working vanno certamente a impattare alcune dinamiche fondamentali, quindi universali, dei gruppi, come la membership, la groupship, la leadership, la struttura relazionale del gruppo e le fasi della sua crescita²⁵. In questo le équipe socio-educative e quelle consultoriali sono forse un baluardo dove queste dinamiche hanno ancora un'importanza fondamentale e uno spazio di esistenza assolutamente centrale. Le persone hanno la cosiddetta "fame di struttura" consistente nella esigenza di veder chiarito il meccanismo in cui si è inseriti e riconosciuto il proprio ruolo in esso. Il leader può contribuire a soddisfare questa fame psicologica, cominciando a delineare l'aspetto organizzativo e funzionale del suo gruppo. È apparentemente bizzarro, ma in termini di importanza per i membri del gruppo la struttura viene ancora prima degli obiettivi, nonostante il peso di questi ultimi nelle teorie classiche della motivazione. La struttura acquisita da un gruppo si concretizza spesso in regolarità come i "rituali" e i "giochi". I rituali sono tutte quelle attività ripetitive che coinvolgono regolarmente le stesse persone; a differenza dei passatempi che spesso sono svolti da coppie, i rituali coinvolgono tipicamente gruppi di persone e a volte tutti i presenti in una data realtà (es. azienda). I giochi tendono a essere ripetitivi con le stesse persone coinvolte. Il contenuto espresso verbalmente nasconde un messaggio diverso centrato sugli aspetti di tipo relazionale, spesso con una componente di sfida. I giocatori vogliono giocare il gioco (non ci sono giocatori involontari, ma complici) ma non sono consapevoli di ciò che stanno facendo, almeno non all'inizio del gioco, e finiscono sempre in modo spiacevole con sensazioni negative che li accompagnano, come quella di

²³ S. Ulivieri, *Tre aree chiave per sostenere la cultura dei gruppi nei servizi educativi*, in *Teamwork: passato, presente e futuro*, cit., 20 dicembre 2016.

²⁴ Ibidem.

²⁵ M. Mortensen, Constructing the Team: The Antecedents and Effects of Membership Model Divergence, in «Organization Science», (June 2015), p. 140; K.W. Vopel, Manuale per animatori di gruppo. Teoria e prassi dei giochi di interazione, Elledici, 1991.

aver perso qualcosa. Il riconoscimento di questi fenomeni di profondo legame fa parte, normalmente, di un cammino verso l'integrazione che ogni gruppo deve compiere. Almeno questo è quanto è sempre stato sostenuto per gruppi tradizionali. Nella crescita di un gruppo tradizionalmente inteso, sono state individuate quattro fasi: (1) orientamento, (2) confronto e conflitto, (3) consenso, collaborazione e compromesso, (4) integrazione dei bisogni personali e delle esigenze del compito di gruppo²⁶.

A fronte della densità relazionale e dei tempi naturali dei gruppi di lavoro consultoriali e socio-educativi, spesso si percepisce tuttavia la necessità di qualcosa in più, che permetta agli individui di collaborare effettivamente ed efficacemente, condividendo davvero le responsabilità e integrando le competenze, le prospettive e i punti di vista come descritto nelle dichiarazioni di intenti e nelle normative. Da una parte può sorgere il pensiero che sia possibile imparare dai "teams-that-work" e da tutta la riflessione manageriale nel mondo aziendale. Dall'altra si tratta anche forse di riconoscere e valorizzare alcuni aspetti tecnici del lavoro che già sono presenti. Amo dire, ad esempio, che un aspetto distintivo dei contesti educativi è la pronta disponibilità di meccanismi che io chiamo di deferimento/differimento.

I meccanismi di deferimento/differimento sono protocolli e procedure che permettono di prendere un qualsiasi avvenimento che accada durante il lavoro e di trasportarlo in un altro tempo e in un altro spazio, sempre interno al lavoro, dove esso può essere analizzato, riconsiderato, e soprattutto reinserito in contesti più ampi. Immaginiamo un contesto di cura, ad esempio un centro diurno per disabili, e, in esso, l'accadere di un episodio di aggressività di un utente nei confronti di un operatore, con la relativa esplosione di emozioni e di comportamenti. Si consuma tutto in pochi istanti, poi tutto torna, in qualche modo, alla normalità. Ma in un contesto educativo l'episodio non si esaurisce necessariamente in se stesso, e ciò grazie ad alcuni meccanismi – la riunione d'équipe, le relazioni periodiche, le verifiche dei progetti educativi, le supervisioni, le formazioni – che permettono di riprendere quell'episodio più tardi, riguardandolo e analizzandolo in un contesto protetto.

Dall'accessibilità e dall'affidabilità di codesti meccanismi dipende anche la possibilità di trasformare il modo stesso in cui il lavoro quotidiano è vissuto, ad esempio decomprimendo o sdrammatizzando emozioni che al-

²⁶ K.W. Vopel, Manuale per animatori di gruppo, cit.

trimenti risulterebbero soverchianti e traumatiche. È allora fondamentale garantire non spazi episodici, bensì veri e propri meccanismi, protocolli, procedure di deferimento/differimento.

Racconta G. Braidi, psicologo e supervisore nell'àmbito della cura agli anziani e ai malati psichici: «Quando si parla con gli operatori di qualsia-si problema che li coinvolge (ammissioni, dimissioni, incidenti, progetti assistenziali ecc.) è bene prima di tutto fare uscire sull'argomento le emozioni, le paure, le speranze, gli affetti di tutti e depositarli simbolicamente sul tavolo su cui si riflette. Solo dopo, raccogliendo dal mucchio gli affetti che decidiamo di accogliere, si può passare al dire e al fare di gruppo; e solo ritrovando i fondamentali sentimenti riferiti all'identità comune si può risentire il piacere del corpo curante e ripartire»²⁷. Inserire l'episodio in contesti più ampi significa, poi, contestualizzarlo, ad esempio, nel percorso di crescita dell'utente o nel suo progetto educativo; oppure nell'evoluzione del servizio; o ancora nella crescita professionale degli operatori coinvolti. Questi contesti più ampi danno un significato all'"incidente" trasformandolo in un accadimento educativo.

Se i contesti educativi sono attrezzati con strumenti e processi che educano ai sentimenti gli operatori, attenuando stress e burnout, la mia esperienza mi dice però che i sentimenti considerati si limitano spesso a quelli generati nella relazione operatore-utente. D'altra parte è intuitivo come parlare delle relazioni con gli utenti sia più facile che esprimersi su quelle tra operatori. Anche gli studi sulle professioni ad alta intensità emotiva e sul lavoro emozionale si concentrano sulla relazione duale operatore-paziente come se questa si potesse isolare dal contesto. Ma "ogni scolaretto sa che" (cfr. G. Bateson) il colore emotivo di ogni evento in un contesto educativo o sanitario dipende fortemente dal sistema complessivo di relazioni. Quelle con i colleghi e con i diversi livelli gerarchici dell'organizzazione saranno particolarmente determinanti. È nelle relazioni tra pari che le display rules vengono rispettate e imposte, e che il loro mancato rispetto è sanzionato. Ogni vissuto emotivo avviene davanti ai colleghi - siano essi presenti fisicamente o solo idealmente - e questo genera cascate di nuove emozioni e trasformazioni di quelle vissute. La vergogna o l'orgoglio, la paura o la sicurezza, l'incertezza o la fiducia personale, la tolleranza o la rigidità che si generano in un episodio con l'utente prendono forma nel

²⁷ G. Braidi, *Il corpo curante. Gruppo e lavoro di équipe nella pratica assistenziale*, Franco Angeli, Milano 2001.

sistema di relazioni tra i lavoratori. L'atto di un collega può provocare profondi effetti. Ecco allora che i protocolli di differimento/deferimento, per riuscire davvero a tutelare il benessere professionale degli operatori, devono includere anche le relazioni tra i colleghi, anche se trattarle è spesso meno spontaneo o a volte attivamente evitato per paura del conflitto. In uno straordinario classico della sistemica, M. Selvini Palazzoli e colleghi scrivevano del "mito dell'accordo ad ogni costo" che si lega allo stabilirsi di relazioni "pseudo-reciproche": «... le relazioni "pseudo-reciproche" intendono spesso esibire una facciata di perpetua pace e armonia; ma nascondono gli sforzi condivisi per lottare con una maschera contro i sottostanti sentimenti di vuoto, di incoerenza e di assenza di significato»²⁸.

Nelle istituzioni sociali la conflittualità non è sempre disfunzionale. «È però sempre disfunzionale quando la conflittualità è negata. La conseguenza più evidente è l'insorgere di disturbi di comunicazione fra le persone»²⁹. Per sostenere il lavoro emozionale e allontanare il burnout, è necessario che gli operatori socio-educativi e socio-sanitari, rischiando la conflittualità ma in maniera tutelante e strutturata, si impegnino ad affrontare insieme le emozioni che si generano nella relazione tra loro. La mia esperienza di educatore e formatore mi fa dire che non sono poi così rari, in àmbito socio-educativo, i contesti professionali nei quali l'educazione ai sentimenti è una specifica attenzione, portata avanti nelle équipe e in *setting* specifici come la formazione permanente e la supervisione. Spesso le équipe socio-sanitarie si vivono come "corpo curante"³⁰, o perlomeno tendono in qualche modo a tale ideale. Può dirsi altrettanto delle équipe consultoriali?

Conclusione

Questo articolo ha voluto portare alle équipe consultoriali alcuni stimoli provenienti dal lavoro nelle aziende e dal lavoro educativo. Con le aziende, il consultorio condivide il lavoro in team, il quale sta attraversando a livello globale rapide trasformazioni, come l'incremento delle diversità interne, una strutturazione tipicamente più paritaria, una virtualizzazione e

²⁸ M. Selvini-Palazzoli et al., *Sul fronte dell'organizzazione*. *Strategie e tattiche*, Feltrinelli, Milano 1981, p. 78.

²⁹ *Ibi*, p. 79.

³⁰ G. Braidi, Il corpo curante. Gruppo e lavoro di équipe nella pratica assistenziale, cit.

una precarizzazione estreme. La trasformazione dei team e del mondo del lavoro corrisponde a una trasformazione dei lavoratori; la riflessione sui team che si sta sviluppando porta a interrogarsi sul tipo di gruppo al quale l'équipe di consultorio corrisponderebbe (con i relativi rischi); e le soluzioni manageriali che si stanno cercando potrebbero costituire un'ottima fonte di ispirazione. Con i contesti educativi e socio-sanitari il consultorio condivide l'idea stessa di équipe e la conseguente organizzazione del lavoro individuale e di gruppo. Le équipe socio-educative e quelle consultoriali sono forse un baluardo che mantiene la densità relazionale e i tempi naturali di un gruppo, ma si percepisce a volte la necessità di qualcosa di più, che permetta agli individui di collaborare effettivamente ed efficacemente. Si tratta anche di riconoscere l'importanza di alcuni aspetti tecnici dei contesti educativi, come meccanismi che io chiamo di "deferimento/ differimento", non solo per la relazione operatore-utente, ma anche e soprattutto per le relazioni tra operatori.

Si può dire che le équipe educative, socio-sanitarie, consultoriali sono state in gran parte pioniere del lavoro di team, un modello al quale anche i team aziendali potrebbero utilmente guardare. Chiaramente però le équipe di consultorio non hanno risolto efficacemente tutti i problemi di gestione che stanno emergendo nei team aziendali di nuova generazione. Dalle aziende proverranno soluzioni gestionali interessanti per permettere ai professionisti di lavorare insieme, di condividere davvero le responsabilità dei casi e gli obiettivi, evitando la settorializzazione e mantenendo la diversità necessaria alla gestione di una realtà complessa. Ma anche gli strumenti già disponibili, come i meccanismi di deferimento/differimento, devono essere conosciuti e utilizzati con grande capacità tecnica per costruire un approccio efficace alla complessità.

Accompagner, une pratique et posture professionnelle réfléchie

Le cas d'un projet institutionnel et partenarial: Accompagner des professionnels dans l'expérimentation d'une démarche portfolio auprès de jeunes sous-main de justice*

Barbara Frizon **

Abstract

Instabilité et flexibilité caractérisent la société Française actuelle, dans ce contexte social et économique spécifique, l'accompagnement dans le champ de la formation et l'insertion représente un moyen de sécurisation des parcours professionnels. Une société au sein de laquelle l'individu est considéré autonome et responsable de son devenir. Cette conception de l'individu fait émerger de nombreuses problématiques qui renforcent pour les professionnels de l'accompagnement le besoin de faire évoluer pratiques et postures. Les professionnels sont amenés à expérimenter de nouvelles actions et se mettre à distance leur agir professionnel dans le but d'une amélioration continue de leurs pratiques. Les parcours de vie sont ponctués par des transitions qui nécessitent de prendre le temps de penser son parcours pour concrétiser son projet. La démarche de portfolio réflexif permet de «créer, son cheminement, en action et au quotidien» (Layec, 2006). Cet article constitue un témoignage d'une professionnelle engagée dans le champ de la formation tout au long de la vie pour l'émergence de dispositifs d'accompagnement qui participent à (re)-donner aux personnes leur pouvoir d'agir. Cet engagement se réalise en coopération avec les pro-

^{*} Ce texte s'appuie sur deux travaux de réflexion que j'ai engagés précédemment: un article réalisé pour le colloque international Ethique de l'accompagnement et agir coopératif qui s'est déroulé le 26 et 28 mai 2016 à l'université de Tours et mes travaux réalisés dans le cadre du mémoire de Master 2 Professionnel Arts, Lettre & Langues, Mention Sciences de l'Education et de la Formation tout au long de la vie, Spécialité Fonction d'Accompagnement en Formation intitulés Accompagner des personnes en situation d'illettrisme dans un processus d'autoformation. Recherche-action auprès des accompagnateurs illettrisme dans un contexte de formation.

^{**} Ingénieur de formation - Accompagnatrice en formation tout au long de la vie et insertion professionnelle - GIP FTLV-IP académie Orleans-Tours.

fessionnels du champ de l'éducation et de la formation dans le but de répondre aux besoins des bénéficiaires. Ce témoignage présente un projet institutionnel d'accompagnement d'éducateurs de la protection judiciaire de jeunesse en France dans l'expérimentation d'une démarche portfolio auprès de jeunes. L'enjeu de ce projet expérimental mené sur une durée de 3 ans et intégrant une recherche-action collaborative est de participer à l'émergence de dispositifs favorisant le développement des capacités réflexives pour rendre aux jeunes leur pouvoir d'agir dans cette société complexe et en mutation.

Instability and flexibility are typical of today French society, in this social and economic specific context, accompaniment, in insertion and formation fields represents a way to secure professional career. A society where a person is considered independent and responsible of his future. From this conception of the individual emerge many problems which emphasise the need to improve postures and practices of the accompaniment professionals. Nowadays, professionals have to engage new actions and need to reflect about them in a way that they can constantly improve their professional approach. Life trajectories are interspersed by transitions made of time to think about a path in order to achieve a goal. In this context, the approach based on a reflexive portfolio allows to "create one's own way thanks to daily action" (Layec, 2006). This article shows a testimony of a professional who is engaged in formation all along the life for the rise of "accompaniment device which participate to give back to people their power to act". This engagement is a cooperation with education and formation professionals wiling to respond the needs of beneficiary. This testimony presents an institutional project of accompaniment of judicial youth protection educator in France in an experimentation of making portfolio for young people. The aim of this 3 year experimental project with a collaborative action/research is to participate to the creation of a system to promote development of reflexive capacity in order for the youth to get back their power to act in this complex society in mutation.

1. Introduction

«L'accompagnement une posture spécifique» évoque M. Paul dans son ouvrage¹. En tant que professionnels de l'accompagnement, nous pouvons

¹ M. Paul, L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique, L'Harmattan, Paris 2004.

32 Barbara Frizon

nous interroger sur cette posture spécifique pour répondre aux besoins de la personne accompagnée, mais aussi sur les pratiques d'accompagnement dans les institutions conditionnés par un contexte sociétal. L'accompagnement nécessite de prendre le temps et cheminer ensemble mais dans les contextes institutionnels qui constituent le cadre de l'accompagnement, comment pouvons-nous proposer un accompagnement efficace et adapté?

Actuellement, le contexte Français est caractérisé par l'instabilité et la flexibilité. La société Française est représentée comme apprenante. Dans ce contexte social et économique spécifique, la formation représente un outil de sécurisation des parcours professionnels. L'individu est considéré autonome et responsable de son devenir. L'émergence de problématiques autour du rapport au savoir et de la conception de la formation renforce les besoins d'institutionnaliser des dispositifs d'accompagnement. Le champ de la formation tout au long de la vie évolue et s'enrichit de nouveaux dispositifs afin de faciliter l'accès à tous. Le contexte a changé depuis la grande loi de la formation, loi Delors de 1971, taux de chômage, insertion des jeunes, le taux de décrocheurs... La formation professionnelle se voit réformée en 2014 pour répondre à ce nouveau contexte et veiller à ce que le champ de la formation tout au long de la vie permette à tous les individus de se former, d'accéder à la qualification et de sécuriser les parcours professionnels.

Dans ce contexte, nous pouvons nous interroger sur les capacités des personnes notamment les plus fragilisés à accéder à l'information sur la formation et à s'orienter. Et par conséquent, sur les capacités à construire un projet et à être acteur et auteur de son parcours. L'accompagnement des personnes dans la construction et concrétisation d'un projet de formation et/ ou d'insertion apparaît essentiel. En ce concerne les professionnels identifiés comme accompagnateurs dans le domaine éducatif, de l'orientation, de l'insertion professionnelle: qu'en est-il de leurs compétences à accompagner le développement de ces capacités qui participent à redonner le pouvoir d'agir? En tant que professionnelle de l'accompagnement intervenant dans une structure du secteur public, et le contact quotidien avec les publics concernés par cette loi, nous faisons un constat. Il nous apparaît que dans ce contexte nous devons accompagner les personnes mais également les professionnels en besoin de professionnalisation sur leur pratique et posture d'accompagnement qui doivent redonner aux individus un pouvoir d'agir.

Cet article se veut être une explicitation de pratique de professionnelle de l'accompagnement dans le champ de la formation et l'insertion professionnelle.

2. L'accompagnement dans un contexte spécifique

Depuis la loi Delors de 1971, progressivement la formation tout au long de la vie s'institutionnalise en France. Parallèlement, les notions de compétences et d'employabilité apparaissent, associées à une conception nouvelle de l'individu. Une société de la connaissance et apprenante, au sein de laquelle les individus sociaux sont responsabilisés dans leur devenir tout au long de la vie. En France la réforme de la formation professionnelle qui fait suite à l'accord interprofessionnel datant du 14 décembre 2013 va jouer un rôle majeur dans l'évolution des pratiques professionnelles et des dispositifs du secteur de la formation continue.

Cette réforme de la formation professionnelle met en place des outils devant faciliter l'auto-direction des personnes notamment en proposant de bénéficier gratuitement d'un service gratuit nommé "Conseil en Evolution Professionnelle" (CEP). La loi précise qu'un conseiller opérateur du CEP peut être sollicité pour accompagner les projets d'évolution professionnelle, en lien avec les besoins économiques existants et prévisibles dans les territoires. Il facilite l'accès à la formation, en identifiant les qualifications et les formations répondant aux besoins exprimés par la personne et les financements disponibles. CPA², CPF³, CEP, SPRO⁴, VAE⁵, Cléa⁶... le champ de la formation et de l'insertion professionnelle est complexe. Qu'en est-il des capacités individuelles à repérer, exprimer ses besoins et à construire son projet au regard de son parcours? Quel impact des difficultés à s'orienter sur le parcours de formation des personnes?

Le parcours professionnel est ponctué de transitions qui «sont inéluctables mais lorsqu'elles arrivent à l'improviste et s'imposent à l'adulte, elles le fragilisent, le déstabilisent en lui donnant l'impression qu'il est confiné dans une impasse. Des transitions imposées non anticipées sont

² Compte personnel d'activité: https://www.moncompteactivite.gouv.fr/cpa-public/.

³ Compte Personnel de Formation: http://www.moncompteformation.gouv.fr/.

⁴ Service Public Régional de l'Orientation: http://www.regions-et-formation.fr/actions-dans-les-territoires/service-public-regional-de-l/.

⁵ Validation des Acquis de l'Expérience: http://www.vae.gouv.fr/.

⁶ https://www.certificat-clea.fr/.

34 Barbara Frizon

porteuses de crises existentielles»⁷. L'accompagnement en formation et insertion professionnelle est investi d'une mission, celle de permettre aux individus de considérer ces périodes de transitions comme espace de réflexion sur soi et son projet. Il nous apparaît essentiel que le secteur de la formation tout au long de la vie s'engage à accompagner les possibles anticipations des transitions. Il ne s'agit pas, pour les professionnels de se doter de la mission de repérer les phases transitoires d'un parcours de vie, mais de permettre aux personnes d'acquérir un bagage nécessaire à la transformation de ces périodes de "crises existentielles" en espaces propices à la réflexion et la mise en projet. En effet, il est nécessaire «pour cet adulte d'anticiper de possibles ou souhaitables transitions, notamment à travers l'une ou l'autre variante de projet, qu'il s'agisse d'un projet de mobilité personnelle, familiale ou professionnelle» et ainsi être acteur et auteur de son parcours. Les professionnels qui accompagnent dans ce contexte, participeront au développement de l'agentivité en permettant aux personnes de développer des capacités réflexives, d'auto-évaluation, d'autoformation, d'auto-direction et d'auto-orientation. Il s'agit bien de «faire en sorte que chacun puisse acquérir progressivement et pour toutes les étapes importantes de la vie, des démarches d'auto-analyse de soi, de son environnement socioprofessionnel et (parvenir) à construire des stratégies d'intervention et d'adaptation qui créent ou améliorent des processus de changement»⁸, et veiller à ce que ces démarches n'alimentent pas «des processus de dépendances vis-à vis des processus de travail mis en place pour développer l'autonomie»9.

A l'ère de la flexibilité et de l'instabilité, dans une société où prendre le temps de penser son chemin pour construire son avenir paraît parfois difficile, il nous semble pertinent de réfléchir aux pratiques d'accompagnement des personnes dans le développement de leur agentivité. L'accompagnement nécessite une souplesse, une adaptation à la personne accompagnée et surtout de prendre le temps. Dans cette «société malade de la gestion»¹⁰ où la priorité est donnée à la quantité plutôt qu'à la qualité,

⁷ J.-P. Boutinet, Turbulences autour des temporalités liées aux âges de la vie adulte. Le Télémaque, Dossier: âges et passages, in «Les âges de la vie» 37 (2010), p. 66.

⁸ J. Layec, *Auto-orientation tout au long de la vie: le portfolio réflexif*, L'Harmattan, Paris 2006, p. 37.

⁹ *Ibi*, pp. 36-37.

¹⁰ V. De Gaulejac, *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social, Editions du Seuil, Paris 2005.*

où il s'agit d'aller vite, nous pouvons nous interroger de l'impact de cette gestion sur les pratiques d'accompagnement.

3. L'émergence d'une réflexion et posture professionnelle

De septembre à juin 2011, j'engage, dans le cadre d'une formation universitaire, une recherche-action qui a consisté à interroger les pratiques d'accompagnement qui permettent, aux personnes en situation d'illettrisme, de développer les capacités nécessaires à l'entrée dans un processus d'auto-formation. Ce travail de recherche a mis en exergue la nécessité de construire une ingénierie pédagogique et d'accompagnement spécifique. L'accompagnateur doit penser sa posture et sa pratique afin de faciliter l'acquisition des savoirs de base mais également créer les conditions favorables au développement de processus d'autoformation.

Septembre 2011, j'intègre le champ de la formation continue par la fonction de chargée de mission. Ma mission consiste à participer à l'accompagnement de la professionnalisation d'acteurs de la formation en proposant des temps de réflexion, d'échanges autour de la posture d'accompagnement, de la notion d'autoformation, de la démarche portfolio et de la reconnaissance des acquis mais également en accompagnant l'expérimentation de dispositifs d'accompagnement dont la visée est le développement de l'agentivité.

La posture d'accompagnement présentée dans cette contribution est le résultat de cinq années de pratique professionnelle. Une posture professionnelle sans cesse en évolution puisque je veille particulièrement à être ce "praticien réflexif" au sens de D. Schön. Cette réflexivité qui passe par une mise à distance, une exploration de ma pratique et un étayage théorique. Ce temps de distanciation permet de conscientiser mon agir professionnel, c'est-à-dire de prendre conscience de l'implicite de mes actes, des savoirs cachés.

4. Notre conception de l'accompagnement

Notre conception de l'accompagnement s'inscrit dans un trajet personnel et professionnel. D'une expérience de sept années dans le champ de l'animation socioculturelle à une expérience de cinq années dans le champ de la formation professionnelle, nous avons étayé conceptuellement notre pratique, pour donner un sens à nos actions dans un contexte spécifique.

36 Barbara Frizon

Nous considérons qu'une posture et une pratique d'accompagnement, doivent être toujours repensées, réfléchies pour être adaptées aux personnes et au contexte dans lequel elles se réalisent.

«Qu'est-ce qu'accompagner veut dire?», M. Paul s'est attachée à répondre à cette interrogation. Nous nous inspirons de ces travaux pour construire notre pratique. Nous présentons ci-après, les éléments théoriques qui nous ont permis de mettre en œuvre une pratique d'accompagnement spécifique.

4.1. Définition de l'accompagnement

Etymologiquement et selon M. Paul, accompagner c'est «prendre comme compagnon», c'est le compain «avec qui on partage le pain». En 1549, le compagnon c'est celui qui «accompagne quelqu'un». Le compagnonnage est-il différent de l'action d'accompagnement? Accompagner ce n'est pas compagnonner c'est-à-dire ce n'est pas «vivre en compagnon (avec quelqu'un)»¹¹ mais renvoie à une temporalité limitée. La rencontre avec l'autre dans l'accompagnement se fait pour un temps défini. En effet, accompagner c'est aller vers, avec l'autre là où il souhaite aller. Si Accompagner n'est pas le partage de son "pain" avec l'autre, que partage celui qui accompagne?

M. Paul¹² traverse en profondeur l'étymologie du mot accompagnement ce qui nous permet de comprendre ce que l'accompagnant partage avec l'accompagné. Elle précise qu'étymologiquement "panis" le "pain" renvoie à l'action de "nourrir", "d'alimenter" quelqu'un, ce qui nous amène à comprendre qu'accompagner l'autre c'est être à ses côtés pour que ce dernier "s'élève", ainsi c'est lui permettre de répondre à ses besoins pour vivre, voire survivre. «Le verbe nourrir renvoie à l'idée de "pourvoir de moyens de subsistance", en d'autres termes mettre quelqu'un en possession de ce qui lui est nécessaire pour subsister»¹³.

Accompagner c'est partager un temps un espace avec l'autre pour que ce dernier traverse les ponts et les chemins qui lui permettent d'atteindre une nouvelle étape, une nouvelle situation, un nouveau projet. L'action d'accompagner consiste à mettre en œuvre les moyens adaptés à la per-

¹¹ M. Paul, L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique, cit., p. 46.

¹² *Ibi*, p. 64.

¹³ Ibidem.

sonne pour lui permettre d'atteindre un but, son but tout en respectant l'autre et son cheminement. Ce n'est pas se substituer à l'autre, celui qui accompagne est un soutien pour permettre à l'accompagné de se valoriser, de supporter une situation et d'affronter les traverses, parfois difficiles, d'un chemin. Il s'agit pour l'accompagnateur d'adapter sa posture, ses moyens, l'environnement en fonction de la personne accompagnée. L'accompagnateur va accueillir la personne dans son parcours, avec son trajet vécu, dans ses besoins, ses attentes et son projet. Le praticien c'est-à-dire l'accompagnateur qu'il soit catégorisé sous le nom de conseiller, formateur, guide propose des conditions favorables à la réflexion, à l'explicitation de la situation vécue pour la mise en projection et la concrétisation de projet. Ces conditions que nous appelons favorables ne renvoient pas uniquement aux outils utilisés mais bien à la démarche d'accompagnement que le professionnel mettra en œuvre. La démarche qui regroupe des éléments spécifiques tels que l'instauration d'un climat de confiance, la présentation du cadre, la contractualisation, l'adaptation à l'autre, le choix d'une posture adaptée (guide, facilitateur, aide, etc.) et des moyens adéquats (écoute, bienveillance, honnêteté).

4.2. Relation dans l'accompagnement

L'accompagnement lorsqu'il est rattaché à un dispositif est influencé des politiques publiques; le dispositif cadre l'accompagnement. La liberté du professionnel se situe au niveau de sa posture en relation avec l'accompagné. La relation dans une situation d'accompagnement n'est pas une relation hiérarchique mais selon G. Pineau¹⁴ basée sur une "disparité des positions" et "parité de relation" entre l'accompagné et l'accompagnateur. Cela introduit un paradoxe dans la relation d'accompagnement. En effet, la rencontre entre l'accompagnant et l'accompagné est basée à la fois sur une égalité et à la fois sur une disparité. La place occupée par le professionnel en tant qu'expert et celle occupée par celui qui cherche à être accompagné introduit une dissymétrie. Le fait de concevoir l'accompagnement sous le mode d'un cheminement ensemble pour l'autre, au rythme de l'autre replace la relation d'accompagnement sur un "pied d'égalité".

Pour conclure, notre conception de l'accompagnement est plus humaniste qu'utilitariste. Nous veillons à accueillir la personne dans son iden-

¹⁴ G. Pineau, Accompagnement et histoire de vie, L'Harmattan, Paris 1998, p. 9.

38 Barbara Frizon

tité, avec son vécu et son projet pour construire notre démarche d'accompagnement. L'accompagnement est, selon moi, une rencontre avec l'autre pour un temps partagé dans un cadre institutionnel défini. En tant que professionnelle de l'accompagnement intervenant dans une institution, nous devons respecter les limites du cadre et contexte professionnel tout en veillant à répondre aux besoins de la personne accompagnée. Cet exercice est parfois complexe puisqu'il s'agit de mettre en œuvre une pratique centrée sur l'autre, au profit du projet de l'autre, de prendre le temps, de s'adapter, d'être souple dans un contexte institutionnel parfois contraignant en termes de temps, de gestions, de suivi. En effet, l'accompagnement est une pratique professionnelle qui peut-être "invisible", "non palpable" qui s'exerce à l'ère de la gestion, où l'on demande de justifier, chiffrer, prouver, aller vite. L'exercice du professionnel accompagnant réside dans la nécessité de clarifier sa place, son rôle et sa posture au sein de l'environnement institutionnel défini. Ce temps de réflexion nous apparaît primordial pour le professionnel puisqu'il permet de poser ses propres limites et celles qui lui sont imposées et ainsi veiller à les respecter.

Nous proposons d'illustrer notre conception de l'accompagnement par l'explicitation d'un projet où nous avons accompagné des professionnels dans la conduite d'un projet expérimental.

5. Une situation concrète d'accompagnement: le projet Je fais, je sais

La pratique d'accompagnement qui sera explicitée dans cet article s'est exercée dans le cadre d'un projet partenarial entre le ministère de la justice, représenté par les unités de la Protection Judiciaire de la Jeunesse¹⁵ (PJJ) de la région Centre Val-de-Loire et le ministère de l'Education nationale représenté par la structure GIP FTLV-IP de l'académie Orléans-Tours¹⁶.

http://www.justice.gouv.fr/le-ministere-de-la-justice-10017/dir-de-la-protection-judiciai-re-de-la-jeunesse-10026/.

http://www.ac-orleans-tours.fr/formation_professionnelle_et_technologique/formation_des_adultes/le_gip_ftlv_ip/.

5.1. Fiche d'identité du projet

Le projet *Je fais*, *je sais* qui se déroule sur trois années de 2015 à 2017, bénéficie d'un co-financement, le Fond Social Européen (FSE), l'Initiative Emploi Jeune (IEJ) et des structures GIP FTLV-IP et PJJ.

Les entités opérationnelles de la conduite du projet sont, la Direction Territoriale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DTPJJ) Centre Orléans Loiret / Eure-et-Loir et 11 unités territoriales pour le ministère de la justice, ainsi que le Groupement d'Intérêt Public Insertion Professionnelle (GIP FTLV-IP) de l'académie Orléans-Tours pour le ministère de l'Education Nationale.

Le projet Je fais, je sais c'est:

- *Un axe prioritaire*: aider les jeunes NEET¹⁷ à élaborer leur projet professionnel.
- Un public: 80 jeunes accompagnés par 11 unités de la PJJ.
- *Un collectif de professionnels*: 35 éducateurs.
- Une durée: 3 années de janvier 2015 à juin 2017.
- *Un partenariat*: PJJ Centre Orléans Loiret / Eure-et-Loir GIP FT-LV-IP de l'académie Orléans-Tours Université de Tours pour la conduite de la recherche-action.
- *Une équipe projet GIP FTLV-IP/PJJ*: Une conseillère en formation continue (GIP FTLV-IP), une chargée de projet (GIP FTLV-IP), une conseillère technique (DT PJJ), une directrice territoriale adjointe (DT PJJ).
- *Un portage académique* par le GIP FTLV-IP de l'académie Orléans-Tours.
- *Un cofinancement et des financements européens*: PJJ-GIP ainsi que le Fonds Social Européen (FSE) et le Fonds d'Initiative pour l'Emploi des Jeunes (IEJ).
- *Un budget*: 86500 euros (FSE: 39790€ IEJ: 39790€) et une contrepartie PJJ de 6 920€.

¹⁷ NEET: Jeunes âgés de moins de 26 ans sans emploi et ne suivant ni formation, ni études, dénommés «NEET: Neither in Employement nor in Education or Training».

40 Barbara Frizon

5.2. Spécificité du projet Je fais, je sais

Le projet *Je fais*, *je sais* est spécifique en ce sens qu'il représente un véritable partenariat entre deux ministères mais également par la capacité des structures et des dirigeants à porter un projet expérimental d'une durée de trois années. Ce projet est innovant puisqu'il a permis aux professionnels d'expérimenter une démarche d'accompagnement en prenant le temps nécessaire, en s'engageant différemment en fonction du contexte propre à chaque unité, en n'imposant pas mais "en cheminant avec" pour trouver la démarche adaptée aux besoins des jeunes NEET. La réalisation de ce projet sur cette durée a été effective puisque portée par les directions des structures engagées et pas les deux structures partenaires (PJJ, GIP FT-LV-IP de l'académie Orléans-Tours).

5.3. Finalité du projet

Un constat des professionnels de la Protection Judiciaire de la Jeunesse Centre précise que les jeunes vivent un ensemble d'expériences, effectuent des tâches variées, s'investissent dans des projets collectifs, pour autant, il n'y a pas de conscientisation des apprentissages et reconnaissance des acquis développés au cours de leurs parcours à la PJJ. Le GIP FTLV-IP pilote la validation des acquis de l'expérience pour les diplômes de l'Education nationale avec le Dispositif Académique de VAE¹⁸ (DAVA), c'est également une structure qui est porteuse de projets innovants. L'expertise de la structure a conduit la PJJ à la solliciter pour engager un partenariat autour de la conduite d'une expérimentation de la démarche portfolio auprès des jeunes NEET pour 3 années (2015 à 2017).

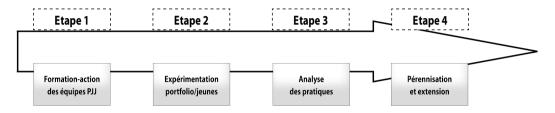
Le projet *Je fais*, *je sais*, au travers le partenariat PJJ-GIP FTLV-IP de l'académie Orléans-Tours, consiste à accompagner une démarche de portfolio auprès de jeunes sans emploi, ni formation, ni études (NEET). L'expérimentation de cette démarche a pour finalité de permettre aux jeunes de prendre confiance, acquérir des capacités réflexives, d'autoformation, d'auto-évaluation afin qu'ils puissent (re)-trouver une situation d'emploi et/ou de formation. Il s'agit pour ces jeunes d'être en capacité de poursuivre le travail réflexif sur leur parcours et leurs expériences au-delà de l'accompagnement.

¹⁸ Pour en savoir plus: http://www.vae.gouv.fr/.

5.4. Etapes de notre accompagnement des professionnels

L'accompagnement à destination des professionnels est souple, individualisé pour faciliter l'adaptation de la démarche au contexte de l'unité, il est découpé en quatre phases et selon deux modalités:

- *Un accompagnement collectif* engagé par 5 journées de formation;
- *un accompagnement individuel* des professionnels "référents" du projet qui s'organise au sein des unités de la PJJ.



Etapes de l'accompagnement des professionnels de janvier 2015 à juin 2017.

5.4.1. Etape 1 – Formation-action des éducateurs de la PJJ

L'accompagnement des professionnels a débuté en mars 2015 par la co-animation de cinq journées de formation à la démarche portfolio afin de permettre aux éducateurs de s'approprier les enjeux et la démarche. Au cours de cette formation-action, les éducateurs ont été amenés à vivre la démarche portfolio pour eux et à formaliser un projet d'accompagnement à la démarche portfolio à destination des jeunes accueillis dans leur unité.

5.4.2. Etape 2 – Expérimentation de la démarche portfolio auprès des jeunes

La deuxième étape consiste à mettre en œuvre, auprès des jeunes, les actions envisagées. L'équipe projet a proposé une organisation de l'expérimentation à partir de 4 phases:

- Phase 1 Repérage du jeune et présentation du projet.
- Phase 2 Engagement dans la démarche et contractualisation.
- Phase 3 Expérimentation de l'accompagnement du jeune dans la démarche portfolio.
- Phase 4 Evaluation expérimentation et ajustement.

42 Barbara Frizon

5.4.3. Etape 3 – Analyse des pratiques et des résultats

La troisième étape qui s'engage après les expérimentations menées auprès des jeunes consiste à réaliser un retour sur les actions et les analyser. Il s'agit pour l'équipe projet d'accompagner les éducateurs à expliciter les actions conduites avec les jeunes, à présenter les outils/supports utilisés, à verbaliser la posture d'accompagnement mise en œuvre dans ce contexte. Cette étape se réalise par la conduite d'une recherche-action collaborative avec le laboratoire Education Ethique Santé¹⁹ de l'université de Tours.

5.4.4. Etape 4 – Pérennisation et extension

La dernière étape consiste à réfléchir aux moyens permettant la pérennisation des démarches portfolio dans les unités et la diffusion de l'expérimentation dans d'autres structures. Cette étape représente la phase de socialisation de l'expérimentation et du projet dans son ensemble.

5.5. Conception réfléchie de l'accompagnement

Notre mission, en tant que chargée de projet, consiste à co-piloter le projet et accompagner les professionnels dans l'expérimentation d'une démarche portfolio. Notre pratique d'accompagnement et notre posture professionnelle est éclairée conceptuellement pour comprendre «ce qu'accompagner veut dire»²⁰. Nous présentons ci-après les éléments clés de notre pratique et posture d'accompagnement.

5.5.1. Posture professionnelle spécifique

L'accompagnement peut se définir comme l'action de guider, de pousser, d'aider, la personne en respectant ses choix. Ce n'est pas se substituer à l'autre, puisqu'«accompagner est le terme utilisé pour dire le positionnement du professionnel qui n'agit pas sur ou à la place de, mais avec»²¹. L'accompagnement consiste à avancer côte à côte, ce qui réfute l'idée de diriger, c'est-à-dire marcher devant ou prendre les commandes, ce n'est pas non plus suivre, se positionner derrière l'autre.

¹⁹ http://education-ethique-sante.univ-tours.fr/.

²⁰ M. Paul, Ce qu'accompagner veut dire, in «Carriérologie», 9 (2007).

²¹ Ibidem.

5.5.2. Partage d'un temps et d'un espace

Le professionnel qui accompagne partage un temps avec la personne afin de lui permettre de concrétiser son projet. L'accompagnement c'est ce temps au cours duquel l'accompagné et l'accompagnateur cheminent ensemble pour faciliter le repérage des "ponts" qui conduisent la personne accompagnée à aller vers une nouvelle étape, une nouvelle situation, un nouveau projet.

5.5.3. Posture réflexive

Le professionnel qui accompagne doit être en mesure de se distancier de sa pratique pour la réfléchir, l'analyser et la comprendre. En effet, «accompagner apparaît comme un processus complexe, chargé affectivement, imposant une élucidation de sa relation à autrui, réflexion et distanciation sur sa pratique, implication et engagement, distance et proximité»²². Le professionnel de l'accompagnement doit posséder les capacités nécessaires à devenir un «praticien réflexif»²³.

5.5.4. Instaurer une relation de confiance, la clé d'un accompagnement réussi

La relation de confiance facilite l'engagement, la coopération et les échanges. Une relation de confiance est possible par une honnêteté professionnelle, c'est-à-dire une visée qui est celle des bénéficiaires. Pour cela, la présence et l'écoute active sont à favoriser.

6. Conclusion

Cette contribution est le reflet d'une préoccupation de cinq années de pratique professionnelle et d'exercice de la fonction d'accompagnement dans le champ de la formation tout au long de la vie. De la recherche-action conduite dans le cadre de notre expérience de Master (i)FAC, autour de l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme dans un processus d'autoformation, à cette contribution, qui se veut être un apport

²² Ibidem.

²³ D. Schön, *Le Praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, 1994, trad. Les Editions Logiques, Montréal (1983).

44 Barbara Frizon

sur les pratiques d'accompagnement des professionnels dans la conduite de dispositifs visant l'agentivité d'un public jeune, notre réflexion voit ses contours se dessiner et se préciser. Notre conception de la posture réflexive du professionnel qui se réalise par l'éclairage théorique de sa pratique, se confirme une nouvelle fois par ce travail d'écriture. La mise en mots d'interrogations et l'explicitation de pratiques dans le but de partager, nous mettent à distance et facilitent la compréhension de notre pratique et son enrichissement.

La genitorialità intensiva e le sue implicazioni per la relazione tra genitori e professionisti

Chiara Sità*

Abstract

Il concetto di "intensive parenting" si è affacciato nel dibattito internazionale sulla genitorialità a partire dagli anni 2000. Esso fa riferimento a un modello culturale dominante che considera l'essere genitore (in particolare madre) come un compito estremamente laborioso, sia sul piano emozionale, sia su quello dell'investimento di tempo e risorse economiche. Pur non essendo un modello universalmente messo in pratica, ma sensibile alle differenze di classe, genere, appartenenza culturale, esso tuttavia si presenta come un ideale regolativo che interviene, tra l'altro, nelle modalità con cui i professionisti valutano i genitori e le loro competenze genitoriali. Il modello dell'intensive parenting è imperniato su una forma di determinismo parentale, ovvero l'idea che ciò che un genitore fa o non fa per il figlio nei primi anni di vita abbia consequenze di cui i genitori sono responsabili; e si inserisce pienamente nella concezione neo-liberista che mette al centro la responsabilità dell'individuo per sé e per i soggetti dipendenti (in questo caso i bambini), e la necessità di assumere una consapevolezza del rischio che conduce a soppesare le conseguenze delle azioni nel presente. L'articolo ripercorre le riflessioni che hanno delineato il concetto di intensive parenting nel panorama internazionale e analizza le sue possibili consequenze per i professionisti che lavorano con i genitori, pensati come agenti di mediazione tra questi ultimi e modelli culturali sulla genitorialità.

The concept of "intensive parenting" has emerged in the international debate on parenting since the first years of the 21th century. The concept refers to a dominant cultural model that considers parenting (particularly mothering) as an extremely laborious task, concerning both emotional engagement and the investment of time and financial resources. Although intensive parenting is not a universal model – it has different impacts on parents according to class, gender, cultural differences – it is a regulatory ideal that may have an impact

^{*} Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale all'Università di Verona.

46 Chiara Sità

on the ways in which professionals evaluate parenting and parental skills. The model of intensive parenting focuses on a form of parental determinism, that is, the idea that what a parent does or does not do for the child in the first years of life has consequences parents are accountable for. This perspective fits the neo-liberal idea of individual responsibility for oneself and for the dependents, forcing the individuals to be aware of the risks and consequences of any action. The article analyzes the most recent international perspectives on intensive parenting and discusses its possible consequences for family support professionals, who are considered in a position of mediation between parents and cultural models on parenting.

La sociologa statunitense Sharon Hayes¹ è indicata come la prima autrice che ha enucleato e approfondito il concetto di genitorialità "intensiva" come uno degli elementi caratteristici dell'esperienza genitoriale contemporanea e come ideale regolativo con il quale, nelle relazioni quotidiane e nei servizi, si osserva e si valuta la capacità e l'adeguatezza dei genitori.

Con l'espressione "intensive motherhood" Hayes definiva il "di più" della cura e dell'allevamento, ciò che rende il mestiere di madre un compito laborioso, totalmente centrato sul bambino, capace di assorbire una grande quantità di energie emotive e che richiede un considerevole investimento di tempo e risorse economiche. L'impatto di questo modello culturale riguarda in particolar modo le madri, protagoniste di una narrazione diffusa che enfatizza la "total motherhood" come attenzione prolungata, dedicata ed esclusiva al nuovo nato, opportunamente corredata dal riferimento a una motivazione innata, filogenetica, al prendersi cura. Ma anche un'analisi approfondita della letteratura sulla paternità e i "nuovi padri" suggerisce l'ipotesi che il modello intensivo sia stato in molti casi esteso dalla maternità alla paternità, e alla genitorialità tout court². Inoltre, dal momento che la funzione paterna è solitamente connotata con una dimensione culturale più marcata³, in contrapposizione a un'idea di fondazione "naturale" e primaria della relazione madre-bambino, il discorso

¹ S. Hays, *The cultural contradictions of motherhood*, CT, Yale University Press, New Haven 1996.

² C. Faircloth, *Intensive fatherhood? The (Un)involved Dad*, in E. Lee - J. Bristow - C. Faircloth - J. Macvarish (eds.), *Parenting Culture Studies*, Palgrave Macmillan, London 2014, pp. 184-199.

³ M. Bornstein - P. Venuti, *Genitorialità*. *Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*, Il Mulino, Bologna 2013.

sulla paternità e la rinnovata attenzione verso il coinvolgimento dei padri nella cura dei bambini da parte dei servizi mette in luce in modo sempre più evidente la centratura sull'esperto incaricato di formare i nuovi genitori e in particolare i nuovi padri, considerati meno attrezzati per la cura e quindi in qualche modo più bisognosi di sostegno e apprendimento.

L'articolo, a partire dalla disamina degli elementi che sono stati identificati dalla letteratura internazionale come componenti del modello culturale dell'intensive parenting, si propone di analizzare le sue possibili ricadute sulle pratiche dei professionisti che lavorano con i genitori, pensati come agenti di mediazione tra genitori e modelli culturali sulla genitorialità.

La genitorialità e i rischi del determinismo

Una delle concezioni che contribuiscono a fondare il modello culturale dell'intensive parenting è una visione deterministica della genitorialità, secondo la quale ciò che un genitore (in particolare una madre) fa - o non fa – per il proprio figlio nel corso della sua infanzia ha effetti a lungo termine, potenzialmente non reversibili, sul suo sviluppo, sul benessere, sulla personalità. Il cosiddetto "determinismo parentale" costituisce un estremo, o potremmo dire una distorsione, di una visione valorizzante della genitorialità, che ci ricorda che l'agire del genitore, come ogni agire umano, costruisce pratiche dotate di senso e, in modo non unilaterale ma in relazione con l'agire di altri - bambini inclusi - produce conseguenze concrete (nuovi significati, possibilità, apprendimenti...). Da un lato, quindi, l'idea che un genitore possa incidere sulla vita propria e dei figli può produrre un maggiore senso di competenza e di soddisfazione: per esempio, Hoover-Dempsey e Sandler4 hanno evidenziato che l'idea che il coinvolgimento nel percorso scolastico dei figli produca risultati promuove nei genitori maggiore fiducia nelle proprie capacità e maggiore soddisfazione rispetto al proprio essere genitori. Le stesse autrici hanno dimostrato, inoltre, che il senso di competenza nel seguire i propri figli facilita i genitori nella ricerca di forme di attivazione nella loro educazione, e contribuisce a un più significativo coinvolgimento nella relazione con la scuola. Vi è quindi un effetto potenzialmente positivo nel conside-

⁴ K.V. Hoover-Dempsey - H.M. Sandler, Why do parents become involved in their children's education?, in «Review of Educational Research», 67 (1997/1), pp. 3-42.

48 Chiara Sità

rare che la pratica genitoriale abbia un'effettiva incidenza su alcune sfere di esperienza dei figli. Dall'altro lato, se il senso di "utilità" e di efficacia genitoriale si distorce in una concezione deterministica che vede una linearità causa-effetto tra l'azione del genitore e i risultati dei figli, emerge con forza il rischio di iper-responsabilizzazione e, in ultima istanza, colpevolizzazione dei genitori come potenziali responsabili di ogni fallimento e difficoltà dei figli, con conseguenze sull'esperienza genitoriale nel suo complesso. Un recente studio⁵ ha esaminato per esempio la relazione tra il livello di adesione alle principali dimensioni dell'*intensive parenting* e alcuni esiti di salute mentale su un campione di 181 madri di bambini sotto i 5 anni. Dalla ricerca risulta che un più elevato livello di adesione all'idea che la madre sia la figura di riferimento essenziale e che il genitore debba mettere il bambino al centro della propria vita è associato a livelli di stress più elevati e a una minore soddisfazione per la propria vita rispetto a soggetti che si distanziano da questo modello.

La visione deterministica dell'agire genitoriale non è però un'invenzione circoscritta a una cultura familiare, ma si colloca in continuità con la prospettiva neo-liberale che vede l'individuo come responsabile ultimo nel gestire i rischi per sé e per i soggetti che dipendono da lui. La coscienza del rischio, e delle azioni che è necessario mettere in atto per contrastare i rischi di fallimento per sé e per i propri figli, sono componenti essenziali di questo milieu culturale⁶. I messaggi e le esortazioni, spesso contrastanti, rivolti ai genitori dalla pubblicistica e dagli esperti sono un interessante specchio di questo imperativo di controllo del rischio: le "verità scientifiche" diffuse sugli effetti positivi dell'allattamento al seno o del co-sleeping, per fare due esempi legati al periodo perinatale, contengono precise indicazioni in cui il comportamento genitoriale è assunto in astratto, indipendentemente dalla sfera di relazioni, significati culturali e intrecci biografici in cui si realizza concretamente, e viene confrontato con standard teorici di "buona" genitorialità. La letteratura sull'intensive parenting evidenzia come la genitorialità sia presentata sempre più come un set di competenze, che possono essere apprese o rinforzate grazie al ricorso al sapere

⁵ K.M. Rizzo - H.H. Schiffrin - M. Liss, *Inside into the Parenthood Paradox: Mental Health Outcomes of Intensive Mothering*, in «Journal of Child and Family Studies», 22 (2013), pp. 614-620.

⁶ U. Beck, I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione, Il Mulino, Bologna 2000; R. Brubaker - F. Cooper, Beyond "Identity", in «Theory and Society», 29 (2000/1), pp. 1-47.

esperto o alla guida di attori informali che militano in favore di specifici modelli parentali. Questa immagine di genitorialità come insieme di competenze, propria dell'*intensive parenting*, tende ad affermarsi a svantaggio di altre visioni possibili (la genitorialità come insieme di pratiche quotidiane, come aspetto dell'identità adulta, come elemento qualificante di un legame, o come ruolo sociale – per esempio)⁷.

Genitorialità, natura e cultura

Come la sottolineatura delle conseguenze dell'agire genitoriale, anche la visione della genitorialità come somma di competenze può avere una duplice valenza: da un lato, l'investimento sulle competenze genitoriali e l'idea che queste siano migliorabili poggiano su una visione dinamica della genitorialità per la quale genitori si "diventa", non si "è" una volta per tutte e in base a un automatismo biologico e/o legale. Questa concezione dinamica dell'essere genitori contiene in sé innegabili potenzialità (l'idea che la genitorialità si apprende e si modifica nel tempo) e un fondamentale rischio: pensare la costruzione della genitorialità come un training finalizzato al traguardo personale di "buon genitore". Ancora una volta, questo traguardo qualifica la genitorialità in astratto, come il prodotto dell'acquisizione dei comportamenti "corretti" e in qualche misura standardizzabili, senza tenere conto che essa si forma progressivamente nelle interazioni con il bambino e con l'ambiente, entro contesti sociali e culturali situati.

Accanto, e in apparente contraddizione con questa visione della genitorialità come insieme di competenze, si colloca il discorso sulla "naturalità" dell'essere genitori. Esso è una componente di alcuni modelli culturali contemporanei che enfatizzano il tema della necessità di un ritorno alla "natura" nei comportamenti e negli stili di vita familiari, improntato al contatto fisico tra madre e bambino, a scelte (alimentari e non solo) non contaminate da logiche industriali, alla valorizzazione delle esperienze all'aria aperta e a contatto con l'ambiente per l'educazione dei bambini, e che sono in continuità con la sempre più diffusa promozione dell'apprendimento informale in famiglia e con la scelta di alcune forme di scuola parentale in aperta contestazione all'educazione istituzionalizzata del contesto scolastico. Si diceva che questo modello culturale è solo apparen-

⁷ F. Furedi, *Foreword*, in C. Faircloth - D. Hoffman - L.L. Layne (eds.), *Parenting in global perspective. Negotiating ideologies of kinship, self and politics*, Routledge, London 2013, p. XVI.

50 Chiara Sità

temente in contraddizione con la visione di genitorialità come insieme di competenze. In realtà, pur proponendo una visione del mondo che vuole essere alternativa ai modelli *mainstream*, anch'esso poggia su una visione normativa della genitorialità come adeguamento a un insieme di comportamenti predefiniti, anche se qualificati come rispondenti a esigenze "naturali".

Ma che cos'è "natura", quando parliamo di genitorialità? Lo stato attuale della ricerca evidenzia certamente la presenza di una base biologica dei comportamenti parentali, riscontrabile negli esseri umani e negli animali mammiferi, che riguarda in particolar modo le sfere del prendersi cura legate alla sopravvivenza del neonato: il nutrimento, la termoregolazione, la protezione dai pericoli⁸. Questo non significa però che questi comportamenti siano semplici automatismi o delle azioni puramente legate a un innato "istinto materno". Sappiamo, anzi, che persino l'azione di offrire il seno a un neonato per allattarlo (immagine-simbolo della maternità "naturale") è il frutto di un'interazione complessa tra madre e bambino, poggia su un insieme di azioni e retroazioni di adattamento reciproco, include processi di apprendimento ed è ancorata a specifici significati culturali⁹.

Questo, come molti altri esempi (le aspettative sui comportamenti del bambino, le concezioni di autonomia, la gestione del sonno, le pratiche di gioco...), ci ricordano che gli esseri umani acquisiscono informazioni e capacità riguardo l'essere genitori vivendo all'interno di un contesto culturale situato¹⁰. La genitorialità contemporanea, anche quella "naturale", non è mai stata più lontana dalla natura, come rileva Furedi: «La genitorialità è un prodotto culturale mediato dalla grammatica della morale e soggetto all'influenza di gruppi, tra loro in competizione, che se ne proclamano depositari»¹¹.

I genitori, pertanto, nel loro percorso evolutivo entrano in relazione con un insieme di modelli culturali, dominanti o alternativi, che sono variamente veicolati all'interno dei loro contesti di vita, da parte di attori della rete informale (amici, familiari, conoscenti) e da parte di professionisti che hanno un ruolo fondamentale nella transizione alla genitorialità

⁸ M. Bornstein - P. Venuti, Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori, cit.

⁹ C. Faircloth, *Militant Lactivism? Attachment Parenting and Intensive Motherhood in the UK and in France*, Berghahn, Oxford 2013.

¹⁰ R.A. LeVine - C.M. Super - S. Harkness, *Culture structures the environment for development*, in «Human Development», 45 (2002), pp. 270-274.

¹¹ F. Furedi, Foreword, in C. Faircloth - D. Hoffman - L.L. Layne (eds.), cit., p. XVI.

(pediatri, ostetriche, puericultori, educatrici/educatori di nido, insegnanti...). Questi stessi modelli sono riconoscibili nelle cornici normative dei diversi Paesi e nel discorso politico sulla famiglia e sulla genitorialità¹². Per esempio, le normative sui congedi parentali nei diversi Paesi dicono molto – anche se non tutto evidentemente – sui modelli dominanti in tema di maternità e di ruoli di genere. Allo stesso modo, l'iter travagliato delle normative sulla procreazione medicalmente assistita in Italia evidenzia un radicato ancoraggio culturale della genitorialità al legame biologico e pone numerosi interrogativi su come i modelli di genitorialità sono (e saranno, in futuro) progressivamente rinegoziati di fronte ai mutamenti della società e agli sviluppi della medicina riproduttiva.

Identità genitoriale e modelli culturali

I modelli culturali sono stati definiti come «forme molari di organizzazione della conoscenza»¹³, costituiti da una struttura interna e da nodi periferici permeati di valori che gli esseri umani, entro un determinato contesto, tendono a evocare in modo automatico nell'interpretazione di eventi e comportamenti. Per esempio, riguardo alla genitorialità, se in una relazione di un operatore sociale si scrive: "la signora X si prende adeguatamente cura del suo bambino", questa frase viene interpretata da chi legge attraverso l'evocazione spontanea di una serie di immagini di "cura materna adeguata" che sono disponibili e circolanti all'interno di un contesto culturale e professionale, e rinforzate attraverso il sapere scientifico.

Nella vita quotidiana, inoltre, i modelli culturali hanno un ruolo rilevante nel produrre comportamenti entro i contesti sociali e nella possibilità di prevedere come questi comportamenti possano essere interpretati dagli altri (per esempio, prendere o non prendere in braccio un bambino quando piange, o intervenire o meno in un litigio tra bambini) e costituiscono pertanto un'interessante unità di analisi capace di andare oltre la dicotomia tra comportamenti come prodotto di processi meramente individuali *versus* come risultante di strutture sociali e processi collettivi.

¹² C. Saraceno, *Child care needs and child care policies: a multidimensional issue*, in «Current Sociology», 59 (2011), pp. 78-96; S.D. Holloway, *Women and family in contemporary Japan*, Cambridge University Press, Cambridge (MA) 2010.

¹³ G. Bennardo - V.C. De Munck, *Cultural Models. Genesis, Methods, and Experiences*, Oxford University Press, Oxford 2014.

52 Chiara Sità

Questo tipo di intersezione tra *micro* e *macro* nella genitorialità è stato studiato in particolare da autori che hanno approfondito la genitorialità in una prospettiva ecoculturale¹⁴. Essi hanno osservato che l'identità genitoriale può essere definita non come mero esito di uno sviluppo individuale, ma come elemento emergente dall'interazione tra percorsi soggettivi e modelli culturali disponibili, e pertanto continuamente ricostruito e negoziato tra soggetti e mondo. I modelli culturali hanno un ruolo essenziale in questo processo di continua costruzione. Essi rendono disponibili visioni e prospettive in merito, per esempio, a "chi è un genitore", "chi può (e chi non può) essere un genitore", "chi è e cosa fa una buona madre / un buon padre", e "chi sono *gli esperti* di genitorialità", e sono veicolati attraverso le relazioni di prossimità, il discorso pubblico e le interazioni tra genitori e professionisti.

Intensive parenting e relazione genitori-professionisti

L'intensive parenting è stato definito come un modello culturale dominante nelle società occidentali capace di produrre un impatto normativo sulla genitorialità che permea il discorso politico e le pratiche professionali di chi lavora con le famiglie e con cui, in modi diversi, i genitori si confrontano nella loro vita quotidiana. Questo modello, come si è visto in precedenza, produce un insieme variegato e a volte contraddittorio di regole e pratiche che sono implicitamente o esplicitamente assunte come uno standard normativo con cui si misura la validità delle pratiche genitoriali¹⁵.

I servizi non sono esenti da questo rischio di normatività, nonostante sia nota e in linea teorica accettata nel mondo delle professioni di cura la raccomandazione di non confrontare il parenting individuale con uno standard universale e di adottare una visione più complessa di "competenza genitoriale", che tenga presente che, come ha ricordato Formenti,

¹⁴ R.A. LeVine, *Parental goals: A cross-cultural view*, in «Teachers College Record», 76 (1974/2), pp. 226-239; S.D. Holloway, *Women and family in contemporary Japan*, cit.; sulla prospettiva ecoculturale al di là del tema della genitorialità cfr. P.F. Gjerde, *Culture, power, and experience: Toward a person-centered cultural psychology*, in «Human Development», 47 (2004), pp. 138-157; T.S. Weisner, *Ecocultural understanding of children's developmental pathways*, in «Human Development», 45 (2002), pp. 275-281.

¹⁵ T. Arendell, *Conceiving and Investigating Motherhood. The Decade's Scholarship*, in «Journal of Marriage and the Family», 62 (2000), pp. 1192-1207.

«l'incompetenza o competenza nasce in un contesto, in un certo tipo di relazione» ¹⁶. Le pratiche di descrizione, definizione e valutazione del genitore che entra in relazione con i professionisti (in consultorio, al nido, a scuola, nei servizi sociali, in tribunale...) sono permeate e intrise dei modelli culturali disponibili, che contribuiscono a orientare le interpretazioni e l'azione del professionista.

In particolare, i modelli culturali agiscono su due versanti. Innanzitutto, essi costruiscono le aspettative reciproche rispetto alla relazione tra genitori e professionisti, il nucleo implicito di attese e norme a cui conformarsi. La forza dei modelli e la loro relazione con gli assetti dei servizi è ben illustrata da Sellenet¹⁷, che esaminando la costituzione dei primi consultori come spazi di supporto e accompagnamento per le donne con figli neonati all'inizio del XX secolo nel quartiere parigino svantaggiato della Goutte d'Or, osservava come il dispositivo del gruppo di mamme, deliberatamente utilizzato dal personale sanitario come stimolo per una buona cura dei neonati, agisse attraverso lo sguardo e il giudizio nei confronti delle nuove arrivate che via via, vergognandosi del fatto che il loro bebè non fosse pulito e curato come gli altri, modificavano i loro comportamenti adeguandosi al modello di igiene e di cura proposto dal personale e fatto proprio dal gruppo di madri che frequentavano il servizio.

In secondo luogo, i modelli culturali orientano il modo con cui il professionista costruisce il setting e le modalità di interazione con i genitori, contribuendo a produrre processi di inclusione o di esclusione e ponendo i genitori in posizione di passività oppure di protagonismo. Questa funzione dei modelli è visibile, a titolo di esempio, nell'analisi della frequenza dei servizi di sostegno alla genitorialità¹⁸: i dati disponibili sulla tipologia dei genitori che frequentano i Centri per bambini e famiglie rendono visibile l'assenza o la scarsa presenza di popolazioni target la cui frequenza invece è auspicata dai professionisti, quella dei padri, delle famiglie con basso sta-

¹⁶ L. Formenti, *Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2008), pp. 78-91.

¹⁷ C. Sellenet, Le possibilità e le ambivalenze dei gruppi genitori. Interrogativi a partire dall'esperienza francese, in «Animazione Sociale», 246 (2010), pp. 45-56.

¹⁸ Cfr. C. Sità, *Intorno alla nascita. Prospettive di sostegno alla genitorialità nella transizione*, in L. Cadei - D. Simeone (eds.), *L'attesa. Un tempo per nascere genitori*, Unicopli, Milano 2013, pp. 155-176.

54 Chiara Sità

tus socio-economico e delle famiglie immigrate¹⁹. Non è fuori luogo interpretare queste assenze utilizzando la chiave di lettura dei modelli culturali: molti servizi di sostegno alla genitorialità, nelle loro pratiche e nei loro assetti, sono imperniati su un insieme di logiche che tendono a riprodurre un preciso immaginario di famiglia e di genitore che viene compreso dai potenziali utenti del servizio e che spinge chi non si riconosce in quell'assetto a non rivolgersi ad esso anche se potrebbe, in linea teorica, beneficiarne. Le componenti principali di questo immaginario sono:

- la centralità della figura materna nella cura dei figli (la comunicazione veicolata dal servizio è prevalentemente declinata al femminile e perlopiù in italiano con ricorso solo occasionale alla comunicazione multilingue, non di rado le attività proposte sono espressamente gendered non è infrequente per esempio trovare laboratori di trucco tra le proposte dei Centri);
- l'idea del "genitore riflessivo", rispecchiata dalla pratica centrata sulla riproduzione del "salotto" o del gruppo di discussione dove la centralità è attribuita alla parola a scapito di altre pratiche e forme di espressione e dove la genitorialità è fatta oggetto di discorso condiviso. Anche in questo caso, siamo in presenza di un modello culturale situato che riproduce un assetto noto e familiare alle classi borghesi occidentali e che risulta estraneo o scarsamente inclusivo per soggetti che fanno riferimento a culture differenti della genitorialità o per i quali la riflessività è un elemento scarsamente rilevante dal momento che le condizioni economiche e sociali in cui si trovano fanno prevalere le scelte obbligate sull'educazione dei figli rispetto a quelle ponderate²⁰.

Non è difficile riconoscere, in questi due elementi che riguardano solo la struttura metodologica di molti Centri per bambini e famiglie, due componenti essenziali del modello dell'*intensive parenting*: la centralità della responsabilità della madre nella cura dei figli e la concezione di genitorialità come àmbito di investimento di pensiero ed energie, e di scelte medi-

¹⁹ T. Musatti - M. Picchio, *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*, Il Mulino, Bologna 2005; T. Musatti, *Il progetto Insieme. Perché una ricerca sui Centri per bambini e famiglie*?, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2015), pp. 13-32; C. Bove, *Pratiche quotidiane e professionalità in azione. Il ruolo degli educatori nei Centri per bambini e famiglie*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2015), pp. 33-57.

²⁰ V. Gillies, *Meeting parents' needs? Discourses of support and inclusion in family policy*, in «Critical Social Policy», 25 (2005/1), pp. 70-90.

tate e discusse. Se andassimo ad esplorare più in profondità le interazioni quotidiane tra genitori e professionisti negli stessi contesti potremmo forse identificare ulteriori elementi che riconducono in modo più complesso a questo o ad altri modelli in gioco.

Come ha rilevato Lawrence Lightfoot²¹ a proposito della scuola, il modo in cui si disegnano gli spazi e gli oggetti dell'interazione tra professionisti e famiglie è lo specchio di un'ecologia sociale più ampia. La costruzione degli spazi, degli strumenti e delle modalità di interazione all'interno dei servizi che lavorano con i genitori veicola, in modo implicito o esplicito, modelli di genitorialità e orienta i modi in cui i genitori leggono il servizio e si collocano in esso. Pertanto, esaminare il ruolo dei servizi come mediatori di modelli culturali sulla genitorialità può consentire ai professionisti di arricchire il ventaglio di strumenti di valutazione e analisi critica del proprio ruolo nell'accompagnare i genitori a trovare un proprio modo di posizionarsi nel complesso panorama dei modelli culturali e a sperimentare assetti e metodologie di lavoro maggiormente inclusive e meno ancorate a visioni standard della "buona" o della "normale" genitorialità. L'uscita da queste definizioni e l'adozione di una visione dinamica del lavoro con le famiglie può favorire inoltre la ricerca di modalità differenti di costruzione di conoscenza delle famiglie da parte dei servizi, a partire dai modelli e dagli immaginari familiari che sono in gioco tra genitori e professionisti e che danno forma, a volte inconsapevolmente, alle decisioni e ai processi di intervento.

²¹ S. Lawrence-Lightfoot, *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*, Penguin Random House, New York 2004.

Educare al senso della vita nel XXI secolo

Riflessioni pedagogiche e prospettive future

Mirela Tingire*

«Ho trovato il significato della mia vita nell'aiutare gli altri a trovare nella loro vita un significato» (Viktor Frankl, 1905-1997)

Abstract

Nella società in cui viviamo, spesso le persone dimenticano il significato della vita. La flessibilità e la precarietà del lavoro, la transitorietà dei rapporti sociali, la continua configurazione dell'identità sociale, il disagio e l'incertezza rendono instabile l'esperienza di vita delle persone. Questi aspetti tipici della società odierna producono dei sindromi come l'ansia, l'esitazione e l'isolamento. C'è una grande preoccupazione soprattutto per le giovani generazioni che spesso perdono il senso della propria vita. In questo contesto è importante che coloro che operano nell'àmbito educativo e formativo sappiano favorire – soprattutto nelle giovani generazioni – lo sviluppo di quelle abilità di vita che possano consentire loro di indirizzare autonomamente il proprio destino, riconoscendo ed affrontando efficacemente ostacoli e sfide. Di conseguenza, il potenziamento delle *life skills* può rappresentare un'importante risorsa per affrontare la complessità della vita quotidiana e aiutare i giovani a padroneggiare le fasi e i passaggi del proprio processo di crescita.

In the society in which we live, the people often forget the meaning of the life. The flexibility and the precariousness of the job, the transitoriness of the social relationships, the continuous configuration of the social identity, the uneasiness and the uncertainty make the experience of life of the people unstable. These aspects typical of contemporary society they produce some syndromes as the anxiety, the hesitation and the isolation. There is a heightened concern especially for the young generations that often lose the sense of his/her own life. In this context it is important that those people who operate in the educational and formative circle know how to promote - particularly in the young generations - the development of those abilities of life that can allow them to

^{*} Dottore di ricerca in Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore.

address in autonomous way his/her own destiny, recognizing and effectively facing obstacles and challenges. Therefore, the reinforcement of the life skills can represent an important resource to face the complexity of the daily life and help the young people to master the phases and the passages of individual process of growth.

Introduzione

La necessità fondamentale dell'essere umano è, secondo Viktor Frankl¹, il "bisogno di significato" e l'uomo ricerca, oltre a sensi particolari connessi a situazioni contingenti, soprattutto concetti universali, valori che orientino la sua esistenza. La scelta dei valori richiede uno specifico discernimento «per il carattere conflittuale insito nei valori stessi in quanto, diversamente dai significati concreti, unici e irripetibili, per *definitionem* sono delle accezioni universali astratte. Come tali, esse non hanno solo valore per le singole persone che si trovano in situazioni singolari e irripetibili, ma estendono la loro validità su ambiti molto più ampi, comprendenti situazioni tipiche e frequenti». La coscienza permette all'uomo di discernere i veri dai falsi valori e «consente una decisione libera e responsabile, quindi non arbitraria»².

La domanda sulla rilevanza della vita diventa, quindi, fondamentale per la vita di ogni uomo, poiché dalla risposta che ciascuno dà ad essa dipende la scelta di uno stile di esistenza piuttosto che un altro. In tale contesto il motto di Nietzsche è emblematico: «Chi ha un perché per vivere, sopporta quasi ogni come»³. In altri termini, vive la propria esistenza colui che ha scoperto un senso della vita, poiché «la vita umana ha sempre, in tutte le circostanze, un significato, che [...] comprende anche sofferenze, morte, miseria e malattie mortali»⁴.

La mancanza di un significato nella vita crea uno stato di smarrimento. Esso può provocare, come testimonia l'esperienza clinica di Frankl, ne-

¹ V. Frankl, *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*, Morcelliana, Brescia 2014, p. 124.

² Cfr. https://it.zenit.org/articles/educare-i-giovani-a-scoprire-il-senso-della-vita-terza-ed-ultima-parte /. Data ultima visita 17/6/2016.

³ Cfr. V. Frankl, *Uno psicologo nei lager*, Ares, Milano 1998, p. 129.

⁴ Ibi, p. 138.

58 Mirela Tingire

vrosi noogene⁵, «derivanti, cioè, da un vuoto esistenziale». Questo "vuoto" viene oggi riempito dalle giovani generazioni da esperienze distruttive legate al sesso, alla droga che conducono sempre alla morte ontologica e, a volte, alla morte fisica, come nei casi di suicidi⁶.

La questione del senso della vita è dunque ciò che vi è di più concreto e essenziale per l'esistenza di ogni uomo. In questo senso, la riflessione pedagogica non può esimersi dall'affrontare tale questione, ma deve offrire strumenti e metodi educativi che aiutino soprattutto le giovani generazioni a scoprire il significato della vita e a impegnarsi a raggiungere gli scopi che si prefiggono⁷. In questo scenario, l'attuazione e la promozione delle *life skills* può essere una scelta valida per lo sviluppo biopsicosociale dei ragazzi.

In effetti, la letteratura di riferimento rivela che il potenziamento di queste abilità di vita risulta essere fondamentale per i giovani, in quanto permette loro di affrontare meglio le situazioni dell'esistenza e riuscire a trovare la propria strada. Questo perché, come afferma V. Frankl: «Vivere, in ultima analisi, non significa altro che avere la responsabilità di rispondere esattamente ai problemi vitali, di adempiere i compiti che la vita pone a ogni singolo, di far fronte alle esigenze dell'ora»⁸.

1. Vivere nella società della conoscenza e dell'incertezza: fatiche e progetti futuri

Il fattore conoscenza e informazione costituisce oggi l'infrastruttura fondamentale delle nostre vite. Dall'ingresso nel XXI secolo non facciamo che tenere gli occhi puntati sul fenomeno della conoscenza nelle nostre società: l'accelerazione progressiva del processo di produzione di conoscenze; la rivoluzione delle tecnologie; il ritmo pervasivo e invasivo dell'informazione e della comunicazione; l'inarrestabile processo di messa in applicazione produttiva ed economica delle nuove conoscenze dal quale deriva il continuo cambiamento della vita e del modo di percepire se stessi e il mondo: tutto questo spinge ad identificare nella conoscenza

⁵ Il termine *nevrosi noogena*, coniato dallo psichiatra austriaco V. Frankl, indica quello stato di smarrimento conseguente al non trovare un senso alla propria esistenza.

⁶ V. Frankl, Uno psicologo nei lager, cit., p. 138.

⁷ Cfr. https://it.zenit.org/articles/educare-i-giovani-a-scoprire-il-senso-della-vita-prima-parte/. Data ultima visita 17/6/2016.

⁸ V. Frankl, *Uno psicologo nei lager*, cit., pp. 130-131.

stessa la nuova materia prima per la produzione e per la gestione dell'esistenza; e spinge altresì a identificare nella nuova condizione determinata dall'avvento della società della conoscenza il nuovo spazio pubblico della vita^o.

In questo contesto, il comportamento delle persone è caratterizzato dalla flessibilità fra lavori, dalla mobilità fra luoghi e fra aree geografiche anche molto distanti. Questi atti portano ad esperienze peculiari, del tutto diverse da quelle degli appartenenti alla società industriale¹⁰. Le relazioni sociali cambiano: rendono transitori i legami. I rapporti fra le persone risultano "deboli". Anche l'identità sociale viene continuamente ricostruita. Diventa multiforme. Le conoscenze spendibili sono poco accumulabili: non tramutano mai in un patrimonio. Il valore dei saperi è definito meglio da un progetto piuttosto che da un curriculum. Spesso non vi è un vero e proprio posto di lavoro; si lavora dovunque: per strada, in treno, a casa.

L'instabilità, che caratterizza la società della conoscenza, è anche il tratto distintivo dell'esperienza di vita delle persone che la compongono: l'identità debole in continua riconfigurazione e distribuita su episodi, aspetti, problemi ed emergenze diversi che vengono spesi di volta in volta in funzione delle occasioni e degli interlocutori. L'etica prevalente è quella del successo individuale e della qualità della prestazione nel lavoro in cui si è impegnati. È *l'etica dell'hacker*, come la definisce Himanen¹¹ per cui il lavoro non è quasi mai visto come fatica, ma piuttosto come realizzazione di sé. Nella società della conoscenza, il tempo di lavoro non è regolato dai tempi dell'affaticamento, come avviene nel lavoro industriale, ma dal successo aspettato e dalla domanda del cliente. La durata dell'impegno è quindi un fatto molto personale¹².

Queste condizioni di vita e di impiego tipiche della società odierna, producono un insieme di sindromi come ad esempio l'ansia, l'esitazione e l'isolamento sociale¹³. Dinanzi ad un quadro contestuale così delineato, probabilmente l'atteggiamento più coerente da mettere in atto risiede

⁹ A. Pavan, Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo, Armando Editore, Roma 2008, p. 68.

¹⁰ L. Guaglianone - F. Malzani (eds.), *Come cambia l'ambiente di lavoro: regole, rischi, tecnologie*, Giuffrè Editore, Brescia 2007, p. 36.

¹¹ Cfr. P. Himanen, L'etica Hacker e lo spirito dell'età dell'informazione, Feltrinelli, Milano 2003.

¹² L. Guaglianone - F. Malzani (eds.), Come cambia l'ambiente di lavoro, cit., p. 37.

¹³ *Ibi*, p. 38.

60 Mirela Tingire

nell'imparare ad utilizzare strategie per sopravvivere in una realtà dai contorni sfumati ed incerti: del resto, per alcuni¹⁴, «vivere nell'incertezza è il solo modo di vivere l'unica vita che abbiamo»¹⁵.

L'incertezza può nascere anche quando l'incontro con la diversità (culturale, religiosa, sociale, economica) non potenzia l'immagine di sé e della propria comunità, ma disorienta. Quando, invece, la possibilità dell'incontro-confronto-riconoscimento è favorita da alcune condizioni empatiche di partenza e dalla capacità di comprendere, di rispettare e di distinguere la presenza di un Lui radicalmente altro interroga l'Io e ne provoca la crescita. Tali passaggi predispongono alla possibilità della collaborazione, della convivenza, e, persino, della comunione di vita, di intenti, di progetti¹⁶.

In questo scenario emerge che, nella società contemporanea, sospesa tra la "Grande Promessa" tecnologica e la paura dell'ignoto, del non comprensibile, stanno cambiando i consolidati punti di riferimento: a scuola come in famiglia, nel lavoro come nel tempo libero, l'uomo di oggi deve reinventare modi di pensare e di agire. Si tratta così di ricostruire le forme possibili di convivenza sociale, di identità personale e di stabilità collettiva, considerando dal suo interno la società complessa¹⁷. In questo senso uno dei *quattro pilastri* di Delors risulta emblematico: dobbiamo «imparare a vivere insieme»¹⁸. Sarà questa la sfida più grande che attende l'umanità nel XXI secolo.

2. Giovani e adulti: la ricerca del significato della vita oggi

Come già segnalato, nella società odierna è di fondamentale importanza sapersi adattare, reinventare, cercare nuove soluzioni per riuscire a far fronte alle sfide quotidiane e dare un senso alla propria vita. In questa circostanza, le nuove generazioni, come le ricerche psicosociali¹9 documentano ampiamente, risentono profondamente dei condizionamenti che

¹⁴ M.G. Simone, Consumo, identità, educazione, Armando Editore, Roma 2009, p. 33.

¹⁵ Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2002, p. 26.

¹⁶ M.G. Simone, Consumo, identità, educazione, cit., p. 34.

¹⁷ C. Volpi (ed.), *I rischi dell'educazione. Nuove prospettive pedagogiche*, Armando Editore, Roma 2003, p. 58.

¹⁸ Cfr. J. Delors, Nell'educazione un tesoro, Armando, Roma 1997.

¹⁹ Cfr. S. De Pieri, *Orientare è educare. Studi e saggi psicologici e pedagogici*, vol. I., libreriauniversitaria.it edizioni, Padova 2012, pp. 629-630.

provengono dall'essere inseriti in un ambiente complesso e differenziato. Perciò la generazione giovanile attuale sembra caratterizzata da una "debole identità" i cui i tratti salienti possono essere così enumerati:

- strutturazione piuttosto fragile di personalità, con notevole insicurezza nel concetto di sé e carente maturazione nell'autonomia personale (sono perciò giovani particolarmente esposti alle frustrazioni, incapaci di soffrire, in forza dei sistemi di accontentamento e di gratificazione che sono stati indotti simultaneamente dal consumismo della società del benessere e dall'iperprotezione generalizzata nell'educazione);
- caduta di tensione verso lo status adulto, con permanenza dilatata nella giovinezza, non più avvertita e vissuta come età di passaggio ma "tempo a se stante", valido per sé, non in funzione dei ruoli e delle responsabilità da assumere nella vita adulta;
- indecisione cronica circa le scelte di vita, a motivo non solo delle difficoltà di entrare nel mondo sociale adulto ma anche per una specie di "sindrome fobica del futuro"; avvenire che spaventa in quanto tale, non riuscendo a progettarvisi a causa di marginalità e carenze di modelli plausibili di riferimento;
- abbandono della progettualità non solo sociale ma anche personale e assunzione del presente come stato permanente di vita, con il rifiuto quasi inconscio di fronte alle responsabilità connesse con le scelte del futuro;
- vissuto conflittuale nei confronti dei valori, con manifeste contraddizioni tra ideali e realtà. Il progetto di vita non troverebbe in questo contesto un supporto in un quadro di valori assunti in proprio e sperimentati perché, il più delle volte, presentati come "disvalori" dagli stereotipi presenti nelle culture dominanti²⁰.

Se è vero che i giovani mancano di alcune opportunità di realizzazione in campo professionale, personale, sociale e politico è altrettanto vero che oggi si aprono per loro spazi inediti in cui creare un modo nuovo di essere se stessi e sentirsi appagati. Il punto di realizzazione si pone in un elevato aumento delle relazioni, dei contatti, delle interazioni. Tuttavia, per riuscire a sopravvivere e avere successo in una situazione così complessa si richiede una condizione: che i giovani imparino e siano aiutati a imparare

²⁰ Ibidem.

62 Mirela Tingire

a valersi di queste opportunità a livello strumentale, evitando di identificarsi in esse in maniera totalizzante²¹. Si pone così il problema di come aiutarli a costruire una forte personalità²² che permetta loro di affrontare al meglio il proprio destino. Risulta quindi fondamentale formare le nuove generazioni al cambiamento, alla responsabilità e alla ricerca di senso.

I giovani, con le loro ambivalenze, sono lo specchio degli adulti e "la punta del pantògrafo" della società che li ha espressi. Il discorso fatto nei loro confronti è da estendere e applicare anche alle altre età della vita e all'intero contesto culturale²³. In questo scenario gli adulti, dal canto loro, se vogliono conquistare la pienezza della propria condizione, devono scoprire che la crescita personale può avvenire solo all'interno del processo formativo ed esistenziale, attraverso cui i giovani costruiscono la propria maturità e il proprio significato nella vita. Per far ciò è necessario – afferma Buber – «cominciare da se stessi: ecco l'unica cosa che conta [...]. Il punto di Archimede a partire dal quale posso da parte mia sollevare il mondo è la trasformazione di me stesso»²⁴.

Il cambiamento di sé, l'essere implicati personalmente in un cammino formativo è premessa necessaria per lo sviluppo di una relazione interpersonale autentica, nella quale l'Io dell'adulto, del genitore, libero da paure, manifesta la sua disponibilità ad accogliere il Tu del figlio. Questa accettazione dell'altro consente di avviare la comunicazione, di superare gli atteggiamenti difensivi, di riconoscere l'alterità²⁵. Questo vuol dire che l'adulto evolve solo se la sua vita aiuta i giovani a progredire. Si può quindi affermare che l'uomo diviene compiuto nella misura in cui riesce ad assumersi le responsabilità nei confronti delle nuove generazioni²⁶.

Tuttavia, la vita dell'uomo medio contemporaneo pare, a volte, lontana da questi compiti, assorbita da questioni molto più contingenti e utilitaristiche. Eppure, se si osserva bene l'agire quotidiano degli adulti, è possibile notare l'emergere di frammenti, di aspirazioni e di tensioni che rivelano che per molti di essi questi compiti, al di là di tutto, sono sentiti come

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

²³ *Ibi*, p. 641.

²⁴ D. Simeone, *La missione educativa della famiglia*, in 47ª Settimana Sociale dei Cattolici Italiani, *La famiglia, speranza e futuro per la società italiana*, Torino, 12-15 settembre 2013, p. 8. ²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Cfr. Movimento di Impegno educativo di AC, *Adulti nella società dell'incertezza*. *Provocati dalle giovani generazioni*, IV Congresso nazionale, 5-8 settembre, Roma 2002, p. 37.

autentici della loro vita²⁷. Quindi, la sfida che si deve accogliere è proprio su ciò che come persone, come genitori, si è in grado di consegnare a chi è nuovo alla vita e sulle capacità di potere – insieme ai giovani – camminare, interrogarsi, ricercare, progettare, costruire sul piano esistenziale, formativo e sociale.

Nella società contemporanea, l'incertezza e il disagio non contraddistinguono solo i giovani; si sperimentano dentro di sé e si avvertono in ogni persona matura. Quest'ultima, che sempre più si trova a vivere una condizione di profondo disorientamento vitale, affettivo, relazionale e immersa in una realtà fortemente segnata da consumismo, edonismo e materialismo, trova sempre più difficile dare significato agli avvenimenti e alle azioni, esprimere atteggiamenti e comportamenti collocati in un orizzonte di senso secondo un'ottica progettuale. Di conseguenza, l'insoddisfazione a vivere la propria condizione rischia di far regredire l'adulto verso una condizione adolescenziale (la sindrome di Peter Pan)²⁸, con grave pregiudizio al pieno esercizio della responsabilità civile, politica e professionale²⁹.

Occorre quindi liberare il vissuto delle persone mature dalle prigioni che impediscono di espandersi in tutta pienezza, offrendo loro la rivelazione che lo sviluppo personale, la ricerca di senso nella vita ha ancora molte tappe da percorrere e che la propria esistenza non è assolutamente uno stanco e consueto avvolgersi su se stessa, priva di significato. In tale contesto, l'incontro e il confronto con i giovani può essere un punto di partenza perché richiama gli adulti alla responsabilità e all'impegno, facendo loro comprendere che solo la piena realizzazione umana apre ai giovani un futuro più ricco di possibilità di vita.

Questo significa che, se gli adulti lavorano per l'avvenire dei giovani, operano per la propria autorealizzazione³⁰ e, di conseguenza, per dare un significato alla vita, in un circolo virtuoso di interazione.

²⁷ Ibidem.

²⁸ La sindrome di Peter Pan è la situazione psicologica in cui si trova una persona che si rifiuta, o è incapace di crescere, di diventare adulta e di assumersi delle responsabilità.

²⁹ Movimento di Impegno educativo di AC, cit., p. 23.

³⁰ Ibidem.

64 Mirela Tingire

3. Educare al senso della vita nella società complessa. Prospettive future

La società contemporanea – plurietnica e multiculturale – è caratterizzata, come osserva E. Besozzi³¹, dalla compresenza di aspetti ambivalenti e contraddittori, da orientamenti divergenti, spesso contrastanti, derivanti da un quadro valoriale non più univoco³². La convivenza comune in un contesto così complesso e instabile poggia sulla costante ridefinizione delle situazioni, da parte degli attori sociali, attraverso processi di confronto e negoziato. In tale scenario, risulta evidente la centralità del soggetto e della sua formazione in ordine all'acquisizione e allo sviluppo di competenze e capacità utili ad operare scelte consapevoli all'interno di un quadro incerto, ma anche ricco di opportunità e alternative³³. La sfida che emerge è relativa «alla capacità di conquistarsi saperi e valori utili ad interpretare e adattarsi all'evoluzione del proprio contesto sociale, nonché il senso di autonomia necessario per trovare da sé i propri punti di riferimento»34. Le competenze da promuovere dovranno perciò considerare assieme alle componenti cognitive anche quelle motivazionali, emotive, etiche e sociali35.

In questo scenario all'educazione, osserva M. Ceruti, spetta il compito di connettere e dare un significato complessivo ai fenomeni ambivalenti che caratterizzano il processo di globalizzazione in atto, fra cui la crescita esponenziale degli stimoli e delle possibilità cognitive per ogni individuo e la complessità raggiunta dal problema delle identità individuali e collettive. Secondo lo studioso, l'individuo contemporaneo rivendica «il suo essere un'unità culturale in se stesso autonoma e come tale si pone come possibile soggetto in circuiti di interdipendenza». Compito dell'educazione, da questa angolatura, è evitare che tale autonomia degradi in isolamento e solipsismo, «estendendo lo spettro delle possibilità per ogni individuo e per ogni collettività e consolidando i valori di comunità, di

³¹ E. Besozzi, *Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea*, in R. Ribolzi (ed.), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma 2002, p. 28.

³² R. Viganò - G. Brex - C. Goisis (eds.), *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 69.

³³ *Ibi*, pp. 69-70.

³⁴ *Ibi*, p. 70.

³⁵ Ibidem.

solidarietà e di partecipazione che sono l'incarnazione etica dell'idea cognitiva dell'interdipendenza»³⁶.

L'uomo contemporaneo è chiamato ad aprirsi al confronto e all'accettazione di universi valoriali altri ma complementari al proprio, nella costruzione dell'idea di una comune convivenza civile, in grado di dominare l'incertezza³⁷. La riflessione pedagogica può offrire una proposta progettuale per l'uomo di oggi e per la società di domani, se non si riduce a denunciare la crisi del mondo culturale di riferimento e si impegna, invece, a promuovere il superamento di quei limiti che ci fanno vittime dell'ipertrofia delle nostre conquiste³⁸.

Educare alla vita, alle life skills

Come già affermato, nella società contemporanea giovani e adulti devono affrontare le incertezze, i disagi e i problemi della vita quotidiana al fine di trovare il significato della propria esistenza. In questo contesto è importante che coloro che operano nell'àmbito educativo e formativo sappiano favorire – soprattutto nelle giovani generazioni – lo sviluppo di quelle abilità di vita che possano consentire loro di indirizzare autonomamente il proprio destino, riconoscendo ed affrontando efficacemente ostacoli e sfide³⁹. Di conseguenza, l'acquisizione delle *life skills*⁴⁰ può rappresentare una importante risorsa per affrontare la complessità del quotidiano e aiutare i giovani a padroneggiare le fasi e i passaggi del proprio processo di crescita.

La Comunità Europea e l'Organizzazione Mondiale della Sanità (Oms) hanno individuato nell'educazione alle *life skills* uno degli obiettivi prioritari della formazione delle nuove generazioni e hanno indicato la scuola come contesto privilegiato per la loro attuazione; gli Stati membri della Comunità Europea sono impegnati da tempo in piani di azione congiunti sull'educazione alla salute e al benessere all'interno dei quali si situano progetti che utilizzano, come strumento didattico, le *life skills*.

L'Oms ha individuato come fondamentali, in quanto trasversali a tutte le altre, 10 abilità di vita. Esse sono: *la capacità di prendere decisioni*; *la ca-*

³⁶ R. Viganò - G. Brex - C. Goisis (eds.), Per il gusto di apprendere, cit., p. 76.

³⁷ *Ibi*, p. 35.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Per ulteriori approfondimenti si veda la teoria social-cognitiva di A. Bandura.

⁴⁰ Col termine *life skills* si indicano le competenze e le capacità operative che permettono agli individui di affrontare efficacemente le esigenze e le sfide della vita quotidiana.

66 Mirela Tingire

pacità di risolvere problemi; la creatività; il senso critico; la comunicazione efficace; la capacità di relazionarsi con gli altri; l'autocoscienza; l'empatia; la gestione delle emozioni; la gestione dello stress⁴¹.

Le *life skills* sono quindi considerate come quelle "abilità di vita" e "per la vita" che mettono in grado l'individuo di adottare strategie efficaci per affrontare i diversi problemi che si presentano nei contesti della vita. La mancanza di tali abilità può causare, in particolare nei giovani, l'instaurar-si di comportamenti negativi e a rischio.

È interessante notare come l'interessamento dell'Oms a prevenire i "malesseri" personali e sociali interpelli e invochi l'azione propriamente educativa. Di conseguenza, diventa essenziale cercare di adattare e attuare i programmi basati sullo sviluppo delle *life skills* all'interno di contesti sociali diversi e di situazioni di vita reale, vissuta.

Orientati inizialmente ad obiettivi di carattere preventivo, i programmi basati sulle *life skills* riguardavano la prevenzione dell'abuso di droghe e delle gravidanze in adolescenza, la promozione dell'intelligenza, la prevenzione del bullismo e, in una prospettiva più ampia, l'educazione alla pace⁴². Successivamente, le esperienze si sono orientate all'educazione delle *life skills* come abilità generali per la vita quotidiana. In effetti, secondo le interpretazioni di Braibanti e collaboratori: «le *life skills* non costituiscono tanto delle competenze che debbano essere acquisite ex novo, quanto piuttosto delle aree di esplorazione delle relazioni complesse tra una personalità in crescita e i compiti evolutivi che impegnano i soggetti nel corso dello sviluppo: non si tratta di un "pronto soccorso" emotivo e relazionale, condotto attraverso esercitazioni e schede didattiche, quanto invece di una strategia che mira a riconoscere e a riflettere sulle condizioni che possano favorire la mobilitazione di risorse personali e collettive da impegnare nello sviluppo individuale e sociale»⁴³.

L'educazione alle *life skills* quindi, può aiutare i soggetti in età evolutiva a far fronte alle difficoltà della vita e ad accrescere la resilienza. L'auspicio dell'Oms, nell'enunciarle, è proprio quello di riuscire ad equipaggiare precocemente i giovani di un patrimonio essenziale di abilità idonee a so-

⁴¹ A. De Santi - R. Guerra - P. Morosini (eds.), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Istituto Superiore di Sanità 2008, p. 24.

 ⁴² P. Braibanti - A.M. Benaglio - G. Servidati, Percorsi di Life Skills Education nella formazione professionale. Una frontiera per la promozione della salute, Franco Angeli, Milano 2008, p. 177.
 ⁴³ Ibi, p. 15.

stenere le sollecitazioni positive e negative che si presentano lungo l'arco della vita⁴⁴. Per questo motivo, è molto importante che le *life skills* siano acquisite fin dai primi anni di vita. Di conseguenza, il contesto scolastico risulta essere particolarmente adatto per lo sviluppo di queste abilità perché permette l'interazione tra pari, tra allievi e adulti sia in situazioni sociali e relazionali, sia di lavoro e di compito; inoltre la scuola, raggiungendo la totalità della popolazione in età evolutiva, può favorire lo sviluppo di tali fondamentali abilità da parte di un'ampia varietà di soggetti e non soltanto da coloro che accedono ai servizi socio-sanitari di prevenzione e di cura⁴⁵.

L'attenzione allo sviluppo di queste abilità può quindi facilitare il passaggio da situazioni di mal-essere a situazioni di ben-essere, in cui le potenzialità dell'individuo possono essere espresse, tradotte in opportunità e capitalizzate⁴⁶.

In seguito a quanto evidenziato è possibile affermare che l'educazione alle *life skills*, intesa come opportunità di vivere pienamente la propria vita, si trasforma allora da condizione a possibilità. Tale mutazione determina un ribaltamento di atteggiamento dei soggetti nei confronti della propria esistenza in termini formativi. Essi imparano ad apprendere, a progettare il proprio benessere e a padroneggiare tutte le circostanze della propria vita collegate a diversi stati personali. Riappropriarsi della propria esistenza, governare le circostanze e le situazioni, gestire i cambiamenti e imparare a confrontarsi, sono tutte capacità che possono essere apprese e la cui acquisizione contribuisce a determinare lo stare bene indispensabile per il raggiungimento della felicità⁴⁷.

Educare alle *life skills* può dunque facilitare lo sviluppo di quelle abilità di vita e per la vita che consentano alle persone di vivere una vita appagante e ricca di significati.

⁴⁴ Cfr. http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Guadagnare_salute:_competenze_chiave_e_life_skills_nella_scuola_del_primo_ciclo. Data ultima visita 21/06/2016.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ R. Viganò - G. Brex - C. Goisis (eds.), cit., pp. 77-78.

⁴⁷ M. Parricchi, *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 119.

As famílias vulneráveis e a rede intersetorial no Brasil

Roberta Carvalho Romagnoli - Tulíola Almeida de Souza Lima*

Abstract

Il Brasile è un paese storicamente marcato dalla disuguaglianza sociale. In tale contesto, famiglie, bambini e adolescenti in condizione di vulnerabilità sono il centro dell'attuazione delle politiche pubbliche, che cercano di garantire i loro diritti sociali. Questo articolo tratta delle famiglie vulnerabili del riferito paese e della necessità di un confronto intersettoriale, tramite la formazione di una rete di protezione sociale. In questo modo, il testo discute i risultati parziali di una ricerca finanziata dall'organo brasiliano CNPq, il quale investiga il modo di gestione del lavoro sociale fra le politiche settoriali, nel Núcleo Intersetorial Regional (NIR) di una zona di Belo Horizonte, capitale dello stato di Minas Gerais. Si conclude che le famiglie devono essere parte nella lotta contro l'esclusione sociale e le sue vulnerabilità. A tal fine, si devono sentire le loro necessità, accogliere le loro singolarità e puntare sulle loro capacità sviluppando con questi gruppi nuove pratiche di attuazione nelle politiche pubbliche.

Brazil is a country historically marked by social inequality. In this context, vulnerable families, children and adolescents are the focus of public policies that seek to guarantee their social rights. This text addresses the vulnerable families in this country and the need for an intersectorial confrontation through the establishment of a social protection network. Thus, it discusses the partial results of the research funded by CNPq which investigates social work management between sectorial policies, in the Regional Intersectorial Nucleus (NIR) at a region of Belo Horizonte, Minas Gerais. We conclude that families should be partners in the confrontation of social exclusion and its vulnerabilities, so we must listen to their needs, welcome their singularities and believe on their abilities, developing with these groups new practices in public policies.

^{*} Roberta Carvalho Romagnoli: Professore Facoltà Psicologia presso l'Università Cattolica di Minas Gerais, Brasile; Tulíola Almeida de Souza Lima: Ricercatore di Psicologia presso l'Università Federale di Minas Gerais. Brasile.

1. Políticas Públicas e vulnerabilidade no Brasil

O Brasil é um país historicamente marcado por uma grande desigualdade social. Desde a época colonial, já havia um grande número de miseráveis, assistidos pela igreja e mantidos pela filantropia. Durante a Primeira República, no período de 1889 até a Revolução de 1930, essa postura foi tão marcante que o Estado não intervia nesta relação, pois considerava que a área social não dizia respeito ao serviço público, mas sim era responsabilidade da Igreja. Nesse período, a Igreja continuou a prestar assistência aos menos privilegiados. Entretanto, a sociedade brasileira vem testemunhando, gradualmente, a criação de direitos sociais para essa população, através da criação e da consolidação de políticas públicas. Aos poucos o controle da pobreza reduziu indigentes, abandonados e inválidos a "assistidos sociais", com o intuito de amparar a população socialmente desfavorecida, incluindo deficientes, idosos, crianças e adolescentes.

A constituição de 1988, reflexo de ampla mobilização social, instituiu um sistema de seguridade social, amparado na previdência, na saúde e na assistência social, que reconhece oficialmente o direito às estruturas democráticas e à proteção social para toda a população, inclusive para os não-segurados¹. Estabelece-se, assim, um padrão de proteção social mais igualitário e universalista, modificando a concepção vigente de saúde e de assistência social no Brasil. Os direitos sociais garantidos em lei pela constituição são concretizados através das políticas públicas, voltadas para toda a população, independente da classe social. Essas políticas surgem em campos multidisciplinares, como respostas do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, colocando o governo em ação, como destaca Souza².

Na formulação das políticas públicas no Brasil estão também os movimentos sociais que constituíram estratégias conectivas que favoreceram que essas propostas se tornassem instituídas. Os movimentos sociais de base – de bairros e comunidades eclesiais, as articulações políticas no meio sindical e nos partidos, os movimentos estudantis e docentes pelo pluripartidarismo e pela redemocratização, o feminismo, a anistia, sustentaram um novo arranjo de forças políticas que se mobilizaram em torno da

¹ Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil, Senado, Brasília 1988.

² C. Souza, *Políticas públicas: uma revisão da literatura*, in «*Sociologias*», 16 (2006), pp. 20-45, Web, 15 feb 2015. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi-d=S1517-4522200600020003&lng=en&nrm=iso.

futura constituição, com a união de diversos setores da sociedade. Nunes³ afirma que o movimento sanitário e o movimento da luta antimanicomial foram os grandes sustentáculos da política de saúde pública em nosso país. Por outro lado, Cruz e Guareschi (2009) salientam que o campo da assistência social foi influenciado por toda essa gama de movimentos sociais, frutos da efervescência da época e da luta contra a ditadura militar. Com maior desmobilização e com um longo caminho a percorrer para sua efetivação, as políticas deste último campo tiveram um percurso mais tortuoso, uma vez que a crise econômica postergou as reformas institucionais e o direito à seguridade social.

No campo da saúde, essas políticas se baseiam na mudança da concepção clássica de atenção à saúde, com seus fundamentos assistencialistas e curativos, para uma visão que se sustenta em um conceito ampliado de saúde, entendida como multideterminada por diversas condições de vida. Essa mudança de paradigma se viabilizou através da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), que tem como um de seus objetivos principais a reorientação do modelo assistencial a partir da atenção básica, atuando no nível primário de atenção e de acordo com as condições do território da população atendida. Através da Estratégia Saúde da Família (ESF) pressupõe a parceria com a família, para sustentar a nova proposta de saúde e melhorar assim, a qualidade de vida da população. Por outro lado, ao redirecionar o modelo assistencial da saúde mental para serviços de bases comunitárias, criando serviços substitutivos que possibilitaram a desinstitucionalização, a política de saúde mental teve e tem no grupo familiar um forte aliado.

No campo da assistência social, que, como indicam Cruz e Guareschi⁴, se fundamentava historicamente no clientelismo particularista, na ausência de parâmetros universalistas e de transparência nas ações, bem como na falta de participação da sociedade civil, há a implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O SUAS define e organiza a política da assistência social, reordenando a gestão e visando ações descentralizadas e participativas em todo o Brasil. Em um dos seus eixos de atuação, a Proteção Social Básica, esse sistema visa prevenir situações de risco social

³ E.D. Nunes, Saúde coletiva: uma história recente de um passado remoto, in G.W. Campos et. al., Tratado de Saúde Coletiva, Hucitec/FIOCRUZ, São Paulo/Rio de Janeiro 2006, pp. 19-39.

⁴ L.R. Cruz - N. Guareschi, *A constituição da assistência social como Políticas públicas: inter-rogações à Psicologia*, in L.R. Cruz - N. Guareschi (eds.), *Políticas públicas e assistência social*, Vozes, Petrópolis 2009, pp. 13-40.

através das potencialidades e do fortalecimento dos laços afetivos e familiares, permitindo a inserção dos sujeitos na rede de atendimento, garantindo o acesso às seguranças básicas e aos direitos sócio-assistenciais. Suas ações apostam nas potencialidades dos sujeitos, das famílias e das comunidades.

Na tentativa de alterar esse panorama e fundamentar as políticas ligadas à infância e adolescência, ocorre em julho de 1990 a regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA⁵. Considerado como um marco na história dos direitos das crianças e adolescentes do Brasil, o ECA propôs mudanças e inovações fundamentais que coloca a criança e o adolescente como sujeitos de direito em condição peculiar de desenvolvimento. Assim, ao assumir a doutrina de proteção integral, o ECA prevê um tratamento diferenciados a esses sujeitos, que passam a ter seus direitos garantidos, tais como o acesso prioritário à educação, à saúde, além do direito à liberdade, ao respeito e à convivência comunitária e familiar.

Na base das Políticas Públicas e na garantia dos direitos das crianças e adolescentes encontra-se o fortalecimento das capacidades dos indivíduos e das famílias para o enfrentamento da vulnerabilidade social. Para Bronzo a vulnerabilidade geralmente se associa à pobreza, mas não se reduz a ela, consistindo, de fato, em uma soma de vulnerabilidades diversas. Nessa associação, a baixa renda, a ausência ou precariedade de trabalho, o acesso precário a serviços básicos e a condições básicas de vida são aspectos produtores de vulnerabilidade. Essas situações podem se referir também ao ciclo vital em situações que podem debilitar, tais como: a vulnerabilidade de crianças e adolescentes, idosos e pessoas com deficiência. Assim, esse conceito se refere a condições "desfavoráveis" dadas, remetendo às dimensões objetivas de exclusão social.

Nos documentos das políticas públicas não aparece a relação da vulnerabilidade com a desigualdade social, em uma sociedade

⁵ Brasil, Lei nº 8.069 (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências, 1990, Web, 18 mar. 2017, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

⁶ C. Bronzo, *Vulnerabilidade, empoderamento e metodologias centradas na família: conexões e uma experiência para reflexão*, in Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/UNESCO, Brasília 2009, pp. 171-201.

«(...) direcionada por uma lógica hegemônica de concentração e expansão de relações fetichizadas pelo domínio do mercado e do lucro, provendo apenas as condições para manter minimamente os indivíduos, contrária à democratização da riqueza socialmente construída pelo conjunto de trabalhadores que tem ações de proteção social como campo paliativo e de reprodução das desigualdades sociais»⁷.

A vulnerabilidade encobre situações multideterminadas com atravessamentos de várias ordens, e envolvem o enfrentamento dos mesmos a partir de estratégias e atuações com o grupo familiar. A importância da família em qualquer uma das políticas públicas brasileira é inegável, como veremos a seguir.

2. Famílias Vulneráveis e sua relação a Saúde e de Assistência Social

No Brasil, a política de Saúde se organiza em três níveis de atenção e complexidade distintos, que se distribuem e se estruturam a partir de critérios epidemiológicos e de gestão. O primeiro desses níveis é denominado atenção primária, no qual se espera a resolução de oitenta por cento das condições de saúde, pois aqui estão as unidades básicas de saúde, consideradas "porta de entrada" dos usuários do SUS, ponto de organização da rede assistencial e local de contato entre as equipes e a população. As ações praticadas objetivam medidas curativas simples, de prevenção de agravos e promoção de saúde, ao mesmo tempo em que buscam favorecer maior participação dos usuários atendidos em tais ações. A legislação vigente propõe intervenções que promovam a autonomia dos usuários e que visem à redução de danos e sofrimentos que possam comprometer as condições gerais de saúde. No entanto, verifica-se dificuldade de tais preceitos serem concretizados no território nacional, dadas as diferentes condições de planejamento, financiamento e capacitação profissional para atuarem neste nível. Por vezes as ações assistenciais passam a se organizar conforme a demanda da população, em um ciclo que estimula mais ações curativas e baseadas em um modelo médico-centrado do que ações de responsabilidade compartilhada entre técnicos, usuários e familiares, pois ainda há uma mentalidade arraigada de saúde como ausência de doença.

⁷ R.P. Monteiro, *O marco conceitual da vulnerabilidade social*, in «Sociedade em Debate», 17 (2012/2), p. 38, Web, 14 magg. 2015, http://www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/695.

No nível secundário estão os serviços de apoio diagnóstico e terapêutico, que em parte funcionam por demanda espontânea, mas geralmente passam por regulação entre os níveis para organização de acesso. No nível terciário estão métodos terapêuticos com maior grau de tecnologia e densidade de recursos, e o fluxo para ele se organiza a partir dos outros dois níveis. Porém, mesmo considerando uma atenção básica ampliada, abrangente e inclusiva, tal como preconizado, sabe-se que em alguns locais, a atenção primária permanece focalizada ou excludente, na prática, no país⁸. As melhorias desta prática relacionam-se a diversas condutas entre gestão, financiamento, formação profissional e também a participação das famílias, entre outros aspectos.

Deste modo, na atenção primária há o contato preferencial com as famílias e maior possibilidade de articulação e planejamento de condutas com as mesmas, mas esta articulação é ainda um desafio a ser superado, diante do pensamento hegemônico sobre a especialidade dos profissionais e a suposta hierarquia deste saber em relação ao saber popular do público atendido. A partir da família há um acesso para o acompanhamento de doenças crônicas, o cuidado com a saúde das crianças, a prevenção de comportamento de risco dos adolescentes, dentre eles o uso de drogas e a maternidade precoce, o cuidado com os velhos e com pessoas portadoras de deficiência, a aposta de prevenção em saúde mental, dentre outras. Atua-se com esse grupo para promover saúde para a prevenção de doenças e agravos que tornem essas famílias mais vulneráveis.

Por outro lado, a política de Assistência Social, seguindo o modelo da área da saúde, se divide em dois níveis de atenção, a Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE). A PSB sustenta ações de vigilância social com o intuito de prevenir situações de risco social através das potencialidades e do fortalecimento dos laços afetivos e familiares, possibilitando a inserção dos sujeitos na rede de atendimento, garantindo o acesso às seguranças básicas e aos direitos socioassistenciais. A PSE, por sua vez, corresponde a ações de atendimento socioassistencial destinadas a indivíduos e famílias em situação de violação de direitos (abandono, maus tratos físicos e/ou psicológicos, abuso sexual, substâncias psicoativas, situação de rua, entre outros), intervindo em casos em que há situações de

⁸ Brasil, Conselho Nacional de Secretários de Saúde, Atenção Primária e Promoção da Saúde, CONASS, Brasília 2007, Web, 26 mar 2017, http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/co-lec_progestores_livro8.pdf.

risco com ou sem rompimento dos vínculos familiares, se dividindo em programas de média complexidade e alta complexidade.

Em qualquer que seja o nível de proteção, a matricialidade sociofamiliar é essencial, priorizando a atenção às famílias e seus membros a partir do território em que se encontram e estabelecendo a família como matriz, sustentáculo das atuações no campo da assistência social, espaço privilegiado e insubstituível de proteção e socialização primárias. Ao estudar essa centralidade da família, Gueiros & Santosº assinalam que esse grupo deve ser abordado como um coletivo, respeitando-se as necessidades e especificidades de cada família, compreendendo o momento e a situação familiar na qual se encontram.

Interlocução que não é simples de ser alcançada. Evidenciando a existência de contradições nessa centralidade da família, Teixeira¹⁰ analisa a presença do referido grupo na trajetória do sistema de proteção social brasileiro, revelando que os avanços dos direitos sociais não rompem com a lógica familista. Desde os anos 90 a família é considerada elemento central na doutrina de proteção social, mas essa centralidade possui o paradoxo de garantia de direitos versus responsabilização. Ou seja, a família é, ao mesmo tempo, o fundamento da sociedade e como tal deve ser protegida pelo Estado, como portadora de direitos e alvo das políticas públicas, e, por outro lado é também detentora de responsabilidades, é responsabilizada, ao lado da sociedade e do Estado, pela proteção à infância e à adolescência e ao idoso. Essa contradição aliada à oferta de uma rede de serviços relegada dentro das restrições dos orçamentos públicos, e à oferta de uma rede socioassistencial não estatal precária, de baixa cobertura e qualidade de serviços e limitada no atendimento da demanda, favorece ainda mais a recaída sobre a família da atenção dos serviços de assistência. Assim, a autora demonstra como a família encontra-se sobrecarregada nesse sistema, assumindo tarefas do Estado, sendo que na relação família versus políticas públicas, não há a diminuição de suas responsabilidades, mas sim um reforço das mesmas. Nesse cenário com frequência a família é culpabilizada,

⁹ D.A. Gueiros - T.F.S. Santos, *Matricialidade sociofamiliar: compromisso da política de assistência social e direito da família*, in «Serviço Social & Saúde», 12 (2011), pp. 73-97.

¹⁰ S.M. Teixeira, A família na trajetória do sistema de proteção social brasileiro: do enfoque difuso à centralidade na Política de Assistência Social, in «Emancipação», 10 (2010/2), pp. 535-549.

de forma particular, por boa parte dos problemas sociais e políticos da sociedade brasileira¹¹.

Lidando com famílias heterogêneas e em exclusão social, o campo da assistência social convoca os profissionais a trabalharem associativamente com esse grupo, esforçando-se para encontrar estratégias de promoção social e de minimização da vulnerabilidade para a proteção dos riscos sociais e pessoais. Por outro lado, quando já ocorreu a violação social é a partir da família que se pretende restabelecer os laços pessoais e sociais daqueles que tiveram seus vínculos rompidos nessa violação. Além disso, deve-se acolher e intervir não somente com crianças que sofreram violência de todos os tipos, mas também com adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa, liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, por terem cometido algum ato infracional.

Como podemos notar, as políticas públicas de saúde e de assistência social trabalham diretamente com famílias pobres e muito vulneráveis, na tentativa de realizar intervenções que potencializem esses grupos singulares que apresentam graves problemas, circuitos reprodutivos e muitas das vezes convivências conflituosas e difíceis.

3. A prática da intersetorialidade

Vale lembrar que as estratégias de promoção de saúde e de enfrentamento da exclusão social não são objetos exclusivos das políticas de saúde e de assistência social, mas sim do conjunto das políticas públicas e sua intersetorialidade. Políticas que apostam na matricialidade, tendo a família como sustentáculo das ações cotidianas, como vimos acima, espaço privilegiado e insubstituível de proteção e socialização primárias. Contudo, ao viabilizar os direitos sociais, as políticas públicas, em seu cotidiano, enfrentam uma série de desafios, embasadas na complexidade, na multideterminação da realidade e na imprecisão do exercício das mudanças que elas efetuam em seus usuários. Sobretudo, em um país com uma sociedade bastante desigual e heterogênea e com grupos familiares bastante singulares.

¹¹ R.C. Romagnoli, O ideal de família e seus efeitos no cotidiano dos agentes sociais, in Ead. - M. Dimenstein (eds.), Cotidiano e processos de subjetivação: aprisionamentos e expansões, EDU-FES, Vitória 2015, pp. 177-195.

Atenta às questões do território, à matricialidade familiar e à complexidade dos casos atendidos pelas políticas setoriais em seus equipamentos, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte instituiu os Núcleos Intersetoriais Regionais (NIRs), vinculados as Secretarias de Administração Regional Municipal, através do Decreto no. 13.660 de 3 de agosto de 2009, com o intuito de promover a intersetorialidade e a descentralização das ações de inclusão social¹². Essa portaria institui o NIR Gerencial, composto pelas Gerências Regionais das Políticas Sociais, Educação e Saúde. A partir desse documento, uma das regionais na qual fazemos pesquisa, efetua um percurso singular, instituindo o NIR Técnico, com o intuito de criar um espaço intersetorial para discussão dos casos graves de violação de direitos afins às políticas setoriais regionais, de modo a agilizar e qualificar a entrega de serviços públicos à população demandante.

Composto por profissionais indicados, esse dispositivo visa ainda fortalecer a interlocução entre as gerências das políticas setoriais regionais, compreendendo e delimitando o papel de cada uma no tratamento dos casos apresentados. Esse núcleo dá corpo às ações setoriais nesse território articulando as Secretarias Municipais de Saúde, Assistência Social e Educação e apontando para a necessidade de tratamento qualificado das demandas agregadas, visando a não sobreposição das ações e de gastos públicos. Desse modo, em cada reunião do NIR Técnico, há uma equipe permanente, composta por profissionais representantes de cada uma das políticas: educação, saúde e assistência social, que organizam as reuniões e discussões; e uma equipe volante, composta por profissionais das mesmas políticas que demandam a discussão de casos complexos nesse núcleo, por estarem relacionados ao caso, direta (intervenções específicas com aquela família, na política setorial na qual atuam) ou indiretamente (profissionais que se envolvem nos encaminhamentos que serão acordados na reunião).

Na busca por resultados mais efetivos, convoca a transversalidade de ações no campo social, em sua articulação de vários setores. Neste contexto, pretendemos abordar essa transversalidade através do conceito de rizoma, entendido pela Esquizoanálise como uma rede. De acordo com Deleuze e Guattari¹³, essa rede se autoproduz por agenciamentos com os

¹² Belo Horizonte, *Decreto no. 13.660 de 3 de agosto de 2009. Institui os Núcleos Intersetoriais Regionais - NIR*, *e dá outras providências*, «Diário Oficial do Município», Belo Horizonte 2009.

¹³ G. Deleuze - F. Guattari, *Introdução rizoma*, in G. Deleuze - F. Guattari, *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Ed. 34, Rio de Janeiro 1995, pp. 11-37.

mais variados elementos da realidade, aos quais se conecta e reconecta a todo instante, não se reportando a uma unidade. Essa dinâmica de autoprodução é incessante, remetendo a forças/fluxos que não têm forma e nem limites pré-determinados. Tal concepção permite deslocamentos inventivos que se libertam das estruturas cristalizadas calcadas em normas e padrões reprodutivos e que impedem a criação, semelhante ao que se propõe no campo das políticas públicas com a atuação intersetorial.

Como uma rede complexa, o rizoma possui funcionamentos distintos, também na prática intersetorial, como observamos nas reuniões do NIR Técnico: ora atua de maneira hierárquica e estratificada, ora atua de forma conectiva e agenciadora. Esses funcionamentos coexistem sem determinação e hierarquia. Presa nas suas atividades e funções, cada política setorial tenta explicar o caso à sua maneira, dissociando, recortando e reduzindo as possibilidades de ação à sua esfera. Por outro lado, a discussão dos casos pode levar a um funcionamento mais conectivo e mais fluido permitindo as políticas e aos profissionais se agenciar e transversalizar. Para além das certezas de cada setor, criam-se zonas de indagação, que sustentam deslocamentos, alinhavando elementos das mais variadas ordens: materiais, subjetivas, coletivas, processuais, reunindo dimensões heterogêneas e lançando famílias, profissionais, casos e encaminhamentos na fluidez rizomática. Esses agenciamentos retiram os profissionais dos diferentes equipamentos da interioridade e as políticas setoriais da fixidez dos seus modelos e os arremessa no coletivo e na processualidade associando os estratos e forças.

Constatamos, a partir dessas reuniões, alguns impasses que dificultam a sustentação efetiva das suas ações. Encontramos como linhas duras, que impedem muitas das vezes a transversalidade: a dificuldade com a inserção da ação intersetorial nos planejamentos institucionais; o atravessamento de uma mentalidade ainda setorizada e personificada que circula nos equipamentos; desconhecimento dos técnicos da ação setorial, que muitas vezes, ao contrário do que esta propõe, é vista como uma sobrecarga de trabalho; ineficiência nos encaminhamentos e acolhimentos, dentre outros. Nesses segmentos acreditamos que o NIR está implicado com as representações instituídas de assistência, de saúde, de educação, de pobreza, dos papéis e lugares de cada um dos profissionais, das famílias dos casos graves e complexos discutidos nesse órgão. Por outro lado, esse mesmo núcleo atua como espaço de invenção, potencializando os profissionais, facilitando trocas e convocando o coletivo de ação em cada caso. Nesses

momentos, troca-se saber, leituras e visões. Conhecem-se programas e dispositivos da política que não se tinha ideia, tenta-se coletivamente diminuir as vulnerabilidades das famílias a partir da integração de recursos antes fragmentados no território.

Nas reuniões do NIR Técnico discute-se sobre famílias negligentes com os idosos, sobre adolescentes ameaçados de morte, famílias de pais que fazem uso prejudicial de *crack* e outras drogas, portadores de sofrimento mental que não mantém tratamento adequado e ameaçam os familiares, pessoas com deficiência sem suporte familiar ou comunitário, pessoas em situação de rua com múltiplas intercorrências de saúde que não aderem aos acompanhamentos propostos, crianças infrequentes na escola devido a dificuldades de trânsito no território em virtude da violência, dentre outros. Todos os casos inseridos em realidades multideterminadas, atravessadas pela pobreza e pela exclusão social, com formas de ser família e de cuidar marcadas pela diferença, no qual se sabe que nenhuma ação solitária, muitas vezes já tentada pelos profissionais, dará conta de construir alguma saída para essas vulnerabilidades.

Para os profissionais da saúde torna-se um espaço potencial de formação, já que as situações familiares e comunitárias complexas demonstram os limites da tradicional atuação de caráter clínico / terapêutico que estes profissionais costumam realizar nas instituições para a resolução dos problemas. As violações de direito presentes em tais casos os levam a ampliar a análise do contexto social de cada sujeito, o que pressupõe respostas por vezes inventivas em relação aos protocolos formais. Um exemplo desse impasse é a formulação da chamada clínica ampliada, na qual se leva em conta as condições de vida para além do diagnóstico de uma determinada morbidade para se fazer o planejamento das condutas terapêuticas para cada caso¹⁴. Assim, a doença não é vista como o foco prioritário de intervenção, mas sim a singularidade de cada usuário; é preciso haver escuta cuidadosa dele e de seus familiares próximos para um planejamento conjunto, com divisão de responsabilidades, para ter maior resolução dos problemas. Na relação de cuidado há um profissional de referência para cada um dos casos, a partir da qual se prioriza o vínculo estabelecido entre o usuário e o técnico.

¹⁴ G.W.S. Campos - M.A. Amaral, A clínica ampliada e compartilhada, a gestão democrática e redes de atenção como referenciais teórico-operacionais para a reforma do hospital, in «Ciência & Saúde Coletiva», 12 (2007/4), pp. 849-859.

Dentre os desafios de integração intersetorial colocados para a atuação nas políticas públicas brasileiras, talvez o maior deles se relacione ao acompanhamento ao público infanto-juvenil: primeiro por ser público prioritário de intervenção, como foi visto; mas especialmente porque nesta faixa etária as condições de garantia para bem estar e proteção social dependem de inúmeros setores e equipamentos institucionais, já que a vinculação de crianças e adolescentes aos serviços geralmente dependem da mediação dos responsáveis, e, contraditoriamente, os mesmos que por inúmeras razões estão também em situação de vulnerabilidade.

Nas discussões presenciadas no NIR Técnico, os profissionais, em grupo, aprendem a analisar os problemas considerando também o ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Assim, se por um lado um determinado grupo familiar apresenta problemas de convivência entre seus membros, fazendo com que os órgãos protetivos ajam em defesa dos interesses da criança e do adolescente, sugerindo o afastamento provisório destes de seu grupo familiar, ocorre, por outro lado, que a criança ou adolescente em questão prefiram, apesar dos problemas, permanecer com esse grupo de origem. Outras vezes percebe-se que uma intervenção protetiva em relação ao responsável familiar leva a novos arranjos internos a essa rede formada pela família e seus membros, destoando de todo um histórico de ações ocorridas em direção contrária.

Deste modo, as situações concretas cotidianas ensinam que quanto maior a organização de ações junto aos familiares, maiores as chances de resolutividade. Apresenta-se então um paradoxo, já que os dispositivos tradicionais não costumam considerar o saber da família de modo ampliado, sendo as iniciativas de uma escuta atenta deste público restritas a ações pontuais, inventivas em locais em que há condições para tanto.

Considerações Finais

A relação das famílias com as políticas públicas ainda é um desafio no Brasil, pois exige, no nosso entender, a convocação permanente e um esforço coletivo de problematização das questões presentes no cotidiano dessa relação. Sem dúvida, é necessário que as famílias sejam parceiras no enfrentamento da exclusão social e de suas vulnerabilidades. Nessa direção, acreditamos ser preciso escutar suas necessidades, acolher suas singularidades e apostar em suas capacidades, para não corrermos o risco de como especialistas, sabermos mais desses grupos que eles mesmos, insis-

tindo em práticas morais e tutelares, que fogem ao propósito das políticas públicas que examinamos.

O desafio permanente, no nosso entender, é construir um modo de fazer e de associar que não atue em prol de uma lógica da passividade e da submissão e mas sim que favoreça a autonomia. Lógica muitas das vezes ainda centrada no indivíduo e em julgamentos preconceituosos. Para escapar dessa hegemonia, devemos estar atentos a que tipo de vida temos acolhido nessas políticas e na prática intersetorial, ao que temos dado passagem nos nossos encontros, se estamos abertos às forças de afirmação da vida ou somente operando para a manutenção do que já existe, da reprodução de modelos. Já que a realidade não é dada, como geralmente a pobreza e a exclusão nos levam a crer, podemos, através de nossas intervenções, sermos intercessores na construção de saídas para os usuários. Há que se pensar como ampliar essas possibilidades de intervenção mais apropriadas às dinâmicas das vidas dos usuários dessas políticas públicas brasileiras.

«Magari non lo so dire come un professore ma lo dico con le mie parole»

Educazione sessuale e bisogni dei genitori, tra richiesta di specializzazione e nostalgia di normalità

Maria Brambilla - Martina Betti - Camillo Regalia*

Abstract

Il contributo espone i risultati dell'analisi delle interviste a 23 genitori riguardo all'educazione sessuale dei figli. Dalle risposte dei partecipanti emerge che i principali bisogni avvertiti dai genitori a questo riguardo includono: (1) il bisogno di conoscere, in particolare di essere aggiornati e di trovare le parole giuste per parlare ai figli, (2) il bisogno di riscoprire il proprio ruolo educativo in quanto genitori, (3) il bisogno di sviluppare alcune competenze educative specifiche, come ad esempio quella di modificare il monitoraggio genitoriale e incrementare l'autonomia concessa parallelamente all'aumento dell'età dei figli, (4) il bisogno di confrontarsi e incontrarsi con altri genitori e adulti educanti. Le conclusioni sottolineano la nostalgia di normalità che si cela dietro ai bisogni espressi e indicano alcuni punti fermi per gli operatori che lavorano con gruppi di coppie e di genitori.

The paper presents the results of interviews with 23 parents about sexual education of children. Analysis of findings showed that participants mainly expressed the following needs: (1) the need of knowledge, in particular about being up-to-date and about finding the rights words to speak with children, (2) the need to reevaluate their role as parents, (3) the need to develope some parental skills as monitoring and provision of autonomy as far as child grows up, (4), the need to meet and share experiences with other parents and adults who take care of their offspring. Conclusions underline nostalgia of normality which is hiding behind expressed needs and state some fixed points for practitioners who work with groups of couples and parents.

^{*} Maria Brambilla: psicologa e dottore di ricerca in psicologia, collaboratrice del Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Martina Betti: laureata in Scienze Pedagogiche; Camillo Regalia: professore ordinario di Psicologia sociale della famiglia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

La domanda di programmi di educazione sessuale è sempre più diffusa e sono molte le iniziative rivolte a bambini e ragazzi nelle scuole di ogni ordine e grado. Diversamente, iniziative analoghe rivolte ai genitori sono più rare e spesso c'è poca chiarezza su ciò che sarebbe opportuno proporre a mamme e papà. La letteratura scientifica, negli ultimi anni, ha prodotto alcune conferme riguardo all'importanza dei genitori nell'educazione sessuale: essi infatti possono avere un ruolo chiave nella prevenzione¹, possono dare risposte tempestive nel momento in cui sorge una domanda o un problema – a patto che in casa ci sia un clima di fiducia e collaborazione – e, soprattutto, sono loro i modelli a cui i ragazzi, più o meno consapevolmente, si rifanno nelle proprie scelte. Sono numerosi gli studi che hanno indicato come una buona relazione tra genitori e figli sia protettiva rispetto ai possibili rischi legati ad un'attività sessuale precoce, poiché promuove decisioni salutari e riduce il coinvolgimento in comportamenti a rischio². Nondimeno, è stato dimostrato che gli interventi proposti a scuola ai ragazzi raggiungono una maggiore efficacia quando sono coinvolti anche i genitori³ e che, al contrario, l'atteggiamento di sospetto dei genitori, più probabile quando essi non vengono resi partecipi, può minare l'efficacia dei programmi condotti⁴; i genitori, inoltre, possono essere molto influenti riguardo alle scelte stesse che vengono compiute all'interno della scuola, in termini di proposte rivolte agli alunni⁵.

Una volta assodata, quindi, la necessità di restituire ai genitori un ruolo da protagonisti nell'educazione sessuale dei propri figli, resta da capire

¹ K.S. Miller - K.D. Maxwell - A.M. Fasula - T. Parker - S. Zackery - S.C. Wyckoff, *Pre-Risk HIV-Prevention Paradigm Shift. The Feasibility and Acceptability of the Parents Matter! Program in HIV Risk Communities*, in «Public Health Reports», 1 (2010), pp. 38-46; J. Walker, *Parents and sex education - looking beyond 'the birds and the bees'*, in «Sex Education», 4 (2004), pp. 239-254.

² Per una rassegna si veda, ad esempio: M.G. Olivari, "Genitori a 16 anni?" La prevenzione dei comportamenti sessuali a rischio e della gravidanza in adolescenza, Vita e Pensiero, Milano 2013.

³ B. Stanton et al., Assessing the Effects of a Complementary Parent Intervention and Prior Exposure to a Preadolescent Program of HIV Risk Reduction for Mid-Adolescents, in «American Journal of Public Health», 105 (2015), pp. 575-583.

⁴ E. Varani-Norton, It's good to teach them, but... they should also know when to apply it': parents' views and attitudes towards Fiji's Family Life Education curriculum, in «Sex Education», 14 (2014), pp. 692–706.

⁵ M.E. Eisenberg - N. Madsen - J.A. Oliphant - M. Resnick, *Policies, principals and parents. Multilevel challenges and supports in teaching sexuality education*, in «Sex Education», 12 (2012), pp. 317-329.

in che modo coinvolgerli all'interno della galassia di proposte che ruota intorno alla scuola. Certo, la conoscenza di ciò che avviene in classe e la richiesta di consenso informato alle attività proposte ai figli sono un primo passo, ma cosa dire del bisogno di formazione e di informazione dei genitori stessi? È un bisogno da loro avvertito oppure no? E se sì, in che termini?

La letteratura psicosociale ha in qualche caso preso in considerazione l'opinione dei genitori riguardo ai programmi di educazione affettiva e sessuale introdotti nelle scuole, ma sempre focalizzando l'attenzione sui programmi per i figli, ad esempio indagando le aspettative dei genitori riguardo a tali programmi⁶. Tra gli interventi rivolti agli alunni si trovano, infatti, proposte molto diversificate, corrispondenti a differenti linee di pensiero, che variano sia per quanto riguarda gli obiettivi (che possono essere molto diversi, come ad esempio evitare gravidanze indesiderate o prevenire la violenza e l'abuso, oppure educare alle emozioni, o riflettere sull'identità di genere, o promuovere il rispetto di sé e dell'altro), sia per quanto riguarda i contenuti (che comprendono a volte temi più medico-sanitari, altre volte più psicologico-relazionali, o più spesso un mix di entrambi). Il dibattito e le ricerche, però, si sono concentrati soprattutto sugli interventi rivolti a bambini e ragazzi. Nessuno studio a nostra conoscenza, invece, ha esplorato il bisogno dei genitori di prendere parte essi stessi ad un programma o ad un momento di confronto: la ricerca che verrà presentata di seguito mira a colmare questo vuoto conoscitivo attraverso un'indagine qualitativa riguardo ai bisogni percepiti dai genitori stessi7. In questa indagine abbiamo inteso l'educazione affettiva e sessuale non in una accezione «tecnica», come un «manuale di istruzioni per l'uso», o come un elenco di argomenti, ma in senso personalista⁸, come parte della relazione tra genitori e figli, come àmbito della vita che comprende la totalità della persona e la sua capacità di amare e di essere amato.

⁶ C.R. Peter - T.B. Tasker - S.S. Horn, *Parents' attitudes toward comprehensive and inclusive sexuality education. Beliefs about sexual health topics and forms of curricula*, in «Health Education», 115 (2015), pp. 71-92.

⁷ Si ringrazia il Centro Universitario Cattolico per aver promosso e sostenuto questo progetto di ricerca grazie alla borsa di studio assegnata al primo autore. Si ringraziano le dott.sse Maria Luisa De Blasio, Chiara Beltrame e Marta Piria per il sostegno nella raccolta dei dati.

⁸ P. Vigil Portales, *Amare ed essere amati. Fondamenti per un'autentica educazione all'amore*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi), 2017.

1. Finalità della ricerca

La presente ricerca si è dunque proposta di analizzare il punto di vista dei genitori, le loro esperienze e i loro bisogni riguardo all'educazione sessuale, affettiva e relazionale dei figli, con la prospettiva specifica di ricavare alcune indicazioni per la messa a punto di proposte rivolte ai genitori.

2. Metodologia

Si è optato per una metodologia qualitativa in quanto l'argomento oggetto di indagine non era stato precedentemente indagato nella letteratura scientifica e vi era dunque necessità di lasciare spazio all'emergere di temi e idee nuove piuttosto che validare strumenti o confermare ipotesi preesistenti.

Le opinioni dei genitori sono state raccolte tramite interviste: lo strumento dell'intervista faccia a faccia è stato privilegiato rispetto ad altre possibilità (come ad esempio il focus group) al fine di creare il clima di confidenzialità necessario per affrontare un argomento delicato e non raramente circondato da pudori e imbarazzi. Nel campionamento si è proceduto con un criterio teorico, partendo ad ampio raggio e affinando man mano la ricerca dei partecipanti in base all'obiettivo di coinvolgere genitori sia maschi sia femmine, con figli di età diverse, con diversi titoli di studio e diverse appartenenze sociali e territoriali.

3. Partecipanti

Hanno preso parte alla ricerca 23 genitori con figli di età compresa tra 1 e 30 anni; nello specifico, hanno risposto alle interviste quindici madri, sei padri e una coppia formata da marito e moglie che hanno risposto insieme alle domande. I partecipanti hanno dai venticinque ai sessantacinque anni di età e sono tutti italiani, ad eccezione di una persona che è di nazionalità ungherese; tutti risiedono in Lombardia e perlopiù non sono impegnati in gruppi di rappresentanza, politici o religiosi (4 genitori su 23 sono impegnati in essi). Riguardo alla professione degli intervistati, 6 di essi svolgono una professione nell'àmbito educativo (2 educatrici, 2 docenti, 1 psicoterapeuta, 1 consulente familiare), 2 svolgono una professione nell'àmbito sanitario (1 oss, 1 radiologo), 2 madri sono casalinghe, 2 genitori sono pensionati, 7 genitori svolgono una professione operaia,

2 genitori svolgono una professione impiegatizia, 1 genitore si definisce come studente, 1 genitore è disoccupato.

4. Strumenti

È stata predisposta la traccia di un'intervista semistrutturata della durata di un'ora circa; le aree coperte dall'intervista comprendevano le rappresentazioni associate all'educazione affettiva e sessuale, le difficoltà percepite al riguardo, i bisogni avvertiti in questo àmbito in quanto genitore, l'interesse verso un ipotetico «percorso per genitori», eventuali esperienze di formazione o confronto con altri adulti. I genitori sono stati contattati dall'intervistatore e i colloqui sono stati svolti in luoghi di incontro informali, come al bar o a casa dei partecipanti. L'intervista veniva introdotta al partecipante chiarendo il tema oggetto di riflessione e garantendo l'anonimato e il rispetto della privacy, chiedendo di firmare il modulo di consenso informato. Alla conclusione, venivano chiesti al partecipante alcuni dati a scopo statistico. L'intervistatore, inoltre, al termine di ogni intervista aggiungeva data e luogo ed eventuali annotazioni circa elementi meritevoli di attenzione emersi durante il colloquio. Le interviste sono state audioregistrate e trascritte integralmente.

5. Analisi dei dati

Le interviste sono state analizzate con l'obiettivo di rilevare i bisogni dei genitori. Sono state lette da due ricercatori indipendenti e sono state codificate le parti di testo relative ai bisogni espressi dai genitori. In alcuni casi si trattava di bisogni esplicitamente menzionati in risposta alla domanda esplicita sui bisogni avvertiti, in altri casi i bisogni erano emersi nel corso della discussione su ciò che si vorrebbe trovare in un ipotetico percorso per genitori, in altri casi ancora si trattava di bisogni menzionati durante la riflessione sulle difficoltà percepite nell'educazione sessuale dei propri figli. In un secondo step si è provveduto a raggruppare i bisogni simili in macro-categorie. Le categorie così ottenute sono quattro e si rifanno rispettivamente alle seguenti aree: (1) conoscere, (2) avere un ruolo, (3) sviluppare competenze educative, (4) non essere soli. Le analizziamo di seguito nel dettaglio.

5.1. Bisogno di conoscere: «essere aggiornati» e «trovare le parole giuste»

La prima categoria di bisogni emersa è quella di informarsi, di conoscere, che può essere descritta come composta da due parti. Da un lato, si trova il desiderio di capire il panorama in cui vivono i ragazzi: «è più difficile per loro il discorso della sessualità che quando eravamo noi ragazzini», «nel mondo di oggi... ecco, capire tutta la realtà affettiva e sessuale dei ragazzi di oggi sinceramente non è molto semplice», «essere aggiornata sui tempi e accompagnare i figli, essere aggiornata, stare al passo», «una differenza generazionale... ti ripeto il problema è quello generazionale...», «se ne sentono tante di cose in televisione e uno ha veramente paura». È un panorama che fa paura perché percepito come portatore di valori e di esempi radicalmente diversi da quelli che si vivono dentro casa: «la difficoltà del genitore è proprio quella, lottare con l'esterno, perché non tutti la pensano come noi, lì è la difficoltà, quindi magari vengono dati dei messaggi sbagliati», «siamo subissati da tutte le immagini di televisione e internet, che lasciano credere che la donna può essere oggetto. Questi ragazzi sono troppo subissati da queste immagini, violente, perciò poi il valore della sessualità si rifà alla superficialità», «c'è proprio questo scarto generazionale, cose che per te potevano essere un valore oggi non lo sono più», «forse qualcosa che mi preoccupa è un sistema che secondo me non investe nelle relazioni, che non dà degli input in senso valoriale».

Dall'altro lato, i genitori esprimono l'esigenza di «imparare le parole giuste»: «lì la difficoltà, è che devi usare le parole giuste», «quando poi ti fa una domanda diretta tuo figlio, devi sapere un attimino, sapere un po' come parlare», «quando arriverà il momento mi dovrò informare su come parlare con i bambini, cosa dire, cosa spiegare e non spiegare», «certo bisogna spiegarglielo bene perché loro fanno delle domande specifiche proprio... quindi a volte ti spiazzano», «la comunicazione... è quello di cui vi è più bisogno... che strategia adottare, qual è l'età giusta, che parole usare, che atteggiamento tenere», «trovare gli argomenti giusti, trovare le parole giuste, non essere frainteso ma essere un buon consigliere ecco». Accanto al tema della scelta delle parole, si trova spesso la necessità di superare l'imbarazzo e la paura di sbagliare: «adesso lo vedo che si sta sviluppando, che sta diventando un ometto... però non penso che riesco a dirglielo», «magari io non riuscirei a spiegare una cosa del genere, mi sentirei in imbarazzo», «il lato negativo è quello di trovare le parole giuste per farsi comprendere su

questo tema che non è semplicissimo da spiegare... non è che puoi dire "il fiore..." o "l'ape..."».

5.2. Bisogno di avere un ruolo: «noi diamo degli esempi ai nostri figli»

La seconda macro-categoria riguarda il ruolo stesso del genitore. Molti partecipanti, infatti, portano come bisogno quello di riaffermare l'importanza dei genitori nell'educazione dei figli, per esempio:

«per me proprio la famiglia deve essere presente, in particolare in quelle situazioni, nei periodi più delicati, in cui magari preferisce sentire più cose dalla mamma o dai genitori che da una persona non conosciuta», «sapere che la mamma c'è o ci sarà sempre o anche il papà», «per me la famiglia è importante, viene prima di tutto», «per me spiegargli le cose è comunque il mio dovere, non farei il mio lavoro di genitore come dovrei farlo se lo lasciassi allo sbando».

Oltre all'importanza, è proprio il ruolo stesso del genitore ad essere richiamato nelle risposte, un ruolo caratterizzato soprattutto dall'essere un esempio e un modello per i figli: «[sento il bisogno] di avere un ruolo, perché io come mamma o suo padre, noi diamo degli esempi ai nostri figli in questo senso, come atteggiamento, come modo di fare anche all'interno della famiglia», «[spiegare ai figli] perché ho scelto una certa persona e se ho superato certe difficoltà perché l'ho fatto... è una cosa che ti tocca, capito, perché comunque ti fa fare anche dei bilanci perché arrivati tra i quarantacinquant'anni l'amore è bello vissuto», «si parla tanto dei figli ma per me vanno aiutati anche i genitori a capire che cosa vogliono passare ai figli... di modelli ce ne sono anche tanti quindi per me i figli assorbono come delle spugne, quindi il genitore che vuole essere un buon educatore deve proprio fare anche una riflessione su cosa vuole passare, cosa vuole lasciare».

Nel ruolo del genitore rientrano anche due peculiarità specifiche, costituite in primo luogo dall'essere genitori in coppia, per cui ci si sostiene a vicenda – «con mio marito in particolare ci siamo preparati insieme ai cambiamenti fisici, psicologici e affettivi, per cui mi ricordo questi momenti con molta simpatia», «prima che sulle amiche io faccio conto su mio marito», «l'unico di cui io veramente mi fidi è mio marito, il vero interlocutore è lui» – e in alcuni momenti ci si dividono i compiti: «L. per il fatto che è un ragazzo ha più avuto modo di rapportarsi con mio marito da questo punto di vista... adesso che ha a sua volta la ragazza da un anno ha condiviso

con me dei problemi», «la cosa interessante è stata dividerci il compito tra me e mio marito per cui io ho seguito più la figlia e il papà ha seguito più il figlio, questo preceduto prima da un confronto fra noi due». La seconda peculiarità riguarda il confronto dei genitori con i propri genitori e quindi l'essere madri e padri all'interno di una trama di relazioni intergenerazionali che condiziona le scelte educative: «fatiche: sono le fatiche che io porto nei miei vissuti da bambina, dove l'affettività era abbastanza repressa», «le mie difficoltà sono le difficoltà di chi è cresciuto in un ambito, nella mia adolescenza, di repressione rispetto a questo per cui ho dovuto fare tutto un lavoro su di me», «forse per l'educazione che ho avuto perché la mia mamma è sempre stata molto aperta con me, io a mia volta con i miei figli non ho avuto alcun problema», «mi sarebbe piaciuto avere una famiglia con cui sia più facile, un confronto più costruttivo con le vecchie generazioni», «mi sentirei molto a disagio nel confronto forse perché... i miei genitori non ne hanno mai parlato di questo argomento con me», «c'era il tabù, non se ne parlava con i nostri genitori... mentre con questa generazione probabilmente è importante seguirli».

5.3. Bisogno di sviluppare competenze educative: «vorrei che mi insegnassero a "fare il genitore"»

Il terzo gruppo di bisogni comprende il bisogno di sviluppare competenze educative, abilità pratiche, capacità di decidere nelle situazioni quotidiane che riguardano i figli. Troviamo tra queste verbalizzazioni in primo luogo l'esplicitazione della difficoltà e della richiesta di aiuto in questo senso: «è talmente difficile a volte fare il genitore», «non si smette mai di imparare», «[ho bisogno di] essere rassicurata semplicemente...», «quando poi hai dei figli senti che loro comunque dipendono da te, sei il punto di riferimento per loro e vorresti sempre essere il migliore e allora finché sono cose nuove, son cose che ti insegnano, ben vengano», «mi piacerebbe venire "educata"... vorrei che mi insegnassero a "fare il genitore"», «mi manterrei anche aggiornata, magari escono cose nuove», «insomma non si smette mai di imparare», «ho bisogno io di avere degli strumenti da dare a loro... quindi sicuramente un po' di formazione».

Una delle domande più ricorrenti riguarda la gestione del controllo da parte dei genitori e del trovare un equilibrio tra controllare i figli e accordare loro maggiore autonomia: «è sempre meglio controllare di più i propri figli», «né essere iperprotettivo, né lasciare andare, perché loro gradatamen-

te devono fare un percorso di crescita e perciò mi viene in mente di dire: io sono qua, però nello stesso tempo ti lascio crescere», «lo faccio per le paure che ci sono, perché comunque al giorno d'oggi vanno controllati...», «io un tema che sento molto in questo momento è proprio il discorso dei limiti, dei limiti da dare ai figli, delle regole», «insomma le domande sono tante... quanta fiducia dargli...», «fare il genitore-controllore non mi sembra neanche così educativo... però magari a fare il controllore si evitano situazioni spiacevoli, insomma sono tanti i quesiti», «diciamo che controllo da fuori ma non dò l'impressione di controllare», «noi dobbiamo solo stare dietro e cercare un attimino di seguirli a distanza e che non facciano danni a se stessi e purtroppo coprirli, osservarli che non vadano nei pericoli ma a un certo punto poi hanno le loro gambe con cui andare». Collegata a questo aspetto, anche se sollevata solo da una minoranza di partecipanti, vi è anche la questione del rispetto dell'intimità dei figli: «secondo me il suo bisogno è quello che suo padre o sua madre su queste cose non si immischino più di tanto», «io delle volte provo a cercare di capire qualcosa però loro vogliono anche tenere il segreto perché è anche un modo di differenziarsi, di avere la loro identità...», «rispettando la sua libertà senza mai forzare, senza mai forzare per ottenere informazione dal figlio o dalla figlia», «hanno diritto a una loro sfera riservata, che sia solo loro... non sono una che invade, che fa domande...», «come imparare a rispettare la mia e la loro diversità?».

Un altro tema estremamente ricorrente è l'interrogativo su come avere una buona comunicazione con i figli, interrogativo che però nella maggior parte dei casi presenta delle forti ambivalenze e induce a confondere la comunicazione in famiglia con una forma anche in questo caso di controllo, dove comunicare significherebbe raccontare tutto al genitore e attendere da lui tutte le risposte: «è molto importante avere comunicazione in casa, no? Nel senso di parlare tanto, non voglio che si nascondano le cose», «vorrei anche che loro comunque ci tengano a parlarne con me, voglio che siano aperte con me, no? Nel senso che possono chiedermi quello che vogliono, anzi che devono chiedermi quello che vogliono... in modo che io gli faccio capire quale sia la cosa giusta o sbagliata», «io per esempio con mia mamma mi ricordo che non parlavo di queste cose perché era molto giudicante, molto critica... invece io cerco di non esserlo proprio per lasciare aperto il dialogo», «io vorrei che un domani lui si fiderà di noi al punto di dirci "io ho questo problema", piuttosto che "non capisco questa cosa"», «penso di avere bisogno che lui ne parli tanto con me», «ho bisogno che mia figlia comunque sappia che con me può parlare di tutto, dal tema affettivo, al sesso,

al relazionarsi», «bisognerà lavorare molto sulla testa del bambino, sulla disponibilità di condividere tutto con i genitori».

5.4. Bisogno di non essere soli: «una coppia di genitori da sola non ce la fa»

Il quarto bisogno emerso è quello del confronto con altri genitori, che troviamo espresso da molti partecipanti, con la prospettiva di avere un altro punto di vista e riflettere sul proprio operato: «se invece mi confronto con un'altra persona mi fa capire che magari sto sbagliando», «magari vedere come uno gestisce il figlio diversamente da come fai tu può essere utile, può dare degli spunti interessanti», «magari uno va un po' in automatico per come è stato educato, a sua volta quindi fa le cose in un certo modo, invece vedere altri modelli, sentire altri che dicono "io faccio diversamente" può essere utile», o per ridimensionare i problemi della propria famiglia «il confronto con gli altri ti rassicura, perché se comunque tu rimani sempre legato alla tua famiglia ogni cosa ti sembra più grossa». Spesso questo bisogno è accompagnato dalla sottolineatura della necessità, ai fini del confronto, di un clima di non giudizio e di confidenza: «preferirei uno scambio di opinioni con altri genitori che hanno figli dell'età dei miei», «per parlare dei figli ci vuole confidenza ecco...», «in piccoli gruppi, magari tra gente che si conosce o che comunque ha creato una conoscenza nel tempo, credo che si possa fare un confronto costruttivo, per me è la strada è la soluzione proprio dei piccoli gruppi di genitori, perché lì allora viene meno anche questa cosa del giudizio, dell'imbarazzo».

Accanto alla ricerca di un confronto, il bisogno di non essere soli si esprime anche nel desiderio di avere una rete di famiglie intorno alla propria famiglia: «crescere nella relazione con altre coppie per vivere una maggiore solidarietà nella corresponsabilità dei figli», «una coppia di genitori da sola non ce la fa e per cui per me è fondamentale la collaborazione, il sostegno o la solidarietà con altre coppie», «la cosa di cui sento un bisogno enorme è purtroppo, appunto c'è poco, è avere altre persone con cui condividere questa sfida educativa perché è veramente una sfida educativa e quindi sentire che i miei figli possono contare anche su altre figure, ecco, non sentirmi tutto sulle mie spalle... a me piacerebbe ci fossero delle figure che gratuitamente possano essere dei punti di riferimento per i miei figli... gratuitamente appunto».

6. Conclusioni

Il quadro che emerge dalle interviste è articolato e necessita di essere osservato e interpretato nella sua globalità. In primo luogo, colpisce il bisogno quasi onnipresente di "imparare le parole giuste", quasi una richiesta di poter apprendere un vocabolario tecnico o scientifico; andando più a fondo, però, si coglie una nostalgia di normalità, il desiderio che possa essere possibile parlarsi semplicemente, senza paure e imbarazzi, in un modo "familiare", come esprime la verbalizzazione di un partecipante che abbiamo riportato nel titolo. Emerge infatti fortemente, dall'altro lato, la rivendicazione del proprio ruolo, la sottolineatura di ciò che si vorrebbe ristabilire come ovvio e cioè che i genitori educano i figli, sono il loro modello fin dalla nascita, i primi a dialogare con loro, il tramite della trasmissione intergenerazionale. Ma, accanto a questo, si constata che non è facile, che spesso non si sa come comportarsi, e dunque si chiede un aiuto, che però non è più un aiuto ad imparare a comunicare come uno specialista (come poteva sembrare in prima battuta: forse è l'unica richiesta che ci si sente legittimati a porre in modo esplicito, soprattutto davanti ad un "esperto" come può essere l'intervistatore), ma a rientrare nel proprio ruolo, a capire come ascoltare, dialogare, come trovare ad ogni nuova fase del ciclo di vita l'equilibrio tra controllare e lasciar andare. Si vorrebbe forse essere sostenuti, anche, nel ritrovare un po' di sicurezza e fiducia in sé stessi. In questo, i genitori sentono che sarebbe d'aiuto non essere soli, incontrarsi con altri genitori, sia per un confronto e uno scambio di esperienze, sia per la creazione di reti di solidarietà, potremmo dire - per esprimerlo con un'immagine che ancora una volta richiama la nostalgia di normalità - di "buoni rapporti di vicinato" con altre coppie e altri adulti educanti, che rinforzino i valori importanti per la famiglia e che offrano un aiuto pratico nell'accompagnare, custodire, sorvegliare i figli.

Da quanto emerso si possono trarre alcune indicazioni rispetto a quali possano essere gli obiettivi più rilevanti per i genitori stessi, da tenere presenti nel contesto della progettazione di interventi che abbiano la finalità di accompagnare i genitori nel compito di educazione sessuale dei figli.

6.1. Incontrarsi

In primo luogo, creare occasioni per incontrarsi e condividere esperienze è un primo importante passaggio, da proporre preferibilmente con la

modalità, esplicitamente richiesta da alcuni genitori, del piccolo gruppo, che favorisca la confidenzialità e anche il protagonismo dei partecipanti. La letteratura scientifica ha mostrato, infatti, che il coinvolgimento dei genitori nell'educazione sessuale dei figli ha maggior successo quando essi sono i protagonisti dell'intervento e possono in prima persona coinvolgere altri genitori e scambiarsi esperienze⁹. Il setting adatto per il tipo di intervento che stiamo considerando sembra essere, dunque, quello del piccolo gruppo condotto da un conduttore-facilitatore che stimoli e guidi il confronto tra pari e lo scambio di esperienze.

6.2. Avere fiducia in sé stessi

Il confronto tra genitori deve avere tra i suoi obiettivi quello di aumentare la loro fiducia in sé stessi e di riscoprire il valore del proprio ruolo, anche in una fase del ciclo di vita in cui i riferimenti esterni alla famiglia aumentano e a volte spaventano, come si nota dalle risposte di molti intervistati. È possibile accompagnare i genitori a riscoprire che, pur vivendo in un contesto portatore di valori contrastanti (o forse proprio per questo!), si può continuare ad essere un punto di riferimento importante: come suggeriscono alcune ricerche, i figli vorrebbero parlare maggiormente con i genitori della sessualità, solo non riescono a farlo perché gli approcci all'argomento degli uni e degli altri sono in conflitto¹⁰.

6.3. Imparare come comunicare

La richiesta dei genitori di imparare a comunicare non è di secondaria importanza, visto che spesso entrambe le parti – genitori e figli – vorrebbero comunicare maggiormente ma non trovano il modo adatto per farlo. La formazione dei genitori da questo punto di vista dovrebbe integrare i due versanti dell'ascolto (imparare ad ascoltare i figli per poter incentrare la comunicazione sulle loro domande e a partire dalla loro realtà, dai loro pensieri, evitando "spiegazioni" inutili perché arrivate in un momento

⁹ C.L. Wooden - F.R. Anderson, Engaging parents in reproductive health education: lessons learned implementing a parent designed, peer-led educational model for parents of preteens, in «American Journal of Sexuality Education», 7 (2012), pp. 461-473.

¹⁰ R.J. Werner-Wilson - J.L. Fitzharris, *How can mothers and fathers become involved in the sexuality education of adolescents?*, in «Journal of HIV/AIDS Prevention & Education for Adolescents & Children», 4 (2001), pp. 49-59.

non adatto o poste in un linguaggio non comprensibile) e dell'espressione (facilitando anche la presa di consapevolezza di come si comunica; infatti, molti genitori ritengono di parlare apertamente con i figli della sessualità, ma in realtà comunicano soprattutto attraverso allusioni e intimidazioni e fermandosi ad un livello superficiale¹¹). Dalle interviste, inoltre, è emerso che spesso il tema della comunicazione si affianca a quello del controllo e della fiducia: sostenere i genitori in questo àmbito significa anche promuovere la riflessione circa il livello di controllo che è adeguato esercitare nelle diverse situazioni. Il tema della comunicazione e del controllo può essere affrontato, per esempio, attraverso role-playing e simulazioni di situazioni della vita reale¹².

6.4. Pensare a cosa si vuole comunicare

Sebbene la stragrande maggioranza dei genitori si dichiari interessata a comunicare maggiormente con i figli e disponibile ad aggiornare le proprie conoscenze, solo una minoranza ha sollevato la questione di quali contenuti ritenga prioritario trasmettere. In altri termini, quando si parla di educazione sessuale, le categorie che vengono alla mente dei genitori sovente sono quelle di "trovare le parole per spiegare i rapporti sessuali", "evitare gravidanze indesiderate", "mettere al riparo dalle malattie" e spesso l'immaginario evocato dai mezzi di comunicazione suscita molte paure, per cui si avverte questo tipo di urgenza. C'è però tutta un'altra dimensione, ben riassunta da una mamma del nostro campione: «di solito si spiega sempre come si fa a non rimanere incinta, però non si spiega mai – e si può spiegare – come capire il tempo giusto, qual è la persona, il fatto che si hanno dei dubbi, che è una scelta in cui ti giochi qualcosa». Un percorso che voglia accompagnare i genitori in questo àmbito dovrebbe includere uno spazio in cui promuovere una riflessione legata al significato dell'amore e delle relazioni, stimolando ogni genitore ad interrogarsi riguardo alla propria idea di amore e di sessualità e a ciò che desidera trasmettere alle nuove generazioni.

¹¹ A. Hyde et al., *Parents' constructions of communication with their children about safer sex*, in «Journal of Clinical Nursing», 22 (2013), pp. 3438–3446.

¹² A. Lattuada - S. Donato - M. Parise, *La comunicazione in famiglia*, in R. Iafrate - R. Rosnati (eds.), *Riconoscersi genitori. I Percorsi di Promozione e Arricchimento del Legame Genitoriale*, Erickson, Trento 2007.

In conclusione, è possibile riprendere i quesiti iniziali per affermare, in estrema sintesi, che i genitori avvertono sì un bisogno, non solo di formazione (come per esempio emerge nella richiesta di essere aiutati a comunicare meglio con i figli), ma anche di empowerment, che può passare mediante la creazione di reti con altri adulti educanti e che passa soprattutto attraverso la riscoperta del proprio ruolo di genitori. Un ruolo che implica necessariamente, lo si voglia o no, la dimensione dell'educazione affettiva e sessuale dei figli e che non può ridursi ad assentire o dissentire riguardo ai programmi proposti all'interno della scuola e che non si ferma alla comunicazione di qualche nozione, perché è un compito che abbraccia tutti gli aspetti della vita in famiglia e che richiede parole, ma anche silenzi, esempi, tempo. Sono molto chiare a questo proposito le parole utilizzate da Papa Francesco nell'Esortazione apostolica postsinodale sull'amore in famiglia: «I genitori incidono sempre sullo sviluppo morale dei loro figli, in bene e in male. Di conseguenza, la cosa migliore è che accettino questa responsabilità inevitabile e la realizzino in maniera cosciente, entusiasta, ragionevole e appropriata»¹³. A chi accompagna i genitori spetta, dunque, il compito di risvegliarne la consapevolezza, le risorse e l'entusiasmo e di contrastare quelle paure che spingono a deresponsabilizzarsi e a delegare.

¹³ Papa Francesco, Esortazione apostolica postsinodale *Amoris lætitia*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2016, n. 259.

Comunità protettiva, comunità riparativa, comunità educativa

Simonluca Calabria *

Abstract

È qui presentato il "modello pedagogico", elaborato grazie all'esperienza delle équipe delle comunità per minori dell'Istituto Suore delle Poverelle di Brescia, evidenziando gli elementi innovativi rispetto ai modelli adottati in passato. In particolare, viene illustrata l'importanza della dimensione organizzativa, pensata in modo strategico per favorire apprendimenti che valorizzino le risorse dei minori accolti e ne promuovano le autonomie.

Here is presented the pedagogical approach, highlighting its innovative elements, elaborated by the experience of the community équipe of the "Suore delle Poverelle", children institute in Brescia. Of particular interest are the logistic solutions, designed and presented to foster a way of learning that enhances children talents and attitudes promoting autonomy and consequently increasing self esteem.

Viene di seguito illustrata in modo sintetico l'esperienza pluriennale delle comunità educative residenziali per minori dell'Istituto delle Suore delle Poverelle di Brescia. Saranno evidenziati in particolare i cambiamenti verificatisi nel corso del tempo, in termini di impianto metodologico, modelli operativi di riferimento, obiettivi perseguiti, strumenti e dispositivi pedagogici adottati. Queste trasformazioni rappresentano il frutto di una riflessione costante e condivisa sull'esperienza vissuta, di percorsi di formazione permanente e dell'esigenza di fornire risposte nuove e adeguate ai bisogni del territorio in perenne e progressiva evoluzione.

Le comunità hanno così assunto negli anni fisionomie diverse che si sono tradotte in differenti modelli di lavoro condiviso.

^{*} Psicologo, psicodrammatista, si occupa da anni, sia in àmbito educativo sia psicologico, di bambini e adolescenti in situazioni di disagio familiare e della formazione di educatori, insegnanti e genitori. Coordinatore dei servizi socioassistenziali dell'Istituto delle Suore delle Poverelle-Istituto Palazzolo di Brescia.

96 Simonluca Calabria

Comunità protettiva: mettere al sicuro

Il primo modello, sul quale mi soffermerò solo brevemente in quanto da tempo superato, è quello della comunità protettiva: la comunità è stata ritenuta prima di tutto un contesto protetto. La prima cosa che va fatta è quella di interrompere le condizioni di pregiudizio in cui vive il minore. Se però la comunità si identifica esclusivamente o anche solo prioritariamente con questa funzione, crea una distanza insanabile con le famiglie di origine dei minori accolti, causandone uno sradicamento dannoso e spesso evitabile. Se il bambino è visto come una creatura da salvare da "genitori cattivi", è inevitabile il consolidamento di un pregiudizio nei loro confronti e l'impossibilità di coinvolgerli in una progettualità. I familiari, invece, vanno il più possibile "tenuti dentro" al progetto di vita del bambino, il quale altrimenti vivrebbe un conflitto di lealtà nei loro confronti difficilmente sopportabile. Questo modo di porsi, inoltre, favorisce posizioni di "onnipotenza salvifica" negli educatori a cui seguono inevitabilmente fasi depressive legate al mancato raggiungimento di obiettivi poco realistici.

Comunità riparativa: costruire significati

In seguito, grazie anche agli stimoli provenienti dalle comunità del territorio torinese¹, si è compreso che le comunità potevano prefiggersi ulteriori scopi nel conciliare protezione e riparazione e nell'aiutare il bambino a costruirsi una nuova rete di affetti e una nuova mappa di significati che contrassero la confusione, il senso di colpa e di inadeguatezza rispetto alle vicende familiari e all'allontanamento dai propri cari. Il bambino, quando arriva in comunità, tende sempre a colpevolizzare se stesso pur di salvare i suoi genitori che hanno rappresentato, nonostante tutto, il suo sostentamento ed il suo mondo affettivo; è come se pensasse: "se mi hanno fatto del male è perché io sono cattivo". Questo permette al bambino di non essere distrutto dal dubbio circa la sua amabilità e di conservare l'illusione che se diventerà migliore ("più buono"), allora potrà tornare a casa.

Per essere in grado di riparare, la comunità può svolgere ed equilibrare essenzialmente due funzioni: quella di contenimento, che consiste nel

¹ E. Quarello, *Il modello tutelare nelle comunità per minori*, in «Prospettive Sociali e Sanitarie», 6 (2006). I centri e le comunità a cui si fa riferimento appartengono al Cismai: Coordinamento italiano servizi contro il maltrattamento e l'abuso all'infanzia.

fornire confini emotivi e relazionali rispetto a comportamenti disadattivi che spesso possono anche essere etero o auto distruttivi, e quella di comprensione, costituita da un movimento empatico, di condivisione capace di cogliere la sofferenza e la richiesta relazionale che si nascondono dietro al comportamento manifesto del minore.

All'interno di questo paradigma la relazione educativa va impostata all'insegna del recupero dei significati. La riparazione va svolta attraverso la parola: parola vera, chiara, credibile e comprensibile per il minore. L'educatore si pone come colui che attua un lavoro di accompagnamento cognitivo e di supporto emotivo.

Nella costruzione di una relazione che vuole essere riparativa, le emozioni vissute dagli operatori diventano il fulcro fondamentale per la riuscita dell'intervento. Per essere riparativa una relazione deve essere vera e non confusiva, richiede la presenza, ma anche la giusta distanza: "sono con te, ma non mi confondo con te". Questo non è affatto semplice, in quanto i bambini chiedono aiuto con modalità che spesso possono essere fraintese o addirittura creare movimenti di allontanamento anziché di vicinanza: sovente provocano, sono incontenibili o, al contrario, apparentemente inavvicinabili, rifiutano per paura di essere nuovamente traditi, possono essere fortemente aggressivi. Le reazioni degli educatori sono esposte al rischio negativo dell'esprimere rabbia, senso di impotenza, inutilità, distacco, paura. Se tali emozioni sono negate e rimangono inascoltate, ne risulteranno incontri falsi e non autentici. Ovviamente queste emozioni non vanno nemmeno agite nell'immediatezza, altrimenti l'educatore non sarà di alcun aiuto al bambino e confonderà i suoi stati d'animo con quelli del minore. I bambini hanno bisogno di persone vere e autentiche, ma in grado di assumere una sufficiente distanza riflessiva dal proprio sentire per anteporre i bisogni del bambino a quelli narcisistici dell'adulto che se ne occupa. L'adozione di questo modello si basa quindi sull'assunto che l'ascolto e la riflessione sul proprio mondo emotivo siano le condizioni necessarie per ogni buona azione educativa. Una competenza imprescindibile che deve acquisire un educatore è la capacità di conoscere, elaborare i propri sentimenti, passando dalla condivisione con i colleghi negli appositi spazi di pensiero (équipe e supervisioni). In tal modo l'emozione, qualsiasi essa sia, si trasforma da vincolo a risorsa.

Dice C.J. Jung: «l'educatore dovrebbe prestare molta attenzione al proprio stato psichico. Ogni educatore, nel significato più vasto della parola, dovrebbe continuare a domandarsi se applica a se stesso e nella sua vita,

98 Simonluca Calabria

nel modo migliore possibile e con il massimo di coscienziosità, ciò che egli insegna agli altri. I genitori spesso si aspettano dai loro figli che facciano bene ciò che essi stessi hanno fatto male. Probabilmente il miglior metodo educativo consiste nel fatto che l'educatore stesso sia educato. Finchè continuerà in questo sforzo con una certa intelligenza e con pazienza non sarà forse un cattivo educatore»².

La permanenza in comunità non è così solo una questione di protezione, ma può diventare l'occasione per il bambino di elaborare alcuni significati che non sono mai stati costruiti. Bisogna aiutare la mente del bambino a transitare da una cultura relazionale improntata sulla violenza e sulla prevaricazione ad una cultura relazionale basata sull'ascolto e sulla condivisione.

In quest'ottica l'alleato più forte della comunità è la quotidianità della cura. Se pensiamo all'allontanamento come strumento per riparare eventi dolorosi e per avviare percorsi verso nuovi pensieri, improntati al rispetto e alla reciprocità, allora il bambino potrà assumere un senso diverso, un significato che non rimanda alla lontananza o allo sradicamento, ma al riparo e alla cura.

Comunità pedagogica: favorire gli apprendimenti

Negli ultimi anni si è assistito, per svariate cause, a un considerevole aumento del tempo medio di permanenza degli ospiti nei servizi, che ha trasformato la comunità da posto di transizione in luogo dove spesso i minori rimangono per parecchi anni. Questo ci ha costretto a riflettere ulteriormente sul nostro operare e ci ha spinto ad adottare un più evoluto modello di comunità, che definirei come 'comunità pedagogica'. Tale modello è stato pensato e consolidato a seguito di un lungo percorso formativo col pedagogista Daniele Novara³. Esso integra gli elementi peculiari della pedagogia maieutica e quelli legati alla storia e al carisma della congregazione delle suore delle Poverelle. Tale modello non elimina le accezioni protettive e riparative precedentemente descritte, ma le assume e

² C.G. Jung, *Il significato dell'inconscio nell'educazione individuale*, in *Opere*, cit., vol. XVII, p. 146.

³ Daniele Novara: pedagogista, counselor e formatore, vive a Piacenza dove nel 1989 ha fondato il CPP (Centro Psicopedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti). Dal 2004 è docente del Master in Formazione interculturale presso l'Università Cattolica di Milano e dal 2002 dirige *Conflitti. Rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica*.

le integra nel contesto più complesso, ma anche più pertinente con la concezione educativa che vuole dare futuro-progetto, esperienza e relazioni ai bambini e ai ragazzi che vengono accolti nella comunità⁴.

La comunità pedagogica, oltre a offrire protezione, ascolto, accompagnamento e relazioni che curano, è un luogo pensato e strutturato per favorire apprendimenti significativi e trasformativi. Lungi dall'interessare solamente la sfera cognitiva, gli apprendimenti significativi, a partire dall'esperienza, dalla riflessione, dal confronto, dalla creazione di appartenenze e referenze in situazioni di gruppo, aprono alla ricerca di senso, permettendo l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute. Ogni esperienza interiore e riflessiva e il suo utilizzo, seppur in contesti e situazioni differenti, promuove una rivisitazione dei propri elaborati interiori, apre a nuove domande e alla ricerca di nuove risposte, in una dinamica di problem solving, trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze di vita. I presupposti costruttivistici di questa declinazione della comunità educativa fanno presagire all'acquisizione di autonomie personali e sociali, a capacità critiche e di rielaborazione, di riflessione e ricerca, in un nuovo 'posizionamento' della propria vita.

La comunità educativa è una comunità del "fare con l'altro", dato che l'apprendimento non può che essere un'esperienza sociale, la quale si basa non tanto sull'acquisizione di informazioni trasmesse frontalmente, ma su processi di imitazione, modellamento, riconoscimento. In altri termini, la relazione riparativa è la condizione necessaria, ma non sufficiente per trasformare la comunità in un luogo di senso, un luogo che favorisca processi evolutivi e trasformativi, soprattutto in quelle situazioni in cui la permanenza si protrae nel tempo.

È necessario integrare all'ottica relazionale quella organizzativa: cura del gruppo, attenzione alla costruzione strategica dei setting (pranzo, compiti, addormentamento, colloqui, riunioni...), alle routine e alla ritualità. L'educatore assume la funzione di regista, evita di essere accentratore, rimanda alcuni processi al gruppo in modo da potenziarne la funzione autoregolativa e di rispecchiamento fra i pari.

⁴ D. Novara, La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse, Edizioni Sonda, Casale Monferrato (Al) 2011; Id., Urlare non serve a nulla. Gestire i conflitti con i figli per farsi ascoltare e guidarli nella crescita, Bur Rizzoli, Milano 2014; Id., Punire non serve a nulla, Bur Rizzoli, Milano 2016.

100 Simonluca Calabria

In questa logica, educare significa prendere le decisioni giuste e fare le mosse adeguate per favorire apprendimenti utili e possibili.

Nella lettura delle situazioni si passa da una logica causalistica ad una finalistica; ad esempio, di fronte ad un comportamento problematico del bambino non mi chiedo solamente: "perché lo fa?" (nel senso di qual è la causa che lo spinge a comportarsi così), ma: "quali vantaggi ottiene il bambino facendo così?" Tale modo di guardare la realtà si basa sul presupposto che i comportamenti, anche quelli disfunzionali, rappresentano la forma migliore possibile di adattamento che quella persona riesce a mettere in campo in quel determinato momento, data la sua situazione e le sue risorse. È quindi agendo nel qui ed ora e sul contesto di vita della persona che si può modificare un equilibrio disfunzionale nella direzione di uno più evolutivo.

Inoltre, dato che inevitabilmente ogni situazione si presta a numerose interpretazioni, a seconda degli strumenti di lettura di cui si è in possesso, del linguaggio utilizzato e in base a dove si rivolge lo sguardo, è importante assumere e utilizzare dispositivi efficaci e condivisi da tutti gli educatori. È fondamentale che tutti sappiano concretamente rispondere a domande quali: come mi comporto in caso di conflitto tra gli ospiti? Come mi comporto in caso di attacchi all'educatore? Come gestisco il momento del pranzo? Come mi comporto in situazioni di emergenza?

Le domande centrali allora diventano:

- Quali apprendimenti voglio promuovere?
- Come organizzo il servizio in termini di setting e attività proposte per favorire questi apprendimenti?
- Quali dispositivi condivide e utilizza l'équipe in determinate situazioni cruciali e ricorrenti?
- Come mi prendo cura del gruppo in modo che possa divenire risorsa e non ostacolo? (dato che l'essere in gruppo è caratteristica intrinseca e non modificabile dei nostri servizi).
- Come gestisco le situazioni conflittuali che sicuramente si vengono a creare all'interno dei gruppi?

I principi basilari di questo approccio pedagogico sono, quindi:

- 1) Conoscere il funzionamento del bambino e del ragazzo nelle diverse fasi dello sviluppo cognitivo e affettivo.
- Saper favorire i processi di apprendimento: il ruolo dell'educatore è, come detto, di regia educativa, ovvero, di facilitazione dei processi di apprendimento all'interno del gruppo.

- 3) Saper stare nei conflitti. Questo richiede, oltre alla padronanza di strategie e dispositivi per la gestione degli stessi, un lavoro personale sui temi della giustizia e del risarcimento e sui propri "tasti dolenti" al fine di saper modulare la distanza interna nelle situazioni conflittuali.
- 4) Saper gestire i gruppi, avere fiducia nella capacità autoregolativa del gruppo stesso. Ne segue uno spostamento dell'attenzione dal piano individuale a quello gruppale: si agisce sul singolo attraverso il gruppo.
- 5) Porre attenzione e cura alla dimensione organizzativa.
- 6) Spostare il focus dal piano psicologico a quello pedagogico.

Conclusioni

Il modello della comunità pedagogica costituisce un utile supporto per gli educatori, i quali sperimentano maggiore efficacia e coesione, potendo contare, oltre che su una visione e un linguaggio comuni, su strumenti e dispositivi pedagogici concreti per la gestione della normale quotidianità e delle situazioni compromesse da maggiore criticità. Tale modello è inoltre coerente con la visione dell'educazione come processo di valorizzazione delle risorse dell'individuo e di promozione delle autonomie personali.

Come direbbe M. Montessori: «Aiutarli (... i bambini) ad imparare a camminare senza aiuto, a correre, a salire e scendere le scale, a rialzare oggetti caduti, a vestirsi e a spogliarsi, a lavarsi, a parlare per esprimere chiaramente i propri bisogni, a cercare con tentativi di giungere al soddisfacimento dei loro desideri, ecco l'educazione dell'indipendenza»⁵.

⁵ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999.

Verso una società multiculturale

Rifarsi a Freire per operare all'interno dei CPIA

Ermida Maroli*

Abstract

L'articolo prende le mosse da un'esperienza all'interno dei CPIA, in cui tutti i giorni gli insegnanti attuano il primo passo verso il processo di integrazione di questa nuova utenza, quella dei richiedenti asilo. Il lavoro si rifà interamente alle opere di Paulo Freire e ne trae spunto per creare un modello di scuola multiculturale capace di offrire un equilibrato processo di integrazione dei migranti sul territorio ospitante. Questo processo parte dalle esigenze e dai bisogni dei migranti stessi e oltre alle istituzioni rende parte attiva Comuni ospitanti e cittadini.

L'obiettivo principale del lavoro è quello di superare la dialettica "oppressori-oppresso" e proporre un modello di integrazione che allo stesso tempo renda possibile il processo di alfabetizzazione e coscientizzazione dei ragazzi e dell'intera comunità.

The article is inspired by an experience had inside a provincial educational center for adults. These centers, called CPIA, are places where, each day, teachers provide the first steps toward immigrant integration through Italian language teaching. The work, influenced by the activities of Paolo Freire, creates a model of the multicultural school, where the idea is to offer a balanced process of immigrant integration into the hosting area. This process, born as a response to the needs and requirements of immigrants, would like them to integrate into the public institutions, thanks to municipality and citizen hosting program. The main aim of this project is to overcome the "oppressors-oppressed" aspect and to create a new model of integration, that enables literacy teaching and coscientization animation.

^{*} Laureata in Psicologia dello sviluppo e della comunicazione presso l'Università Cattolica di Milano.

"La multiculturalità non si costituisce nella giustapposizione di culture, molto meno nel potere esacerbato dell'una sull'altra, ma nella libertà conquistata, nel diritto assicurato di muoversi ogni cultura nel rispetto reciproco correndo liberamente il rischio di essere diversa, senza paura di essere differente, di essere ognuna per sé, soltanto però nella possibilità di crescere assieme e non nell'esperienza della tensione permanente, provocata dal desiderio della dominazione di una sull'altra"

Paulo Freire "Pedagogia della Speranza", p. 160

1. Premessa

Il presente articolo prende spunto dagli scritti di Paulo Freire, pedagogista brasiliano che negli anni '60 intraprese una vera e propria campagna di alfabetizzazione dei lavoratori rurali nelle campagne del suo Paese.

Il pedagogista rifiutò di riconoscersi in un metodo, visto come insieme prescrittivo di indicazioni per l'azione, ma svolse il suo operato tra le persone ascoltandone i bisogni e le priorità. Freire più volte nella vita si interfacciò con la povertà e la miseria delle genti del mondo, questo aspetto lo porterà a strutturare una pedagogia incentrata sullo scambio e sul dialogo. Ripose la sua attenzione sui bisogni principali legati al vivere quotidiano e attraverso le lezioni di gruppo riuscì ad estrapolarli e dargli forma e voce. Il saggio rappresenta il risultato di un percorso svolto all'interno di due classi del Centro Provinciale dell'Istruzione degli Adulti (CPIA)¹, il quale ha permesso la stesura di un'ipotesi di lavoro a partire dalle linee guida dell'Autore.

2. L'attualità di Freire

Oggi come non mai si dimostra di fondamentale rilevanza lo studio di Freire che, nella sua lunga carriera nel panorama educativo, si occupò di dare parola agli "oppressi" della sua epoca, oppressi che si ripropongono anche oggi nelle nostre società.

¹ Il contenuto dell'articolo si rifà al lavoro di tesi svolto presso il CPIA 1 di Sondrio nella sede secondaria di Ardenno (SO).

104 Ermida Maroli

Di spontanea intuizione risulta essere il quesito: "chi sono, oggi, gli oppressi?".

Gli oppressi rappresentano oggi tutti quei soggetti che vivono una condizione di subalternità e di non piena cittadinanza, sono vittime di processi economici e sociali che determinano disuguaglianza, violenza e ingiustizia sociale.

Ecco perché la proposta di Freire risulta essere così attuale, infatti ancora oggi in tutto il mondo educatori, studiosi e intellettuali continuano ad interrogarsi nel solco delle sue analisi, per costruire nuovi approcci educativi per far fronte alle forme di "oppressione" odierne.

All'interno delle sue opere è possibile trarre considerazioni utili a comprendere il modo di funzionare della società e delle dinamiche all'origine delle ingiustizie sociali ed economiche che la affliggono.

Probabilmente è questo il motivo per il quale le parole di Freire portano, ancora oggi, il lettore a riconoscere la dialettica oppressori-oppressi, eguagliandola ad una dinamica attualmente presente nella società, e di fronte a tale dinamica, a scegliere da quale parte schierarsi.

La riflessione freiriana incoraggia tutt'oggi chi ha assunto un impegno a vario titolo nell'educazione a ritrovare un'idea di essa come di uno strumento essenzialmente trasformativo, capace di incidere sulle dinamiche di esclusione e marginalizzazione, partendo da una consapevolezza sulla natura storica, sociale e politica di tali processi².

L'educazione come lotta all'esclusione sociale

L'attualità di Freire risiede nel fatto che considera una società multiculturale, capace di attuare una trasformazione significativa tramite l'interazione non solo dei migranti ma di tutti i cittadini affinché si renda possibile il perseguimento della giustizia sociale³.

Gli oppressi freiriani ricordano i migranti e le minoranze culturali odierne, che spesso si trovano a vivere nelle società multiculturali, non possedendo gli adeguati strumenti che permettano un'integrazione: ciò fa sì che si creino situazioni di svantaggio sociale ed economico.

² M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016, p. 102.

³ *Ibi.*, p. 114.

L'educazione risulta quindi essere uno strumento di straordinaria potenza in quanto capace di lottare contro l'esclusione sociale; inoltre possiede indicazioni teoriche capaci di portare a costruzioni di risposte nei confronti delle varie forme di "oppressione" come la discriminazione, l'ingiustizia sociale, la violazione dei diritti umani, la marginalità⁴.

Rileggere la categoria dell'educazione come lotta all'esclusione sociale dal punto di vista di Freire significa riconoscere che, se il soggetto è marginalizzato o escluso, è tale non per destino o casualità, ma perché è stato reso tale, ossia è stato marginalizzato o escluso⁵.

Questo sta a significare il fatto che, se al mondo vi sono gli oppressi, è perché in un certo qual modo gli oppressori li hanno portati a vivere in una situazione svantaggiata ai margini della società.

Per contrastare il processo di marginalità si necessita di un progetto educativo non "calato dall'alto" sui soggetti – passivo, senza alcuna possibilità di confronto – ma co-costruito mediante una riflessione di tipo attivo e soprattutto affrontato consapevolmente da parte degli oppressi.

Freire sostiene che, affinché il soggetto compia una sana emancipazione educativa, deve vivere in una situazione dialettica, all'interno di una dimensione collettiva.

L'educazione vista come una lotta all'esclusione sociale, che diviene un processo di empowerment sociale, ossia un processo tramite cui il soggetto rafforza la propria capacità di scelta e di autodeterminazione all'interno della società in cui vive; il soggetto si trasforma in agente attivo e dinamico all'interno del suo spazio d'azione⁶.

Tale processo di rafforzamento e di attivazione delle competenze e delle risorse dei soggetti è visto da un punto di vista collettivo, in quanto si dà assoluta importanza alla relazione con la comunità nella quale il soggetto è inserito, dal momento in cui gli permette di sviluppare le sue capacità di agire e partecipare consapevolmente, evidenziando il suo senso di cittadinanza.

La finalità che Freire si propone si attua attraverso un'educazione chiamata "popolare", che consiste in una forma di educazione "non formale", nella quale il soggetto è portato ad analizzare criticamente la propria vita

⁴ Ibi., p. 127.

⁵ Ibidem.

⁶ *Ibi.*, p. 128.

⁷ Forma di educazione che avviene al di fuori delle istituzioni scolastiche.

106 Ermida Maroli

e ad agire per il cambiamento sociale e politico, sulla base di contenuti e temi derivanti dalla sua esperienza concreta e soprattutto dai suoi interessi personali.

Secondo l'Autore, esiste una profonda connessione tra l'educazione ed il cambiamento sociale: «un'altra questione a cui ho già fatto riferimento, è il rapporto molto stretto tra formazione e trasformazione della società. Pertanto, ci sarà un tipo di educazione non solo per cambiare le persone... ma ci sarà un'educazione che riflette con le persone sulla trasformazione del paese intero»⁸.

In conclusione possiamo sostenere che il pensiero freiriano non è rivolto solo a coloro che si occupano direttamente di educazione come educatori e insegnanti, bensì anche a tutti coloro che sono impegnati in una mansione sociale come assistenti sociali, psicologi, ecc.

La sua elaborazione teorica ha portato un ampio dibattito sul ruolo dell'educazione nelle strategie da utilizzare contro la marginalità sociale e la lotta contro l'esclusione sociale, offrendo una posizione attiva al soggetto, protagonista assoluto del suo intero percorso bibliografico e quindi posto al centro dell'intero processo educativo e formativo.

Come inserire la pedagogia freiriana tra i banchi del CPIA

Il saggio si rifà alla breve esperienza di affiancamento all'insegnante svolta all'interno del CPIA. Il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti è un'istituzione scolastica autonoma, dotata di un personale assetto didattico e organizzativo. Si tratta di una struttura volta alla promozione di attività di orientamento e formazione articolate per livelli di apprendimento e finalizzate al rilascio di certificazioni attestanti la conoscenza della lingua italiana e l'acquisizione delle competenze connesse all'obbligo di istruzione e al rilascio di titoli di studio di primo e secondo grado.

Esperienza personale e gruppi classe

Il breve percorso è nato principalmente come inserimento e osservazione di un gruppo classe con l'obiettivo di trarne un esercizio, un'intervista o un elaborato scritto che rappresentasse il loro essere migrante in

⁸ P. Freire - A. Nogueira, *Que fazer: teoria e pratica em educação popular*, Vozes, Petròpolis 1989, p. 17.

Italia. Con il passare delle lezioni l'idea di creare un progetto disegnato sui ragazzi è andata svanendo soprattutto a causa delle scarse competenze linguistiche dei partecipanti ai corsi. Da una prima fase di osservazione iniziale il mio compito si è trasformato in affiancamento all'insegnante. I gruppi risultano essere disomogenei, quindi emerge la necessità di assistere costantemente alcuni soggetti con gravi difficoltà linguistiche.

Sicuramente il limite e la difficoltà maggiore è rappresentata dall'insegnare una lingua da zero, a giovani adulti, analfabeti, spesso incapaci di scrivere nella loro lingua madre.

Le lezioni variano, non c'è un argomento o un tema da seguire alla lettera ma ci si ferma e si prosegue in base alle esigenze dei soggetti.

L'insegnante si avvale di una didattica ludica, in quanto il gioco risulta essere il protagonista assoluto della lezione insieme alle canzoni e all'utilizzo di emozioni positive, significativi i numerosi role playing presenti all'interno delle lezioni. Il docente si rifà ad una didattica di tipo meta-cognitivo in quanto vi è una condivisione di strategie e una negoziazione tra alunno e insegnante. Come esaltava Freire, vi è un rapporto comunicativo simmetrico tra insegnante e studente e non asimmetrico, con l'insegnante al vertice che si limita a dare informazioni, tralasciando il confronto.

L'insegnante predilige un tipo di didattica esperienziale che si lega all'oggi e alla quotidianità. Questa tipologia di didattica rappresenta un modello di apprendimento, che si svolge all'interno del setting classico, ma in cui è lo stesso gruppo ad insegnare a sé stesso mediante l'esperienza che svolge e attua su di sé. L'oggetto dell'apprendimento non risultano essere teorie e nozioni, ma le modalità attraverso cui il gruppo e i singoli agiscono sull'ambiente che li circonda ed apprendono attraverso l'esperienza. Esperienza che in Freire risulta essere educativa quando produce un cambiamento nel soggetto, accrescendo le sue capacità di percepire ed esprimere il proprio pensiero nel mondo esterno creando condizioni di umanità.

I temi e gli argomenti, proposti a lezione, variano in base al programma dell'insegnante ma soprattutto ai bisogni e alle perplessità che i ragazzi riportano in aula. Essendo una scuola per adulti l'insegnante del CPIA non esige e non richiede compiti a casa ma serietà, attenzione e soprattutto partecipazione durante le ore di lezione.

⁹ Cit. in P. Reggio, L'esperienza che educa, Edizioni Unicopli, 2003, p. 80.

108 Ermida Maroli

È difficile non ricadere in un processo di infantilizzazione, in quanto le azioni che compiono rispecchiano atteggiamenti infantili di bullismo e scherno nei confronti dei compagni e vanno conseguentemente limitate¹⁰.

La dimensione del conflitto

All'interno dei due gruppi classe, esistono due fazioni principali: i ragazzi provenienti dalle ex colonie inglesi, anglofoni, e quelli provenienti dalle ex colonie francesi, quindi francofoni; distacco che si va ulteriormente incentivando a causa della religione. Per capirci meglio la maggior parte dei ragazzi che provengono da regioni del nord Africa sono musulmani mentre i restanti in maggior numero cattolici.

Si parla di gruppi ben distinti all'interno delle dinamiche della classe e ad occhio esperto risulta immediato leggerne gli assetti e le modalità interattive. La scissione si nota nella collocazione all'interno dell'aula, vi è infatti un gruppo agli antipodi dell'altro, i ragazzi provenienti dalle ex colonie inglesi, in particolar modo i Nigeriani, tendono a fare gruppo e ad escludere l'altro talvolta schernendolo.

Il dialogo è quasi inesistente tra le due fazioni e se nasce è a causa di un piccolo litigio verbale o per sbeffeggiare il compagno. Lo schema sopra riportato si ripropone anche nelle attività di vita quotidiana quali il mangiare, il cucinare e compiere le faccende domestiche. Il Nigeriano non mangia il cibo del Malese né tanto meno si siede al suo stesso tavolo e così accade viceversa. Ulteriore fonte di litigio è rappresentata dall'appartenenza religiosa. Quello che emerge in questo gruppo è un fondamentalismo cattolico piuttosto che musulmano. Sono i cattolici che attaccano maggiormente i musulmani e non viceversa.

Vorrei nuovamente ricordare l'assoluta soggettività dei dati raccolti e l'assenza totale di una bibliografia scientifica di riferimento.

Inoltre, è da sottolineare che sono persone costrette a vivere e condividere negli stessi spazi, lontani dai propri cari, in un paese che non gli appartiene e in cui non si aspettavano di rimanere.

¹⁰ C. Marchetti, Un mondo di rifugiati. Migrazioni forzate e campi profughi, EMI, Bologna 2006.

Ipotesi di lavoro

La necessità di collocare questi giovani in uno spazio sociale, rivestendo un'adeguata posizione lavorativa evitando così la sedimentazione e la passività, dovrebbe rappresentare l'ambizione alla quale tutti gli operatori dovrebbero aspirare, cercando la strategia più efficace per rendere autosufficienti questi giovani richiedenti asilo. Come scrive P. Reggio, oggi lasciamo che le questioni sociali vengano affrontate da misure di tipo urbanistico, legislativo, psicologico, lasciando ai margini la prospettiva pedagogica, perché non ritenuta idonea al superamento della problematica esistente¹¹.

Reggio vede una crisi moderna della pedagogia, un tempo attenta ai problemi sociali, derivanti dalla quotidianità, con un occhio di riguardo alle condizioni concrete di vita soprattutto in campo metropolitano, al potenziale educativo e di cambiamento all'interno delle relazioni sociali¹². Questa crisi ha visto i problemi sociali affrontati senza intenzionalità educativa, svuotati da una prospettiva di cambiamento in quanto affrontati semplicemente da un punto di vista tecnico da mani di esperti¹³.

Di fondamentale rilevanza la questione della coscientizzazione dei giovani migranti, per renderli più coscienti e consapevoli, al fine di promuovere cittadinanza attiva sul territorio ospitante. Altro punto significativo è quello di cercare di sbloccare il comportamento, spesso di tipo assistenzialistico, degli operatori per renderli più indipendenti e attivi nelle loro azioni e attività.

Durante le lezioni all'interno del CPIA vi è stata una continua attività di ascolto e osservazione del comportamento e degli atteggiamenti dei ragazzi, questo ha permesso di rappresentare su un piano ipotetico i problemi che maggiormente affliggevano i giovani migranti. Sono state successivamente suddivise le comunicazioni dei migranti in tre differenti aree tematiche¹⁴:

- ➤ Lavoro.
- ➤ Lingua.
- ➤ Benessere.

¹¹ P. Reggio, *Parole nuove che generano l'azione. Alcune note di metodo freiriano*, in «Animazione sociale», Marzo (2010), p. 56.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ La successiva suddivisione metodologica riprende, in parte, la strutturazione del lavoro effettuato dalla cooperativa Kaleidoscopio, presso un campo nomadi a Trento.

IIO Ermida Maroli

Aree tematiche alle quali successivamente verranno ricollegate le espressioni fornite dai ragazzi nelle ore curricolari ed in attimi fuggenti, quali il cambio aula e l'attesa dell'insegnante fuori dalla classe, prima del suo arrivo.

L'area tematica: Lavoro

Area tematica ampia e controversa anche a causa delle innumerevoli legislazioni e normative che limitano e modificano l'agito odierno di questa categoria di persone.

Le espressioni che maggiormente sono emerse in quest'area sono:

- · Italia no lavoro no soldi.
- Da tanto tempo no pocket money¹⁵.
- Non posso chiamare casa perché telefono no funziona no soldi no lavoro.
- Oggi non c'è perché è andato Sondrio da prefetto perché no pocket money.
- Italia male no lavoro.

Le brevi frasi, ma incisive, qui riportate hanno dato l'idea di dividere il processo di coscientizzazione in due filoni paralleli: quello del lavoro produttivo che porta ad un reddito e a delle responsabilità e quello delle insistenti richieste del *pocket money* che spetta di diritto ai richiedenti asilo.

Negli ultimi anni, parlando con il Dirigente Scolastico, è capitato che all'inserimento professionale i migranti preferiscano il mantenimento da parte dello Stato che garantisce una situazione di comodo e di maggiore tutela (infantilizzazione).

Una delle strategie adottabili secondo il metodo freiriano è rappresentata nello specifico nella terza fase. Freire elaborò un metodo, costituito da sei fasi, che si discosta dai metodi puramente meccanici per sostituirli ad un'alfabetizzazione diretta. Nella terza fase¹⁶ del metodo si osserva un

¹⁵ Viene definita *pocket money* la somma di denaro che il Ministero dell'Interno versa giornalmente ai migranti ospiti nelle strutture temporanee e nei centri di accoglienza. La cifra totale giornaliera varia dai 21 ai 40 euro. Solo 2,50 euro spettano al richiedente asilo. Il resto del denaro rimane all'ente che ha preso in gestione il centro.

La terza fase consiste nell'elaborazione di situazioni-quadro che rappresentino, nello specifico, situazioni esistenziali che il gruppo nel quale si lavora vive quotidianamente. Queste situazioni hanno il ruolo di provocare il gruppo, sono delle "sfide", in quanto rappresentano situazioni-problema, codificate, che contengono degli elementi che il gruppo dovrà decodificare con l'aiuto dell'educatore. Il dibattito che deriva dal procedimento di decodifica, da parte

processo di elaborazione di situazioni-quadro che rappresentino, nello specifico, situazioni esistenziali che il gruppo nel quale si lavora vive quotidianamente, in questo caso si potrebbero creare dei role playing ad hoc sulle due dimensioni emerse: 1) lavoro come dovere, ricevo un reddito affine al mio operato; 2) il *pocket money* mi spetta di diritto e quindi protesto per riceverlo.

All'interno di tali giochi è bene introdurre una situazione problematica (ad esempio risolvere il malcontento della paga inferiore alle mie aspettative), cercando di provocare il soggetto o meglio ancora il gruppo di lavoro che, spinto alla risoluzione della situazione problematica, si vedrà partecipe insieme all'insegnante alla decodifica del messaggio ricevuto. Scrive Freire, il dibattito che deriva dal processo di decodifica avvenuto all'interno del gruppo, lo porta verso l'atto della coscientizzazione e nello stesso tempo ad alfabetizzarsi¹⁷. La decodifica, scrive Reggio, è quel movimento che, compiuto insieme tra operatori e in questo caso migranti, porta al dialogo, all'influenzamento reciproco¹⁸.

Altre strategie possibili rispetto alla richiesta emersa potrebbero essere la creazione di laboratori formativi e creativi.

Azioni possibili:

- Incontri con il Sindaco e le autorità territoriali per chiarire le dinamiche del pocket money;
- Maggior impegno a livello locale per quanto riguarda l'inclusione (organizzare cene, eventi che diano la possibilità ai migranti di conoscere e riconoscersi come parte attiva all'interno della comunità);
- Incontri con le autorità locali per rendere accessibile ai giovani migranti la partecipazione alle attività di volontariato e sportive svolte sul territorio;
- Laboratori formativi da parte di artigiani locali: falegnami, panettieri, calzolai ecc.;

del gruppo, porta quest'ultimi all'atto di coscientizzazione e nello stesso tempo ad alfabetizzarsi. Le situazioni portate dall'educatore sono di tipo locale, ossia riguardano il quotidiano dei soggetti, però aprono al ragionamento su prospettive più ampie ossia a livello nazionale e regionale.

¹⁷ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*. *I fondamenti sperimentali della "pedagogia degli oppressi*", Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1973, pp. 140-141.

¹⁸ P. Reggio, Parole nuove che generano l'azione, cit., p. 62.

II2 Ermida Maroli

 L'associazione anziani e l'oratorio potrebbero creare delle occasioni di scambio e condivisione nel quale far conoscere la storia gli usi e i costumi italiani e viceversa;

• Invitarli alla pulizia dei boschi che avviene due volte l'anno.

Dato che il più grande limite riscontrato durante il percorso all'interno dell'aula è stato quello linguistico, altra strategia possibile potrebbe essere la promozione della mediazione culturale.

Azione possibile:

• Rendere disponibile dei mediatori linguistici affinché si occupino della parte burocratica (creazione di un CV, ricerca di un impiego).

L'area tematica: Lingua

Si è inoltre strutturata un'area tematica interamente centrata sull'apprendimento della lingua italiana perché è quella maggiormente investita da lamentele che a volte assumono l'aspetto di scuse e giustificazioni. Le espressioni che maggiormente sono emerse da parte dei ragazzi sono state:

- · Italiano difficile.
- Italiano ha tante regole.
- Inglese facile italiano difficile.
- Io non capisco italiano.
- Puoi dire in inglese.

Dietro a queste affermazioni che rispecchiano il clima di generale malcontento tra i ragazzi, si nascondono fattori di tutt'altra natura come il fatto di non approvare l'insegnamento di una lingua che reputano inutile e l'insofferenza nel dover partecipare alle lezioni. Oltre a questo si aggiunge la situazione di totale precarietà che sono costretti a vivere, l'assenza di prospettive future e l'instabilità percepita a livello politico e sociale.

Alcune strategie efficaci sono state messe in pratica dall'insegnante e sono quelle di affrontare la situazione che si reputa problematica mediante un role playing: la situazione si ribalta e uno dei ragazzi prende in mano le redini della classe e gli viene proposto di presentare una lezione nella sua lingua madre. Ci mettiamo seduti nei banchi, ascoltiamo e rispondiamo alle sollecitazioni dei ragazzi che ci interrogano in una lingua che non possediamo. Questa strategia permette di identificare l'azione dell'apprendere come mutuo scambio e non più un dovere imposto dall'alto.

Altra strategia proposta in classe, soprattutto con gli analfabeti gravi, è quella di renderli consapevoli e coscienti dell'importanza della fonetica

a livello internazionale. Strategia attuata tramite il gioco delle lingue europee: con l'insegnante guardano la cartina e ad ogni stato vi collegano la lingua corrispondente. Anche in quest'area tematica sarebbe opportuno introdurre l'intervento multiculturale.

Azioni possibili:

- La presenza di un insegnante bilingue che possa affiancare i ragazzi nelle ore curriculari ed extracurricolari;
- Libro di testo con comandi bilingue;
- Visione di film sottotitolati con successivo confronto;
- Possibilità di svolgere più ore scolastiche.

La scarsa motivazione all'apprendimento da parte dei giovani migranti, che si trovano per la prima volta tra i banchi di scuola e la sfiducia di quest'ultimi rispetto all'apparato legislativo italiano, potrebbero incentivare le autorità locali a portare mediatori culturali all'interno delle loro commissioni comunali.

Questa figura potrebbe rendere più accessibile l'apprendimento dell'italiano come L2 e rappresenterebbero una fonte di aiuto anche per gli insegnanti ed educatori che spesso sono incapaci di rispondere ai bisogni dell'utenza.

Oltre alle strategie sopra citate, si potrebbe riproporre l'utilizzo del metodo freiriano, ad esempio andando a raccogliere parole che mantengano la stessa radice sintattica in italiano, francese e in inglese, (la parola comunità, in francese communautè e in inglese community) raccolta che avverrà con l'ausilio di interviste o brevi colloqui anche informali con i ragazzi. Una volta identificate le parole, si propone la strutturazione di situazioni-quadro¹⁹ che rappresentino tramite giochi di ruolo le situazioni esistenziali che si rifanno alle parole scelte nella fase precedente. Una volta compiuta la rappresentazione si procederebbe alla fase di decodifica del messaggio, resa possibile dal superamento della situazione problematica insieme alla collaborazione dell'insegnante. Terminato il dibattito si procederebbe alla produzione delle schede con le famiglie fonetiche in tutte e tre le lingue, nelle quali i ragazzi dovranno decomporre le parole e andarle a fissare su cartelloni. Grazie alla scomposizione in famiglie fonetiche potranno osservare la somiglianza dell'italiano alle altre lingue e acquisire il più rapidamente possibile nuove parole e definizioni.

¹⁹ Ibidem.

II4 Ermida Maroli

L'area tematica: Benessere

Data la profonda confusione che creava questo tema lo abbiamo incluso nella terza e ultima macro area. Innanzitutto benessere inteso come "stare bene" a livello globale sia da un punto di vista fisico sia psicologico. Malesseri, quello fisico e quello psicologico, che spesso i ragazzi interscambiavano, probabilmente a causa della scarsa padronanza linguistica: malato spesso risulta sinonimo di triste. Le espressioni emerse sono state:

- Cibo sempre uguale pasta riso pasta ora mal di stomaco.
- Mal di testa no scuola.
- Mercoledì ho dormito perché mal di testa.
- Scarpe no buone.
- · Casa fa freddo no dormito.

Significativi i vari mal di testa e mal di stomaco che risultavano sintomatici di uno stato emotivo momentaneamente instabile. L'essere triste è confuso con il malessere fisico e il buono no buono va ad indentificarsi con il bene e il male.

È stato difficile trarne di più da questa area tematica anche perché l'insegnante, per una scelta personale, prediligeva l'utilizzo di emozioni positive, evitando le negative che spesso emergevano dalle lamentele dei ragazzi.

Significativa la strategia messa in atto dall'insegnante in risposta alle innumerevoli lamentele da parte dei richiedenti. Semplice e allo stesso tempo efficace, l'attività consisteva nell'apporre su una linea delle emozioni, delimitata da due faccine una triste e una sorridente, il post-it con il proprio nome vicino allo stato d'appartenenza. A seguito di questa azione i ragazzi dovevano a turno chiedersi: "come stai?" e rispondere in base allo stato d'animo. Questa attività ha permesso di solcare in parte le barriere che sono state innalzate tra i giovani e li ha portati ad essere più empatici nei confronti dei compagni, identificandosi con il malessere dell'altro.

Altra strategia che potrebbe essere efficace è la creazione di luoghi di incontro e spazi di confronto.

Azioni possibili:

- Incontri al campo con personale medico specializzato;
- Sostegno psicologico (preferibilmente mediato linguisticamente);
- Creazione di momenti di confronto e scambio all'interno del centro di accoglienza;
- Creazione di momenti di confronto con la comunità ospitante.

Altra strategia efficace: la formazione e sensibilizzazione degli operatori, dei volontari e del comune ospitante.

Azioni possibili:

- Percorsi di formazione nei confronti di insegnanti e operatori;
- Sviluppo di "relazioni positive" nel contesto scuola e Cas²⁰;
- Serate di sensibilizzazione per i residenti del Comune volte alla conoscenza delle problematiche e delle difficoltà.

Riflessioni conclusive

Dal tema affrontato nel contributo si evince quanto il lavoro all'interno dei CPIA sia complicato e complesso. Pur tenendo conto che non vi è stato un lavoro di raccoglimento e analisi da parte di un'accurata équipe, questo percorso vuole accompagnare verso un graduale processo di coscientizzazione da parte di noi cittadini, che troppo spesso tendiamo a disumanizzare i migranti voltando loro le spalle.

Secondo il pedagogista la multiculturalità, come fenomeno che esige la convivenza nello spazio di diverse culture, non è un qualcosa di naturale e di spontaneo bensì si identifica in una creazione a livello storico che richiede decisione, volontà politica, mobilitazione e organizzazione di ciascun gruppo in vista di obiettivi comuni²¹.

Inoltre, come sottolinea l'attualità della parola di Freire, gli uomini non si educano da soli, ma in sede di incontro e di scambio, tramite un processo di mediazione che compie il mondo sul quale viviamo.

Dunque il fine ultimo che si pone questo articolo è quello di rifarsi agli insegnamenti freiriani per rendere il mondo su cui agiamo uno spazio multiculturale, aperto all'integrazione e alla condivisione di differenti culture.

²⁰ Centri di Accoglienza Straordinari.

²¹ A. Tagliavia, *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*, EMI, Bologna 2011, p. 135.

L'Hospice Perinatale e la fondazione «Il Cuore in una Goccia» - Onlus

Un modello sinergico di come la scienza sposi la tenerezza per servire la famiglia

Giuseppe Noia*

Abstract

Esiste un panorama sociale in cui la cultura della morte viene ampiamente respirata e giustificata. Nell'Evangelium Vitae San Giovanni Paolo II° affermava: «Il delitto è diventato diritto». Più di 100 anni fa, nel 1913, Chesterton affermava: «Noi ci ritroveremo a difendere e custodire l'incredibile sensatezza della vita umana» perché «Gli esseri umani, anche se sono destinati a morire, non sono nati per morire, ma per incominciare» (Hanna Arendt). Alla luce di gueste premesse dobbiamo porci delle domande. Nell'àmbito della custodia della vita e della solidarietà sappiamo rispondere alla indifferenza con la solidarietà? E quanto siamo solidali con il valore del dono della vita? E per quanto riguarda la sua preziosità con quali occhi la vediamo? E con quali mezzi la difendiamo? Ci si rende conto che non si può essere solidali se non si conoscono i problemi e non si riflette sulle evidenze? Siamo veramente consapevoli che la mancanza di conoscenza è una grande responsabilità omissiva nel custodire il valore del dono della vita? La tenerezza è stata cancellata dall'essere solidali con il dono della vita e dalla sua accoglienza e delicatezza nel custodirlo? Abbiamo paura di contaminare la scienza con la tenerezza e con lo squardo di contemplazione verso questo valore, che è un grandissimo e meraviglioso dono? Infine si capisce che l'imperversare di queste numerose domande nasce soprattutto dal fatto che nella scienza prenatale le conoscenze vengono usate più per distruggere che per costruire. Uno degli esempi più eclatanti è dato dall'uso della diagnosi prenatale. Come abbiamo risposto all'eugenismo prenatale? Abbiamo risposto con una medicina fetale che accanto al braccio diagnostico ha sviluppato anche la terapia del feto in utero. La terapia fetale nasce

^{*} Docente di medicina dell'età prenatale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore - Presidente AIGOC (Associazione Italiana Ginecologi Ostetrici Cattolici).

con l'avvento della medicina fetale 40 anni fa. In tutto il mondo le tecniche ultrasonografiche sono diventate elemento basilare per guidare approcci invasivi verso un compartimento fetale e apportare una serie di atti diagnostici e terapeutici finalizzati a trattare il feto come un paziente a tutti gli effetti. I successi ottenuti nel Centro di Diagnosi e Terapia Fetale del Gemelli, attuando la cosiddetta terapia fetale integrata, dimostrano che, anche in gravi patologie feto-neonatali, ci sono possibilità di intervento per ridonare capacità gestazionale a tutte quelle famiglie gravate da una diagnosi infausta. L'Hospice Perinatale ha un impatto culturale fra due modi di pensiero antropologicamente opposti: il primo vive dell'illusione che eliminando il sofferente si possa eliminare la sofferenza, il secondo invece nel rispetto più totale della preziosità della vita umana, senza guardare alle dimensioni dell'essere umano ma solamente al suo valore, cerca di prevenire le malattie, cerca di curarle, cerca di limitare i danni fisici e psicologici del malato e delle famiglie, cerca di lenire la sofferenza fisica e psicologica, forte dell'assunzione di tre metodologie per affrontare la sofferenza umana: I prevent, I cure, I relief (prevenire, curare, lenire il dolore). Ma tutto guesto esprime il concetto della solidarietà umana, della medicina condivisa, e si traduce in un'unica espressione: I care (mi predo cura di te). Il quadro generale ha segnato quindi un passaggio che nella medicina fetale è diventato una eccellenza etica della nostra istituzione: l'Hospice Perinatale non è un luogo ma è un modo di curare il feto e il neonato. Anche nelle condizioni patologiche più estreme si può dare speranza di prevenzione, cura e sollievo del dolore accompagnando non solo il feto con tutto l'approccio scientifico e clinico ma anche le famiglie. La Fondazione «Il Cuore in una Goccia» - Onlus rappresenta il braccio di affiancamento dell'Hospice che con le famiglie testimoni e le famiglie cireneo pone le basi della condivisione nella sofferenza. È questo il vero fondamento della medicina della speranza.

There is a social panorama in which the culture of death is widely breathed and justified. In the Evangelium Vitae, St John Paul II affirmed: "The crime has become right." More than 100 years ago, in 1913, the famous writer Chesterton said: "We will find ourselves defending and cherishing the incredible sense of human life" because "human beings, even if they are destined to die, are not born to die, but to begin" (Hanna Arendt). In the light of these assumptions we must ask ourselves questions. In the context of the custody of life and solidarity, do we know how to respond to indifference with solidarity? And how much are we sympathetic to the value of the gift of life? And what about his preciousness with what eyes do we see it? And by what means do we defend it? Do you realize that you cannot be sympathetic if you do not know the problems and do not reflect on the evidence? Are we really aware that the lack of

II8 Giuseppe Noia

knowledge is a great responsibility exclusionary in safeguarding the value of the aift of life? Has the tenderness been erased from solidarity with the aift of life and its acceptance and delicacy in quarding it? Are we afraid to contaminate science with tenderness and with the gaze of contemplation towards this value, which is a great and wonderful gift? Finally, it is understood that the raging of these many questions arises mainly from the fact that in the prenatal science the knowledge is used more to destroy than to build. One of the most striking examples is the use of prenatal diagnosis. How did we respond to prenatal eugenism? We responded with a fetal medicine that next to the diagnostic arm also developed fetus therapy in utero. Fetal therapy was born with the advent of fetal medicine 40 years ago. Throughout the world, ultrasonographyc techniques have become a basic element to drive invasive approaches to a fetal compartment and to make a series of diagnostic and therapeutic acts aimed at treating the fetus as a patient in all respects. The successes obtained in the Diagnosis and Fetal Therapy Center of the Policlinico Gemelli by implementing the so-called integrated fetal therapy, they show that even in serious fetus-neonatal pathologies, there are possibilities of intervention to redonate gestational ability to all those families burdened by an unfortunate diagnosis. The Perinatal Hospice has a cultural impact between two anthropologically opposed ways of thinking: the first lives of the illusion that eliminating the suffering can eliminate suffering, the second instead in the most total respect of the preciousness of human life, without looking at the dimensions of the human being but only to its value, seeks to prevent diseases, seeks to heal them, seeks to limit the physical and psychological damage of the sick and families, seeks to soothe the physical and psychological suffering, strong of the assumption of three methodologies to deal with human suffering: Prevent, cure, relief. But all this expresses the concept of human solidarity, of shared medicine, and translates into a single expression: I care. The general framework has therefore marked a passage that in fetal medicine has become an ethical excellence of our institution: The Perinatal Hospice is not a place but it is a way of treating the fetus and the newborn. Even in the most extreme pathological conditions one can give hope of prevention, care and relief of pain accompanying not only the fetus with all the scientific and clinical approach but also the families. The Foundation "Il Cuore in una Goccia"- Onlus represents the arm of support of the Hospice that with the families witnesses and families cyrene lays the foundations of sharing in suffering. This is the true foundation of the medicine of hope.

Epicrisi del mondo psicosociale e scientifico

Il panorama prenatale degli ultimi 40 anni ha mostrato luci ed ombre nella difesa della vita nascente e nella custodia di un valore la cui preziosità dovrebbe essere trasversale ad ogni ideologia e ad ogni differenza di valutazione antropologica. «Questo essenziale invisibile agli occhi» dovrebbe essere l'obiettivo primario di ogni aggregazione umana come la fotosintesi clorofilliana che, pur non essendo visibile viene riconosciuta come la fonte primaria di energia universale. In Italia, se da una parte abbiamo registrato un atteggiamento eugenistico verso la vita fragile e gravata da malformazioni (il tasso di aborto volontario eugenetico dopo le 12 settimane cioè dopo il terzo mese, è passato dallo 0,5 % nel 1981 al 5,0% nel 2015), negli stessi anni abbiamo diffuso e sviluppato il concetto della medicina fetale, cioè la possibilità di curare il bambino in utero anche in condizioni di gravi patologie¹.

Con l'introduzione dell'ecografia ostetrica si è aperta una finestra sul mondo fetale, mostrandoci numerosi aspetti della vita prenatale prima inimmaginabili. Ciò ha permesso l'evoluzione della scienza ostetrica e attualmente con le terapie fetali è oggi possibile curare numerose patologie prenatali con tecniche invasive e non invasive.

Attualmente è possibile effettuare la somministrazione di trattamenti farmacologici per la terapia di numerose patologie del feto, per il miglioramento della sua permanenza in utero, della sua sopravvivenza post-natale e, di conseguenza, della sua qualità di vita futura. Infatti una esemplificazione delle cure fetali per via non invasiva è data dalla somministrazione di farmaci al feto attraverso l'assunzione materna degli stessi, sfruttando il passaggio transplacentare. Ma tale cura può essere fatta anche attraverso terapia farmacologica diretta, cioè con aghi guidati dell'ecografia nel liquido amniotico o nel sangue fetale e quindi per via invasiva.

Entrambe tali procedure devono ovviamente tener conto del rischiobeneficio sia per la madre che per il feto.

Le indicazioni alla somministrazione di farmaci al feto sono rappresentate da:

¹ G. Noia et al., *Le Terapie Fetali Invasive*, Società Editrice Universo, Roma 1998; G. Noia et al., *Terapie Fetali*, Poletto Editore, Vermezzo (MI) 2009.

I20 Giuseppe Noia

Diagnosi di aritmie, tachicardia o bradicardia fetale (è possibile somministrare in questi casi digitale, Verapamile, Propranololo) (via non invasiva).

 Diagnosi di gozzo ipotiroideo fetale mediante infusione di Tiroxina (300-500 mg) nel liquido amniotico (via invasiva).

In particolare le tecniche di terapia fetale invasiva possono sfruttare vari approcci: intra-amniotico, intra-vascolare, intra-peritoneale, intra-pleurico, intra-urinario, intra-lesionale, intra-cardiaco.

Al Policlinico Gemelli già negli anni «80 una sinergia tra i ginecologici, neonatologi ed altre figure mediche come neurochirurghi infantili, cardiologi pediatri e chirurghi pediatri, ha portato avanti l'idea che il feto era un paziente a tutti gli effetti. Meeting interdisciplinari venivano organizzati per ottimizzare le terapie e gli interventi prenatali, ecoguidati e interventi perinatali specifici per ogni tipo di affezione fetale. In tutto il mondo le tecniche ultrasonografiche sono diventate elemento basilare per guidare approcci invasivi verso un compartimento fetale e apportare una serie di atti diagnostici e terapeutici finalizzati a trattare il feto come un paziente a tutti gli effetti, con una giusta valutazione etica e scientifica del rischio-beneficio. Questa è la terapia fetale.

Nel nostro Centro l'approccio intravascolare (prelievo di sangue fetale dal cordone ombelicale in caso di anemia fetale e correzione della stessa attraverso la medesima via con trasfusioni fetali ecoguidate), ha portato la sopravvivenza dal 40 al 92%. In 32 casi sono stati eseguite curarizzazioni fetali per bloccare l'estrema mobilità del feto e permettere la trasfusione. Approcci intramniotici come l'amnioinfusione (immissione di soluzione salina nella cavità amniotica dopo rottura delle membrane) ha migliorato la sopravvivenza dallo 0 al 50% mentre i drenaggi e le aspirazioni di cisti ovariche fetali di grosse dimensioni (circa 4 cm.), hanno impedito la torsione e la perdita dell'ovaio in 30 casi di bambine che sono nate con ovaie integre e preservate. Anche l'approccio intraurinario con aspirazioni e drenaggi dalla cavità pielica o dalla vescica, hanno migliorato la sopravvivenza dal 20 al 65% e nei casi di idrope fetale non immunologica (condizione severa per cui il feto evidenzia presenza di liquidi nel torace e nell'addome come espressione di scompenso emodinamico), i trattamenti integrati e multipli hanno portato la sopravvivenza dal 12 al 48% e i follow up a lunga distanza evidenziano un ottimo outcome nel 79% dei bambini nati. Questi sono solo alcuni esempi appartenenti ad una casistica di circa 8000 procedure effettuate negli ultimi 30 anni nel nostro Centro.

Accanto a queste procedure invasive si è sviluppata anche la *palliazione fetale* cioè quell'insieme di procedure che miravano ad accompagnare interventi invasivi che attraversavano il corpo fetale, per evitare il dolore al feto. Tale trattamento mirava a fare un'analgesia (palliazione nocicettiva) ma l'insieme di questi atteggiamenti terapeutici miravano anche a detendere le sierose (peritoneo e pleura) al fine di evitare la distensione delle stesse, ricchissime di terminazioni nervose e quindi ad evitare la sofferenza cronica da distensione (palliazione clinica). Considerando che la percezione del dolore da parte del feto inizia già dalla 18° settimana e che la capacità di gestire il dolore (pain modification system) si completa alla 27° settimana, si capisce molto bene l'importanza di questi trattamenti palliativi, analgesici e/o clinici, per limitare il danno che la percezione del dolore da parte del feto può creare allo sviluppo anatomico e neuro fisiologico del sistema nervoso centrale del futuro bambino.

I risultati ottenuti nel Centro di Diagnosi e Terapia Fetale del Gemelli, attuando la cosiddetta terapia fetale integrata, dimostrano che anche in gravi patologie feto-neonatali, o condizioni di terminalità o life limiting, ci sono possibilità di intervento per ridonare capacità gestazionale a tutte quelle famiglie gravate da una diagnosi infausta.

Il terzo aspetto, che è consequenziale a questa cultura del prenatale ma che ne è ineludibilmente l'evoluzione terapeutica, è l'aspetto dell'accompagnamento e tutto ciò viene definito Hospice Perinatale che non è solo un luogo in un ambiente medico, con interventi di tipo medico fatto da medici con esperienza in tal campo, ma anche un modo di medicina condivisa, in cui anche le famiglie giocano un ruolo di sostegno².

Nella letteratura internazionale noi sappiamo che la mortalità infantile entro il primo anno riconosce nelle malformazioni la prima causa di mortalità (1,2 per mille - National Vital Statistics Reports, 2011 - CDC - USA).

Negli ultimi anni diversi autori³ hanno studiato in maniera frontale il problema delle condizioni life limiting riportando diverse casistiche di condizioni eleggibili come patologie life limiting.

² G. Noia et al., *Il Figlio Terminale*, Nova Millennium Romae, Roma, Febbraio 2007; G. Noia et al., *La Terapia dell'accoglienza*, IF PRESS, Morolo (FR) 2010.

³ B.C. Calhoun et al., in «J. Reprod Med.» 48 (2003/5), pp. 343-348; M. D'Almeida et al., in «Journal of American Physicians and Surgeons», 11 (2006/2), pp. 52-55; A.C. Breeze et al., in «Arch Dis Child Fetal Neonatal» Ed. 92 (2007/1), F56-58; S. Leuthner et al., *Fetal Concerns Program*, MCN Am J. Matern Child Nurs. 32 (2007/5), pp. 272-278.

I 22 Giuseppe Noia

Nell'esperienza riportata le percentuali di continuazione della gravidanza variavano dal 37% all'87%. Nei 25 anni di accompagnamento alla vita debole, nel nostro Centro abbiamo individuato 532 casi eleggibili per condizioni life limiting dal 1990 al 2015, verificando l'accettazione a proseguire la gravidanza nel 94% dei casi.

La percezione dell'importanza delle cure per condizioni life limiting sta crescendo sempre più, come riferito da Ortigoza Escobar et Al. Global Congress of Maternal and Infant Health, 2010. Su 116 medici specialisti in ostetricia e ginecologia e in 6 Ospedali di III livello a Barcellona, è cresciuta dal 31,9 % al 52,6%.

L'Hospice Perinatale è un'unità operativa specialistica, solitamente collocata all'interno di strutture ospedaliere, dotata di un team multidisciplinare il cui scopo è quello di accogliere, sostenere e accompagnare le famiglie che si trovano poste di fronte a diagnosi prenatali di gravi patologie e malformazioni spesso incompatibili con la vita extrauterina. L'Hospice Perinatale quindi, non è solo un luogo medico dove si esprimono esperienze cliniche e scientifiche di tipo medico ma è soprattutto una modalità assistenziale e relazionale e questa è la cultura dell'Hospice Perinatale.

È qui che le famiglie che impattano con l'evento patologico vengono indirizzate trovando un supporto medico specialistico d'avanguardia che si propone attraverso la cosiddetta "medicina condivisa" di accompagnare il bambino e di assicurarne, per quanto scientificamente possibile, il benessere, in particolare tramite il ricorso alle cure palliative miranti all'eliminazione del dolore fetale, effettuate prenatalmente con procedure invasive eco-guidate. La finalità quindi è di fare un'analgesia fetale, con diverse modalità e per diversi scopi; ciò non ha solo un'importanza nell'attuale gravidanza ma previene le conseguenze che il dolore può comportare sulo sviluppo neuropsicologico del futuro bambino. Viene curato il piccolo paziente per l'oggi e per il futuro.

Inoltre, per mezzo del sostegno delle famiglie con un vissuto analogo (da noi definite "famiglie testimoni") ma, anche quello delle famiglie che non hanno trascorsi di malattia (da noi definite "famiglie cireneo"), si crea una rete di supporto psicologico e affettivo che, attraverso la condivisione delle varie tappe prenatali e postnatali, accompagna le famiglie gravate dalla diagnosi infausta anche nel percorso di elaborazione della perdita del proprio figlio, qualora le terapie prenatali non abbiamo avuto successo.

È nella cultura dell'Hospice che si trova il sostegno della Fede che impedisce al dolore di annichilire il cuore e la mente, che vince la morte

trasformando pian piano la sofferenza in amore e riportando, in tal modo, alla Vita; la stessa che, scegliendo di non abortire, si è deciso di custodire ad ogni costo dando compimento al progetto di Dio. L'Hospice Perinatale del Policlinico Gemelli e il Centro per le Cure Palliative Prenatali, in collaborazione con la Fondazione "Il Cuore in una Goccia – Onlus" esprimono pienamente il concetto di medicina condivisa, poiché l'accompagnamento non è solo una competenza scientifica fatta con le più moderne tecnologie diagnostiche e terapeutiche, ma trova una forte sinergia con il vissuto familiare e testimoniale e il supporto della fede.

La fondazione "Il cuore in una goccia" - Onlus: la progettualità

La mission della Fondazione il Cuore in una Goccia è focalizzata essenzialmente sul concetto di *Difesa della vita nascente* nella sua accezione più ampia; intesa, dunque, non solo come diffusione di una cultura pro-vita, anche nei casi di gravi patologie o malformazioni fetali in cui è prassi indicare l'aborto come via risolutiva del problema ma, anche, come cura del bimbo malato con metodologie d'avanguardia e ricerca di nuovi strumenti di cura di malattie fetali, le cui cause e le cui possibili cure sono ancora ignote; ma difesa della vita significa anche, nei casi patologici più gravi, prendersi cura del bambino "accompagnandolo" fino all'esito naturale, con l'aiuto delle cure palliative e soprattutto con l'amore di una famiglia che "accoglie" il proprio figlio e anche la sua malattia.

La difesa della vita passa, quindi, anche attraverso il sostegno affettivo e spirituale per quelle famiglie che scelgono la strada più difficile; quella senza scorciatoie emotive, che sbatte contro il dolore ma che, alla fine, conduce ad una condizione di pace e serenità con se stessi, con il proprio bambino e con la propria coscienza, nella consapevolezza di aver compiuto fino in fondo il proprio ruolo di genitori e di aver protetto e curato il proprio figlio anche nella condizione più estrema.

Da quanto detto, si evince chiaramente che i temi trattati dalla fondazione sono di natura estremamente complessa e articolata ma profondamente umana; ne scaturisce, dunque, una progettualità che spazia in più direzioni e che, per linee generali, può essere ricondotta come di seguito descritto, nei seguenti obiettivi :

A. Creazione e diffusione degli *Hospice Perinatali* su tutto il territorio nazionale come risposta completa alle esigenze e difficoltà delle

124 Giuseppe Noia

famiglie che devono affrontare una diagnosi prenatale patologica, attraverso un'assistenza non solo medica ma anche affettiva, relazionale e spirituale in stretta relazione con il concetto di Medicina Condivisa. L'Hospice Perinatale è la naturale evoluzione di tutto l'impegno ad effettuare cure prenatali per il bambino non ancora nato, in maniera invasiva e non invasiva, considerandolo un paziente a tutti gli effetti e riconoscendone la dignità come persona. Si tratta di progetti ambiziosi e che richiedono uno sforzo progettuale importante ma, l'attuale richiesta da parte delle famiglie e il dibattito medico-scientifico in corso, lasciano intravedere ottime possibilità di una rapida concretizzazione di questa idea di un'assistenza medica che, attraverso il rispetto e la cura della vita umana considerata fin dal primo istante della sua esistenza, supera se stessa e si arricchisce di umanità; di quest'idea di accoglienza e assistenza totale che non lascia scoperta nessuna delle problematiche coinvolte in questo tipo di esperienze e che diventa supporto indispensabile per quanti si trovano ad affrontarle.

- B. Sviluppo e sostegno di *progetti di ricerca* finalizzati allo studio delle patologie prenatali e, più in generale, allo sviluppo di tutto il campo inesplorato delle possibilità di prevenzione delle cause delle anomalie congenite e di cura del feto, in utero o subito dopo la nascita.
- C. Progetti informativo-divulgativi attraverso la realizzazione di conferenze, convegni, pubblicazioni, collaborazione con Università, utilizzo dei media e di tutti i canali tecnologici oggi disponibili, adottando approcci comunicativi che prevedano, accanto a una divulgazione di tipo prettamente scientifica, rivolta alla categoria medica, anche lo sviluppo di metodologie comunicative più dirette e fruibili dal largo pubblico, finalizzate a massimizzare la comprensione di concetti medici spesso ostici, ma anche a tranquillizzare, laddove possibile, su determinati argomenti; sfatare falsi miti, incentivare l'attività di prevenzione e minimizzare l'amplificazione dei rischi sia della madre che del bambino. In relazione all'oggetto specifico della fondazione, la finalità è quella dell'eliminazione del gap conoscitivo che finisce per gravare pesantemente sulla salute della donna e del bambino, sulle capacità gestazionali delle famiglie e sulle scelte da queste compiute, fondate, in molti casi, su convinzioni o informazioni errate o ingigantite o deviate, che impediscono il cosiddetto passaggio dall'informazione alla conoscenza; quello che

porta a scelte consapevoli, mature, meditate, non indotte dal contesto esterno, dalla paura o dalle circostanze, evitando così i danni che l'interruzione volontaria della gravidanza comporta alla salute psicologica della donna e della famiglia e che, spesso, vengono minimizzati o taciuti.

Con riferimento alla categoria medica i progetti divulgativi e conoscitivi, saranno incentrati sulla diffusione di nuovi approcci medico-paziente improntati al rispetto della dignità e sacralità della vita nascente, della donna e della famiglia, che lascino, attraverso un'informazione medica corretta e neutrale, una totale libertà di coscienza e di scelta.

Su questa scia, l'intento è anche quello di porre il concetto di *Medicina condivisa* al centro del dibattito medico-scientifico, ovvero proporre, anche nel nostro paese, un'evoluzione della concezione tradizionale di assistenza medica; tale proposta può dare l'idea di un approccio radicato, esclusivamente, in valori etico-religiosi ma, in realtà, ha dei fondamenti scientifici fino ad ora ignorati o scarsamente considerati per via degli schemi culturali dominanti (basti guardare ai risultati in termini scientifici ottenuti dagli Hospice Perinatali e, nello specifico, quelli derivanti dalla terapia fetale e dal ricorso alle cure palliative, in termini di percentuali di sopravvivenza, riduzione del dolore per il feto e qualità di vita per i bambini dopo i trattamenti prenatali).

- D. Sostegno affettivo, psicologico e spirituale alle famiglie attraverso l'organizzazione di eventi, incontri, circoli di preghiera e, più in generale, ogni altra occasione di ritrovo improntata alla condivisione e all'aiuto di chi si trova in una posizione di debolezza, incertezza o sofferenza, sia esso inteso come famiglia o come singolo.
- E. *Sostegno finanziario e logistico per le famiglie* gravate dal peso delle cure necessarie per i propri figli malati.
- F. *Ogni altra attività filantropica* che rifletta i valori cristiani di solidarietà e amore per il prossimo.

La certezza nelle concrete possibilità di realizzazione di tali progetti, spesso ambiziosi, alcuni dei quali tentano di cambiare impostazioni culturali profondamente radicate, o la cui realizzazione è, per la natura stessa del progetto, necessariamente orientata al lungo periodo, sta nella passione che anima i fondatori e tutte le persone che nel tempo sono entrate a far parte della fondazione; nel loro credere ciecamente in ciò che fanno e nel modo in cui lo fanno; nel loro rispecchiarsi nei valori fondanti del Cuore in una Goccia.

126 Giuseppe Noia

Non c'è nessuno strumento in grado di spiegare il senso dell'esistenza del *Cuore in una Goccia*, di quello che fa e del modo in cui opera, meglio delle storie di alcune delle famiglie che hanno scelto di "accompagnare" i loro bambini malati; ancor più se il racconto proviene direttamente dalle mamme e dai papà di questi piccoli angeli.

Basta una sola di queste storie per dare tutte le risposte sul perché della loro *scelta*, su cosa si deve affrontare e su dove si arriva. In esse trova sfogo un fiume di sentimenti ed emozioni: il rifiuto della malattia, i mille dubbi, le paure e le angosce, l'incomprensione della società e della famiglia, la solitudine e il dolore, fino ad arrivare ad un'inspiegabile trasformazione; quest'ultima, ha inizio nel momento della scelta di lasciar "*scorrere la vita*" rimettendosi al volere di Dio; si evolve attraverso un incondizionato amore per il proprio bambino malato, che diventa egli stesso la forza che sostiene i genitori nell'affrontare gli ostacoli che la malattia, ogni giorno, pone loro davanti; e sfocia, infine, in un senso di *pace e serenità* che appare, agli occhi di chi legge, come assolutamente disarmante, considerato il durissimo percorso affrontato.

In questi racconti, i genitori "testimoni" mettono a nudo il proprio cuore e la propria anima, narrando e descrivendo, con dovizia di particolari e senza filtri, i loro pensieri e sentimenti in ogni momento della loro esperienza; ed è probabilmente questa autenticità a rendere la loro narrazione di enorme impatto emotivo.

Ecco perché pensiamo che sia fondamentale condividere con più persone possibili il racconto di queste esperienze: affinché siano strumenti di comprensione dell'immenso valore della Vita e aprano alla riflessione su di essa e sul mistero che la avvolge; affinché possano aiutare altre famiglie nelle stesse condizioni; affinché mettano in dubbio lo schema culturale, oggi dominante, "della perfezione" come condizione di esistenza dell'essere umano.

Storia di Camilla

Roberta e Pietro, mamma e papà di Camilla, hanno deciso, su nostra richiesta e con grande generosità, di ripercorrere la loro storia; una storia racchiusa nelle pagine di un quaderno rosso che oggi si riapre. Uno scrigno di sogni, ricordi, emozioni descritti da una ragazza; una mamma che accarezzando il suo grembo immaginava il suo bambino, un fiore che sbocciava, il nuovo grande amore della sulla vita, la sua stella. All'inizio parole di

felicità e speranza, troppo velocemente soppiantate dall'ansia e dalla paura. Fu la *varicella* a gettare una terribile ombra sul futuro del bambino che stava crescendo dentro di lei. Roberta scrive, e dalle sue parole emerge il desiderio disperato di una mamma di proteggere la sua creatura; il tentativo di farsi forza, di asciugare le sue lacrime e forzare il sorriso per il bene della sua piccola stella. La varicella pian piano passò ma eventuali danni per il bimbo erano ancora da verificare; e nell'attesa di quel verdetto, dalle pagine del diario prende forma tutto l'amore di due genitori per il proprio bambino, la felicità che la sola percezione della sua esistenza dà loro; il dialogo costante di Roberta con suo figlio, quasi a darsi forza a vicenda, l'attenzione per ogni impercettibile movimento, il desiderio di rivedere con l'ecografia quel piccolo miracolo d'amore che ormai è il centro dei pensieri di mamma e papà, la voglia di sentire quel cuoricino che batte a tremila.

Ad un certo punto il racconto si interrompe. Tante pagine bianche espressione di lacrime e paura. Silenziose ed urlanti allo stesso tempo. Il controllo fatto il 15 di dicembre all'Umberto I di Roma, rivelò un *igroma cistico settato*. I medici dissero a Roberta e Pietro che il bambino avrebbe avuto, con molta probabilità, seri problemi.

Poi il ricordo di Roberta si concentra su alcune parole, quelle che continuavano a ripetergli quando si trovava lì; quelle di chi non sa che, a volte, le parole sono più dure e dolorose di una pietra scagliata con violenza: "Signora, sta capendo? Il suo bimbo al 30% sarà Down ... vedete cosa dovete fare...". E di fronte al silenzio di una madre con il cuore e la mente gelati, annebbiati, vuoti, si ripeteva quel ritornello: "Signora sta capendo?", ricevendo ogni volta come risposta, un flebile, tremante e disarmato "Sì".

Ma, per fortuna, la vita, o chi per lei, di tanto in tanto, ci mette sulla strada incontri che cambiano la direzione degli eventi; e, infatti, il giorno dopo la triste notizia, dalle pagine del diario si riaccende la speranza; un appuntamento fissato per il 17 di dicembre con un certo Prof. Noia, che avrebbe dovuto conoscere bene il problema del loro bimbo e che tutti indicavano come un Papà, lasciò intravedere uno spiraglio di luce; e proprio "quel giorno" divenne il più bello della vita. Un incontro che cambiò tutto. L'ecografia continuava ad evidenziare la presenza dell'igroma cistico settato, ma era tutto il resto ad essere cambiato. Non più la malattia e la prospettiva del peggio, ma la preghiera e la raccomandazione di un dottore che indicava loro una *strada nuova*, un *percorso d'amore*, quello di *accompagnare* il proprio bambino affidandosi alla Madonnina. La presenza di una figura che, proprio come fanno i papà veri, si sarebbe messa al loro fianco durante

128 Giuseppe Noia

tutto il cammino, aiutandoli e sostenendoli. Esattamente ciò di cui avevano bisogno i due genitori: l'alternativa alla morte del loro bambino e dei loro *cuori*, il bastone a cui reggersi lungo una strada che si sarebbe potuta rivelare piena di ostacoli. Così, affidandosi alla preghiera e alla fede, la coppia intraprese quel viaggio d'amore. La successiva ecografia evidenziò che l'igroma non era peggiorato. Intanto, i "Sì" dedicati al Signore fecero riaprire il quaderno rosso e il dialogo con quell'esserino che era ormai fra di loro. E così trascorsero i giorni, fino a quello fissato per la villocentesi che diede un buon esito; l'igroma cominciò a diminuire, e anche molto velocemente. Il cammino continuò e il piccolo, che ora si sapeva, essere una femminuccia, Camilla Maria, stava sempre meglio. I risultati migliorarono di volta in volta e l'igroma sparì. Un Miracolo! Si disse. Ma non era ancora finita. Dal 2 febbraio ci furono minacce di parto pretermine, per cui iniziò un lungo periodo a letto e la spola in ospedale, ma ormai le paure si erano dissolte e nulla avrebbe potuto più scalfire questa famiglia, sostenuta dalla fede e con l'aiuto di quel Papà che li seguiva sempre. Finalmente il 13 giugno 2016 è nata Camilla Maria, per la gioia infinita dei suoi genitori, che hanno creduto e sofferto; che la loro bambina l'hanno amata e basta!

Il loro ringraziamento è per quel "Sì", sussurrato, che ha cancellato i tanti "No", urlati e sbattuti in faccia; è per tutti quegli "Angeli" che, durante il loro cammino, li hanno sostenuti facendo sì che Camilla sia oggi fra di noi.

Conclusioni

La risposta alla diagnosi prenatale infausta è la cultura dell'Hospice Perinatale. In effetti, come nella assistenza alle condizioni di malattie terminali dell'adulto, negli ultimi 30 anni si è sviluppata la cultura dell'accompagnare patologie terminali del feto o del neonato fino all'exitus naturale. L'Hospice Perinatale quindi non è solo un luogo medico assistenziale dove si fanno diagnosi di patologie feto-neonatali gravi ma è anche una modalità di medicina condivisa nel rispondere alle diagnosi prenatali infauste che accompagna non solo la patologia del feto ma tutto il nucleo familiare e non solo fino al parto ma anche dopo per poter meglio aiutare la coppia alla elaborazione del lutto per la perdita del figlio. L'Hospice Perinatale quindi comprende sia un luogo sia una modalità di assistenza per quelle famiglie che non volendo scegliere l'interruzione di gravidanza scelgono l'accompagnamento prenatale e il comfort care postnatale.

In 25 anni nel centro di diagnosi e terapia fetale del Policlinico Gemelli (oggi definito Hospice Perinatale – Centro per le Cure Palliative Prenatali – S. Madre Teresa di Calcutta) sono state seguite 532 condizioni di patologie fetali life – limiting (detti impropriamente feti terminali). Tale metodologia di assistenza è attualmente avvalorata da 200 Hospice Perinatali negli Stati Uniti e da 39 in Europa di cui 6 in Italia e tra questi quello del Policlinico Gemelli che è stato il primo in Italia ad accompagnare le gravi patologie feto neonatali. Come si può arguire quindi la Fondazione «Il Cuore in una goccia» Onlus agisce di supporto all'Hospice Perinatale «Centro per le Cure Palliative Prenatali» S. Madre Teresa di Calcutta con una strategia operativa che si impegna in 3 campi: il preconcezionale, il prenatale e il postnatale e si attua con 3 braccia: il primo, quello medico-scientifico, il secondo, quello familiare – testimoniale e il terzo, quello della fede.

La grande sfida culturale che affronta la verità sulla persona umana si propone una metodologia che dovrebbe essere accettabile da credenti e da non credenti. Le ragioni della ragione scientifica e della ragione filosofica, giuridica, antropologica, possono diventare il campo di dialogo sulla dignità della persona umana perché utilizzano concetti suffragati da evidenze incontrovertibili, dando alla scienza un potere quasi di pacificazione sociale e sganciandola dallo steccato ideologico. Quindi ci si propone non un fondamentalismo o una supremazia ideologica ma si vuole costruire ponti di condivisione culturale affinché la maggiore consapevolezza renda più liberi nello scegliere e soprattutto nel riappropriarci della nostra umanità.

Chi ha lavorato nella convinzione che una buona etica produce una buona scienza si rende conto che nell'attuale panorama psicosociale la grande emergenza educativa si pone come obiettivo il passaggio culturale che porti le coscienze dal livello "informazione", spesso superficiale, al livello "conoscenza" con metodologie rigorose e scientificamente corrette. La proposta e la diffusione di questo approccio è fondata su esperienze reali avvalorate da evidenze e studi negli anni per un impegno culturale, che ha un tracciato che viene splendidamente sintetizzato dalla frase di San Giovanni Paolo II: «Se vuoi trovare la sorgente devi andare controcorrente»: la sorgente è la preziosità della vita umana, ma poiché come uomini di scienza dobbiamo usare metodologie di verità scientifica, non c'è più grande evidenza di verità scientifica della spontanea testimonianza di famiglie che dinanzi a una diagnosi prenatale infausta accolgono il proprio figlio senza se e senza ma.

I 30 Giuseppe Noia

"Il bambino non nato è il più povero tra i poveri" ha detto Madre Teresa, ed io mi sono permesso di aggiungere che se malformato è ancora più povero e se terminale è il massimo della povertà. Ma come ha fatto questa grande Santa, al massimo della povertà si deve rispondere con il massimo dell'amore. I genitori rispondono con il massimo dell'amore, ma la scienza prenatale lo fa altrettanto? Ecco quindi l'importanza di questi studi: dimostrare che la scienza del prenatale non è un campo di neutralità dinanzi al destino delle famiglie e dei bambini con fragilità prenatali. Questi studi dimostrano che non bisogna aver paura di contaminare il frutto dell'intelligenza e della ragione con il frutto dell'amore, caratterizzato dal bambino incompatibile con la vita extrauterina. La paura della sofferenza della morte che caratterizza il nostro tempo, e che si cerca di esorcizzare, cercando di silenziare la sofferenza e la morte, dimostra che vi è una visione dell'umanità molto influenzata dal senso del virtuale. I percorsi esistenziali delle famiglie che accolgono i propri figli e l'alleanza terapeutica che condividono con i medici garanti della vita, con tutto il patrimonio testimoniale che essi mostrano a questa società individualista, sono la migliore risposta al mondo virtuale con la verità di un'esistenza reale. Ci vorranno cambi generazionali per capire che la grandezza della scienza è tale quando essa si fa servizio e che non c'è miglior servizio di quando ci si affianca alle fragilità dei bambini incompatibili con la vita extrauterina e alle loro famiglie.

L'Hospice Perinatale quindi ha un impatto culturale fra due modi di pensiero antropologicamente opposti: il primo vive dell'illusione che eliminando il sofferente si possa eliminare la sofferenza, il secondo invece nel rispetto più totale della preziosità della vita umana, senza guardare alle dimensioni dell'essere umano ma solamente al suo valore, cerca di prevenire le malattie, cerca di curarle, cerca di limitare i danni fisici e psicologici del malato e delle famiglie, cerca di lenire la sofferenza fisica e psicologica, forte dell'assunzione di tre metodologie per affrontare la sofferenza umana: I prevent, I cure, I relief (prevenire, curare, lenire il dolore). Ma tutto questo esprime il concetto della solidarietà umana, della medicina condivisa, e si traduce in un'unica espressione: I care (mi prendo cura di te).

Tra brevità e creatività

Una nuova possibilità di incontrarsi

Elisabetta Romanò*

Abstract

Tema centrale di questo articolo è il percorso congiunto di mamma e bambina, supportato dal pensiero creativo dell'équipe. Attraverso l'esempio di un breve percorso, l'autore sottolinea l'importanza di coniugare il tempo consultoriale a disposizione con i tempi lenti del cambiamento psichico, apportando modifiche nella tecnica terapeutica. Con l'aiuto e i suggerimenti dell'équipe, il terapeuta mette in gioco la propria competenza utilizzando elementi di creatività, che diverranno veicolo di piccoli movimenti interni alla coppia mamma e bambina. Attraverso questo gioco di matrioske, per cui l'équipe contiene la terapeuta che a sua volta diventa contenitore per il nucleo, vengono infatti riattivate risorse sopite, permettendo una relazione più vitale nella quale la mamma possa riuscire ad incontrare la propria bambina da una nuova prospettiva affettiva. Come evidenziato nell'articolo, il breve percorso non sarà risolutivo delle problematiche di crescita della bambina e della mamma, ma potrebbe diventare stimolo per una ulteriore richiesta terapeutica.

The central theme of this article is a "mom and child" clinical intervention with the support of team creative thought. Through some examples of the therapeutic work with a mother and her daughter, the author emphasizes the importance of combining the short intervention time, available in the consultorial structure, with the slow times of psychic change, which requires some changes in therapeutic technique. With the help and suggestions of the team, the therapist uses creative elements, which will become a vehicle of small internal movements for this couple. Like the matrioske dolls, the team contains the therapist, who in turn becomes a container for the diad; this holding environment reactivates hidden resources, allowing a more vital relationship in which the mother can meet her child in a new more empathetic perspective. As highlighted in the article, the short intervention will not be a total resolution to the growth issues of the child and her mother, but it can become a trigger for further therapeutic demand.

^{*} Psicologa psicoterapeuta. Fondazione Don Silvano Caccia Onlus - UOL Consultorio Familiare Decanale.

132 Elisabetta Romanò

Questo articolo è una riflessione sulla preziosità del lavoro d'équipe per il singolo operatore del Consultorio: anche lo psicologo con consolidate formazione ed esperienza sperimenta un arricchimento nel confronto con gli altri colleghi.

Ciò porta diversi vantaggi, nel momento in cui esiste sufficiente fiducia e stima tra tutti i componenti della équipe: intanto, si realizza a livello corale quella che è chiamata la funzione riflessiva, un aspetto che abbiamo imparato ad esplicitare nelle prime comunicazioni con i nuovi utenti, perché abbiamo verificato che nominare l'équipe, che rifletterà sui problemi portati nel primo colloquio, rassicura l'utente ma anche l'operatore stesso. Proprio l'operatore, quando sperimenta un senso di appartenenza, utilizza con sempre maggior fiducia lo spazio dell'équipe per adottare un atteggiamento più disponibile nell'esplorare ipotesi di diagnosi e di trattamento, a vantaggio dell'utente.

Nella situazione qui presentata dalla collega, si verifica appunto questo: l'équipe si dà un tempo per pensare, senza ansia, alle possibili modalità di intervento, considerando sia il portato dell'utente, sia il controtransfert dell'operatore che lo ha in carico, offrendo contemporaneamente un sostegno alla sua identità professionale che lo rafforza e lo separa da eventuali agiti.

Ci si rende conto, in questi momenti, che l'équipe può costituire un contenitore "buono", generatore di *insight*, ovvero di consapevolezze che si portano nei colloqui individuali come una ricchezza spendibile. Sono momenti in cui si è soddisfatti del proprio lavoro!

Tra brevità e creatività

Lavorare presso un consultorio familiare pone il problema del tempo, talvolta troppo breve per quelli che sono i tempi della psiche e del cambiamento profondo. È un tempo però sufficiente per piccole trasformazioni, per avviarsi su deviazioni impreviste, per stupirsi davanti ad una quotidianità non sempre compresa, per incuriosirsi su quanto potrà accadere nelle pagine successive della vita. Ciò che può essere offerto, inoltre, può essere arricchito dalla creatività messa in moto dal confronto nell'équipe. In quest'ultimo caso anche il terapeuta mette in moto piccole modifiche del suo modo di giocare la propria professionalità.

I percorsi consultoriali con adulti, bambini e adolescenti prevedono pacchetti di sedute di supporto psicologico o di interventi terapeutici Tra brevità e creatività

che si possono focalizzare su problematiche specifiche e su una struttura dell'Io abbastanza solida, con buone risorse. Il terapeuta è chiamato a sviluppare una competenza supplementare, cioè la capacità di fiutare aree psicotiche della personalità, da non aprire, per evitare terremoti psicologici nelle persone accolte che non si potranno poi affrontare. Intuire l'esistenza di queste aree, però, potrebbe essere un elemento affinché le persone possano essere incuriosite a scoprire parti di loro in stanze esterne al consultorio, per quanto difficili da trovare se non si ha la possibilità di accedere al privato.

Incontrare i bambini rappresenta, inoltre, uno degli àmbiti nei quali lo stupore, il cambiamento e la creatività possono avere spazio e tempo. È anche uno degli àmbiti dove la sofferenza è maggiore e dove si devono fare i conti con quei confini che impediscono una presa in carico completa. Talvolta, però, i bambini mostrano competenze e capacità di trasformazione che stupiscono gli adulti per la loro immediatezza e imprevedibilità. Ci sono inoltre situazioni nelle quali è necessaria una lenta e graduale presa in carico. L'attesa diventa essa stessa terapeutica aprendo la possibilità di creare un'alleanza.

È questo il caso di Sofia, una bimba di otto anni, e di Marta, la sua mamma. Di questo caso dai nomi fittizi non racconterò i dati anamnestici, sono solo accennati, perché non rappresentano il focus di questo articolo. L'obiettivo di questo breve intervento è creare, nel presente, uno spazio nuovo tra gioco e scoperta, tra sé e non sé, tra dentro e fuori. Questo spazio sarà luogo successivo di crescita e di possibile cura della storia di vita.

In équipe mi viene affidata Sofia per la consultazione. La mamma è già in carico con un'altra terapeuta. Nel primo incontro, rimango colpita da questa piccola bambina che mi era stata descritta come distratta, timida, incapace di costruire una relazione e immatura rispetto alle sue coetanee. Sofia è semplice nell'abbigliamento, ma ha un tocco di femminilità acerba e bambina che fa sorridere. Si presenta con un fiocco fra i capelli, la coda alta, la maglia rosa, il sorriso un po' sdentato. Non è facile trovare i suoi racconti tra le poche parole espresse. Alcuni elementi della sua storia si colgono attraverso i disegni. Nel primo rappresenta la sua famiglia: Sofia però si dimentica di disegnarsi. Quando chiedo come mai non ci sia, in quale impresa fosse occupata, Sofia sorride, poi fa una piccola bambina separata da tutti, rimasta un po' indietro perché si era distratta. Il secondo disegno, fatto nella seduta successiva, rappresenta sé ma non è disegnata in una casa, bensì nella stanza dove ci stiamo incontrando, quasi avendo

134 Elisabetta Romanò

già colto un filo che tiene unito il nostro trovarci. Riporta i particolari, i colori delle pareti, disegna la sua psicoterapeuta che casualmente ha la maglia dello stesso colore di quello della bimba. Sembra esserci un trovarsi e un riconoscersi. Nella bambina emerge una profonda insicurezza e un doloroso coartare le emozioni. Sembra intimorita nel suo essere figlia e, quindi, nel trovare un posto nel mondo scolastico e sociale: non porta infatti esperienze amicali tra pari. La relazione con il fratello è conflittuale, come può essere quella fra due bambini che hanno solo un anno di differenza e condividono quasi tutto. Alla fine dei tre colloqui di consultazione incontro i genitori, entrambi anche se sono separati. Nella restituzione porto le riflessioni emerse in équipe sulla necessità di proporre una psicoterapia per aiutare Sofia ad uscire dal suo guscio difensivo, sottolineando la capacità di questa bambina di tenere a mente i legami e di coltivarli, nonostante le sue poche parole.

I genitori assumono due atteggiamenti diversi che riprendono in parte le reazioni degli adulti davanti alla sofferenza psichica dei loro figli. Il padre sembra negare che la propria bambina abbia difficoltà nel relazionarsi e nel mostrarsi capace di apprendimento. Afferma che ci vuole più tempo per ambientarsi, ma non problematizza. La madre sembra cercare conferma della sua somiglianza con la figlia e quindi del suo essere inadeguata. Nel percorso individuale di Marta, condiviso in équipe affinché si instauri un lavoro di rete e di sostegno delle relazioni interne sia al gruppo di lavoro, sia al gruppo famiglia, si era già evidenziata una problematica di insicurezza, di relazione con la madre estremamente svalutante e di identificazione con la figlia. Quando viene loro proposto un possibile percorso terapeutico per la bambina, limitato ai dieci incontri previsti nei consultori, entrambi prendono tempo, tentennano per motivi diversi. Il padre sembra essere alla ricerca della normalizzazione, la madre forse ha paura della vicinanza, ma anche di perdere affettivamente sua figlia, lasciando che Sofia possa creare una relazione intima con un'altra persona, ma soprattutto un'altra donna, prima che con lei.

È estate, spazio di sospensione, c'è il tempo per lasciare decantare i messaggi ricevuti e per decidere cosa fare, quale rischio correre.

L'autunno passa senza che ci siano contatti. Sofia abita i miei pensieri insieme alla sua mamma. Nel frattempo si avvicendano altri bambini con altre storie. A novembre, però, Marta si mette in contatto con la sua terapeuta individuale, portando con sé la sofferenza per la figlia che sente sempre più inadeguata alla vita. Del colloquio fatto a luglio, sembra essere

Tra brevità e creatività

rimasta la richiesta di andare a cercare, nei comportamenti di Sofia, qualcosa che sappia veramente fare. Sento che le mie parole sono state usate per operare una continua valutazione della figlia. La mamma chiede un appuntamento urgente con me, affinché si possa "certificare" quanto la figlia sia inadatta alla vita. Il colloquio è abbastanza drammatico: Marta porta le difficoltà di Sofia che non ha amicizie, sembra non comprendere le parole, anche le più semplici, o non riconoscerle dopo averle usate. La signora ha in mano un foglietto con tutte le incomprensioni della figlia. Provo disagio nel pensare a una bambina sotto esame ogni volta. Sento che non c'è spazio per una bimba viva e da scoprire, ma solo per una bambina che non risponde alle aspettative materne, che è troppo imperfetta. Sento anche una richiesta tacita di aiuto per accettare sé e le proprie difficoltà, una richiesta di sollievo.

L'essere continuamente sotto esame è il vissuto che controtransferalmente provo anche io, come se ogni mia parola venisse vagliata in una continua messa alla prova, in una ricerca minuziosa dell'errore. Sento che sono inadeguata nell'occuparmi di questa bimba, così come si sente inadeguata la mamma nel curare sua figlia.

Nell'ascoltare tutto ciò che Sofia non sa fare, si fa strada in me una metafora che è anche la risposta al desiderio di offrire un'altra narrazione che possa descrivere la figlia: è come se Sofia avesse un sacchettino pieno di oggetti, ma è così convinta che non siano di valore da tenerli nascosti. Non importa quanti siano e quale valore abbiano, gli oggetti degli altri sono sempre più interessanti e desiderabili. È un'immagine che apre un varco nello spazio mentale della mamma. Lo intuisco nell'espressione commossa di Marta.

Cogliendo questo spiraglio di luce, sento che è importante usare gli incontri previsti per il supporto psicologico introducendo qualcosa di nuovo, qualcosa che curi la relazione e la possibilità di guardarsi affettivamente senza valutazione. Preziosi in questa fase diventano l'équipe e la terapeuta che segue la mamma. C'è una forte identificazione del gruppo con la bambina: si sottolinea la difficoltà della mamma di empatizzare con la figlia, trasmettendole un'immagine di sé estremamente fragile.

Come fare per aiutare entrambe ad incontrarsi? Ad uscire dalla valutazione per riconquistare una libertà nella scoperta vicendevole?

Durante l'équipe, vengono lanciate due idee nuove per me: lavorare con mamma e figlia e trovare spazi creativi dove non possa esserci valutazione 136 Elisabetta Romanò

perché le persone presenti nella stanza, cioè la terapeuta, Marta e Sofia, non sanno cosa accadrà e non hanno doti artistiche da mostrare. La proposta suscita curiosità e desiderio in me. Lancio un'ultima resistenza: io non ho competenze artistiche o di arteterapia. Il gruppo sottolinea come proprio questa sia la chiave di volta, il mio non sentirmi all'altezza: comincio a crederci e a incuriosirmi.

Faccio il conto con il numero degli incontri possibili: sono solo cinque. Dovrò quindi mettere insieme creatività e confini. Prima di iniziare fisso un appuntamento alla mamma nel quale spiego cosa andremo a fare. Marta appare stupita, ma anche contenta dell'opportunità che viene data a lei e a Sofia per ritrovarsi. L'inizio è previsto per dopo Natale. Temo ci si possa dimenticare, ma ho fiducia nella luce commossa che ho visto nello sguardo di Marta.

Al primo incontro sono emozionata. Devo fare i conti con i miei limiti e le mie incapacità, potrò però spostare un po' più in là lo sguardo, oltre le parole. Con la mamma abbiamo deciso che ogni volta useremo dei materiali diversi (dita color, matite e pennarelli colorati, pongo, puzzle) e che non si cercheranno spunti esterni. Tutte e tre porteremo quello che siamo e diventiamo stando insieme.

La consegna iniziale data a mamma e bambina è di creare qualcosa che possa unire i loro mondi, creando strade e percorsi nuovi. Sofia è stupita, ma contenta di vedere i colori a dita e il grande foglio bianco sul quale poter lasciare la propria impronta.

L'inizio è però molto complesso. Mamma e bambina, infatti, si prendono un angolo del grande foglio, rimanendo separate. Piano piano la mamma osa, incontra il disegno della bambina: un raggio di sole birichino crea un primo legame. Il disegno con i dita color si mescola alle parole, poche, dette quasi per caso, per significare quanto accade tra di loro con me.

Gli incontri successivi sono più sciolti. Mi accorgo che Sofia porta in sé quanto accade nell'incontro precedente. Ad ogni fine esce contenta e impaziente del nuovo appuntamento.

Nel frattempo, Marta non mi porta più le cose che la sua bambina non sa fare, comprende l'importanza di valorizzarla e lasciarle i suoi spazi anche se sono diversi da quelli delle altre bambine. Mi parla di amichette invitate, di una ricerca costante di vicinanza ma meno urgente e carica di mancanza. Sofia esprime la sua rabbia perché nei litigi la mamma prende sempre le difese del fratello, che la provoca ma poi riesce a rimanere fuori. Si ascoltano e io sono contenitore di quanto sta accadendo.

Fra il terzo e il quarto incontro vengo contattata da Marta. Sembra un'urgenza che mi trasmette preoccupazione. In realtà la mamma vuole ringraziarmi perché Sofia sta finalmente imparando ad avere con lei un legame più sereno. Dopo l'ultimo incontro in consultorio, Sofia le ha detto che era molto felice di quanto era accaduto tra loro due, che era stata una bellissima settimana, che però avremmo dovuto parlare di meno...

Alla fine degli appuntamenti si respira una nuova aria fra Marta e Sofia, è un'aria di complicità, di gioia della scoperta che però... ha scatenato le gelosie del fratellino: anche lui ora vorrebbe venire!

Nei pochi incontri a disposizione, Sofia ha imparato a guardare nel suo sacchettino, a trovare i suoi oggetti, a valorizzarli. Marta ha guardato la sua bambina e l'ha vista nel suo essere persona separata, nei suoi bisogni e nei suoi limiti. È come se si fosse di nuovo innamorata di lei, senza idealizzazioni, ma trovandola per quello che è.

A questo punto, entrambe sarebbero pronte per un percorso terapeutico più canonico perché forse su Sofia agirà meno la ferita antica di Marta e della sua storia di figlia. Sofia potrà beneficiare di uno spazio di crescita e di scoperta di sé.

Si tratta di una porta aperta... e di una possibile nuova storia.

La relazione di consulenza con la coppia arabo-musulmana

Giusy Valentini*

Abstract

Non è raro ormai incontrare nei consultori persone arabo-musulmane che affrontano le circostanze della vita, fatiche coniugali, scontri generazionali, questioni esistenziali quali il dolore, la morte, la vita, la procreazione, con modalità culturali specifiche. L'articolo evidenzia la necessità che gli operatori abbiano strumenti utili per rapportarsi in modo competente, così da aiutare la persona in ciò di cui ha bisogno, secondo una prospettiva antropologico-cristiana, ma tenendo conto dell'universo culturale e simbolico dell'altro e del suo modo di interiorizzare determinati valori. La prima parte tratta alcune nozioni generali di Islam, diritto e bioetica, questioni aperte e riferimenti importanti nel mondo islamico; la seconda è maggiormente dedicata all'accompagnamento di una coppia di fede musulmana. Il saggio intende offrire qualche spunto che possa agevolare il delicato compito di accompagnare persone islamiche nei momenti faticosi della vita.

In Counselling it's not unusual to meet Arab-Muslim people dealing with the different circumstances of life; marital problems, intergenerational conflicts, and existential questions such as suffering, life, death and procreation, from their cultural point of view. This article underlines the need for everyone who works in Counselling to be culturally informed in order to relate to all people in a competent way and to help them, starting from an anthropological-Christian perspective, but keeping in mind the others cultural and symbolic universe and their way of internalizing values. The first part deals with some general aspects of Islam, law and bioethics, some open questions and main reference points in the Islamic world; the second part is more focused on the therapeutic accompaniment of an arab-muslim couple. The essay intends to offer some food for thought to facilitate the delicate task of accompanying Muslim people through difficulties times.

^{*} Ausiliaria diocesana e mediatrice culturale.

La società globale avvicina tra loro non soltanto diverse culture, ma anche diversi approcci alle questioni esistenziali più importanti quali la nascita, la morte, la salute e la malattia, il benessere e la sofferenza. Tale trasformazione riguarda anche la società italiana che diventa sempre più interculturale. La comunità arabo-musulmana contribuisce notevolmente a tale cambiamento e oggi cittadini arabofoni abitano diversi luoghi e usufruiscono di servizi importanti. Tra questi vi sono i Consultori di ispirazione cristiana che si pongono come obiettivo quello di accogliere chiunque si presenti per consulenze, ascolto e sostegno, aiutare le persone a cogliere la dimensione etico-valoriale nell'elaborazione dei problemi, secondo una visione antropologico-cristiana che tiene conto del valore della persona nella sua integrità e dignità. È così possibile una valutazione etica che consideri come criteri imprescindibili la difesa della vita, l'unità del corpo-persona, la dignità della persona, il rispetto della totalità della persona nell'intervento terapeutico, la libertà responsabile, la realizzazione del bene comune. Dentro tanta complessità e nel rispetto delle differenze, come accogliere e sostenere una coppia arabo-musulmana all'interno di un Consultorio? L'obiettivo di questo contributo non è quello di fornire risposte esaustive perché ciò non sarebbe possibile considerata la vastità della materia, la complessità delle situazioni, la specificità delle professionalità che dovrebbero essere coinvolte per un contributo che sia più preciso possibile dal punto di vista scientifico, psicologico e culturale, e soprattutto la complessità delle questioni affrontate che richiedono delicatezza, in quanto non si parla di categorie e schemi, ma di persone. Ci proponiamo innanzitutto di fornire qualche nozione generale utile per alcune riflessioni a chi in consultorio svolge consulenze.

Islam, diritto, bioetica

L'Islam è un sistema di vita che intreccia religione e politica, mondo materiale e spirituale. La *šarīʿa¹* è legge divina, parola di Dio, per questo eterna e da sempre esistente; essa plasma, scandisce, permea tutta la vita del musulmano. La sua influenza è molto più estesa rispetto a quella del di-

¹ Letteralmente significa una strada diritta, in particolare quella che conduce il bestiame verso la fonte d'acqua per dissetarsi. La *šarīʿa*, per l'utilità dell'uomo nella vita eterna e ultraterrena, fissa all'originaria libertà delle azioni umane dei limiti, indicati da Dio attraverso la rivelazione. In F. Castro, *Il modello islamico*, Giappichelli Editore, Torino 2007, p. 9.

I 40 Giusy Valentini

ritto nelle società occidentali perché riguarda la vita del credente in tutte le sue dimensioni: privata, sociale, politica, religiosa. Rispetto alle questioni etiche, la šarī'a definisce non soltanto ciò che l'individuo può o deve fare, ma anche ciò che in coscienza dovrebbe ammettere o non ammettere. Le fonti del diritto (usul al-fiah) sono: il Corano², sorgente della religione, del diritto, diretta e letterale Parola di Dio rivelata al Profeta Muhammad nel 632; la Sunna (tradizione, letteralmente "ciò che è tramandato"), che riporta fatti, detti e taciti assensi del Profeta espressi nelle decine di migliaia di hadīth, raccolti dopo la sua morte, talvolta contrastanti fra loro, la cui autorevolezza viene attestata secondo specifici criteri; è una fonte molto importante per la società islamica in quanto interpreta e completa il Corano quando il Libro Sacro non si pronuncia su alcune questioni; il consenso della comunità (igmā) basato su un hadīth del Profeta: La mia comunità non si accorderà mai su un errore. Infine, fa da riferimento il ragionamento analogico degli esperti sui dati tradizionali (qiyās), una procedura più che una fonte, utilizzata per dedurre, secondo criteri precisi, norme di condotta a partire dalle Fonti Sacre³.

Le dimensioni politica e religiosa sono inscindibili anche in bioetica. Con l'espressione "dimensione politica" della bioetica islamica ci si riferisce a tutte le posizioni guidate dal principio di protezione ed espansione della comunità islamica. Un esempio viene dalle due posizioni presenti nel Corano: l'uguaglianza di tutti gli esseri umani davanti a Dio e la distinzione giuridica tra musulmani e i cosiddetti "protetti", cioè i cristiani e gli ebrei (*dhimmi*). L'etica medica si fonda sulla prima posizione, mentre il diritto islamico sulla seconda. Se prendiamo in considerazione la protezione dell'individuo e della comunità, secondo il diritto islamico la tutela della comunità islamica (*umma*⁴) ha la priorità rispetto alle altre comunità e, a sua volta, la protezione della comunità ha più diritto rispetto alla protezione dei singoli individui, con tutte le conseguenze del caso. Al

² La lingua della Rivelazione è l'arabo; da qui l'importanza della lingua araba per il fedele musulmano al di là della territorialità.

³ A. Bausani, L'Islam. Una religione, un'etica, una prassi politica, Garzanti Editore, Milano 2009, pp. 15-18.

⁴ Termine che indica la comunità, primo obiettivo dei credenti alla morte del Profeta. La *umma* è il principale contributo della religione islamica alla sfera politica. Secondo l'antica costituzione di Medina gli arabi formano un'unica comunità, l'universo dei credenti, distinti dai *dhimmi* (minoranze ebree e cristiane, protette). La *umma* non è uno stato che il mondo islamico conobbe in età contemporanea, ma è la comunità di coloro che si riconoscono nella stessa fede; in M. Campanini, *Islam e politica*, Il Mulino, Bologna 2003, pp. 46-50.

contrario la visione etica sostiene i valori fondamentali della vita umana oltre ogni appartenenza.

Dunque la protezione della vita umana potrebbe portare a scelte diverse come conseguenza della priorità data alla prospettiva etica o giuridica. Ma che posto occupa il diritto della persona in quanto persona? Concetti come libertà e diritti umani assumono caratteristiche proprie e significati diversi all'interno del mondo musulmano: la differenza fondamentale tra cultura occidentale e cultura islamica in materia di diritti umani, risiede nel fatto che, mentre nella prima essi sono connaturati alla persona in quanto persona, e il fondamento del diritto è rappresentato dall'uomo, nel diritto musulmano invece il fondamento dei diritti dell'uomo è Dio che è il vero soggetto di diritti, a cui corrispondono i doveri dell'uomo. La volontà di Dio, espressa nel Corano e nella Sunna, determina poi diritti e doveri tra gli uomini. I diritti umani sono effetti di una decisione divina: solo Dio stabilisce ciò che è giusto, buono e lecito⁵. Il corpus del diritto islamico, attraverso il quale la volontà di Dio trova la sua applicazione nell'ordine sociale, è superiore a qualsiasi altra legge. I problemi nascono quando ai diritti universali dell'uomo si oppongono le prescrizioni divine considerate immutabili.

Un altro aspetto centrale del dibattito riguarda il fatto che, nella cultura occidentale, intesa in senso ampio, la centralità della persona assume orientamenti diversi tra i quali quello prevalentemente cattolico che considera la dignità della persona al centro della valutazione etica e punto di partenza da cui scaturiscono i diritti umani, che riconosce la legge morale iscritta nella natura umana e che, nel pensare alla società, alla politica e alla cultura si pone la domanda fondamentale: «Cosa è bene per l'uomo? Cos'è in linea con il rispetto della sua dignità?»⁶; l'altro orientamento comprende quanti hanno esasperato l'autonomia e le rivendicazioni dei diritti soggettivi auto-referenziali, rifiutando il fondamento valoriale del diritto, compiacendosi soltanto del suo carattere contingente, nell'assenza di presupposti vincolanti, di condizionamenti e limiti⁷. Nella cultura islamica, invece, tra il benessere collettivo e quello individuale è privilegiato il pri-

⁵ M. Campanini, *Quale Islam? Jihadismo, radicalismo, riformismo*, Editrice La Scuola, Brescia 2015, pp. 28-30.

⁶ Per ulteriori approfondimenti si veda: Compendio della dottrina sociale della chiesa.

⁷ G. Gambino, *Nuove categorie per la bioetica e il biodiritto*?, accettato per la pubblicazione in data 11.06.2014.

I42 Giusy Valentini

mo, facendo risultare dunque essenziale l'imperativo di salvaguardare la comunità. Tale principio potrebbe trovare consonanza con la salvaguardia della comunità attraverso la difesa dei diritti individuali (diritto riconosciuto anche della Costituzione italiana) e con il "principio del bene comune" affermato nella dottrina sociale cattolica. L'enfasi che l'Islam pone sulla *umma* può raggiungere, in determinati contesti sociali, derive pericolose, come l'approvazione di leggi che, all'interesse collettivo e ai principi che garantiscono l'integrità della comunità, subordinano il diritto e il bene della persona (si pensi ad esempio al caso delle ragazze madri).

Dunque nel dibattito attuale i principi di necessità e beneficio pubblico impongono alla bioetica islamica flessibilità e implicano una forte impostazione pragmatica. La *šarī* 'a oggi è spesso alla base del solo diritto di famiglia, con variazioni notevoli all'interno dei singoli paesi. Il mondo arabo-musulmano è combattuto tra l'adozione del modello medico europeo, almeno per ciò che riguarda alcuni progressi scientifici importanti e l'eterna radicata esigenza, soprattutto per le questioni etiche, di trovare giustificazioni nella tradizione medica islamica classica, nelle definizioni giuridiche e nell'autorevolezza della Legge islamica, che rimane il termine di riferimento per ogni questione. L'etica medica islamica, che si basa sulla medicina greca⁸ ed è legittimata in seguito dalle Fonti Sacre, deve essere in grado di far fronte alle diverse questioni sollevate dalla medicina attuale. Oggi però, essa deve affrontare tematiche inesistenti in epoca medievale, perché sorte a seguito del successivo progresso medico-scientifico. Da questo punto di vista non esistono ancora materiali e studi sufficiente-

⁸ La storia della medicina arabo-islamica parte dal VII-VIII secolo fino al declino della civiltà islamica tra il XIII e XIV secolo. Essa si può dividere in tre grandi periodi: il periodo di traduzione e assimilazione (750-850 d.C.), sotto il califfo al-Ma'mun, secoli dedicati ad un'intensa attività di traduzione del patrimonio scientifico greco, persiano e indiano, in cui nascerà infatti una terminologia scientifica araba. Al lavoro del traduttore Hunayn ibn Ashāq si deve l'assimilazione da parte della medicina araba del patrimonio medico-greco; l'epoca di sviluppo di contributi originali (900-1100 d.C.) periodo in cui la medicina araba raggiunge il suo apogeo rielaborando la tradizione greca, sviluppando e producendo fonti proprie. Tra i grandi nomi nel campo della medicina vanno ricordati: al-Rāzī, Ibn Sīnā (Avicenna), Ibn Ruschd (Averroè), Ibn Zuhr (Avenzoar), Al-Zahrāwī (Albucasis); infine l'epoca di declino e trasmissione all'Europa (1100-1400), epoca iniziata con la distruzione di Baghdad da parte dei Mongoli nel 1258. Il patrimonio medico islamico inizia a essere trasferito all'Europa attraverso diversi canali quali la scuola medica di Salerno, il collegio di traduttori di Toledo, i traduttori del regno normanno di Sicilia. Per ulteriori informazioni si veda: L. Parmisciano, Aborto e contraccezione nella cultura arabo-islamica, Irfan Edizioni, Cosenza 2012, pp. 3-7 e M.S Lufti, Glimpses into the History of Arabic, in «Medicine Bullettin of the Medical Library Association», 46 (1958), p. 218.

mente esaustivi, anche perché i dibattiti sono di grande attualità, come per il mondo occidentale. A questo si aggiunge il fatto che la modalità con cui sono espressi punti di vista autorevoli è la *fatwa*°, che non rappresenta un parere vincolante a livello giuridico e, pertanto, non può essere considerata legge. Inoltre i *mufti*, giurisperiti musulmani autorizzati ad emettere le *fatwa*, si dividono tra i dipendenti dello stato, inevitabilmente allineati alle posizioni governative, e i *mufti* fondamentalisti, impegnati nel mantenimento e nella diffusione di ciò che loro ritengono il vero Islam.

A questo proposito, l'organismo dell'«European Council for Fatwa and Research» 10 costituisce il più autorevole istituto di promulgazione di *fatwa* in ambito europeo, un progetto nato per rispondere alle problematiche relative al rispetto della legge islamica da parte dei fedeli musulmani in occidente. Nel primo decennio del 2000 l'organismo ha prodotto tre raccolte di *fatwa* attorno alle quali si sono espresse differenti opinioni, a testimonianza del fatto che la *fatwa* necessita comunque del consenso di chi la riceve perché nessuna autorità umana può imporne l'applicazione. In ogni caso i contenuti dei responsi acquistano notevole importanza perché sono come direttive generali per gli *imām* europei che possono così aiutare i fedeli musulmani a vivere l'indicazione della Legge Sacra nel loro contesto attuale¹¹.

Per quanto riguarda i comitati etici esistenti, a differenza del contesto pluralistico occidentale, all'interno del quale i Comitati Nazionali di Bioetica sono espressioni di orientamenti diversi, quelli attivi nei diversi Stati musulmani, nonostante la grande varietà di specializzazioni e competenze al loro interno (àmbito clinico, sociale, filosofico-religioso), rimangono uniti nell'appartenenza all'Islam pur con posizioni talvolta contrapposte fra loro. Ne indico in particolare tre molto diversi fra loro: in Tunisia il Comitato Nazionale di Etica Medica, un organismo multidisciplinare con

⁹ La *fatwa* è un parere emesso da un *mufti*, non vincolante a livello giuridico. Tuttavia in Egitto le *fatwa* emesse dai *mufti* egiziani su taluni argomenti risultano spesso più autorevoli per il ruolo centrale che studiosi egiziani svolgono nella vita spirituale delle persone.

¹⁰ Fondazione provata con sede a Dublino, istituita a Londra nel 1997 su iniziativa delle Organizzazioni Islamiche d'Europa. Il suo presidente e fondatore è Yousuf al-Qaradawi, religioso, musulmano, sunnita qatariota, figura controversa nello stesso mondo islamico.

¹¹ J. Pacini, *Il diritto islamico vivente*. *Le fatwe dell'European Council for Fatwa and Research*, in «Jura Gentium», Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale, in www.juragentium.org/topics/islam/it/pacini.htm (ultima visita:dicembre 2017).

I 44 Giusy Valentini

ruolo consultivo, informativo ed orientativo, con lo scopo principale di consentire al parlamento di legiferare leggi che non ostacolino il progresso della scienza medica; in Arabia Saudita il Comitato Nazionale di Bioetica che nasce per definire i criteri di etica medica nel rispetto della *šarīʿa*, della dignità umana e dei diritti dell'uomo; in Egitto il comitato Nazionale di Bioetica comprendente membri della comunità scientifica, del mondo accademico e rappresentanti della società, prevede incontri periodici con le autorità del Patriarcato Copto su temi bioetici dato che il 10% della popolazione egiziana è di fede cristiana copta.

In consultorio

Le motivazioni che spingono le persone o le coppie arabo-musulmane ad accedere al Consultorio sono principalmente due: la prima è di natura sanitario-ginecologica, mentre la seconda riguarda principalmente il rapporto conflittuale con i figli, aspetto che spesso rivela problematiche nel legame coniugale.

Anche per i coniugi di cultura arabo-musulmana che accolgono la sfida di mettersi in gioco e di seguire dei percorsi di supporto, si aprono possibilità di cambiamento alla ricerca di maggior equilibrio e benessere.

Nell'incontro con una famiglia, una coppia o una persona arabo-musulmana - come, in generale, di altre culture - un atteggiamento accogliente è decisivo nella relazione di consulenza, ma non è sufficiente a stabilire percorsi di supporto. Si rende necessaria una competenza certamente linguistica, ai fini di una maggior comprensione, possibilità di aiuto e sostegno più significativi, ma anche culturale per poter approcciare l'universo simbolico della persona in modo adeguato e competente e creare dunque uno spazio di dialogo e sostegno affinché essa trovi le risorse necessarie per affrontare le problematiche che vive; la consulenza richiede altresì una maggiore consapevolezza del fatto che non si può restringere tale mondo complesso a categorie pregiudiziali e spesso fuorvianti. Non esiste il musulmano o l'arabo, esistono le persone musulmane e arabe. Infatti ogni paese arabo-musulmano è differente dall'altro e lo è anche al suo interno: da una parte l'Islam riconosciuto universalmente, dall'altra le leggi e le pratiche tradizionali, diverse a seconda dei contesti sociali, culturali e geografici, dei processi sociali in corso, ma soprattutto dei modi personali di vivere la fede e di interiorizzarne alcuni valori. A ciò si aggiunge la scarsa conoscenza, da parte nostra, della visione nell'Islam delle diverse condizioni della vita umana e delle differenti posizioni sugli aspetti bioetici che caratterizzano il dibattito in atto anche all'interno del mondo musulmano.

È noto che dal rischio di agire secondo pregiudizi nessun operatore è esente, in quanto ciascuno è portatore di un proprio mondo simbolico-culturale che influenza la visione della realtà con il quale è sempre chiamato a confrontarsi.

Una maggior conoscenza e un ascolto empatico permettono un approccio più rispettoso dell'altro e aprono la possibilità di intraprendere percorsi a partire non soltanto da quelli che sono i riferimenti culturali dell'altro, ma anche e soprattutto dal modo in cui l'altro interiorizza il suo universo di significati nella propria vita.

La consulenza non può prescindere da atteggiamenti quali l'ascolto, l'accoglienza, il rispetto della storia altrui e la cura dell'amore umano, inserendolo in un orizzonte di senso più ampio.

Nel lavoro di consulenza ad ogni coppia, e dunque anche a quelle arabo-musulmana, che accedono in consultorio portando fatiche coniugali, non è necessario né corretto andare a toccare o modificare ruoli e compiti tradizionali così come vengono da esse vissuti, ma è possibile al loro interno favorire l'ascolto e il rispetto reciproco, base per ricercare un equilibrio sano – cioè autopercepito come efficace – di ogni relazione. Ciò è possibile perché la spinta al cambiamento è motivata dalla sofferenza di quella fase della vita ed è sostenuta dal desiderio di stare meglio. Pochi sanno che all'interno della visione coranica il matrimonio è luogo in cui si esprime l'uguaglianza tra uomo e donna davanti a Dio (Sura IV: 124) e in cui vivere l'amore e la tenerezza (cfr. Sura XXX: 21). È vero che nel Corano all'uguaglianza morale e spirituale degli uomini e delle donne davanti a Dio, si affianca l'elaborazione di una concezione gerarchica del matrimonio che fa emergere un contrasto evidente tra la concezione etica della relazione di genere, esplicitamente egualitaria, e le norme pratiche destinate a regolamentare la vita della comunità musulmana; è anche vero che tale ambiguità coranica è stata poi sfruttata ed esasperata ad arte per legittimare la subordinazione della donna sul piano privato e su quello pubblico. In alcuni versetti coranici si sottolineano doveri e diritti di entrambi: Esse sono una veste per voi e voi siete una veste per loro (Sura II: 187); Aiutatevi l'un l'altro in carità e pietà e non sostenetevi nel peccato e nelle trasgressioni (Sura V: 2); Comportatevi verso di loro convenientemente (Sura IV: 19). Il comportamento del Profeta stesso nei confronti delle donne è caratterizzato dalla valorizzazione delle stesse, dalla sua fedeltà e dal suo amore.

146 Giusy Valentini

L'amore di coppia è un *ayat Allah*, un segno di Dio che rimanda ad una realtà misteriosa che non può essere posseduta. La famiglia è la base della società islamica e il matrimonio ne costituisce l'istituzione fondamentale. La procreazione di una coppia non ha a che fare solo con diritti e doveri nel senso contrattualistico del termine, ma riguarda la decisione di un uomo e una donna di fare proprio il comandamento di Dio, di sposarsi, di generare figli e di vivere la pienezza dell'amore. È all'interno del matrimonio che la persona musulmana realizza la legge di Dio nella sua forma più piena e più completa e tramite la procreazione diffonde la vita e continua l'opera di Dio¹². Il Corano dunque non è soltanto un insieme di leggi e dettami, come lo si definisce troppo sbrigativamente, ma un codice comportamentale che non invita solo all'azione buona per Dio, ma anche e soprattutto tra le persone.

Tenendo presente questi aspetti è possibile, durante la consultazione, accompagnare la coppia, che sta attraversando un tempo di fatica, nella ricerca di nuovi equilibri che permettano loro di stare bene.

Nelle molte situazioni incontrate in Consultorio recuperare il significato profondo della relazione si presenta come una sfida ardua, tuttavia possibile; questo vale quando la relazione coniugale si presenta come fortemente gerarchica, lontana dai nostri paradigmi occidentali, ma anche nelle situazioni in cui la sessualità e la procreazione sono percepite come un diritto e dovere, generando malessere, e ancora nel caso in cui la notizia della gravidanza non è fonte di gioia, ma di sofferenza perché rimanda ad un rapporto complicato. Nei percorsi di accompagnamento in consultorio è allora indispensabile trovare la strada per favorire innanzitutto la presa di contatto con se stessi, e di conseguenza la conoscenza, l'ascolto, il rispetto dei tempi dell'altro nelle sue dinamiche relazionali, anche nella sfera intima e saper riconoscere che cosa è cambiato nel tempo. Il rapporto coniugale, la sessualità e la procreazione non si possono pensare se non a partire dalla prospettiva della persona, uomo o donna, della rete familiare e della cultura di appartenenza. La coppia che giunge in consultorio con una richiesta di aiuto potrebbe trovarsi di fronte all'evidenza che "superare" l'altro non porta benefici all'interno della coppia; che il desiderio di rapporti che non tengano conto del momento che la donna sta attraversando, per il desiderio di avere sempre più figli o per avere il figlio maschio, senza considerare la salute fisica o lo stato emotivo della donna e

¹² A. Bouhdiba, *La sessualità nell'Islam*, Bruno Mondadori, Milano 2005, pp. 7-15.

senza una decisione condivisa, possono generare malessere. Il percorso di consulenza deve orientarsi verso l'educazione di una libertà responsabile, intendendo per libertà la tensione verso il bene, l'esclusione del male e di ciò che evidentemente fa star male. Questo è il punto di partenza di un percorso di supporto: percepire di star male è ciò che fa scattare il desiderio di cambiare, di cercare nuovi equilibri per modificare il malessere che vive la coppia.

In ogni dinamica relazionale, quando la persona si sente apprezzata, accolta, valorizzata, e sente dunque di star bene, si dispone in modo diverso nei confronti dell'altro e ciò comporta inevitabilmente benefici nel rapporto di coppia. Quando questo accade, anche laddove si verifichino premesse culturali diverse, è possibile osservare un cambiamento. L'uomo è unità di corpo e spirito, è integrazione fra pensiero e azione e parte emotiva. È importante lavorare perché le persone raggiungano e vivano questa integrazione nella propria vita. Solo "dentro" questa integrazione le leggi e le regole recuperano il valore iniziale che ha sostenuto la loro stessa esistenza. Può sembrare un percorso impraticabile, ma l'uomo per sua natura è capace di scegliere se aderire a un sistema di regole, è capace di riflettere e cogliere il senso delle cose, concetti che noi chiameremmo libertà, ragione, coscienza, ma che in realtà sono transculturali.

Per questo la persona umana è punto di snodo e la misura tra ciò che è permesso e ciò che non lo è¹³. A partire dall'esperienza di quanti si avvicinano al Consultorio e da ciò che riportano, si ritiene importante individuare gli aspetti già orientati in quella direzione e attivare le risorse che possiedono affinché possano loro stessi imparare a riorganizzarle e utilizzarle fruttuosamente.

Sarà necessario percorrere strade affinché la relazione di coppia assuma significati diversi, perché pensati e scelti e non solo subiti: perché il comportamento non sia solo conseguenza del rispetto delle leggi e della tradizione di famiglia, né di diritti da esercitare o doveri da assolvere, né tantomeno di comportamenti imposti, né questione che riguarda entrambi in maniera diversa, ma frutto di una relazione al cui interno cresce il rispetto, la conoscenza dei bisogni, della situazione e dell'intimità dell'altro, della valorizzazione reciproca dell'uno come uomo, marito, padre, e dell'altra come donna, moglie, madre e del sostegno reciproco in tutti gli àmbi-

¹³ Per ulteriori informazioni si veda: M.L. Di Pietro, *Bioetica e famiglia*, PUL, Città del Vaticano 2008.

I48 Giusy Valentini

ti della vita, che proprio la suddivisione dei compiti nella cultura arabomusulmana vorrebbe sottolineare. Solo così si può vivere il matrimonio e la genitorialità come aspetti irripetibili e si impara a custodire la sacralità della vita e vivere secondo le parole del Profeta: *Ha stabilito fra voi amore e tenerezza* (cfr. Sura XXX: 21).

Cortesia Pratiche di gentilezza quotidiana

di Elio Meloni

Rosalba Zannantoni

Elio Meloni, Cortesia. Pratiche di gentilezza quotidiana, Claudiana, Torino 2016, pp. 104, € 8,00

Efemèridi erano i brogliacci degli astronomi, i diari di bordo dei naviganti, i libri mastri dei capi di stato: supporti che registravano i fatti della quotidianità, accadimenti eccezionali, scoperte sorprendenti come eventi routinari. Un miscuglio, insomma, che accomunava avvenimenti ed eventi.

Nello scorrere dei giorni brevi come un istante, le efemèridi di Elio Meloni, compagno di rotta, stravolgono l'effimero quotidiano in un sussurro gentile, eppure dirompente, perché vuol dirci che la vita vive in quanto riceve attenzione. In questo senso il volumetto *Cortesia. Pratiche di gentilezza quotidiana*, contiene tutti i sogni del nostro interiore mondo e lascia sperare che la cura del noi, pozzo profondo da cui fissare il cielo, ci renda porosi al buono.

Meloni regala una cifra universale, porta in superficie la profondità, porge con dolcezza ciò che è ostico, accompagna il cammino con garbo, un garbo a tratti sornione, come di chi ha già percorso quel tragitto e ora sorride sugli inciampi.

Egli cerca di rispondere alle domande interiori, condividendo la ricerca, ma così, come una musica suonata nell'animo, così come si spezza il pane, come si parla nella convivialità attorno alla mensa.

Non si tratta di una scrittura ad oltranza da ideologo, né di analisi epistemologiche o storiche, poiché l'Autore cerca di far vivere gli eventi nel momento in cui entrano nella coscienza. Egli abolisce scenografie, rappresentazioni teoriche e costruzioni letterarie. Piuttosto rende sacre le cose minime facendole accadere, nell'intesserle di aria e di luce, di vibrazioni cosmiche, in una grande dolcezza sapienziale, con antica pietà.

Infatti, si fa accompagnare dagli insegnamenti di grandi saggi: da Buddha, dai Maestri Zen, da San Paolo, dal Vangelo di Matteo, dai Monaci benedettini, da Ignazio di Loyola, di Baden Powel, da Karl Barth, da Dietrich Bonhoeffer e, via via, da mistici, filosofi, pensatori, pedagogisti dei nostri giorni, secondo un filo interiore che accomuna pensieri, sensibilità ed aspirazioni.

Nella costruzione del suo breviario dell'io pacificato, protende la mano per afferrare parte della grazia da dispensare agli argomenti che gli stanno a cuore: la buona educazione, i territori dei conflitti, il dolore, l'attendere e il separarsi, il costruire ed il seminare, il lavorare e l'amare, la passione e la compassione, il fare

il bene ed il dono, in otto capitoli che tracciano la speranza per l'uomo migliore, poiché "ciò che è buono per te, fa bene anche agli altri, e alla Terra" (p. 35).

Ciascun capitolo è arricchito da una scheda esplicativa e da esercizi individuali o di gruppo che in modo esperienziale conducono verso consapevolezze del sé, del significato della propria storia, delle dinamiche dei sentimenti e delle forme relazionali in un processo di autoconsapevolezza e, allo stesso tempo, di *empowerment* delle risorse migliori di cui siamo portatori.

Il processo a spirale che ne scaturisce consente l'evoluzione dall'io all'altro, al mondo, all'esistente.

Come Mosè nel suo viaggio dall'Egitto verso la Terra Promessa, veniamo sorpresi dal fuoco che non si estingue, mentre la voce di Dio ci intima di fermarci per non calpestare un suolo sacro. È allora che siamo colpiti dall'eccezionale, «riusciamo ad osservare il mondo (...) a riconoscere i volti e le voci di quelli che ci amano (...), riceviamo in dono un fuoco» (p. 76), dalla terra della passione entriamo nel mondo della compassione.

C'è un altro dono dispensato dall'Autore nella seconda parte del libro: esso consiste in una bibliografia ragionata organizzata per temi, gli stessi che costituiscono il *corpus* degli otto capitoli. È un dono, perché rappresenta qualcosa di molto personale, uno svelamento gentile delle fonti dell'Autore, il pane, i suoi maestri, i suoi compagni di viaggio e, in ultima istanza, il suo stesso viaggio.

È quasi una confidenza, un gesto di fiducia verso il lettore: un polline che profuma l'aria a primavera.

Sarà una ricambiata cortesia verso l'Autore non solo leggere le sue pagine, percorrere i suoi pensieri, ma anche assumerne gli insegnamenti nei contesti della formazione sia di giovani sia di adulti e, perché no?, di noi stessi, sempre rincorsi da nuvole e tuoni, luna e odori del vento, intrecci di sogni e fantasmi, angosce e stupore, nell'esistenza mai totalmente svelata, così come la vita.

L'esercizio dei sensi Fenomenologia ed estetica della relazione educativa

Daniele Bruzzone

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Daniele Bruzzone, L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa, Franco Angeli, Milano 2016, pp. 132, € 15,00

Dimensione cruciale del lavoro educativo, seppure spesso tralasciata o "oscurata" da altri aspetti, è quella dell'incontrare e dello stare con l'altro per creare relazioni ed esperienze interpersonali significative, intessute anzitutto in dimensioni percettive e corporee.

Il testo invita a rimettere a fuoco il ruolo delle componenti sensoriali chiamate in causa nell'agire educativo, lanciando la sfida di riconsiderare e rendere visibile la loro importanza, che la tradizione del pensiero occidentale ha spesso relegato in una dimensione di inferiorità culturale. L'autore, proponendo un'acuta e profonda analisi fenomenologica, accompagna il lettore in un affascinante percorso che, anche attraverso suggestioni filmiche e narrative, riporta alla luce senso e significato dei cinque sensi (più uno), sottolineando le loro implicazioni per il lavoro di cura educativa.

Il viaggio attraverso i sensi comincia dalla vista: Bruzzone pone l'attenzione sul fatto che la relazione educativa fenomenologicamente orientata si configura come attitudine a rivolgere all'altro uno sguardo capace di vederlo e comprenderlo, eliminando il più possibile un vedere centrato sull'abitudine, sull'ovvietà, sulla categorizzazione e sul pregiudizio.

Per costruire una relazione educativa, poi, non è sufficiente vedere l'altro, ma è fondamentale riuscire ad ascoltarlo: ecco quindi l'importanza di formare educatori che sappiano sviluppare e utilizzare in maniera professionale il senso dell'udito e dell'ascolto. Una conoscenza autentica dell'altro, aspetto necessario per ogni azione educativa, passa attraverso l'ascolto della sua storia, per comprendere la sua visione del mondo e della vita, sapendo agire una postura di recettività in cui il silenzio non sia vuoto, ma pieno di senso, per poter poi pronunciare parole adeguate.

L'esperienza del tatto e del contatto corporeo è originariamente legata alla sfera dell'affettività e si configura quindi prioritariamente come una questione di delicata relazione. I gesti della cura quotidiana, spesso chiamati in causa anche nel lavoro educativo, soprattutto in certe situazioni di maggiore vulnerabilità, richiedono un contatto fisico con l'altro: si rende necessaria allora una accurata formazione dell'educatore per far sì che i suoi gesti di contatto siano sempre

reciproci e mai solo transitivi. Riprendendo il pensiero di Van Manen, l'autore auspica, in questa tappa del viaggio tra i sensi, che l'educatore affini il "tatto pedagogico" come vera e propria virtù professionale.

Il testo ci porta in seguito a considerare come il lavoro di cura sia pervaso dalle sensazioni olfattive, che contraddistinguono sia le persone con le quali si lavora sia gli ambienti che con esse si condividono. L'olfatto è fortemente coinvolto nella percezione della particolare "atmosfera" affettiva che circonda una relazione o un ambiente. Ecco allora che il professionista educativo deve lavorare per far sì che l'atmosfera che circonda la sua figura e che pervade la scena educativa possa essere quella che favorisce la crescita e il cambiamento.

La quinta tappa del percorso sensoriale conduce il lettore a riflettere sul gusto, senso che ci consente in primo luogo di distinguere ciò che è buono da ciò che è cattivo. Collegando questo aspetto al lavoro educativo, attenzione particolare andrà posta nell'educare al "buon gusto", non guidato solamente dal principio del piacere, ma da quello del valore.

Oltre ai canonici cinque sensi, il testo offre la possibilità di approfondire, riprendendo il pensiero di Minkowski, anche la dimensione del tempo vissuto, entro cui la nostra esistenza si intesse. Nel lavoro educativo, la dimensione temporale della relazione richiede una specifica formazione su due condizioni: la disponibilità a dare tempo all'altro, per accompagnarlo senza sostituirlo, e la competenza narrativa, volta ad aiutare l'altro a raccontarsi. Proprio attraverso queste due condizioni, l'azione dell'educatore riuscirà ad essere rivolta al futuro, consentendo il dischiudersi di possibilità inedite e perfino impreviste.

Le riflessioni dell'Autore sono intercalate dai suggestivi racconti di Mariella Mentasti, che offrono ulteriori stimoli alla formazione estetica degli educatori, contribuendo a valorizzare la sensibilità e la capacità di sentire come risorse e strumenti professionali indispensabili.

Humour in azione Argomenti educativi nei contesti culturali

A cura di Livia Cadei

Aurora Torri

Livia Cadei (ed.), Humour in azione. Argomenti educativi nei contesti culturali, Mimesis, Milano 2016, pp. 266, € 22.00

Il volume tratta il tema dello humour e dei suoi possibili risvolti a livello pedagogico, attraverso l'esplorazione e l'analisi dei numerosi significati, funzioni ed effetti che ne caratterizzano e hanno caratterizzato l'impiego all'interno di contesti sociali, culturali e storici differenti.

La questione è, forse, apparentemente leggera, rivelando – per contro e fin da subito – contenuti molto concreti, pertinenti e utili al ragionamento pedagogico, come pure insoliti e originali, immediatamente stimolanti l'interesse del lettore.

Così, nel libro, il discorso si snoda attraverso una serie di saggi, di varie appartenenze disciplinari, in cui l'uso dello humour è descritto con riferimento a situazioni specifiche, che vanno dalla scuola al carcere, dal mondo del lavoro e delle organizzazioni a quello della politica e della ricerca, dal fenomeno della mafia all'Olocausto, e tante altre.

Una prima considerazione che si può trarre a fronte di questa eterogeneità di argomenti e contesti, è la trasversalità dell'impiego dell'umorismo in spazi e tempi ben diversi e, specialmente, la notevole varietà di ruoli e valenze che esso è in grado di incorporare in virtù di tale trasversalità.

Una seconda considerazione riguarda il riconoscimento dello humour come capacità di pensiero, di comunicazione e di relazione che, nelle sue più alte e complesse forme espressive, è peculiare dell'uomo, comprendendo e attivando fattori di ordine cognitivo, emotivo, fisiologico e comportamentale e, a partire da questi, di più elaborati di tipo psicologico, sociale e culturale.

Le forme di umorismo presentate nel testo, infatti, assumono e restituiscono diversi significati, che non possono essere definiti in termini meramente positivi o negativi, dipendendo, anche e soprattutto, dalla funzione che la battuta riveste all'interno del contesto in cui viene fatta; pertanto, solo un'accurata analisi delle varie manifestazioni ironiche può permettere una lettura non superficiale del comportamento delle persone all'interno dei loro ambienti di vita, rivelandone le motivazioni e le funzioni più profonde.

Ad esempio, lo humour cosiddetto di sollievo, utilizzato con tale finalità nelle relazioni di aiuto, in momenti di stress, di noia o, in generale, nella quotidianità, è naturalmente identificabile come benevolo, in quanto arricchente la relazio-

ne stessa e promotore di resilienza nelle persone, nonché, più semplicemente, fonte di rilassamento fisico ed emotivo. Per contro, l'utilizzo dello humour per marcare superiorità o segnalare incongruenze presenta connotazioni più sottili e composite da cogliere. In questi casi, può infatti rappresentare un modo per scaricare la tensione in situazioni emotivamente delicate o faticose, come nel caso dell'umorismo macabro e salace; dunque fungere da segnale di possibile disagio psicologico. Oppure, può essere uno strumento di lettura originale e creativa della realtà, favorendo processi di maggior riflessione e consapevolezza su di sé e sugli altri. Ancora, può costituire un mezzo per esercitare il controllo e mantenere lo *status quo*, attraverso forme derisorie e sarcastiche nei confronti di coloro che si trovano in una condizione d'inferiorità. Infine, può rivelarsi una strategia di distacco e/o di coping e di resistenza in ambienti formali e rigidi, rispetto alle dinamiche di potere precostituite, come nel caso dell'umorismo sovversivo.

Lo sviluppo delle argomentazioni proposto nel volume è veramente scrupoloso ed esaustivo e restituisce la complessità e la potenziale utilità di un'attività così semplice e quotidiana come il riso, in grado di contribuire a sviluppare e valorizzare risorse positive nelle persone, siano esse autrici o destinatarie della comunicazione ironica, al fine di rappresentarsi e affrontare in modo propositivo la realtà. L'intento complessivo dell'analisi condotta, riprendendo anche i presupposti pedagogici della stessa, è individuare gli usi costruttivi dell'umorismo per promuovere empowerment e benessere a livello individuale, relazionale e sociale.

www.ancoralibri.it

Francesco Occhetta

Il lavoro promesso

Libero, creativo, partecipativo e solidale

Postfazione di Leonardo Becchetti

 \diamond

pp. 144 - € 15,00



Lavoro. Un parola promessa. A volte tradita. Spesso mal vissuta. Cos'è il lavoro oggi? Una parte della cultura italiana si accontenta di guardare al breve periodo e tenere stretto il lavoro che c'è. Richiama l'immagine dei cammelli in cammino nel deserto che attingono alle risorse del risparmio e della sobrietà. Un'altra parte della cultura, invece, sta alzando lo sguardo verso il futuro come fanno le aquile, per creare condizioni di accesso e pronta a rimettersi in gioco davanti ai nuovi lavori.

www.ancoralibri.it



Luisa Vassallo

Con gli occhi di clown

Per guardare il mondo a testa in giù

pp. 160 - € 15,00

Chi sono i clown? Facile: sono persone un po' strambe che fanno ridere gli altri, sanno giocare con i bambini e cercano di regalare sprazzi di gioia alla gente. Ma perché lo fanno? Per il gusto di vestirsi in modo stravagante? Per ricevere applausi? Forse per tutto questo, ma anche per molto di più. Essere clown è un modo nuovo di guardare la realtà, è l'arte di prendersi alla leggera, è la sfida di accettare gioiosamente la vita così com'è. In questo libro colorato e un po' strampalato leggerai di pagliacci, artisti, scienziati, santi (anche loro!) che hanno provato a volare nel cielo azzurro della semplicità; imparerai a distinguere le "parole strepitose" che aiutano a vivere con lieve profondità e le "parolacce" che spengono il sorriso e la gioia di vivere; troverai alcuni esercizi per muovere i primi passi nella difficile arte di essere clown. Se saprai metterti "a testa in giù" il mondo ti apparirà nuovo e speciale: provaci!

www.ancoralibri.it

Rosanna Virgili Rosanna Fersini

Nell'intimità della tua casa

La chiara parola dell'*Amoris laetitia*

pp. 144 - € 14,00



Un documento molto atteso come l'Esortazione di Papa Francesco sull'amore coniugale e familiare merita di essere letto e recepito con estrema attenzione e cura, non soltanto dagli addetti ai lavori – che siano i teologi o i parroci – ma specialmente da chi è più direttamente coinvolto con tale esperienza di amore e relazione. Preziosa si rivela la parola accogliente della Chiesa verso le famiglie ferite, così come verso tutti coloro che vivono i rapporti sponsali e genitoriali, come cammino di conoscenza e di crescita umana e spirituale. La capacità che l'Amoris laetitia ha di interpretare e interpellare la realtà della coppia e della famiglia, nella cultura attuale, si rivela straordinaria e si esprime – nel presente volume – anche attraverso la voce laica che si alterna a quella cristiana, nell'esercizio dell'ascolto dialogato.



CONSULTORI FAMILIARI OGGI

ABBONAMENTO 2018

Periodico semestrale (2 numeri l'anno)

Decorrenza abbonamento: Gennaio-Dicembre

Prezzo di ogni numero a stampa: € 10,00 (per l'Estero più spese postali)
Prezzo di ogni numero arretrato a stampa: € 20,00 (per l'Estero più spese postali)

Quote di abbonamento al formato cartaceo

Abbonamento al formato cartaceo + digitale (*)	
Prezzo di ogni numero digitale € 4	,99
Quota annuale€9	,99
Quota di abbonamento al formato digitale (*)	
Estero	,00
Italia€ 16	,00

(*) L'abbonamento al formato digitale consente di scaricare la Rivista <u>solo</u> in PDF e <u>non prevede l'invio del fascicolo cartaceo</u>. L'abbonamento ai formati digitale e cartaceo+digitale è attivabile solo su www.ancoralibri.it

Ouota annuale cartaceo $+ \in 2.99$

Per le Agenzie sconto del 10% SOLO PER IL FORMATO CARTACEO

Importante: Si dà corso all'abbonamento dopo il pagamento della quota dovuta. Non si dà corso agli abbonamenti non pagati per intero. Per i pagamenti dall'estero si prega di utilizzare il vaglia postale. Se si effettua il pagamento con assegno bancario estero si devono aggiungere alla quota € 11,30 per spese bancarie.

Conto Corrente Postale intestato a Àncora S.r.l. n. 38955209

Ufficio Abbonamenti

Àncora Editrice - Via B. Crespi, 30 - 20159 Milano Telefono: 02.345608.1 - Fax: 02.345608.36 E-mail: abbonamenti@ancoralibri.it - Internet: www.ancoralibri.it