

Anno 31 - Luglio/Dicembre
2 • 2023

Consultori Familiari Oggi

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



Organo della Confederazione Italiana
dei Consulenti Familiari di Ispirazione Cristiana

ANCORA

DIRETTORE RESPONSABILE
Giovanni Battista Magoni

PROPRIETÀ E AMMINISTRAZIONE
Àncora S.r.l.
Via B. Crespi, 30 - 20159 MILANO
Tel. 02.345608.1 - Fax 02.345608.66

Corrispondenza per abbonamenti, solleciti e arretrati

Àncora Editrice
Via B. Crespi, 30 - 20159 Milano
Tel. 02.345608.1 - Fax 02.345608.66
abbonamenti@ancoralibri.it

Corrispondenza di carattere redazionale

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

QUOTE ABBONAMENTO 2023 AL FORMATO CARTACEO

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

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

QUOTA ABBONAMENTO 2023 AL FORMATO DIGITALE

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

ABBONAMENTO AL FORMATO CARTACEO + DIGITALE

Quota annuale cartaceo	+ € 2,99
------------------------	----------

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

ISSN 1594-1914

DIRETTORE EDITORIALE

Livia Cadei

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Loredana Abeni

COMITATO DIRETTIVO

Andrea Bettetini

*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Milano*

Livia Cadei

*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Raffaele Cananzi

Avvocato Rotale, Roma

Domenico Simeone

*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Milano*

COMITATO SCIENTIFICO

Michele Aglieri

*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Milano*

Monica Amadini

*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Francesco Belletti

Direttore Cisl

Antonio Bellingeri

Università degli Studi di Palermo

Stefano Bonometti

Università degli Studi dell'Insubria

Amelia Broccoli

*Università degli Studi di Cassino e del
Lazio Meridionale*

Daniele Bruzzone

*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Piacenza*

Simona Caravita

*Norwegian Centre of Learning
Environment and Behavioural Research
in Education, Università di Stavanger
(Norvegia)*

Roberta Carvalho Romagnoli

*Pontificia Universidade Católica de
Minas Gerais*

Olga Rossi Cassottana

Università degli Studi di Genova

Maddalena Colombo

*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Michele Corsi

Università degli Studi di Macerata

Giuseppina D'Addelfio

Università degli Studi di Palermo

Rosita Deluigi

Università degli Studi di Macerata

Véronique Francis

Université d'Orléans

MariaLuisa Gennari

*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

MariCarmen López López

Università di Granada

Giuseppe Noia

*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Roma*

Christophe Niewiadomski
Université Charles-de-Gaulle - Lille 3

D. Vito Orlando
*Università Pontificia Salesiana,
Roma*

Luigi Pati
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Milano*

Fabrizio Pizzi
*Università degli Studi di Cassino e del
Lazio Meridionale*

Stefano Polenta
Università degli Studi di Macerata

Riccardo Prandini
Università di Bologna

Rosa Grazia Romano
Università degli Studi di Messina

Valeria Rossini
Università degli studi di Bari Aldo Moro

Antonia Rubini
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Chiara Sirignano
Università degli Studi di Macerata

Claudia Spina
*Università degli studi di Cassino e del
Lazio Meridionale*

Giancarlo Tamanza
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Maria Vinciguerra
Università degli Studi di Palermo

Rosalba Zannantoni
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Sommario

Editoriale (<i>Livia Cadei</i>)	Pag.	7
Contributi alla vita consultoriale		
VINCENZO PERCASSI Dal vivere passivamente al vivere appassionati: la sfida educativa.	»	9
VALERIA DELLA VALLE - ALESSIA TABACCHI Riflessioni pedagogiche intorno all'engagement di giovani volontari. La messa in campo dell'accompagnamento in un'Organizzazione di Volontariato	»	23
ELISABETTA CARRÀ Family Impact Lens e community welfare. Una relazione virtuosa rappresentata nel FamILens.COM.....	»	41
Questioni di vita sociale		
LUCIA BOCCACIN Famiglie e parrocchie: verso nuove forme di relazioni e di comunità. Il contributo interpretativo della sociologia relazionale	»	56
GRAZIA ROMANAZZI Il dinamismo sistemico-relazionale della famiglia e il benessere delle persone	»	72
Il valore dell'esperienza		
CAROL RONCALI Racconto di sé e narrazione collettiva come strumenti di partecipazione e cittadinanza attiva. L'esperienza del Care Leavers Network Italia.....	»	83

SARA PEZZOTTA - DALILA RACCAGNI - ELENA SARZILLA Flash in mob. Art shows cultures from different lifescapes	Pag. 97
---	---------

Gestire relazioni

CRISTINA D'ANTONI Le diversità e il conflitto nella famiglia. Incontrare il limite ed educarsi al confronto	» 108
AGATA PISANA Il tutto è più della somma delle parti. Tracce teoriche e operative di percorsi di auto-mutuo-aiuto	» 125

Recensioni

ALESSIA TABACCHI A. Potestio - E. Scaglia (eds.), <i>Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile</i>	» 147
ALESSIA TABACCHI G. Romanazzi, <i>Rinascere alla famiglia. Per una pedagogia generativa di competenze relazionali</i>	» 150
CARLO CASSANO Arcidiocesi di Trani-Barletta-Bisceglie, <i>Regolamento del Servizio diocesano per l'accoglienza dei fedeli separati</i> ..	» 152
AGATA PISANA E. Schinà, <i>Noi voci invisibili</i>	» 154

Editoriale

Identità di genere e orientamento sessuale

I consultori di ispirazione cristiana si interrogano

Livia Cadei

Nelle due giornate del 23 e 24 ottobre, i consultori di ispirazione cristiana (CFC) hanno inteso aprire una riflessione e un confronto sulle tematiche dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale.

Il seminario è stato dedicato, in modo particolare, ai consulenti etici per il ruolo significativo che svolgono all'interno dell'équipe consultoriale e ai consulenti ecclesiastici per la cura dei rapporti tra il consultorio, la comunità cristiana e il territorio, nonché il mantenimento e la crescita dell'ispirazione cristiana di tutti gli operatori del consultorio familiare in cui operano.

I consultori, come luoghi di accoglienza, discernimento e accompagnamento, sono "esposti" ad accogliere, ascoltare ed orientare le domande che provengono dalla realtà contemporanea, ma pure sono spazi "protesi in uscita", per costruire insieme alle persone e alle famiglie percorsi di vita buona per l'intera società.

La necessità del tema è accompagnata, o forse meglio, preceduta dall'urgenza del metodo, che richiede uno stile attento al confronto e all'ascolto, capace di portare frutti ai processi di integrazione. Il suggerimento di stile è quello sinodale indicato da Papa Francesco, espressione del «camminare sulla stessa strada, camminare insieme» e, con l'indicazione di questo stile, riceviamo l'esortazione a «diventare esperti nell'arte dell'incontro».

Di fronte ad una questione dalle dimensioni organiche, psicologiche, educative, esperienziali e spirituali è emersa l'esigenza di una tessitura per avvicinare la realtà e superare le ideologie. Quest'ordito che, prima di essere definibile come problematico, deve e può essere interpretato ed enunciato come complesso.

Si è delineata quindi, insieme alle domande, l'importanza del metodo, che è abile e intelligente nei processi e non rapidamente risolvibile nella definizione di regole determinate, ma capace piuttosto di stare nella ricerca e verso interrogativi determinanti.

Due consapevolezze si sono affermate: il rilievo della relazione, che anticipa l'identificazione sostenendola; la qualità della relazione che manifesta e opera per l'amore per la vita.

Per queste emerge l'esigenza di «un'antropologia all'altezza del nostro tempo», come ci ha ricordato la filosofa prof.ssa Susy Zanardo. Una seria e non affrettata ricerca ci sostiene ad approfondire piste di indagine rilevanti, quali la non predestinazione del corpo e pure la sua rilevanza; la soggettivizzazione dei processi mediati dal linguaggio, ma pure la loro impenetrabilità; ne derivano domande decisive cui non è più tempo di sottrarsi: «Cosa vuol dire per me oggi essere una donna, un uomo, un corpo sessuato? La mia differenza è di ostacolo a trovare il mio posto nel mondo? È ferita o integra? E come fare per tradurla in pensiero e civiltà?».

Così, alla ricerca di un'intelligenza antropologica e teologica in grado di «indagare la complessità dell'identità sessuale», don Aristide Fumagalli, teologo, indica l'articolazione di variabili che permette di non scivolare nelle varie forme di ideologia sessuale e di affrontare la duplice sfida «antropologica e teologica. La prima verte, a livello personale, sull'integrazione delle variabili dell'identità sessuale e, a livello interpersonale, sulla qualità generativa delle relazioni. La seconda consiste nell'accreditare la testimonianza dell'amore cristiano quale buona notizia e migliore risorsa per affrontare la sfida antropologica».

Dentro questo quadro complesso, don Carlo Bellini e don Antonio Facchinetti hanno suggerito sia l'accortezza verso ogni semplificazione, sia le premure della pastorale familiare e lo stile di accoglienza dei consultori familiari.

Gli snodi di vita familiare che chiedono di essere accolti trovano nella comunità cristiana uno spazio di discernimento e di crescita per le persone e nei consultori luoghi dove i saperi si fanno unità diventando sapienza.

Da questi due giorni abbiamo compreso l'importanza del confronto, capace di fare emergere domande profonde, di spingersi verso le paure e le speranze, di ricercare parole competenti e traiettorie ospitali per le espressioni della vita.

Dal vivere passivamente al vivere appassionati: la sfida educativa

Vincenzo Percassi*

Abstract

L'educazione della libertà responsabile, in un contesto multiculturale e spesso fluido come quello attuale, esige un metodo che parta dall'esperienza del soggetto e che arrivi all'integrazione delle diverse dimensioni della sua persona: quella razionale, quella emotiva e quella volitiva. L'articolo propone un metodo di "rilettura delle esperienze e delle decisioni" che favorisca l'ottenimento di tali obiettivi cercando di riconoscere e valorizzare in esse i seguenti punti: il riconoscimento di un bene concreto, la capacità di riconoscere alternative e costi impliciti nella scelta, la presenza di una tripla apertura: a sé stessi, agli altri e all'orizzonte dei valori assoluti. La presenza di questi fattori normalmente genera a livello affettivo i sentimenti di contentezza e di fierezza, che a loro volta sostengono la determinazione a portare avanti le proprie decisioni seguendo una pianificazione realistica, perseverando fedelmente fino alla fine, usando i mezzi appropriati.

The education of responsible freedom, in a multicultural and often fluid context like the current one, requires a method that starts from the subject's experience, and then aims at the integration of the different dimensions of his person: the rational, the emotional and the volitional. The present article proposes a method of "reviewing experiences and decisions" which favors the achievement of these objectives by trying to recognize and enhance the following points: the recognition of a concrete good inherent in any decision, the ability to recognize alternatives and costs in the decision taken, the presence of a threefold openness: to oneself, to others and to the horizon of absolute values. These factors normally awaken in the subject the feelings of contentment and pride. The latter, in their turn, enhance the determination of the subject to carry out one's decisions following a realistic planning, persevering faithfully to the end, using the appropriate means.

* Sacerdote e psicologo.

Parole chiave: esperienza, integrazione dimensioni, educazione

Keywords: experience, integration of dimensions, education

Educare a partire dall'esperienza

Marco e Daniela discutono animatamente circa l'atteggiamento migliore da tenere nei confronti del loro figlio adottivo Yuri che, poco dopo aver compiuto i 18 anni, si è dichiarato omosessuale e rivela di aver già avuto relazioni con altri ragazzi più grandi di lui. I pensieri e le opinioni si intersecano: normalizzare la situazione, appoggiarlo in tutto, contraddirlo con fermezza, oppure suggerirgli un accompagnamento psicologico. Daniela ritiene che in fondo il suo è solo un altro modo di esprimere la propria affettività. Marco obietta che Yuri già da piccolo trovava il colore della sua pelle inaccettabile e protestava di voler avere "la pelle bianca"!

Cosa rende un desiderio o una sensazione soggettiva un'aspirazione legittima da assecondare? Il dibattito si prolunga senza arrivare ad un vero consenso. Anzi la discussione si anima ancora di più perché alla fine si tratta di decidere chi parlerà con Yuri, in quali termini, in che occasione, in vista di cosa.

Il caso appena descritto è in un certo senso emblematico perché mette in luce alcune caratteristiche di quella che oggi è una sfida particolarmente complessa e che può definirsi come la "sfida educativa". È ancora possibile trasmettere qualcosa di "saldo e affidabile", specie ad una generazione più giovane che vive in una società sempre più pluralista e multiculturale? Senza contare il fatto che alcuni descrivono l'età attuale come l'era della «post-verità». L'era in cui le opinioni soggettive o il parere della maggioranza, specialmente nel campo dei social media, tendono a sostituire la competenza più imparziale e informata degli esperti e la preoccupazione per le verità assolute¹.

È possibile, dunque, elaborare una metodologia di aiuto e di stimolo che, pur nel contesto di un pensiero fluido e pluralista, non rinunci a educare la persona a cercare ciò che, tra tante opzioni, costituisce il bene più grande e a farlo coniugando insieme responsabilità e libertà?

¹ Cfr. T. Nichols, *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Luiss, Roma 2018.

Rispondere a questa sfida implicherebbe una lunga e laboriosa riflessione, nonché un approccio pluri-disciplinare, in quanto essa ha implicazioni anche filosofiche e antropologiche². La riflessione che segue ha uno scopo più limitato. Intende semplicemente evidenziare un metodo “di rilettura delle decisioni”³ che favorisca, nell’ambito di una relazione di aiuto, la crescita del soggetto nella direzione della libertà responsabile. Si rimanda, invece, ad uno studio più approfondito l’esame delle diverse e complesse problematiche relative allo sviluppo e quindi all’educazione della libertà della persona considerata nella sua triplice dimensione corporea e psico-spirituale⁴.

La tesi fondamentale del nostro approccio è la seguente: il metodo educativo che valorizza la libertà dell’altro deve partire dall’esperienza, aiutare il soggetto a rileggerla in maniera esaustiva ed approfondita e quindi rimandarlo all’esperienza stessa, arricchito da una percezione di essa che gli permetta di affrontarla con più libertà e responsabilità e quindi con più amore.

Partiamo dunque da una definizione funzionale del valore. Potrebbe essere la seguente: il valore è ciò che il soggetto sceglie a partire dalle sue energie autonome (non per costrizione o paura o per un qualche vantaggio esclusivamente individuale, ma per una decisione consapevole), quindi responsabilmente, e che egli mette in opera in vista di un bene riconosciuto, in vista, cioè, di qualcosa che preserva o promuove la vita nella sua integralità.

Si tratta allora di riportare l’attenzione del soggetto sulle decisioni che ha preso, in modo tale da aiutarlo a riconoscere quale è il grado di autonomia che questi vi ha saputo esprimere. Lungo un continuum che va dall’impulsività irresponsabile (faccio quello che mi pare e piace) all’estremo opposto della sottomissione passiva o compiacenza (faccio quello che mi dici solo per evitare problemi), le decisioni autonome sono quelle che riescono a convogliare sia la spontaneità che l’obbligazione nella direzione della libertà responsabile. Quando, in altre parole, il soggetto fa semplice-

² Cfr. L.M. Rulla, *Antropologia della vocazione Cristiana*, vol. 1, EDB, Bologna 1997, pp. 109-154.

³ Il metodo è stato sviluppato da Jeannine Guindon e dall’Istituto di Formazione Umana Integrale di Montreal da lei fondato.

⁴ V. Percassi, *L’educazione della libertà*, EDB, Bologna 2021, pp. 101-113. L’educazione della libertà del soggetto deve tener conto dei diversi livelli di integrazione psichica che la persona persegue nel corso del suo complesso processo di sviluppo: prima persegue la sua autonomia corporea, quindi quella psichica e finalmente quella morale.

mente quello che vuole, egli sta impiegando energie fluide che esprimono la sua libertà, ma non chiamano in causa la sua responsabilità e la sua capacità di superamento di sé. Al contrario, quando egli, per obbligo o paura o anche solo per convenienza, fa “quello che non vuole”, senza crederci, egli sta impiegando delle energie legate, represses, che, anche qualora lo tenessero ancorato alle sue responsabilità, non gli permettono di esprimere la sua libertà decisionale. Per esprimere tale libertà la persona deve imparare a educare le sue energie fluide (faccio quello che voglio) e le sue energie legate (sono obbligato a fare quello che non voglio) nella direzione dell'autonomia (voglio quello che faccio), attraverso decisioni che integrano libertà e responsabilità. Sono piccole decisioni che il soggetto prende non per abitudine, dovere o convenienza ma in vista di qualcosa che per lui conta, anche se nessuno lo esige, lo nota o lo imita. Il processo di riletture delle decisioni che è descritto di seguito vorrebbe essere uno strumento per aiutare la persona a perseguire questo obiettivo di integrazione.

Le decisioni da richiamare all'attenzione del soggetto sono innanzitutto quelle coerenti con i valori da lui proclamati, quelle cioè che esprimono le sue forze, e non le sue debolezze o inconsistenze. Di solito, si tende a fare il contrario: per evidenziare il divario fra ideale e realtà si punta il dito sulle contraddizioni. Qui si propone, invece, una inversione di rotta. Si tratta di aiutare il soggetto a «prendere gusto» del fatto che egli è capace di scegliere un bene e quindi un valore. Tale riconoscimento, infatti, genera una risonanza affettiva positiva che permette al soggetto di “lasciarsi toccare” dal valore che le sue scelte hanno espresso. Questa esperienza affettivamente gratificante, a sua volta, lo renderà capace di ripetere le sue scelte, di perseguirle con sempre maggiore facilità e di affrontare in maniera attiva e responsabile situazioni della sua vita sempre più complesse.

Proviamo allora a rivedere nei dettagli il processo per il quale la persona impara a riconoscere ciò che può costituire un valore per la sua vita e a sceglierlo responsabilmente.

La dimensione cognitiva: riconoscere il valore

È subito evidente che nel rendere operativo un valore intervengono vari fattori. Anzitutto vi è un fattore strettamente razionale. Si tratta cioè di conoscere il contenuto del valore e di riconoscersi in esso. In tal caso il valore funziona come un polo di attrazione o come una stella che indica la direzione nella quale investire le proprie energie decisionali. Ricono-

scere i valori, dunque, è essenziale per orientare i propri interessi e le proprie motivazioni. Ora sarebbe probabilmente uno sforzo vano quello di convincere Yuri, il protagonista del nostro esempio, di quale sia il valore astratto di cui tener conto nel caso specifico del suo orientamento sessuale. L'educatore partirà, invece, da alcune piccole decisioni quotidiane nelle quali Yuri si è sentito attivo, responsabile, protagonista delle sue scelte. Queste scelte possono riguardare anche l'attenzione a prendersi cura di sé e dell'ambiente, l'esercizio fisico, la pianificazione dei tempi, tutte cose che possono fare risaltare la capacità del soggetto di esprimere "autonomia". L'educatore, allora, cercherà di fargli notare come queste sue decisioni che "lo fanno star bene" hanno attivato la sua capacità cognitiva secondo tre direzioni o modalità fondamentali:

1. Quando Yuri sceglie qualcosa in maniera veramente autonoma, senza il condizionamento di altri o di fattori esterni, egli sceglie ciò che ha riconosciuto come un "bene concreto"⁵. In altre parole, egli sceglie qualcosa non semplicemente perché gli piace o «gli va», e neppure semplicemente perché ha paura, si sente obbligato, si sente condizionato, ma piuttosto perché ciò che sta scegliendo ha un significato per lui, si armonizza con il senso che egli vuol dare alla sua vita, risponde ai desideri profondi del suo cuore. Yuri, in questo caso, dovrà essere aiutato a rendersi conto, a partire dalla sua esperienza quotidiana, che quelle volte in cui ha rischiato di scegliere non semplicemente il piacere oppure il quieto vivere, ma qualcosa che per lui "valeva", aveva rilevanza, esprimeva una responsabilità, egli né è uscito "cambiato"; più sicuro rispetto alle sue paure o esitazioni. Più forte della sua pigrizia o della sua noia. Più attivo.

A questo punto Yuri si renderà conto che, ogni qual volta egli riflette su un bene concreto, anche in cose molto piccole, e decide di sceglierlo responsabilmente, egli si pone in un atteggiamento "attivo" nei confronti della situazione e mobilita le sue energie e capacità. Al contrario, finché si limita a lasciarsi portare semplicemente dalla spontaneità oppure dal semplice desiderio di gratificazione immediata di un qualsiasi bisogno egli rimane "passivamente" condizionato dalla sua emotività che può esprimersi come piacere o come dovere, come paura o come abitudine

⁵ Vorrei sottolineare l'importanza del fatto che si parli di un bene concreto piuttosto che astratto. Il bene concreto, infatti, tiene conto della situazione specifica, della gradualità con cui un valore si implementa, delle circostanze concrete che spesso ne limitano l'efficacia oppure la piena e ideale realizzazione, delle persone con i limiti legati alle loro personalità, alla loro età e condizione ed alla loro situazione.

ma che in ogni caso limita la sua libertà. Yuri, in tal caso, si muoverà solo «nell'orizzonte ristretto dell'interesse immediato». Non potrà “andare oltre” perché l'emotività non riflessa è normalmente focalizzata sul “bene conveniente” e non sul “bene più grande”, sull'autogratificazione e non sull'auto-trascendenza, sul facile e non sul necessario.

La “partecipazione attiva” in una decisione, invece, implica che la persona sia capace di darsi degli obiettivi consapevolmente scelti e in armonia con il suo progetto di vita, anche senza un controllo esterno, e che sia capace di evitare il male anche senza la paura di punizioni esterne. Ognuno insomma può diventare l'eroe della propria storia, anche in circostanze molto semplici e quotidiane, se solo impara a scegliere non semplicemente ciò che gli piace e di cui “ha voglia” e nemmeno semplicemente ciò che lo obbliga e non può evitare ma anche e soprattutto ciò che ha un senso per lui e quindi coinvolge, allo stesso tempo, la sua responsabilità e la sua libera iniziativa.

Per aiutare Yuri a riconoscere il bene concreto che cercava nella sua decisione gli si domanda: cosa volevi ottenere concretamente? Cosa ti fa dire che ciò che hai ottenuto è un bene? Come chiameresti il valore espresso da questo bene? In che senso esso è in linea con il tuo ideale di vita? Cosa dice *del valore della tua persona* quello che hai fatto?

2. Un secondo fattore che il metodo della “rilettura delle decisioni” cerca di mettere in luce per imparare a scegliere che cosa costituisce un valore per la propria vita, riguarda le alternative ed i costi connessi con ogni decisione genuinamente autonoma. Affinché, infatti, una decisione sia effettivamente espressione non di una semplice preferenza personale, ma di un valore oggettivo, è necessario che nel prenderla il soggetto abbia riflettuto sulle possibili alternative, le abbia confrontate tra loro ed abbia accettato di pagare un certo costo per portare a compimento la decisione presa, rinunciando ad altre possibilità pure attraenti. Ciò, ovviamente, non implica che una scelta spontanea e non costosa non possa essere motivata da un valore. Significa soltanto che, laddove il soggetto si trova a dover esercitare un certo discernimento tra due o più alternative e quindi a considerare non solo i benefici ma anche eventuali costi e rinunce, allora è più sicuro che questi si coinvolga attivamente e responsabilmente nella decisione presa. La rilettura delle decisioni, dunque, dovrà sollecitare il soggetto ad interrogarsi: di che cosa hai tenuto conto nella tua decisione? A cosa hai saputo rinunciare? Cosa ti ha portato ad accettare la rinuncia? Quali ostacoli hai affrontato?

Si tratta, insomma, di aiutare il soggetto a riconoscere che, nella fatica del discernimento e nell'accettazione delle rinunce, egli ha espresso delle "forze" (riflessione, temperanza, creatività, iniziativa, attenzione etc.) e che queste forze attivano la sua voglia di crescere. Nel caso di Yuri, si diceva, la rilettura si focalizzerà su decisioni quotidiane che non sono immediatamente connesse con l'esercizio della sessualità. Gli si può, non di meno, suggerire che è possibile considerare delle alternative anche nelle scelte che toccano la dimensione della sessualità e che è importante che anche in quelle scelte egli si riconosca sufficientemente libero, sia prima che dopo la scelta. In particolare, gli si può chiedere se ha mai provato a dire qualche "no" a sé stesso nell'area specifica della sessualità e con quali conseguenze per sé e per la relazione. In fondo scoprire che si è capaci di dire un "no" a certe possibilità dà valore al "sì" che eventualmente uno può dire allo stesso tipo di possibilità in un'altra circostanza.

3. Il terzo e forse più importante fattore che il metodo della rilettura evidenzia per aiutare il soggetto a crescere nella sua libertà e nella sua capacità di amare è dato dal "grado di apertura al bene" che questi ha saputo esprimere. Quando, infatti la persona sceglie un bene concreto, normalmente tiene conto del *proprio* bene, ma in armonia con *quello dell'altro*. Una scelta fatta solo per sé stessi o anche solo per gli altri, senza considerazione per la propria salute, la propria disponibilità di tempo etc. è quanto meno ambigua. Una scelta motivata dal bene concreto è riconoscibile, dunque, proprio dal delicato equilibrio che essa riesce ad esprimere tra l'apertura a sé stessi e l'apertura all'alterità. Occorre sottolineare, del resto, che vi è una fondamentale armonia tra queste due aperture. «Scegliere in termini di un sano amore per sé stessi non significa accontentare sé stessi in ogni cosa. Quando amo me stesso io amo il mio destino, non la sola situazione presente. Amo le mie capacità espresse al loro meglio, non semplicemente quello che conosco già o che so già fare. Amo di crescere e di superarmi, non semplicemente di vivere indisturbato. Amo di essere vero e di sperimentarmi capace di costruire relazioni e progetti significativi, non di salvare apparenze e di evitare ogni sforzo e coinvolgimento. Amare sé stessi, insomma, implica amare tutto ciò che espande la propria personalità nella direzione di orizzonti sempre più inclusivi di apertura universale. Del resto, anche quando scelgo di rilassarmi e di prendermi cura di me stesso, se non voglio finire per annoiarmi, dovrò chiedermi se l'attenzione ai miei bisogni sia tale che mi permetta di rimanere comunque orientato al senso che voglio dare alla mia esistenza e al mio progetto di vita. Posso,

dunque, imparare a riposare senza trascurare i miei doveri, a divertirmi senza compromettere la mia capacità di auto-possesto, a soddisfare un desiderio senza diventare negligente e distratto verso le aspettative degli altri, a salvare almeno in una certa misura e per quanto possibile l'apertura all'altro anche qualora la situazione mi obbligasse a dare precedenza a un mio impegno personale o a un amore più grande»⁶.

La considerazione del proprio bene e di quello altrui, tuttavia, non esprime ancora il massimo grado di apertura. Non è possibile scegliere un bene senza tener conto, non solo di ciò che è importante per me o per l'altro, ma anche di ciò che è importante in sé stesso: la giustizia, la verità, l'amore etc. Non è difficile, per esempio, notare la differente qualità di servizio che può essere espressa da un impiegato pubblico in un ospedale o in una scuola, a seconda che la sua motivazione sia centrata solo sul guadagno (apertura a se stessi) oppure anche sull'interesse del cliente (apertura all'altro) oppure, ancora, su un'ideale di vita caratterizzato dal senso di dedizione e di responsabilità (apertura all'assoluto). Un tale discorso non implica, necessariamente, un'apertura consapevole a un Dio personale. Esso indica, tuttavia, che la motivazione e la disponibilità a prendere in considerazione un orizzonte di valori più vasto di quello legato ai propri interessi personali o anche solo agli interessi di un gruppo con cui ci si sente più affini fa la differenza. In pratica, quanto più vasto è l'orizzonte di apertura – non solo a me stesso, non solo agli altri, ma anche a Dio o ad un valore massimamente oggettivo – tanto più radicata nell'interiorità della persona sarà la motivazione e tanto più universalizzabile, quindi, la scelta fatta e il valore in essa espresso⁷. Il metodo della rilettura, dunque, aiuta il soggetto a chiedersi: cosa ti sembra di aver ottenuto per l'altro? In che modo ciò ha fatto crescere anche te? Riconosci in quello che hai fatto anche un valore universale? Cosa dice tutto ciò della tua capacità di amare? In che senso la tua scelta è in armonia con la tua fede? Tornando al caso di Yuri, egli imparerà a riconoscere come si esprime questa triplice apertura innanzitutto nelle sue decisioni che riguardano semplici attività

⁶ V. Percassi, *L'educazione della libertà*, cit.

⁷ «Anche il non credente per rimanere obbediente a ciò che è assolutamente vero e giusto, dovrebbe agire "come se Dio esistesse"; dovrebbe riconoscere cioè in sé stesso l'esistenza di una dimensione che sta al di sopra della sua soggettività, e quindi la chiamata a cercare ciò che lo supera e non semplicemente ciò che lo accontenta». J. Ratzinger, *Conferenza in occasione del conferimento del premio S. Benedetto per la promozione della famiglia e della vita in Europa*, Subiaco 1 aprile 2005.

quotidiane. Si può presupporre, non di meno, che tale esercizio di rilettura gli permetterà di acquisire una maggiore consapevolezza critica circa il fatto che anche nella sfera della sessualità esiste una diversa gradualità di apertura. Ciò che faccio solo per il mio piacere soggettivo non ha lo stesso sapore e lo stesso effetto di ciò che faccio tenendo conto dell'altro e delle sue attese. Analogamente, ciò che faccio in vista di una sintonia momentanea con un'altra persona, non ha lo stesso significato e lo stesso impatto sulla mia persona e sulla vita dell'altro di ciò che posso fare in vista di un impegno stabile e duraturo con qualcuno di cui mi sento responsabile e con cui condivido un progetto di vita o uno stesso orizzonte di valori.

Dimensione affettiva: Apprezzare

I passi sopra descritti per rileggere un'esperienza e in particolare una decisione autonoma del soggetto tenevano conto della sua capacità di riflessione e discernimento e quindi chiamavano in gioco soprattutto la dimensione razionale della sua persona.

Perché, tuttavia, il valore sia internalizzato e quindi diventi un'esigenza che spinge il soggetto all'azione dall'interno, è necessario che una seconda dimensione della sua persona sia coinvolta: quella affettiva. Di fatto, la dimensione razionale interagisce continuamente con la dimensione affettiva. Non di rado, infatti, una scelta può essere condizionata dalla paura, dal senso di obbligazione, dall'attrazione oppure dalla mira di un qualche vantaggio personale. Questo significa che la comprensione intellettuale del valore non è sufficiente a garantire che esso venga poi, di fatto, scelto dal soggetto liberamente. Perché il valore sia internalizzato questi dovrà innanzitutto cercare e trovare una certa integrazione tra ciò che pensa e ciò che sente, tra quello che riconosce come valido e quello che di fatto gli piace e lo attrae. In tal senso l'educazione della libertà del soggetto esige che questi sia aiutato, non solo a comprendere, ma anche ad apprezzare il valore, a percepirne cioè pienamente e correttamente la risonanza emotiva⁸ che esso può avere sulla sua persona.

Il metodo della rilettura presuppone che la persona per sua natura reagisce ai valori incontrati nell'esperienza con un movimento affettivo che è di attrazione oppure di repulsione a seconda dei casi. L'azione educativa

⁸ K. Wojtyła, *The acting person*, Springer, Berlin 1979 e M.B. Arnold (ed), *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium*, Academic Press, New York 1970.

che mira a stimolare la libertà del soggetto dovrà aiutarlo a fare chiarezza su queste reazioni spontanee e a rivederle criticamente in maniera che la spontaneità non scada nell'arbitrarietà ma si allinei gradualmente con la responsabilità. Quest'ultimo punto è particolarmente importante e difficile da perseguire. In tal senso sarà necessario che l'educatore incoraggi il soggetto a non fermarsi mai alle sue reazioni emotive immediate, le quali proprio perché non riflesse, possono essere semplicemente istintive e quindi non possono offrire un criterio decisionale esaustivo. Idealmente, il soggetto dovrebbe darsi un po' di tempo per sottoporre le sue reazioni emotive primarie – sia le resistenze sia i facili entusiasmi – a una seconda valutazione che tenga conto di nuove motivazioni e ragioni emergenti soprattutto in relazione al senso ultimo che questi vuole dare alla propria vita. In particolare, l'educatore dovrà aiutare il soggetto a fare attenzione ad un fenomeno caratteristico di ogni processo decisionale, cui si è già accennato sopra. Quello cioè per il quale, ogni qual volta la persona ha saputo scegliere liberamente tra due alternative quella più costosa, essa si scopre "più forte", più vitale, più determinata a perseguire un certo fine e quindi più capace nel tempo di acquisire delle competenze. In altre parole, quando una persona sceglie consapevolmente e liberamente un bene concreto, in linea con il proprio progetto di vita ed il proprio orizzonte di valori, essa si accorgerà che, anche se all'inizio la cosa poteva sembrare faticosa ed implicare dei costi, alla fine essa si rivela "affettivamente coinvolgente". La scelta fatta, cioè, lascia il soggetto "fiero e contento" allo stesso tempo.

Naturalmente, più il valore in gioco è rilevante per la persona, più complessa e graduale sarà questa integrazione tra la dimensione affettiva e quella razionale di cui stiamo parlando. Alcune considerazioni ulteriori possono offrire qualche elemento chiarificatore a riguardo. Quando si dice che una decisione "autonoma" del soggetto dovrebbe lasciare quest'ultimo fiero e contento, occorre specificare tre cose. La prima è che questi deve riconoscersi fiero e contento nell'ambito di una stessa decisione. Decisioni che lasciassero il soggetto fiero ma non contento, oppure contento ma non fiero rivelerebbero, in tal caso, che è intervenuta una qualche ambiguità nel processo decisionale. Le due reazioni emotive di fierezza e di gioia, che toccano i bisogni affettivi fondamentali della persona – quello di stima e quello di affetto – si ritrovano unite solo quando il soggetto ha scelto qualcosa che può essere agevolmente integrata nell'orizzonte del suo progetto di vita e quindi nel suo sistema motivazionale. La seconda

cosa da tener in conto è che questa reazione di gioia e fierezza simultanee non emerge normalmente all'inizio della decisione ma alla fine e spesso soltanto dopo qualche tempo, una volta che magari il soggetto ha avuto modo di ripensare e rileggere la decisione o l'esperienza fatta. Può essere anzi abbastanza normale che all'inizio del processo decisionale, proprio e soprattutto quando questi intende scegliere qualcosa di prezioso e quindi anche di costoso, possano esservi sensazioni di timore, esitazione, fatica, resistenza, o magari perfino di umiliazione e vergogna.

La terza ed ultima cosa da tenere in conto è il fatto che quando si parla di un sentimento di fierezza e contentezza non ci si riferisce alla sensazione estrinseca che altri possono suscitare con le loro lodi, il loro apprezzamento o la loro attenzione. La fierezza e la gioia che segnalano l'internalizzazione di un valore derivano da una reazione "intrinseca", che nasce cioè dalla considerazione di aver fatto qualcosa che dipendeva da me e che ha espresso il meglio di me stesso, anche se nessuno dovesse notarla, apprezzarla o anche solo dividerla.

La persona è invitata, dunque, a prendere le distanze da sé stessa e a rivedere le proprie azioni per rappresentarsi meglio in ciò che fa. È invitata, cioè, a trovare nelle sue azioni ciò che le appartiene e più precisamente ciò che descrive la sua partecipazione attiva, il suo modo particolare di dirigere l'azione, i suoi interessi, la sua determinazione ad affrontare gli ostacoli, le sue competenze: Cosa vedi in quello che fai? Cosa vedi nel modo in cui lo hai fatto? Cosa dice di te e del tuo modo di fare le cose? Cosa vedi che viene da te? Che cosa ti rende fiero delle tue decisioni e delle tue intenzioni? Come ti sentivi "nel tuo corpo" prima e dopo la decisione?⁹ Come ti sentivi affettivamente quando hai cominciato e quando hai concluso la tua azione? Cosa può aver favorito questa evoluzione dei tuoi sentimenti?

Anche il nostro Yuri dovrà imparare a riconoscere la colorazione affettiva positiva, il conseguente rilassamento corporeo e il sentimento di fierezza che si accompagnano alle sue piccole decisioni autonome di ogni giorno. Allora sarà forse pronto a riconoscere con più attenzione che anche nelle sue interazioni sessuali vi sono delle emozioni che lo abitano prima, durante e dopo. Si tratterà, allora, di aiutarlo a valutare se queste lo lasciano con la sensazione di aver agito in una modalità affettiva dominata

⁹ Una colorazione affettiva positiva si accompagna regolarmente al rilassamento muscolare.

da passività, imbarazzo ed umiliazione oppure, al contrario, da una modalità affettiva caratterizzata da “attività”, sicurezza e tenerezza¹⁰.

La dimensione volitiva: scegliere il valore in maniera stabile

Le considerazioni fin qui fatte suggeriscono che l'agire autonomo del soggetto e quindi l'educazione della sua libertà esigono l'integrazione tra la sua dimensione razionale (le ragioni della propria scelta) e quella emotiva (le risonanze o gli effetti delle sue scelte sulla sua interiorità). Anche tale integrazione, tuttavia, non garantisce ancora l'internalizzazione di un valore, cioè la stabile integrazione di quest'ultimo nel sistema motivazionale del soggetto.

L'esperienza lo conferma: abitudini ben consolidate, espressive di valori ben definiti e di una certa stabilità emotiva, possono rapidamente e facilmente dissolversi anche a causa di un semplice cambio di circostanze. Ad esempio, il nostro Yuri potrebbe senza troppo sforzo adattarsi alla cucina sobria ed alla disciplina esigente vissuta in un campo scout, trascinato dall'entusiasmo dello stare insieme e in pratica dalla mancanza di alternative. Poi, però, si ritorna a casa e, allora, quasi senza accorgersene, Yuri riprende le solite abitudini e perde il riferimento ai valori precedentemente vissuti. Lo stesso si potrebbe dire di qualsiasi persona che, magari a causa delle circostanze esterne, adotta per un certo periodo uno stile di vita austero ed impegnato ma ritrovandosi in circostanze meno “costringenti” si scopre, magari anche con sua propria sorpresa, di essere pigro, indolente, goloso, insomma schiavo di abitudini esattamente contrarie a quelle che credeva di avere acquisito.

Non è facile educare la volontà perché esiste in ogni persona umana, accanto alla tendenza a crescere e migliorarsi, quella opposta a preferire le scelte che garantiscono comodità, tranquillità e piacere. Il pericolo grave è che la tendenza a rimanere nella propria zona di conforto alla fine indebolisca talmente quella opposta ad impegnarsi, a rischiare, a provare qualcosa di più impegnativo da rendere il soggetto praticamente schiavo delle proprie abitudini¹¹. La libertà responsabile non nasce normalmen-

¹⁰ J. Nicolosi, *Shame and Attachment Loss: The Practical Work of Reparative Therapy*, IVP Academic, Downers Grove (IL) 2009.

¹¹ Anche l'esperienza spirituale mette in luce questa tensione tra l'ideale e la realtà: «non sempre faccio quello che voglio» (Rm 7,15).

te da un atto eroico occasionale ma è la conseguenza di piccole decisioni quotidiane *ripetute* che allenano il soggetto a rimanere orientato nella direzione della crescita: prendersi cura del proprio corpo e della propria stanza, completare i propri compiti di ogni giorno, alzarsi e coricarsi secondo orari regolari e salutari etc. Nel caso del nostro Yuri si tratterà fondamentalmente di aiutarlo a rendersi conto che anche lui può prendere delle decisioni che impegnano la sua volontà e che, se ripetute più volte, lo portano ad acquisire competenze nei campi più diversi della vita. Bisogna mettere in conto, naturalmente, la necessità di tempi lunghi e di esercizi non sempre spontanei di buona volontà. Solo le scelte ripetute molte volte e per un tempo prolungato portano all'internalizzazione di un valore.

Per incoraggiare il superamento della frustrazione che inevitabilmente accompagna la "ripetizione" di scelte che inizialmente non sono spontanee, il metodo della rilettura si focalizzerà non sui risultati esteriori, ma sulla fedeltà espressa nell'agire pratico; non sulla considerazione, cioè, degli effetti dell'agire, ma sulla qualità dei mezzi impiegati, su come si sono affrontate le difficoltà su quali erano le possibilità di intervento. Questo tipo di valutazione lascerà il soggetto fondamentalmente sereno e soddisfatto di sé anche dinanzi a possibili fallimenti e lo porterà, comunque, ad imparare qualcosa di utile per il futuro anche da situazioni difficili, limitanti o deludenti. La ripetizione, in fondo, oltre ad essere il metodo fondamentale per acquisire competenza in qualsiasi campo, è anche un ottimo fattore per educare sé stessi a tollerare la frustrazione e a rimandare la gratificazione. Se il nostro Yuri acquista consapevolezza di come è capace di valorizzare tale fattore nelle piccole responsabilità di ogni giorno, sarà nella condizione di riconoscere come anche nel campo della sessualità esiste un livello di frustrazione ottimale dell'impulsività che gli offre più libertà e che migliora la qualità delle sue relazioni.

Ma è la forza del valore che attrae e porta a sceglierlo sempre più spesso e più facilmente, oppure è la scelta ripetuta del valore che lo chiarifica e lo rende sempre più attraente? Probabilmente, come si è già notato sopra, il processo è circolare. Quanto più un valore è chiaro ed evidente tanto più facilmente tende ad attivare la volontà del soggetto di sceglierlo. D'altra parte, quanto più la volontà del soggetto si esercita a scegliere un valore che inizialmente non appare così attraente per sé stesso (si pensi per esempio all'osservanza della castità tra fidanzati), tanto più il valore stesso si chiarifica e rivela i significati profondi di vita e di bene che esso incarna.

Bibliografia

Arnold M.B. (ed.), *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium*, Academic Press, New York 1970.

Guindon J., *Les étapes de la rééducation*, Science et culture, Paris 1996.

Nicolosi J., *Shame and Attachment Loss: The Practical Work of Reparative Therapy*, IVP Academic, Downers Grove (IL) 2009.

Percassi V., *L'educazione della libertà*, EDB, Bologna 2021.

Rulla L., *Antropologia della vocazione Cristiana*, vol. 1, EDB, Bologna 1997.

Tan E.L., *The clarification and integration of values*, Julie M. Borje, Manila 1989.

Wojtyla K., *The acting person*, Springer, Berlin 1979.

Riflessioni pedagogiche intorno all'engagement di giovani volontari

La messa in campo dell'accompagnamento in un'Organizzazione di Volontariato

Valeria Della Valle - Alessia Tabacchi*

Abstract

In un tempo segnato dalla complessità e fluidità del quotidiano, di particolare rilevanza è l'approfondimento, in prospettiva teorica e pratica, delle modalità che sollecitano un giovane ad avviare e mantenere un percorso di volontariato attivo. Per addentrarsi nella riflessione, il Centro studi sul volontariato e la partecipazione sociale (CESVOPAS) dell'Università Cattolica della sede di Brescia ha affiancato un gruppo di giovani di un'Organizzazione di Volontariato del territorio limitrofo, allo scopo di avviare una prima indagine esplorativa in merito a motivazioni, rappresentazioni, azioni e valori propri dell'attivazione volontaristica. A partire dalla letteratura esistente sull'*engagement*, il contributo intende esaminare come esso si esprima nel volontariato giovanile e in che modo concorra alla formazione e al perfezionamento della persona e al progredire della comunità locale.

In a time marked by the complexity and fluidity of everyday life, we would like to stress the process of deepening, in theoretical and practical perspective, of the ways that urge a young person to start and maintain an active volunteer path. To get into the reflection, the Study Centre on Volunteering and Social Participation (CESVOPAS) of the Catholic University in Brescia has joined a group of young people from a Volunteer Organization of the surrounding area, in order to launch first exploratory research into the motivations, representations, actions and values of voluntary activation. Starting from the existing literature on engagement, the contribution aims to examine how it expresses

* Il testo è frutto di una riflessione comune. Nella stesura, sono da attribuire a: A. Tabacchi i paragrafi 1, 2, 3, 6; V. Della Valle i paragrafi 4-5; le conclusioni sono elaborate in modo congiunto. Valeria Della Valle è PhD in Education, si interessa in particolare ai temi della pedagogia interculturale, psicologa. Alessia Tabacchi è assegnista di ricerca in pedagogia generale - Università Cattolica del Sacro Cuore.

itself in youth volunteering and how it contributes to the formation and improvement of the person and the progress of the local community.

Parole chiave: engagement, volontariato, giovani, motivazioni, partecipazione

Keywords: engagement, volunteering, young people, motivations, participation

1. Introduzione

Il Centro studi sul volontariato e la partecipazione sociale (CESVO-PAS) dell'Università Cattolica della sede di Brescia è da tempo impegnato nell'indagine sul volontariato, con l'intenzione di ampliare la cultura al riguardo e promuovere azioni formative volte ad accrescere le competenze che qualificano l'agire volontario¹. Nato dal dialogo fra università e operatori, il Centro studi mira a intercettare tendenze e orientamenti del fenomeno sociale nel territorio – locale e nazionale – coniugando il rigore della ricerca con l'ascolto di quanti sono attivi sul campo.

In un periodo segnato dalla complessità e fluidità delle relazioni² e dal venire meno di un impegno stabile, studi recenti rilevano, in particolare, una «crescente soggettività dell'impegno altruistico», ossia una manifesta «divaricazione tra l'impegno volontario espresso dai singoli e quello incanalato e organizzato con la mediazione di soggetti collettivi di tipo associativo»³. Specchio di una società contraddistinta dall'individualismo e dal presentismo, l'impegno altruistico assume i caratteri dell'informalità, dell'episodicità⁴, delle istanze soggettive, a discapito dell'inserimento in un quadro istituzionale garantito dai contesti associativi che possono agire anche con funzione di *advocacy* e rappresentanza sociale.

¹ Alla ricerca, oltre alle autrici, hanno contribuito Livia Cadei ed Emanuele Serrelli.

² Z. Bauman, *Modernità liquida* (2000), tr. it. di C. Guarnieri, Laterza, Roma-Bari 2011.

³ M. Ambrosini, *Volontari senza appartenenza. Figura postmoderna dell'impegno sociale*, in «Aggiornamenti sociali», giugno-luglio 2018, p. 484.

⁴ L. Hustinx - L.C. Meijs - F. Handy - R.A. Cnaan, *Monitorial citizens or civic omnivores? Repertoires of civic participation among university students*, in «Youth & Society», XLIV, 1 (2012), pp. 95-117. doi: 10.1177/0044118X10396639.

I mutamenti che interessano il fenomeno in questione coinvolgono tutte le generazioni. La letteratura internazionale, da più di un decennio, mette in luce un calo dell'impegno civico nei giovani⁵. CESVOPAS ha pertanto ritenuto interessante porsi in osservazione di tali aspetti, assumendo come osservatorio privilegiato Bimbo chiama Bimbo, un'OdV con sede sul territorio bresciano⁶. L'associazione ha in essere percorsi formativi dedicati anche ai giovani volontari che hanno permesso di raggiungere un buon numero di ragazzi, i quali stabilmente prestano la loro opera presso la realtà associativa.

Si propone pertanto uno studio di caso, relativo ad un'esperienza strutturata di volontariato giovanile, indagando in particolare le dimensioni dell'ingaggio (*engagement*) dei giovani nell'impegno volontaristico.

Di seguito, dopo aver approfondito il concetto di *engagement* con una particolare declinazione nell'ambito del volontariato, ci si prefigge di sondare le logiche che sollecitano la partecipazione giovanile, avvalendosi del coinvolgimento del gruppo di giovani volontari.

2. L'engagement nel volontariato

L'*engagement* è un concetto multidimensionale, nel quale si intrecciano impegno, motivazione, interazione, partecipazione e coinvolgimento, allo scopo di raggiungere o ottenere un risultato a livello individuale, organizzativo o sociale⁷. Sinonimo di impegno, sancisce quel legame che sussiste tra il soggetto e le sue azioni⁸. In un determinato contesto, la persona si coinvolge, mettendo in campo i propri pensieri e le proprie azioni in vista di un obiettivo che travalica l'orizzonte soggettivo ma che, al contempo, mira ad «ottenere in cambio un bene materiale (come un salario) o

⁵ C. Flanagan - P. Levine, *Civic engagement and the transition to adulthood*, in «The Future of Children», XX, 1(2011), pp. 159-179. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883084.pdf>.

⁶ Bimbo chiama Bimbo è un'organizzazione di volontariato, con sede a Mompiano (BS), che dal 1998 si occupa di promuovere lo sviluppo dell'autonomia delle famiglie in stato di necessità economica e/o sociale, attraverso servizi assistenziali per i bisogni primari, ma soprattutto servizi educativi, consulenze, progetti di inserimento lavorativo, eventi di promozione sociale.

⁷ K.A. Johnston, *Toward a Theory of Social Engagement*, in K.A. Johnston - M. Taylor (eds.), *The Handbook of Communication Engagement*, John Wiley & Sons, New York 2018. <https://doi.org/10.1002/9781119167600.ch2>.

⁸ C.A. Kiesler, *The Psychology of Commitment*, Academic Press, New York 1971.

immateriale (come differenti forme di riconoscimento)»⁹. L'*engagement* contribuisce pertanto alla delineazione dell'identità e del riconoscimento personale e professionale¹⁰, in quanto concorre a migliorare i risultati complessivi e ad arricchire la persona che destina le sue abilità e risorse a quello scopo.

Il fenomeno, studiato in particolare in ambito professionale, indica la modalità con cui ciascuno sceglie quanto e come implicarsi all'interno del proprio contesto e/o ruolo lavorativo¹¹. Le ricerche mettono in luce, inoltre, alcune condizioni che sostengono o ostacolano tale investimento, ponendolo in correlazione anche con il disimpegno, il disinvestimento e il *burn out*¹². In ambito statunitense, è utilizzata la dicitura *Civic o Social engagement*, per indicare l'impegno civico all'interno della propria comunità e lo sviluppo di conoscenze, abilità, valori e motivazioni atti a promuovere la qualità della vita in una comunità, attraverso processi politici e non, come il volontariato, il servizio civile nazionale e il *service learning*¹³. In questo contesto, si gioca un coinvolgimento personale in vista di un obiettivo condiviso, dove la meta è cooperare alla costruzione del bene comune e, parimenti, progredire nel perfezionamento personale. L'attività di volontariato è prestata «in modo personale, spontaneo e gratuito, tramite l'organizzazione di cui il volontario fa parte, senza fini di lucro anche indiretto ed esclusivamente per fini di solidarietà»¹⁴. Quando parliamo di volontariato, ci addentriamo in un territorio nel quale non vi è un ritorno in termini di beni materiali ed economici (uno stipendio). A partire dal valore della gratuità, diventa interessante comprendere quali siano allora i beni immateriali che sorreggono l'*engagement* nel volontariato e in che

⁹ J.-M. De Ketele, *L'engagement professionnel: tentatives de clarification conceptuelle*, in A. Jorro - J.-M. De Ketele (eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, De Boeck supérieur, Bruxelles 2013, p. 9.

¹⁰ *Ibi*, pp. 16-19.

¹¹ M.P. Laiter - A.B. Bakker, *Work Engagement: Introduction*, in A.B. Bakker - M.P. Laiter (eds.), *Work Engagement. A Handbook of Essential Theory and Research*, Psychology Press, New York 2010.

¹² W.B. Schaufeli - M. Salanova - V. González-Romà - A.B. Bakker, *The measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach*, in «Journal of Happiness Studies», 3 (2002), pp. 71-92; L. Cadei - L. Mortari - D. Simeone - C. Sità, *Il coinvolgimento professionale nel lavoro educativo*, in L. Cadei - D. Simeone - E. Serrelli - L. Abeni (eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholè, Brescia 2022, pp. 252-276.

¹³ C. Flanagan - P. Levine, *Civic engagement and the transition to adulthood*, in «The Future of Children», XX, 1 (2010), pp. 159-179. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883084.pdf>.

¹⁴ <https://urponline.lavoro.gov.it/s/article/SDG-Cos-%C3%A8-il-volontariato?language=it>.

modo si esprima questo coinvolgimento. Preme esaminare non solo cosa porta un giovane ad accostarsi al volontariato, ma anche che cosa sostiene la motivazione nel corso della pratica e quale sia il valore aggiunto che ne può derivare per la costruzione dell'identità personale e sociale¹⁵.

3. Le dimensioni del fenomeno e le aree di indagine

Per l'approfondimento della trattazione, si è inteso rifarsi agli studi sull'*engagement* avanzati da De Ketele¹⁶. Il carattere dinamico del modello proposto permette di considerare l'*engagement* come un processo che «si costruisce e decostruisce in funzione delle esperienze vissute», in una continua ricerca di equilibrio fra alcune polarità e logiche antinomiche¹⁷. Di seguito, ne esamineremo le linee generali, con riferimento alle declinazioni apportate per calarlo nella sfera del volontariato (fig. 1).

La prima polarizzazione che il modello presenta è quella fra le logiche personali e le logiche dialogiche/istituzionali.

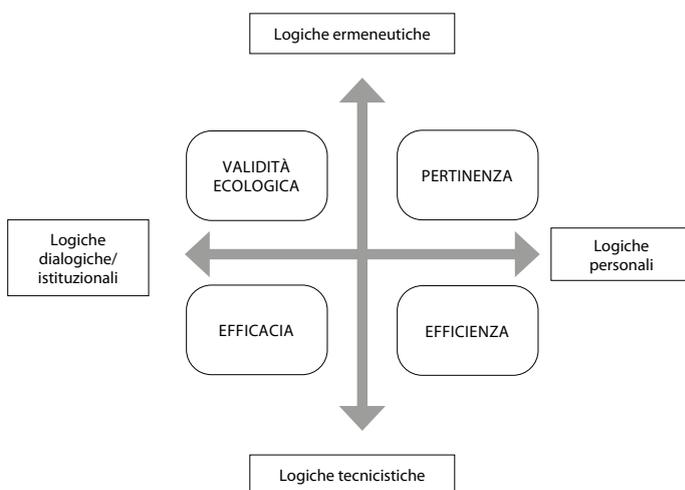
Le *logiche personali* sono quanto guida il soggetto ad intraprendere un percorso di volontariato, mosso da interessi o benefici che derivano dalle proprie azioni. Possiamo accostare il tema alle *motivazioni* che spingono ad avvicinarsi al volontariato, ma anche il coinvolgimento personale, cioè quanto il soggetto porta di sé all'interno di tale ambito.

Le *logiche dialogiche o istituzionali* rimandano alla capacità di avviare un dialogo con la realtà nella quale si è inseriti. La pratica di volontariato è da collocarsi in una cornice più ampia, costituita dal gruppo di volontari con cui si condivide il percorso ma anche dall'associazione intesa come istituzione e interlocutrice del contesto sociale di riferimento. Tali logiche aprono anche alla dimensione delle *rappresentazioni* nel volontariato. Quali immagini sono sottese all'idea di volontariato? Possono essere costruzioni personali o condivise con il contesto in cui si è inseriti, ma anche immagini che il mondo circostante produce circa il volontariato.

¹⁵ Sul nesso fra *engagement* e costruzione dell'identità personale e professionale cfr. J.-M. De Ketele, *L'engagement professionnel: tentatives de clarification conceptuelle*, in A. Jorro - J.-M. De Ketele (eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, cit., p. 11.

¹⁶ *Ibi*, p. 12.

¹⁷ F. Merhan - A. Jorro - J.-M. De Ketele, *Introduction*, in F. Merhan - A. Jorro - J.-M. De Ketele (eds.), *Mutations éducatives et engagement professionnel*, De Boeck supérieur, Louvain-la-Neuve 2015, p. 8.



*Figura 1:
Modello di Engagement professionale e tensione fra logiche differenti,
J.-M. De Ketele 2013*

La seconda polarizzazione del modello si dispiega fra le logiche tecniciste e le logiche ermeneutiche.

Le *logiche tecniciste o razionali* mettono in luce l'impegno come mobilitazione di un saper e saper fare nel volontariato. Si tratta di un più ampio sistema di *azioni e gesti*, ma anche di *stili relazionali* appresi e attuati dal soggetto in vista di fini condivisi.

Le *logiche ermeneutiche o interpretativo-epistemologiche* pongono al centro la dimensione dei *significati* e dei *valori* sottesi al volontariato. La persona svolge una riflessione costante sull'intenzionalità soggiacente alle azioni e sui valori che le stesse veicolano.

L'interrelazione fra le logiche presentate permette di cogliere alcune dimensioni emergenti attraverso le quali si esprime *l'engagement*.

Nell'incrocio fra le *logiche personali* e le *logiche tecniciste* potremmo identificare *l'efficienza*, intesa come il rapporto fra i risultati effettivamente ottenuti e i mezzi utilizzati¹⁸. Essa rimanda ad una capacità di rendimento

¹⁸ J.-M. De Ketele - F.M. Gerard, *La qualité et le pilotage du système éducatif*, in M. Behrens (ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Presses de l'Université du Québec, Québec 2017, pp. 19-38.

e di corrispondenza ai propri obiettivi, sulla base di abilità personali e di uno stile relazionale.

Nell'intersezione fra le *logiche dialogiche* e le *logiche tecniciste* si potrebbe collocare l'*efficacia*, ossia il rapporto tra effetti osservati e effetti attesi o tra risultati osservati e risultati non previsti¹⁹ che comportano un vantaggio al sistema complessivo.

Al crocevia fra le *logiche ermeneutiche* e le *logiche personali* si situa la *pertinenza*, il rapporto fra il grado di conformità tra le intenzioni e i bisogni rilevati²⁰. Essa si intreccia con la capacità di analizzare e dare senso alla propria azione.

Infine, l'intersecarsi delle *logiche ermeneutiche* e delle *logiche dialogiche* determina la *validità* ecologica, intesa quale rapporto di adeguazione al contesto²¹. In questa prospettiva, in una circolarità e reciprocità, si osserva una capitalizzazione delle esperienze da parte dell'ambiente istituzionale e sociale nel quale si dispiega l'azione di volontariato.

Le dimensioni emergenti sono da intendersi non come autoescludentesi, bensì in una interrelazione vicendevole che mostra come l'*engagement*, in una prospettiva dinamica ed evolutiva, si situi al crocevia di una ricerca di equilibrio fra le quattro logiche²². Lungi dal voler pervenire a una fotografia statica dell'ingaggio dei giovani volontari, ci si prefigge di metterne in luce la complessità e i molteplici elementi compresenti.

4. L'esperienza di alcuni giovani volontari

Al fine di cogliere come si esprime l'*engagement* nell'ambito del volontariato giovanile, si è scelto di coinvolgere un gruppo di volontari, di età compresa fra i 15 e il 25 anni, che prestano la propria opera presso l'OdV Bimbo chiama Bimbo. Il percorso si inserisce nel solco di una proposta formativa associativa che mira a coinvolgere i volontari sia nei servizi e progetti dei quali l'organizzazione si occupa quotidianamente, sia nella forma di un gruppo di giovani moderato da due figure di riferimento

¹⁹ *Ibi*, p. 31.

²⁰ *Ibi*, p. 29.

²¹ J.-M. De Ketele, *À quoi servent les recherches en éducation?*, in «Revue internationale d'éducation de Sèvres», 85 (2020), p. 54.

²² J.-M. De Ketele, *L'engagement professionnel: tentatives de clarification conceptuelle*, in A. Jorro - J.-M. De Ketele (eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, cit., p. 12.

dell'OdV, volto ad organizzare momenti di promozione sociale e culturale rivolti alla comunità e, specialmente, ai pari.

In fase di avvio, per conoscere alcuni elementi circa la composizione del gruppo e le motivazioni connesse con l'impegno nel volontariato, ai giovani volontari è stato proposto un questionario di raccolta dati. Sono quindi pervenute 15 risposte, di giovani con un'età media di 17,5 anni, 4 maschi e 11 femmine, frequentanti diversi licei della città e due università differenti, i quali per la maggior parte esercitano attività di volontariato da circa 1 o 2 anni²³, per un minimo di 2 ore a un massimo di 8 ore settimanali.

Ai giovani è stato poi proposto un momento di riflessione, suddivisi in quattro *focus groups*. Ciascun gruppo ha approfondito una delle seguenti aree tematiche, individuate dalla rielaborazione del modello di *engagement* in ordine al volontariato:

1. *Motivazioni*, per indagare cosa alimenta la scelta di fare volontariato;
2. *Rappresentazioni*, per afferrare l'immaginario dei giovani sul volontariato e l'immagine che ne dà la società;
3. *Valori*, per cogliere i principi e i significati sottesi al volontariato;
4. *Azioni e gesti*, per portare l'attenzione su ciò che sostanzia l'attività dei volontari.

Ogni gruppo è stato sollecitato a dialogare intorno al tema specifico assegnato, con il supporto del ricercatore con funzione di animatore.

5. L'elaborazione dei dati

In questa sede preme riportare l'elaborazione di quanto emerso durante i *focus group*. I turni di parola che si sono susseguiti tra i giovani volontari sono stati registrati e trascritti nella loro integralità.

La lettura trasversale dei materiali ha permesso di avviare un'analisi tematica, condotta con il supporto di un *software* per l'analisi qualitativa denominato MAXQDA²⁴. L'équipe di ricerca ha inizialmente condotto un esame comparato sulla trascrizione di uno dei focus group. Ciò ha permes-

²³ Un esiguo numero di partecipanti ha all'attivo diversi anni di volontariato.

²⁴ MAXQDA, sviluppato e distribuito da VERBI Software (Berlino, Germania; initial release 1995) è un software professionale per l'analisi di dati qualitativi e misti, per l'analisi e interpretazione di molteplici dati collezionati da strumenti differenti (interviste, focus groups, video).

so di discutere la procedura e le modalità di identificazione dei codici presenti nel quadro complessivo delle trascrizioni. La rilettura e il confronto dei segmenti di testo hanno portato a concordare il sistema di codifica tra i ricercatori, procedendo poi con l'assegnare i codici corrispondenti ai segmenti di testo relativi all'*engagement* dei giovani volontari.

Il materiale è stato esaminato in macro aree e, in seguito, sotto-aree di analisi, identificando all'interno del testo gli elementi di narrazione riferiti all'*engagement* dei giovani volontari, con riferimento alle principali logiche dell'*engagement* (*personali, dialogiche, tecniciste, ermeneutiche*) del modello presentato, nonché alle dimensioni originatesi dall'intreccio fra le stesse (*efficacia, efficienza, pertinenza, validità ecologica*)²⁵.

In figura 2 è sintetizzato il sistema di codici che ha permesso di analizzare le trascrizioni dei *focus groups*. In questa sede, sarà presentata solo una parte dei dati, con riferimento a quanto direttamente concernente le logiche dell'*engagement* e l'intreccio fra le stesse.

▼ ● [icona] Sistema dei codici	1065
▼ ● [icona] ENGAGEMENT	107
● [icona] PERTINENZA	45
● [icona] VALIDITA' ECOLOGICA	30
● [icona] EFFICACIA	15
● [icona] EFFICENZA	23
● [icona] ROSSO	14
> ● [icona] Logiche tecniciste/azioni e competenze	186
> ● [icona] logiche ermeneutiche	247
> ● [icona] logiche dialogiche/istituzionali	123
> ● [icona] logiche personali/motivazioni	275

*Figura 2:
Il sistema sintetico dei codici dell'engagement
e frequenza dei segmenti codificati*

Al termine dell'esame, sono stati codificati 1065 segmenti. La frequenza accanto ai codici permette di cogliere le logiche e le dimensioni dell'*engagement* maggiormente ricorrenti nelle parole dei giovani volontari.

²⁵ All'interno dell'équipe, il successivo lavoro di codifica del materiale è stato condotto dalle scriventi.

Viene posto l'accento, in particolare, sulle *logiche ermeneutiche*: «Aiutarsi a vicenda e star creando un ambiente uguale per tutti, cioè una base per tutti da dove partire è molto tipo spirito di volontariato» (R. 214)²⁶. Emerge l'orizzonte valoriale che è ricondotto al volontariato (solidarietà, dono, amore per il prossimo, bene comune) e le finalità sottese (promuovere il cambiamento, le relazioni sociali, l'arricchimento personale). Si coglie una circolarità fra quanto si dà e quanto si riceve su un piano intangibile: «Io aiuto te però te stai aiutando molto di più me, cioè io penso che comunque quando io aiuto una persona mi sento molto più aiutata da quella persona perché ci lascia qualcosa e ci serve davvero tanto» (R. 141).

Segue una forte centratura sulle *logiche personali*. I volontari si mettono in gioco in prima persona, sostenuti da una rete relazionale (familiare, amicale, intergenerazionale) che incoraggia l'attivazione nei contesti di volontariato. La responsabilità che i giovani sentono nei confronti degli altri diviene il volano per convogliare le proprie energie in quella direzione, per sollecitare occasioni di arricchimento per altri e promuovere il cambiamento, pur nella consapevolezza che nella relazione con l'altro si gioca sempre la libertà personale: «Ok io sto dando questa energia, io sto dando questo aiuto, io sto dando parte di me, sto creando questa esperienza, sto creando questa strada e devo accettare che per me è possibile che, nonostante il cambiamento, non è detto che tutto quello che io sto mettendo vada a buon fine» (R. 23).

Si coglie, ancora una volta, una reciprocità. «Il mondo del volontariato, è un po' come la luna che ha illuminato tutta la notte e svolgerlo illumina anche la nostra vita» (M. 20). «L'esperienza che ho avuto io inizialmente questa estate, in cui sono passata da delle giornate molto monotone in cui non facevo molto in generale, non ero neanche molto contenta, in un ambiente molto più soleggiato con un prato verde e gli alberelli sono tutte le persone che ho conosciuto e ho avuto modo di aiutare, che mi hanno portato ad essere più contenta» (M. 27).

Rispetto alle *logiche tecniciste* si rileva, poi, come la concretezza dei gesti proposti si intrecci di continuo con l'intenzionalità sottesa. Si tratta di gesti semplici (aiutare i bambini a fare i compiti, accompagnare nella scelta degli abiti nel guardaroba, riordinare gli spazi, telefonare a chi non si è

²⁶ I segmenti sono stati classificati mediante l'iniziale del *focus group* a cui si riferiscono (Gesti: G., Motivazione: M; Rappresentazioni: R; Valori: V.) e il numero del segmento codificato da MAXQDA.

presentato all'appuntamento), dietro ai quali si ravvede la cura e il riconoscimento dell'altro²⁷. Al contempo, tali azioni sono volte alla promozione della dignità umana e della giustizia sociale. «Secondo me, tra uno dei diritti che il volontariato può alimentare è quello dell'identità perché ci sono alcuni casi in cui le persone sono in situazioni complicate e il ruolo del volontario è fornirgli un aiuto per ritrovare qualcosa che è stato perso» (G. 112). È, in particolare, l'esempio di altri volontari che permette di apprendere questo stile relazionale improntato al riconoscimento dell'alterità e alla sua valorizzazione. Per alcuni giovani questo diventa proprio «uno stile di vita» (G. 83-84), ossia una modalità con cui si guarda all'altro nelle relazioni quotidiane. In questo modo fare volontariato «vuol dire fare società» (G. 73), ossia contribuire con le proprie scelte e le proprie azioni alla crescita della società. Uno stile con cui guardo all'altro e che, a prescindere dal volontariato, dovrebbe costituire la quotidianità di ogni relazione sociale: «Sta cercando di illuminare il proprio percorso, ma facendo questo accende una luce anche all'esterno, quindi, diciamo mi piace il senso del doppio valore del volontariato secondo me, che sia una luce sia per sé ma, cioè, sia anche per gli altri» (G. 5).

Le *logiche dialogiche* risultano essere quelle meno rappresentate. Pur riconoscendo il senso di appartenenza ad un'associazione e il valore che il volontariato apporta alla società, questa area risulta in subordine rispetto alle altre: «alla nostra età credo sia molto molto difficile essere consapevoli di quello che noi stiamo mettendo nel mondo e di dove va a finire quello che noi stiamo mettendo nel mondo» (R. 273); si rileva inoltre «la poca informazione riguardo al servizio del volontariato in generale, quindi, secondo me è molto necessario portare alle persone e far capire cosa effettivamente facciamo» (V. 189).

²⁷ A. Honneth, *Riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 2019.

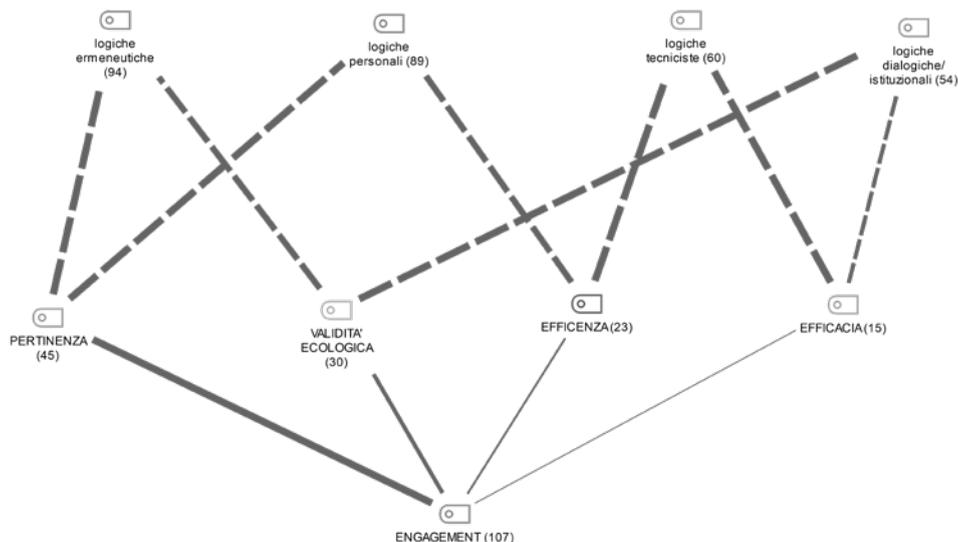


Figura 3:
Co-occorrenze dei codici logiche e dimensioni dell'engagement

Nel procedere dell'analisi, il *software* utilizzato per l'elaborazione dei dati ha permesso, inoltre, di porre in correlazione le interconnessioni fra le logiche e le dimensioni dell'*engagement* nel volontariato, sulla base del modello assunto (fig. 1). Lo spessore delle linee presenti in figura 3 permette di cogliere la frequenza con cui i codici sono tra loro correlati; ossia, quali e quanti codici sono stati individuati all'interno dello stesso segmento di testo. La compresenza e l'intreccio fra due codici riferibili alle logiche permette di risalire alle dimensioni dell'*engagement* sottese.

a) *Pertinenza*. Si osservano le frequenze più alte nell'ambito della *pertinenza*: i partecipanti alla ricerca fanno volontariato perché spinti da una forte motivazione personale e una consapevole intenzionalità, proprio alla luce del valore ermeneutico del gesto: «entrare in un processo che comunque ti cambia internamente perché le esperienze ti cambiano, ti coinvolgono» (R. 37).

b) *Validità ecologica*. In questa prospettiva, si coglie una circolarità fra l'azione di volontariato e il contesto istituzionale e sociale nel quale l'azione si dispiega: «il volontariato aiuta a migliorare la società, anche perché aiutando una persona quella persona sarà poi più propensa ad aiutare, perché dice "Sono stato aiutato quindi esistono persone così", e dice "Mi è

servito”, quindi poi tenderà a farlo con qualcun altro. Quindi secondo me è un ciclo che migliora la società» (R. 7).

c) *Efficienza*. I giovani volontari cercano di agire al meglio, a partire da fini preposti, mettendo in campo abilità personali e stili relazionali: «E nel momento in cui ci si ritrova di fronte alla diversità si può scegliere di utilizzare magari il pregiudizio oppure di andare incontro alla diversità e vederla come un arricchimento personale» (M. 6).

d) *Efficacia*. I giovani volontari si sono interrogati su come le azioni di volontariato possano essere efficaci per gli altri; tuttavia questa dimensione è la meno rilevata e possiamo ipotizzare che dipenda dal riconoscimento della libertà dell'altro, della poca consapevolezza ecologica del gesto (perché poco raccontata) e del fatto che il cambiamento non possa essere predeterminato in modo chiaro. I giovani parlano meno del contesto istituzionale nel quale sono inseriti, tuttavia, ritengono che «con il volontariato e la solidarietà tu cerchi di formare un sistema in cui le persone collaborano per un fine comune che poi deve risultare solido» (V. 55). Il volontariato concorre a creare degli “strati solidi” che rendono un sistema funzionante e arricchente per gli altri e per sé.

Inoltre, approfondendo i livelli di analisi della mappa, si sono evidenziate ulteriori co-occorrenze fra logiche tra loro opposte. In particolare, la figura 4 permette di cogliere, attraverso il sistema di linee presenti nella parte alta della mappa, come i giovani volontari arrivino a correlare tra loro in uno stesso segmento di testo anche le logiche fra loro polarizzate, ossia logiche ermeneutiche con logiche tecniciste e logiche personali con logiche dialogiche.

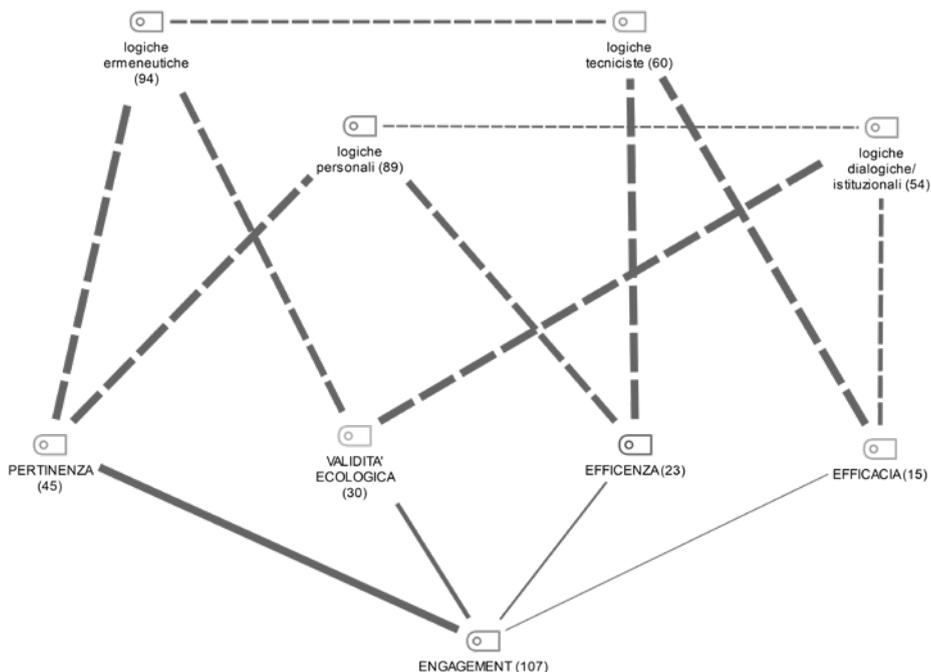


Figura 4: Mappa delle co-occorrenze dei codici logiche e loro interconnessioni

A titolo esemplificativo, si cita un segmento che riporta in sé l'intreccio fra le quattro logiche: «Essere semplicemente consapevoli che quello che stai facendo ha delle conseguenze sugli altri, o comunque, ha un influsso, stai partecipando attivamente, perché non è un partecipare nella tua classe, nella tua famiglia, nella tua scuola, è un partecipare con delle persone che vivono nella tua comunità ma non sono persone legate a te, cioè non è un ambiente chiuso. Quindi per me è molto complesso però sicuramente portare il volontariato di per sé alla società dà tanta speranza, perché dà tante possibilità» (R. 273).

6. L'engagement nel volontariato giovanile: i risultati

L'analisi condotta ha permesso di rilevare come l'*engagement* dei giovani volontari sia maggiormente centrato su *logiche personali* ed *ermeneutiche*, tuttavia si osservano valori medi anche nelle logiche tecniciste e dialogiche. Ne consegue una forte polarizzazione verso la parte superiore

del modello, nelle dimensioni della *pertinenza*. I giovani si ingaggiano nel volontariato perché mossi da valori e ideali che percepiscono come un arricchimento per sé e per gli altri. Pur parlando poco del volontariato come istituzione, ne colgono il valore per la società. Il risultato di questa apertura all'alterità, nell'intreccio fra logiche ermeneutiche e dialogiche, è visibile nelle frequenze elevate nella dimensione della *validità ecologica*.

Inoltre, si coglie come non sia facile mettere in parola l'azione, seppure essa rivesta un ruolo preminente nella pratica del volontariato. I giovani invitati a riflettere sui propri gesti, affermano che l'acquisizione di un *habitus* relazionale e di modalità consolidate con l'esperienza rendono tali azioni "normali" e abitudini consolidate. Il grado di consapevolezza cresce nel confronto e nel dialogo, che aiuta a scoprire le competenze possedute e le peculiarità dello stile personale e relazionale, così come l'efficacia del volontariato per i soggetti coinvolti.

Dall'esame del modello di *engagement* emerge una forte centratura sull'intenzionalità sottesa alle azioni che riconduce in unità le polarità presenti sull'asse verticale fra *logiche ermeneutiche e tecniciste*; parimenti, sull'asse orizzontale, pur essendoci una forte centratura sulle *logiche personali*, emerge un costante riferimento alle *logiche dialogiche*, in quanto il volontariato ha come fine l'offerta di opportunità – ma anche di speranza – per la persona e per la società più ampia, in vista del bene comune. L'*engagement* dei giovani volontari si attesta qui come processo che «si costruisce e decostruisce in funzione delle esperienze vissute», in una continua ricerca di equilibrio fra opposizioni polari²⁸.

In virtù anche di quanto mostrato in figura 4, ci sembra di poter proporre un'evoluzione grafica del modello (fig. 5), che metta a fuoco la convergenza al centro delle logiche antinomiche.

²⁸ F. Merhan - A. Jorro - De Ketele, *Introduction*, in F. Merhan - A. Jorro - J.-M. De Ketele (eds.), *Mutations éducatives et engagement professionnel*, De Boeck supérieure, Louvain-la-Neuve 2015, p. 8.

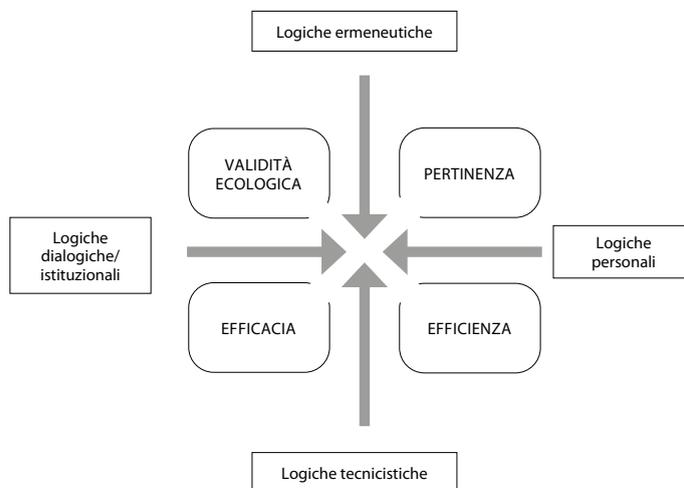


Figura 5: Modello di Engagement nel volontariato giovanile

Alla luce di tali considerazioni, è possibile stilizzare ulteriormente il modello avvalendoci di una figura tridimensionale (fig. 6) che esprime il movimento proprio di una tipologia di origami. Il modello permette di cogliere i movimenti che avvengono lungo l'asse orizzontale e verticale e conferma quindi, come l'*engagement*, in una prospettiva dinamica ed evolutiva, si situi al crocevia di una ricerca di equilibrio fra le quattro logiche²⁹, in un continuo scambio reciproco fra interno e esterno, fra sé e l'altro, fra azioni e significati quotidiani e fra logiche tra loro polarizzate.

²⁹ J.-M. De Ketele, *L'engagement professionnel: tentatives de clarification conceptuelle*, in A. Jorro - J.-M. De Ketele (eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, cit., p. 12.



Figura 6: Rivisitazione simbolica del modello di Engagement nel volontariato giovanile

7. Conclusioni

Scopo dell'indagine era sondare, in prospettiva pedagogica, in che modo si esprime l'*engagement* nell'esperienza di volontariato giovanile. A partire dal modello di *engagement* preso in esame, abbiamo potuto rilevare le logiche e le dimensioni emergenti, nonché il processo e le interconnessioni tra di esse. È emerso, inoltre, un lessico ricco che parla di un volontariato che *sollecita, incoraggia, promuove l'altro* e che *genera cambiamento a livello circolare*, non solo nella condivisione di beni tangibili, ma anche intangibili, a favore della costruzione del sé e della promozione di relazioni prosociali.

In conclusione, preme sottolineare la doppia lettura che questa ricerca ha consentito: da una parte, la possibilità di approfondire la pertinenza del modello di riferimento nella realtà del gruppo giovani di un'organizzazione di volontariato; dall'altra parte, l'opportunità per l'associazione stessa di rileggere, attraverso strumenti di ricerca, le pratiche di ingaggio e accompagnamento dei volontari ed offrire lo spazio di un pensiero riflessivo che, si auspica, possa continuare ad essere generativo nel tempo. Nello specifico, la rilettura del modello da parte dell'Ente di Terzo settore ha consentito di evidenziare un movimento non altrimenti rilevabile nella pratica quotidiana e di poterlo decostruire grazie agli indicatori, ricostruendo una progettazione mirata per la formazione e l'ingaggio di vecchi e nuovi volontari.

Bibliografia

- Ambrosini M., *Volontari senza appartenenza. Figura postmoderna dell'impegno sociale*, in «Aggiornamenti sociali», giugno-luglio 2018, pp. 483-492.
- Cadei L. - Simeone D. - Serrelli E. - Abeni L. (eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Brescia, Morcelliana 2022.
- De Ketele J.-M. (2020). *À quoi servent les recherches en éducation?*, in «Revue internationale d'éducation de Sèvres», 85 (2020), pp. 51-64.
- De Ketele J.-M. - Gerard F.M., *La qualité et le pilotage du système éducatif*, in M. Behrens (ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Presses de l'Université du Québec, Québec 2017, pp. 19-38.
- Flanagan C. - Levine P., *Civic engagement and the transition to adulthood*, in «The Future of Children», XX, 1 (2010), pp. 159-179. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883084.pdf>
- Honneth A., *Riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 2019.
- Hustinx L. - Meijs L.C. - Handy F. - Cnaan R.A., *Monitorial citizens or civic omnivores? Repertoires of civic participation among university students*, in «Youth & Society», XLIV, 1 (2012), pp. 95-117. doi: 10.1177/0044118X10396639.
- Johnston K.A., *Toward a Theory of Social Engagement*, in K.A. Johnston - M. Taylor (eds.), *The Handbook of Communication Engagement*, John Wiley & Sons, New York 2018. <https://doi.org/10.1002/9781119167600.ch2>.
- Jorro A. - De Ketele J.-M. (eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, De Boeck supérieur, Bruxelles 2013.
- Kiesler C.A., *The Psychology of Commitment*, Academic Press, New York 1971.
- Laiter M.P. - Bakker A.B., *Work Engagement: Introduction*, in A.B. Bakker - M.P. Laiter (eds.), *Work Engagement. A Handbook of Essential Theory and Research*, Psychology Press, New York 2010.
- Merhan F. - Jorro A. - De Ketele J.-M. (eds.), *Mutations éducatives et engagement professionnel*, De Boeck supérieur, Louvain-la-Neuve 2015.
- Schaufeli W.B. - Salanova M. - González-Romà V. - Bakker A.B., *The measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach*, in «Journal of Happiness Studies», 3 (2002), pp. 71-92.

Family Impact Lens e community welfare

Una relazione virtuosa rappresentata nel FamLens.COM

Elisabetta Carrà*

Abstract

Il presente contributo è in continuità con un articolo precedentemente pubblicato nel 2020 su *Consultori Familiari Oggi* e illustra i rapidi sviluppi che nell'arco di pochi anni d'intensa attività di ricerca sul Family Impact Lens hanno portato dapprima a registrare nel 2020 il marchio FamLens® da parte del Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia e, successivamente, a riconnettere il filone di studi sulla qualità relazionale e familiare dei servizi e sulle buone pratiche con l'analisi dell'impatto familiare, portando a ipotizzare un nuovo modello, il FamLens.COM, in cui la capacità di impattare positivamente sulle relazioni familiari risulti essere l'obiettivo primario e il carattere distintivo delle best practices nei servizi alla persona.

This contribution is in continuity with an article previously published in 2020 in Consultori Familiari Oggi. It illustrates the rapid developments that, in the space of a few years of intense research activity on the Family Impact Lens, have led first to the registration in 2020 of the FamLens® trademark by the Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia and subsequently to the reconnection of the strand of studies on the relational and family quality of services and on best practices with family impact analysis: this led to hypothesize a new model, the FamLens.COM, in which the ability to positively impact on family relationships appears to be the primary objective and distinctive character of best practices in human services.

Parole chiave: impatto familiare, welfare comunitario, servizi alla persona

Keywords: Family Impact, community welfare, human services

* Professore ordinario di Sociologia della famiglia e dei servizi alla persona presso l'Università Cattolica Sacro Cuore di Milano. Membro del Consiglio scientifico del Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, dove coordina il Family Impact Teams. Membro dal 2020 dell'Osservatorio Nazionale sulla Famiglia.

1. Introduzione

Il presente contributo è in continuità con un articolo precedentemente pubblicato dalla scrivente su *Consultori familiari oggi*¹ e illustra i rapidi sviluppi che nell'arco di pochi anni d'intensa attività di ricerca sul Family Impact Lens hanno portato dapprima a registrare nel 2020 il marchio FamILens® da parte del Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia e successivamente a riconnettere il filone di studi sulla qualità relazionale e familiare dei servizi e sulle buone pratiche² con l'analisi dell'impatto familiare, portando a ipotizzare un nuovo modello, in cui la capacità di impattare positivamente sulle relazioni familiari risulti essere l'obiettivo primario e il carattere distintivo delle best practices nei servizi alla persona. Gli studi sulle buone pratiche risalgono ai primi anni 2000, l'idea di qualità relazionale si è sviluppata circa 10 anni dopo e l'incontro con il Family Impact Lens statunitense si è verificato nel 2017. In quel momento, il gruppo di ricerca che da una ventina d'anni stava lavorando sul tema delle buone pratiche era giunto ad articolare la qualità dei servizi alla persona, che potevano essere classificati come buone pratiche, in due rami, *qualità relazionale* e *qualità familiare*, ritenendole strettamente intrecciate. Si riteneva, cioè, che la *qualità familiare* fosse parte della *qualità relazionale*, in quanto un servizio è relazionale se è anche familiare, e al contempo che la *qualità relazionale* fosse parte della *qualità familiare*, in quanto un servizio è familiare se è anche relazionale, ovvero se la famiglia è intesa come parte di una rete di relazioni, che è essenziale attivare per generare benessere per la famiglia. Eravamo giunti a formulare questa ipotesi, basandoci sui risultati di tre filoni di ricerca, portati avanti dal Centro di Ateneo: il primo, relativo alle *partnership societarie*³, che ha portato a dare grande rilievo ai servizi realizzati nell'ambito di collaborazioni reali (non solo formali) tra soggetti diversi (pubblici, privati e di terzo settore), requisito essenziale per rispondere in modo integrato, ampio, non settoriale ai bisogni delle persone e delle famiglie; il secondo, relativo alle *pratiche partecipative*, sia nella progettazione, sia nella realizzazione e valutazione

¹ E Carrà, *Il Family Impact Lens. Framework teorico e modello operativo*, in «Consultori Familiari Oggi», 2 (2020), pp. 11-35.

² E. Carrà - D. Bramanti, *Verso la misura della qualità familiare degli interventi: un percorso entro la sociologia relazionale*, in «Sociologia e politiche sociali», 1 (20/2017), pp. 61-82.

³ G. Rossi - L. Boccacin (eds.), *Capitale sociale e partnership tra pubblico, privato e terzo settore. Vol. I. Casi di buone pratiche nei servizi alla famiglia*, FrancoAngeli, Milano 2007.

dei servizi⁴, uniche in grado di garantire una reale attivazione delle famiglie, e di valorizzare i punti forza, le capacità, le culture differenti delle famiglie destinatarie degli interventi; il terzo relativo all'*associazionismo familiare*, e alle notevoli potenzialità legate all'attivazione diretta delle famiglie per rispondere ai propri bisogni, e al vantaggio derivante dalla costituzione di reti più o meno formalizzate di famiglie⁵. Se in una prima fase si è fortemente investito solo sul Family Impact Lens con l'obiettivo di arrivare a una versione coerente col contesto italiano, ora è apparso evidente che andava recuperato tutto il bagaglio di conoscenze e ricerche più in generale inscrivibili nel dibattito nazionale ed europeo sulla necessità di implementare nuovi modelli di welfare, plurali, comunitari, sussidiari, generativi⁶.

2. L'impatto sulle relazioni familiari come misura dell'efficacia di pratiche e politiche: il FamILens

Come ampiamente argomentato nell'articolo del 2020 sul Family Impact Lens⁷, seppure sia diffusa un'ampia retorica sulla centralità della famiglia nella società, i concetti di sostegno alla famiglia e di impatto familiare rimangono fortemente astratti e sono raramente tradotti in azioni concrete. Appare quindi urgente richiamare con forza la necessità di mettere in atto una vera e propria rivoluzione culturale nel policymaking, che consenta di uscire dalla retorica e imboccare la strada di una costante ed estesa analisi dell'impatto familiare di politiche e pratiche.

In questa direzione, è apparso particolarmente interessante l'approccio utilizzato negli USA, a partire dalla fine degli anni '80, quando la Fa-

⁴ E. Carrà, *Un'osservazione che progetta. Strumenti per l'analisi e la progettazione relazionale di interventi nel sociale*, Led, Milano 2008.

⁵ E. Carrà, *Associazionismo familiare*, in Eugenia Scabini - Giovanna Rossi (eds.), *Le parole della famiglia. Studi interdisciplinari sulla famiglia*, n. 19, Vita&Pensiero, Milano 2006, pp. 187-198.

⁶ Si vedano: P. Donati (ed.), *Verso una società sussidiaria: teorie e pratiche della sussidiarietà in Europa*, Bononia University Press, Bologna 2011; M. Magatti (ed.), *Social Generativity: A Relational Paradigm for Social Change*, Routledge, London 2018; L. Pesenti - R. Lodigiani, *Un welfare plurale "radicale" come via di innovazione socio-istituzionale oltre la crisi*, in «Politiche sociali e servizi», 1 (15/2013), pp. 3-30.

⁷ E. Carrà, *Il Family Impact Lens. Framework teorico e modello operativo*, cit.

mily Criteria Task Force⁸ ha pubblicato un report dal titolo *A Strategy for Strengthening Families: Using Family Criteria in Policymaking and Program Evaluation*⁹. I criteri allora identificati erano 6, ma sulla base del continuo lavoro di ricerca svolto dal gruppo di accademici coinvolti, nel 2012 è stata pubblicata una nuova versione con i 5 principi del Family Impact Lens.

Il Family Impact Team che si è costituito nel 2018, presso il Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla famiglia dell'Università Cattolica di Milano l'ha applicato in alcune ricerche a livello regionale e locale che, ad esempio, hanno consentito di approcciare, alla luce del Family Impact Lens, la questione della povertà educativa, ottenendo significativi risultati¹⁰. La scelta di investire proprio su questo modello si fonda anche su un'esplorazione della letteratura internazionale, da cui risulta che il Family Impact Lens ha un rilevante credito e diffusione in vari Paesi del mondo. Su di esso si sono basate la maggior parte delle ricerche in cui è stata condotta un'analisi dell'impatto familiare di programmi e interventi su problematiche relative a questioni anche molto diverse tra loro¹¹. La forza e la tenuta del modello statunitense sta nel fatto che l'idea portante è, sì, che le politiche devono valutare l'impatto familiare e quindi dotarsi di uno strumento per conseguire questo risultato, ma soprattutto che le politiche devono essere evidence-based, cioè basate sui dati di ricerca, e il modello per l'assessment dell'impatto familiare deve essere continuamente riconfermato sulla base di dati costantemente aggiornati sulla situazione delle famiglie e sui cambiamenti intervenuti¹². Ed è su questa strada che sta proseguendo l'impegno del Family Impact Team, con l'obiettivo di validare una versione aggiornata e coerente col contesto italiano.

⁸ Era costituita, con avvio dei lavori nel 1987, da rappresentanti della Coalition of Family Organizations (COFO), dell'American Home Economics Association, Family Service America, e del National Council of Family Relations.

⁹ T. Ooms - S. Preister, *A Strategy for Strengthening Families: Using Family Criteria in Policymaking and Program Evaluation*, The Family Impact Seminar, Madison, WI 1988.

¹⁰ E. Carrà - M. Moscatelli - C. Ferrari, *The Interplay between Child Educational Poverty and Family Relationships: An Italian Project Based on the Family Impact Lens*, in «Italian Sociological Review», 2 (10/2020), pp. 151-172.

¹¹ D. Wong, *Family Proofing Policy: A Review of International Experience of Family Impact Assessment*, The Relational Foundation, Cambridge 2010.

¹² K. Bogenschneider - T. J. Corbett, *Evidence-based policymaking: insights from policy-minded researchers and research-minded policymakers*, Routledge, London 2011.

Il modello originale è ora oggetto di studio e di aggiornamento, affinché risponda in modo più specifico alle caratteristiche del nostro contesto; la versione leggermente modificata è parte integrante di quella comunitaria, con un aggiornamento. Innanzitutto, le ricerche attualmente in corso hanno optato per scorporare il quinto principio “Coinvolgimento delle famiglie”, proprio sulla scorta di quanto osservato nell’articolo del 2020. Lì, infatti, si osservava come fosse essenziale che trovasse applicazione la seconda parte del principio che auspica ci si attivi per promuovere la creazione di reti di famiglie, non solo perché la socializzazione dei propri bisogni li rende più facilmente affrontabili e l’appartenenza a reti e la loro ampiezza è direttamente proporzionale alla soddisfazione per la vita¹³, ma anche perché le famiglie che si uniscono in forme associative hanno una maggiore visibilità e capacità di *voice*¹⁴. Così, si è ritenuto opportuno tenere distinte le due parti, entrambe importanti e facenti riferimento ad aspetti sì collegati, ma non sovrapponibili.

Inoltre, le definizioni di tutti i principi si sono affinate e sono divenute più rispondenti al contesto del welfare italiano. Poiché lo strumento è sempre utilizzato nell’ambito di processi altamente partecipativi, le versioni sono in costante aggiornamento. Quella più recente, al momento della pubblicazione del presente articolo, è la seguente:

Tabella 1: I principi del FamILens-2023

Principio 1. Responsabilità della famiglia. Politiche, servizi e interventi dovrebbero avere l’obiettivo di sostenere e restituire titolarità alle famiglie rispetto alle funzioni che svolgono per la società e per il bene comune – procreazione, cura ed educazione dei figli, cura e assistenza reciproca, in particolare per i membri fragili, sostegno economico. La sostituzione delle famiglie nelle funzioni loro proprie dovrebbe essere adottata solo come ultima spiaggia. Anche tutto ciò che ostacola lo svolgimento di tali funzioni dovrebbe essere rimosso. Va assolutamente evitato, tuttavia, di intendere il sostegno come delega alla famiglia, ma piuttosto – in linea col principio di sussidiarietà – come attribuzione alle famiglie delle risorse necessarie a portare adeguatamente a termine le funzioni che svolgono a vantaggio del bene comune. Va sostenuta inoltre la responsabilità reciproca dei membri gli uni nei confronti degli altri e un’equa suddivisione dei compiti, al fine di evitare il sovraccarico femminile e aumentare il gender gap.

Principio 2. Stabilità della famiglia. Politiche, servizi e interventi dovrebbero incoraggiare e rafforzare in ogni modo l’impegno e la stabilità di coppia, coniugale, genitoriale e familiare, soprattutto quando sono implicati i figli, e quando si determinano eventi critici sia normativi,

¹³ Istat, Rapporto annuale 2018 - La situazione del Paese, Istat, Roma 2018.

¹⁴ E. Carrà, *Associazionismo familiare*, in E. Scabini - G. Rossi (eds.), *Le parole della famiglia. Studi interdisciplinari sulla famiglia*, cit.

sia non normativi (nascita dei figli, adozione, separazione/divorzio, malattia, morte, perdita del lavoro, ecc.) che potrebbero destabilizzare gli equilibri precedentemente raggiunti e compromettere la solidità delle relazioni.

Principio 3. Relazioni familiari. Politiche, servizi e interventi dovrebbero riconoscere la forza e la persistenza dei legami familiari, sia positivi sia negativi, e cercare di promuovere e sostenere solide relazioni di coppia, coniugali, genitoriali e intergenerazionali. Le relazioni familiari e intergenerazionali, infatti, laddove ci siano adeguate conoscenze, competenze comunicative, strategie per la risoluzione dei conflitti, e competenze di problem solving, sono il luogo dove si attua la composizione delle reciproche aspettative dei membri (anche legate ai ruoli che ricoprono al di fuori della famiglia), generando un benessere sovraindividuale di cui beneficiano le famiglie stesse e l'intera comunità.

Principio 4. Diversità delle famiglie. Politiche, servizi e interventi dovrebbero agire per ridurre le disuguaglianze sociali e predisporre soluzioni personalizzate, coerenti con l'appartenenza culturale, etnica, religiosa, la situazione economica, la struttura familiare, il contesto geografico, la presenza di bisogni speciali, la fase della vita. Soluzioni standardizzate infatti potrebbero avere ricadute diverse (se non effetti perversi) su differenti tipi di famiglie e incrementare le disuguaglianze.

Principio 5. Coinvolgimento della famiglia. Le famiglie dovrebbero essere coinvolte attivamente nella progettazione e realizzazione delle politiche, includendo rappresentanti delle famiglie nei tavoli di programmazione a livello nazionale e locale. Andrebbe incoraggiata la collaborazione tra operatori e famiglie, prevedendo pratiche relazionali e partecipative che consentano alle famiglie di contribuire col loro sapere esperienziale all'individuazione delle soluzioni più coerenti con la propria cultura e struttura familiare e con le aspettative dei diversi membri. Andrebbe riconosciuta la maggiore efficacia degli interventi che fanno leva sulle risorse familiari e la maggiore capacità di rispondere alle aspettative delle famiglie di politiche progettate con il loro contributo diretto.

Principio 6. Promozione delle reti familiari. Politiche, servizi e interventi dovrebbero riconoscere la funzione positiva delle reti di supporto sociale, nel contrasto all'isolamento, nella promozione del senso di appartenenza, nell'aumento della resilienza e della capacità di agency. Andrebbe quindi promossa in ogni contesto la creazione di legami tra famiglie sia di tipo informale, sia di tipo formalizzato come l'associazionismo familiare.

3. Il FamILens.COM

Gli anni dedicati a studiare e a fare ricerca sulla qualità relazionale e familiare delle buone pratiche hanno indotto a interrogarsi sul fatto che analizzare l'impatto familiare di una policy o di un servizio con il FamILens fosse sufficiente a definirlo una buona pratica. Ben presto ci si è resi conto che sarebbe stato riduttivo focalizzarsi unicamente sulla capacità di impattare positivamente sulla famiglia, essendo pienamente consapevoli che tale risultato è possibile solo se tutto il sistema del welfare entro il quale i servizi sono erogati si orienta in una certa direzione e assume una certa configurazione e un certo approccio. Bisogna tenere presente che il Family

Impact Lens è nato negli USA, dove il welfare state, l'assistenzialismo, lo statalismo non esistono. Invece, nel nostro Paese non può che esserci un intreccio inestricabile tra assetto del welfare e impatto familiare.

In sostanza, adottare la lente dell'impatto familiare nel policymaking e nelle pratiche d'intervento sociale può essere considerato come il punto d'arrivo del processo di revisione del welfare, che superi il modello assistenzialistico-universalistico, che ha mostrato tutti i suoi limiti. Non riesce più infatti a soddisfare la finalità per cui è nato, ovvero garantire il benessere (welfare) ai cittadini: mentre cresce l'insoddisfazione per le prestazioni ricevute, ritenute insufficienti e di scarsa qualità, aumenta lo sforzo dei policymaker di produrre nuovi servizi, in una bulimia di offerta che si disperde in mille rivoli e risulta, alla fine, frammentata e a macchia di leopardo (servizi che coprono solo alcuni bisogni e non sono tra loro collegati). Manca quindi un criterio organizzatore, una lente che permetta di vedere le interconnessioni tra le politiche e fornire un obiettivo comune al fine di recuperare organicità ed efficacia. Questa funzione può essere ben rivestita dal Family Impact Lens.

Il dibattito sulla riforma del welfare ha visto nel concetto di personalizzazione una chiave interpretativa molto efficace nell'indicare la direzione verso cui bisognava muoversi¹⁵. I teorici della personalizzazione del welfare auspicano che i servizi siano "cuciti" sulle caratteristiche personali di ciascun utente e, facendo leva sull'idea di persona che contiene un riferimento inseparabile alla rete di relazioni in cui il soggetto è inserito, aggiungono che il *tailoring* debba accompagnarsi all'attivazione di processi relazionali di co-progettazione e co-produzione¹⁶.

La personalizzazione implica, in realtà, una modalità più partecipativa di produrre servizi di welfare, che coinvolga attivamente il soggetto con le sue reti di relazione, a partire da quelle familiari, creando quella circolarità tra benessere personale, familiare e comunitario, che è la cifra del nuovo modello di *community welfare*¹⁷. Quest'ultimo si caratterizza per la pluralità di soggetti (istituzioni pubbliche, private, terzo settore, reti informali e famiglie) coinvolti nella produzione del benessere (welfare), e per la relativa compresenza di differenti categorie di regole o codici simbolici, agi-

¹⁵ C. Needham - J. Glasby (eds.), *Debates in personalisation*, Policy Press, Bristol 2014.

¹⁶ R. Prandini, *La persona come medium e forma di politica sociale. Un cambiamento di paradigma per i servizi di welfare?*, in «Sociologia e politiche sociali», 3 (2013), pp. 43-78.

¹⁷ S. Belardinelli (ed.), *Welfare community e sussidiarietà*, Egea, Milano 2005.

ti dal mercato, dallo stato e dalle istituzioni pubbliche, dal terzo settore/privato sociale, dalle reti informali e dalle famiglie. In questo modello, le famiglie sono le pietre angolari della comunità, perché sono riconosciute come sede primaria della composizione tra diritti e doveri soggettivi e intersoggettivi, dove si connettono, si conciliano o si scontrano le esigenze e le regole dei mondi a cui i membri della famiglia appartengono (in primis il mondo del lavoro). Se il welfare è di tipo comunitario, la famiglia è supportata in questa funzione grazie, ad esempio, al coordinamento tra i soggetti e le politiche e ciò si traduce in un positivo impatto sulle relazioni familiari, che dimostra che è stata superata una visione centrata sul problema individuale, a favore di un approccio cosiddetto *think family*¹⁸.

In sostanza, le caratteristiche del community welfare possono essere ricondotte a quattro:

- la pluralità dei soggetti coinvolti e dei codici simbolici (*modello plurale*);
- l’attivazione degli stakeholder e la presenza di strategie partecipative di co-progettazione e co-produzione (*modello partecipativo*);
- un approccio sussidiario e abilitante (*modello sussidiario*);
- l’attenzione alle ricadute sulle relazioni familiari (*FamILens*).

A questo punto, abbiamo messo in fila e in ordine gli elementi che servono per costruire un dispositivo che consenta di analizzare, oltre alle ricadute sulle famiglie di un intervento/servizio, anche il modello di welfare entro il quale viene erogato: abbiamo chiamato questo dispositivo FamILens.COM, facendo leva su un’analogia col web: il “dominio” .COM aggiunto a FamILens® sta per Community ed indica che il perseguimento di buone ricadute sul benessere delle famiglie, attraverso l’adozione della lente dell’impatto familiare, implica un quadro di *community welfare*.

Per usare il FamILens.COM nel progettare, analizzare o valutare un servizio è necessario trasformare ogni principio in domande, creando una sorta di checklist (lista di controllo). Chiaramente la precisione dell’analisi diventa tanto migliore quanto più i concetti sono operazionalizzati e declinati in aspetti più specifici, che rimandano ai diversi significati che ogni principio può assumere e/o alle diverse azioni che vanno realizzate per

¹⁸ K. Morris - N. Hughes - H. Clarke et al., *Think Family: A literature review of whole family approaches*, Cabinet Office Social Exclusion Task Force, London 2008.

ottemperare a quanto richiesto dal principio. Il Family impact handbook¹⁹ propone di declinare i 5 principi del Family Impact Lens in una *checklist* di 33 items. Prima però di arrivare a questo livello di dettaglio, gli autori americani propongono degli *starters*, ovvero domande stimolo per avviare la discussione, che possono essere prodromiche alla individuazione degli items più specifici. Sono attualmente in corso alcune ricerche che hanno la finalità di individuare gli indicatori idonei a declinare nel contesto italiano i 9 principi. La metodologia adottata in queste ricerche è di tipo partecipativo, in coerenza con il community welfare e prende spunto da ricerche analoghe, finalizzate allo sviluppo di checklist ad hoc del Family Impact Lens, da applicare ad ambiti specifici, come ad esempio l'ambito delle professioni sanitarie²⁰.

Per ora si può lavorare con la lista di domande che propongo nella Tabella 2, che può essere considerata una lista d'avvio, una sorta di *starter-checklist*.

Tabella 2: La *starter-checklist* del FamILens.COM

Modello plurale	Da chi sono progettati e realizzati gli interventi/i servizi? Una pluralità diversificata di soggetti/stakeholders in rete o partnership formalizzata (Comune, Azienda sanitaria, Enti di terzo settore, ecc.)? Équipe multidisciplinari (educatori, psicologi, assistente sociali, ecc.)? Oppure si tratta di un singolo stakeholder/una sola tipologia di operatori?
Modello partecipativo	Nel caso sia stata costituita una rete/una partnership/un'equipe, vengono utilizzate strategie e strumenti di co-progettazione, co-produzione, co-valutazione che includano tutti gli stakeholders e i beneficiari finali (le famiglie)?
Modello sussidiario	Qual è l'approccio/lo stile dell'intervento? Le potenzialità e le <i>capabilities</i> dei beneficiari e le capacità sono valorizzate, nell'ottica del principio di sussidiarietà? Si aderisce a un modello abilitante, rifiutando logiche sostitutive e passivizzanti? Viene utilizzato un approccio family-based/family-centered/whole-family?
FamILens	Che impatto avrà/ha sulle relazioni familiari?

¹⁹ K. Bogenschneider - O. Little - T. Ooms et al., *The Family Impact Handbook*, The Family Impact Institute, Madison, WI 2012.

²⁰ Si vedano: E. Carrà - M. Moscatelli - C. Ferrari, *The Interplay between Child Educational Poverty and Family Relationships: An Italian Project Based on the Family Impact Lens*, cit.; A. Crandall - L.K.B. Novilla - C.L. Hanson et al., *The Public Health Family Impact Checklist: A Tool to Help Practitioners Think Family*, in «Frontiers in Public Health», 331 (2019), 7, pp. 1-7.

<i>1. Responsabilità</i>	Sostiene e restituisce titolarità alle famiglie rispetto alle funzioni che svolgono per la società e per il bene comune – procreazione, cura ed educazione dei figli, cura e assistenza reciproca, in particolare per i membri fragili, sostegno economico? Sostiene la responsabilità reciproca dei membri gli uni nei confronti degli altri e un'equa suddivisione dei compiti, al fine di evitare il sovraccarico femminile?
<i>2. Stabilità</i>	Incoraggia e rafforza l'impegno e la stabilità di coppia, coniugale, genitoriale e familiare?
<i>3. Relazioni familiari</i>	Promuove e sostiene solide relazioni di coppia, coniugali, genitoriali e intergenerazionali? Fornisce conoscenze, competenze comunicative, strategie per la risoluzione dei conflitti, e competenze di problem solving?
<i>4. Diversità</i>	Mette in atto strategie per ridurre le disuguaglianze sociali? Predisponde soluzioni personalizzate, coerenti con l'appartenenza culturale, etnica, religiosa, la situazione economica, la struttura familiare, il contesto geografico, la presenza di bisogni speciali, la fase della vita?
<i>5. Coinvolgimento</i>	Coinvolge attivamente le famiglie nelle attività di progettazione e produzione? Coinvolge i rappresentanti delle famiglie? Incoraggia la collaborazione tra operatori e famiglie? Prevede pratiche relazionali e partecipative?
<i>6. Reti familiari</i>	Promuove la creazione di legami tra famiglie sia di tipo informale, sia di tipo formalizzato come l'associazionismo familiare?

Se si stabilisce una scala di punteggi da attribuire alle risposte per ognuna delle dimensioni (ad es. per Modello plurale: pluralità di soggetti=3 / unico soggetto=1), il FamLens.COM si trasforma in una scala, che può anche essere rappresentata graficamente con un diagramma di Kiviat (o grafico radar).

Tabella 3: La scala del FamLens.COM

	Decisamente	In modo adeguato	In modo limitato
Modello plurale	3	2	1
Modello partecipativo	3	2	1
Modello sussidiario	3	2	1
<i>FamLens</i>			
<i>1. Responsabilità</i>	3	2	1
<i>2. Stabilità</i>	3	2	1
<i>3. Relazioni familiari</i>	3	2	1
<i>4. Diversità</i>	3	2	1
<i>5. Coinvolgimento</i>	3	2	1
<i>6. Reti familiari</i>	3	2	1

Nell'anno accademico 2022-2023, dopo aver spiegato agli studenti di una laurea magistrale in psicologia il modello FamILens.COM, ho proposto un lavoro di gruppo il cui compito consisteva nell'applicarlo a due servizi che rispondessero allo stesso tipo di problematica o che avessero lo stesso tipo di utenza, per realizzare un'analisi comparativa. Il compito prevedeva la realizzazione di un'intervista a un referente del servizio, seguendo una traccia costituita dalle domande della Tabella 2. I risultati sono stati molto interessanti e, per esemplificare quanto si può ottenere usando il FamILens.COM, utilizzo uno dei migliori lavori realizzati, che ho selezionato perché sono stati studiati servizi ben comparabili (entrambi si occupano di disturbi alimentari) e sufficientemente diversificati (uno è pubblico, uno è privato e appartengono a regioni diverse, del Nord-Ovest e del Centro-Nord). Le risposte, analizzate dagli studenti, sono sintetizzate nella Tabella 4.

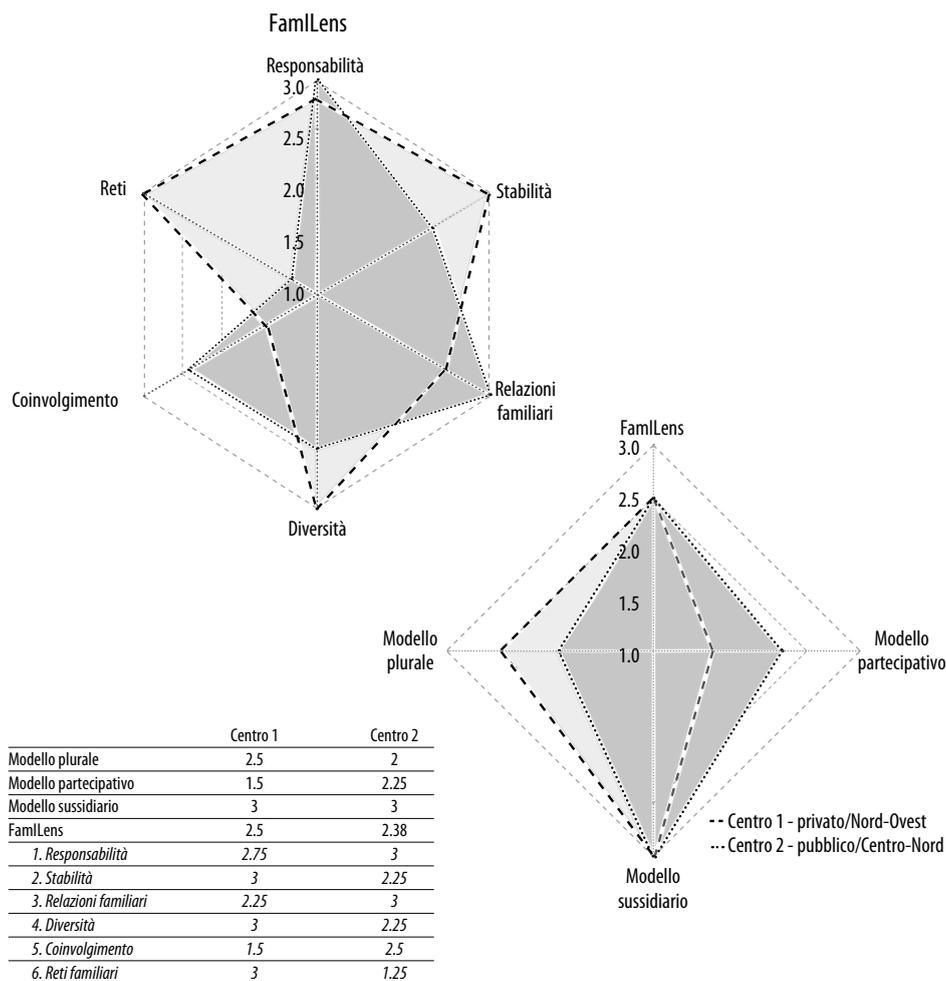
Tabella 4: Community Welfare and Family Impact Analysis di due centri per il trattamento dei disturbi alimentari

	Centro 1 privato/Nord-Ovest	Centro 2 pubblico/Centro-Nord
	motivazione	motivazione
Modello plurale	C'è un'équipe multidisciplinare, che potrebbe però essere più estesa; c'è collaborazione con organismi regionali e università, ma il fatto che il centro sia privato non consente una vera sinergia con gli enti pubblici.	L'équipe multidisciplinare è molto estesa. C'è collaborazione con le scuole, ma oltre questo il lavoro di rete con altri soggetti del territorio è piuttosto carente.
Modello partecipativo	Metodologie partecipative per l'équipe multidisciplinare, ma coinvolgimento degli utenti e delle famiglie sono nella co-produzione.	I destinatari del servizio vengono coinvolti attivamente nel trattamento ma solo se maggiorenni e, indipendentemente dall'età, non è prevista una loro partecipazione nei momenti di valutazione. Nel caso di minorenni c'è un coinvolgimento attivo dei familiari.
Modello sussidiario	Il servizio ha come obiettivo principale quello di promuovere l'autonomia e il benessere degli utenti, anche con il coinvolgimento delle famiglie.	L'obiettivo è portare il paziente a sviluppare una maggior autonomia per poter affrontare difficoltà sociali e ambientali.

FamILens		
1. <i>Responsabilità</i>	Sono previsti incontri con le famiglie, finalizzati a creare una nuova organizzazione funzionale al benessere del nucleo familiare. Non c'è però un sostegno a lungo termine.	Forte sostegno fornito ai genitori dal centro, i quali vengono accompagnati e seguiti senza una sostituzione dei loro ruoli da parte dell'ente, ad eccezione dei casi più gravi.
2. <i>Stabilità</i>	Forte attenzione posta dal servizio nell'accompagnare le famiglie soprattutto nelle fasi critiche.	L'accompagnamento nelle fasi critiche è costante, ma quando il paziente è maggiorenne ciò diventa molto difficile, se non impossibile.
3. <i>Relazioni familiari</i>	Sono previsti incontri utenti-famiglie per migliorare le capacità comunicative. Non sono previste azioni di sostegno alle competenze delle famiglie.	Il servizio implementa le competenze comunicative delle famiglie attraverso incontri mirati, ritenendo fondamentale il ruolo dei familiari e rafforzando quindi le loro risorse.
4. <i>Diversità</i>	Presenza di un'antropologa che consente di calibrare gli interventi rispetto alla cultura di appartenenza.	Il rispetto delle tradizioni e usanze è ricercato in ogni modo, ma manca una figura specifica specializzata nelle differenze culturali.
5. <i>Coinvolgimento</i>	Le famiglie non sono integrate nei momenti di progettazione e di monitoraggio.	Viene promosso il senso di auto-efficacia di utenti e familiari, ma non c'è un coinvolgimento diretto.
6. <i>Reti familiari</i>	Viene fortemente promossa la costituzione di gruppi di supporto e condivisione tra le famiglie.	Il centro, che prevede incontri di counseling di gruppo con le famiglie, non promuove tuttavia la costituzione di gruppi di mutuo-aiuto tra le famiglie, che sono nati autonomamente.

L'analisi condotta dagli studenti ha consentito una prima istruttoria, sulla cui base ho formulato ipotesi di punteggi su una scala da 1 a 3, consentendo di rappresentare con un grafico Kiviat la diversa configurazione FamILens.COM dei due centri (Figura 2). Nella tabella in basso sono richiamati i punteggi; nel riquadro in alto a sinistra è rappresentato il solo FamILens, con i 6 principi, il cui punteggio medio è riportato nel "polo Nord" del FamILens.COM.

Figura 2 – Il grafico del FamILens.COM relativo a due Centri per i disturbi alimentari. Nel riquadro è stato scorporato il solo FamILens



4. Conclusioni

Il presente lavoro documenta che l'applicazione del modello FamILens entro ricerche di tipo partecipativo non possa essere usato in modo standardizzato e che è in continuo aggiornamento. Come abbiamo visto, la contestualizzazione nel nostro Paese ha portato a distinguere un sesto principio, quello della promozione delle reti. Poi la riflessione sul legame

tra benessere familiare e modelli di welfare ha messo in luce la necessità di legare l'analisi dell'impatto familiare a quella del community welfare, fino alla elaborazione di un nuovo dispositivo, il FamILens.COM, in grado di analizzare la vicinanza/distanza da un modello plurale, capacitante, partecipativo di programmazione ed erogazione dei servizi.

Nell'ultima parte dell'articolo, ho voluto mostrare le potenzialità euristiche del FamILens.COM, presentando un'analisi comparativa di due servizi analoghi. Come sottolineato, si tratta di un'istruttoria, cioè del primo step di un'analisi del community welfare e dell'impatto familiare, che richiede, per raggiungere un grado di correttezza scientificamente accettabile, un processo di validazione della scala attraverso la traduzione dei principi in indicatori più specifici e coerenti con l'oggetto di analisi, entro un percorso partecipativo che coinvolga una pluralità di stakeholder. Quindi, se la starter-checklist, presentata nella Tabella 2, può essere usata anche da utilizzatori non esperti per delineare un primo quadro interpretativo, lo sviluppo di checklist più precise e idonee alla misurazione richiede, invece, che sia messa in campo una ricerca-azione che accompagni policymaker e operatori nella operazionalizzazione dei principi. È in questa direzione che ci si sta muovendo con le ricerche attualmente in corso, per cui prevedo un'ulteriore continuazione del filone di studio aperto nel 2020 con il primo articolo sul Family Impact Lens.

Bibliografia

- Belardinelli S. (ed.), *Welfare community e sussidiarietà*, Egea, Milano 2005.
- Bogenschneider K. - Corbett T.J., *Evidence-based policymaking: insights from policy-minded researchers and research-minded policymakers*, Routledge, London 2011.
- Bogenschneider K. - Little O. - Ooms T., et al., *The Family Impact Handbook*, The Family Impact Institute, Madison, WI 2012.
- Carrà E., *Il Family Impact Lens. Framework teorico e modello operativo*, in «Consultori Familiari Oggi», 2 (2020), pp. 11-35.
- Carrà E., *Un'osservazione che progetta. Strumenti per l'analisi e la progettazione relazionale di interventi nel sociale*, Led, Milano 2008.
- Carrà E., *Associazionismo familiare*, in E. Scabini - G. Rossi (eds.), *Le parole della famiglia. Studi interdisciplinari sulla famiglia*, n. 19, Vita&Pensiero, Milano 2006, pp. 187-198.
- Carrà E. - Bramanti D., *Verso la misura della qualità familiare degli interventi: un percorso entro la sociologia relazionale*, in «Sociologia e politiche sociali», 1 (20/2017), pp. 61-82.

- Carrà E. - Moscatelli M. - Ferrari C., *The Interplay between Child Educational Poverty and Family Relationships: An Italian Project Based on the Family Impact Lens*, in «Italian Sociological Review», 2 (10/2020), pp. 151-172.
- Crandall A. - Novilla L. K. B. - Hanson C. L. et al., *The Public Health Family Impact Checklist: A Tool to Help Practitioners Think Family*, in «Frontiers in Public Health», 7 (331/2019), pp. 1-7.
- Donati P. (ed.), *Verso una società sussidiaria: teorie e pratiche della sussidiarietà in Europa*, Bononia University Press, Bologna 2011.
- Donati P., *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano 1991.
- Istat, *Rapporto annuale 2018 - La situazione del Paese*, Istat, Roma 2018.
- Magatti M. (ed.), *Social Generativity: A Relational Paradigm for Social Change*, Routledge, London 2018.
- Morris K. - Hughes N. - Clarke H. et al, *Think Family: A literature review of whole family approaches*, Cabinet Office Social Exclusion Task Force, London 2008.
- Needham C. - Glasby J. (eds.), *Debates in personalisation*, Policy Press, Bristol 2014.
- Ooms T. - Preister S., *A Strategy for Strengthening Families: Using Family Criteria in Policymaking and Program Evaluation*, The Family Impact Seminar, Madison, WI 1988.
- Parsons T., *The structure of social action*, MacGraw Hill, New York 1937.
- Pesenti L. - Lodigiani R., *Un welfare plurale "radicale" come via di innovazione socio-istituzionale oltre la crisi*, in «Politiche sociali e servizi», 1 (15/2013), pp. 3-30.
- Prandini R., *Schema AGIL*, in Paolo Terenzi - Lucia Boccacin - Riccardo Prandini (eds.), *Lessico della sociologia relazionale*, Il Mulino, Bologna 2016, pp. 267-271.
- Prandini R., *La persona come medium e forma di politica sociale. Un cambiamento di paradigma per i servizi di welfare?* in «Sociologia e politiche sociali», 3 (2013), pp. 43-78.
- Rossi G. - Boccacin L. (eds.), *Capitale sociale e partnership tra pubblico, privato e terzo settore. Vol. I. Casi di buone pratiche nei servizi alla famiglia*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Wong D., *Family Proofing Policy: A Review of International Experience of Family Impact Assessment*, The Relational Foundation, Cambridge 2010.

Famiglie e parrocchie: verso nuove forme di relazioni e di comunità

Il contributo interpretativo della sociologia relazionale

Lucia Boccacin*

Abstract

Quanto accaduto durante il periodo pandemico, in termini di solitudine e isolamento sociale, ci ha reso più consapevoli dell'importanza delle relazioni sociali esterne alla famiglia, sia per il benessere dei singoli componenti delle famiglie, sia per l'intero nucleo. Costruire àmbiti di comunità e prendere parte attiva a tali processi è un compito sociale cruciale che le famiglie possono svolgere contribuendo in tal modo alla realizzazione di contesti sociali attenti ai bisogni delle persone e nei quali sia possibile esperire scambi di reciprocità, di cooperazione. Tutto questo implica l'attivazione e il consolidamento di relazioni affidabili, sia di tipo *face to face* sia di carattere digitale. Una ricerca triennale quanti-qualitativa su uno specifico contesto intersoggettivo costituito dalle parrocchie mette in luce quanto tali relazioni, interpersonali e digitali, siano entrate stabilmente nella vita quotidiana di ciascuno. L'indagine condotta evidenzia che attraverso tali relazioni, esperite sia in presenza sia attraverso il ricorso alle tecnologie digitali di comunicazione, le parrocchie generano forme specifiche di comunità che rappresentano luoghi fondamentali per i processi socio-educativi. Il tema educativo risulta oggi centrale nelle dinamiche sociali: i genitori e le famiglie possono in proposito costruire alleanze con altri adulti significativi, come gli educatori e i catechisti che operano nell'àmbito delle parrocchie, fronteggiando in tal modo l'odierna emergenza educativa non da sole, ma insieme ad altri adulti e creando efficaci sinergie socioeducative.

What happened during the pandemic period in terms of loneliness and social isolation has made us more aware of the importance of social relationships outside the family, both for the well-being of individual family members and for the entire nucleus. Building community areas and taking an active part in these processes is a crucial social task that families can carry out, thus contrib-

* Professore Ordinario di Sociologia dei processi comunicativi e culturali, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Dipartimento di Sociologia.

uting to the creation of social contexts that are attentive to people's needs and in which it is possible to experience reciprocal and cooperative exchanges. All of this implies the activation and consolidation of reliable relationships, both face-to-face and digital in nature. A three-year quantitative-qualitative research on a specific intersubjective context constituted by parishes highlights how much these interpersonal and digital relationships have permanently entered everyone's daily life. The survey conducted shows that through these relationships, experienced both in presence and through the use of digital communication technologies, parishes generate specific forms of communities that represent fundamental places for socio-educational processes. The educational theme is central today in social dynamics: parents and families can build alliances with other significant adults, such as educators and catechists who work in parishes, thus facing today's educational emergency not alone, but together with other adults and creating effective socio-educational synergies.

Parole chiave: Relazioni sociali, social media, famiglia, comunità

Keywords: Social relations, social media, family, community

1. Introduzione

Al fuoco di questo saggio è posta una dimensione particolare del vivere sociale delle famiglie, che è rappresentata dalle relazioni interpersonali¹. Tale dimensione è osservata in connessione con le relazioni digitali, all'interno di un contesto comunitario specifico, costituito dalle parrocchie italiane, intese come ambiti nei quali singoli soggetti e famiglie possono esperire relazioni dotate di senso. Il periodo considerato è stato quello riguardante la diffusione della pandemia da Covid-19 che ha implicato, per scelta libera o per imposizione forzata dovuta alle circostanze, l'accelerazione sul ricorso al digitale come strumento in grado di consentire la relazionalità durante un tempo sociale connotato da ampio isolamento.

In tale composito oggetto di ricerca, l'apporto delle tecnologie digitali nell'ambito delle relazioni interpersonali, è stato considerato non solo e

¹ P. Donati, *Sociologia della relazione*, il Mulino, Bologna 2013.

non tanto come elemento di frammentazione, quanto piuttosto come fattore propositivo e supportivo delle relazioni interpersonali stesse².

Oggi, facendo memoria di quanto accaduto durante il periodo pandemico in termini di solitudine e isolamento sociale, si evidenzia una maggiore consapevolezza rispetto all'importanza delle relazioni sociali esterne alla famiglia come elementi in grado di contribuire al benessere dei singoli componenti delle famiglie, dell'intero nucleo e, più in generale, delle comunità di riferimento. In particolare, nei giorni del *lockdown* totale è apparso evidente come mancassero, al vivere quotidiano di ognuno, i luoghi che rendevano possibili e accessibili tali relazioni in forza della loro prossimità alla vita quotidiana delle persone e delle famiglie. Le parrocchie sono proprio uno di questi luoghi: sono realtà spesso praticate e frequentate che, tuttavia, raramente entrano nel dibattito pubblico.

Per gettare luce su tale contesto e sul contributo che esso offre alla costruzione di comunità e di relazioni quotidiane nella società contemporanea, è stata realizzata una ricerca quanti-qualitativa, nell'ambito di un progetto di ricerca triennale finanziato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano³.

Sotto il profilo metodologico, la ricerca si è articolata complessivamente in due indagini quantitative, condotte a distanza di nove mesi una dall'altra, la prima realizzata alla fine del 2019 e la seconda nell'autunno del 2020. La prima ha interessato 420 parrocchie italiane, la seconda 144 comprese tra le precedenti, per cogliere i cambiamenti in atto dovuti alla pandemia⁴. È stata, inoltre, effettuata una indagine qualitativa⁵, tra settembre 2020 e aprile 2021, riguardante alcuni casi emblematici di interconnessione tra

² P. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, La Scuola, Brescia 2017.

³ I risultati emersi dall'indagine interdisciplinare condotta sono illustrati nel seguente volume: L. Boccacin (ed.), *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale: la sfida delle parrocchie italiane prima e dopo la pandemia*, Editrice Morcelliana, Brescia 2022.

⁴ Il campione è di tipo non probabilistico, auto-selezionato sulla base della disponibilità e dell'adesione volontaria dei partecipanti.

⁵ L'indagine qualitativa è stata realizzata mediante l'utilizzo dei seguenti strumenti predisposti *ad hoc*: griglia strutturata volta a identificare i casi oggetto di studio; traccia per le interviste semi-strutturate ai testimoni privilegiati; spunti di *warm-up* per i focus group, somministrazione della mappa di Todd, per l'analisi relazionale dei contesti e la progettazione di interventi. Su quest'ultimo strumento cfr. D. Todd, *Social Networking Mapping*, in W.R. Curtis (ed.), *The Future Use of Social Networks in Mental Health*, Matrix Inc., Boston 1979.

relazioni interpersonali e digitali volti a generare pratiche di comunità all'interno delle parrocchie⁶.

2. La relazione tra famiglie e parrocchie

Le parrocchie italiane costituiscono un quadro a “geometria variabile”. Nel periodo pre pandemico in alcune di esse si registrava una sorta di distanziamento tra relazioni interpersonali in presenza e tecnologie digitali. Altre, invece, già prima dello scoppio della pandemia, ricorrevano alle tecnologie digitali prevalentemente per scopi di tipo informativo.

Sotto il profilo relazionale e con specifico riferimento alle famiglie, le parrocchie si configurano come un luogo di interesse per gli appartenenti a tutte le fasi del ciclo di vita familiare, a partire dalla formazione della coppia fino all'età anziana⁷. Inoltre il contesto comunitario offerto dalle parrocchie è fondamentale per creare le condizioni sociali che consentano di interfacciare alcune forme di fragilità familiare.

Dall'indagine condotta, si evidenzia che le attività realizzate dalle parrocchie intercettano bisogni ed esigenze di persone e famiglie in condizioni di vita diverse. Coloro a cui sono rivolte le iniziative messe in atto in ambito parrocchiale sono, infatti, famiglie con bambini (88,4%) e adolescenti (87,9%), giovani e giovani-adulti (58,1%), coppie che si stanno preparando al matrimonio (60%), anziani (62%), persone in difficoltà economica (33,2%) (tabella 1).

⁶ È noto che le parrocchie sono primariamente luogo religioso e spirituale. Nella indagine condotta questo aspetto non è stato oggetto di ricognizione. Come già esplicitato, al fuoco dell'attenzione è stato posto l'apporto che le parrocchie offrono alla società italiana attraverso le relazioni sociali interpersonali e le tecnologie digitali, generando contesti di comunità.

⁷ G. Rossi e D. Bramanti (eds.), *La famiglia come intreccio di relazioni. La prospettiva sociologica*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

*Tabella 1 - Destinatari di iniziative/progetti promossi dalle parrocchie.
Il complemento a cento è calcolato per ogni cella*

	V.A.	%
Famiglie con bambini	365	88,4
Coppie in preparazione al matrimonio	248	60,0
Coppie già sposate	208	50,4
Famiglie ricomposte in seguito a separazione	50	12,1
Persone colpite da un lutto	90	21,8
Bambini e adolescenti	363	87,9
Giovani e giovani adulti, maggiori di 18 anni	240	58,1
Adulti, maggiori di 40 anni	194	47,0
Anziani, maggiori di 65 anni	256	62,0
Persone/famiglie con problemi sociali	137	33,2
Persone/famiglie immigrate; rifugiati, richiedenti asilo; Rom	111	26,9
Persone con gravi problemi di salute e loro familiari	87	21,1
Altro	12	2,9
Totale	420	100,0

Fonte: Boccacin 2022, p. 57

Focalizzando specificamente le famiglie nella duplice veste di soggetti agenti e di destinatari degli interventi (tabella 2), si rileva come esse siano ampiamente coinvolte sia nella realizzazione delle iniziative che riguardano singole categorie di destinatari (risposte “abbastanza, molto, del tutto vero”: 88,8%), sia come destinatarie di attività peculiarmente familiari (78,9%). Degno di nota è il dato che mette in luce come, nell’ambito delle parrocchie, siano stati realizzati progetti che hanno attivato nuove relazioni tra le famiglie partecipanti (77,4%). Risulta, infine, essere meno praticata l’attività di promozione di associazioni familiari (22,5%) (tabella 2). Questi ultimi due dati segnalano una prassi di prossimità delle relazioni interfamiliari che non avverte l’esigenza di strutturarsi in modo più formale attraverso un ambito associativo.

Nel complesso si rileva un ampio coinvolgimento delle famiglie come tali, nelle iniziative promosse dalle parrocchie, così come significativa risulta l'attivazione di nuove relazioni tra famiglie: la compartecipazione dei soggetti rappresenta uno specifico stile di azione agito nei confronti dei nuclei familiari⁸.

Tabella 2 - Il ruolo delle famiglie nelle iniziative/progetti promossi dalle parrocchie. Percentuali di riga

Quanto sono vere le seguenti affermazioni...?	Per niente vero	Poco vero	Abbastanza vero	Molto vero	Del tutto vero	Totale
Nella realizzazione delle iniziative che riguardano singole categorie di destinatari (bambini, adolescenti, giovani, adulti, anziani...) vengono coinvolti anche i familiari	1,5	9,7	45,1	27,9	15,8	100,0
Nella nostra comunità ci sono attività direttamente rivolte alle famiglie	5,1	16,0	30,8	28,9	19,2	100,0
Nella nostra comunità sono state realizzate iniziative che hanno attivato nuove relazioni tra le famiglie	6,1	16,5	36,5	27,3	13,6	100,0
Nella nostra comunità sono state realizzate iniziative che hanno promosso la nascita di associazioni familiari	49,9	27,6	14,7	5,1	2,7	100,0

Fonte: Boccacin, 2022 pp. 58-59

⁸ L. Boccacin, *Nuovi modelli di analisi nei servizi alla persona e alla famiglia*, in «La famiglia», 49 (259/2015), pp. 87-105.

Quali sono i punti di criticità rispetto ai quali le famiglie chiedono un supporto nell'ambito delle relazioni interpersonali che hanno luogo nelle parrocchie?

La richiesta prioritaria riguarda il rinforzo delle competenze in ambito educativo (in una scala da 1 a 5, $M= 4,21$, $d.s.= 0,93$); al secondo posto di una ipotetica graduatoria di richieste di sostegno, si situa la domanda, da parte delle famiglie, di essere accompagnate nel creare o nel rafforzare le reti di relazioni ($M= 4,15$, $d.s.= 0,95$) al terzo posto si colloca la richiesta da parte delle famiglie di ottenere vari tipi di supporti ($M= 3,85$, $s.d.= 1,02$) e, infine, al quarto posto si pone la richiesta delle famiglie di ottenere risorse economiche e materiali ($M= 2,96$, $d.s.= 1,17$).

La prevalenza di interventi di carattere educativo e relazionale mostra una tendenza, insita nel vissuto delle famiglie, a superare un'ottica assistenziale nelle richieste che vengono avanzate, a vantaggio di una domanda di sostegno dal carattere marcatamente pedagogico-preventivo. I compiti socio-educativi e di cura relazionale paiono essere quelli su cui le famiglie intendono puntare, ma rispetto ai quali si scoprono meno competenti.

In particolare, per quanto concerne i compiti educativi delle famiglie e i loro aspetti di criticità, è oggi urgente una meta-riflessione relativa al significato della conoscenza e al suo nesso con l'educazione nella società contemporanea, affinché sia possibile inquadrare il tema in una prospettiva di più ampio respiro, che consideri le ineludibili attribuzioni di senso poste a fondamento alle dinamiche socio-educative.

Pur non essendo questa la sede per riportare i termini di tale dibattito⁹, è tuttavia opportuno segnalare l'urgenza di superare un pensiero sincopato, oggi molto diffuso, che procede a scatti, secondo un incrementalismo sconnesso della conoscenza. L'assenza di connessioni logiche rende difficile per i socializzandi, che stanno percorrendo un itinerario educativo, addivenire ad una riflessività articolata, che consenta loro di correlare in modo sensato concetti, categorie interpretative, metodologie e pratiche. Non di meno gli adulti che svolgono la funzione di educatori, *in primis* i genitori e gli adulti presenti all'interno delle famiglie, vedono indebolita la loro azione socializzatrice, non potendo contare su direttrici culturali e

⁹ Per un approfondimento sul tema si rimanda, tra gli altri, a P. Donati, *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, Il Mulino, Bologna 2011; H. Rosa, *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*, Columbia University Press, New York 2013; J. Baudrillard, *Le strategie fatali*, Feltrinelli, Milano 1984.

valoriali solide e condivise socialmente. Gli esiti di questo doppio fronte di rischio sono empiricamente evidenti nelle aree di disagio adolescenziale e giovanile, oggi molto diffuse nel paese che spesso esitano in forme di povertà educativa¹⁰. Si tratta di un fenomeno dilagante nei contesti sociali odierni, in grado di condizionare lo sviluppo futuro dell'intera società sia in termini di riuscita degli itinerari personali, sia di quelli familiari e sociali.

3. Il ruolo delle famiglie nei processi educativi

Le famiglie sono direttamente coinvolte nei fenomeni di vulnerabilità riguardanti i loro membri, a volte per fragilità endogene, a volte per oggettive situazioni di difficoltà: è fondamentale, in queste situazioni, che esse trovino soggetti in grado di offrire risposte, non secondo una via privatistica, ma attraverso itinerari esistenziali compartecipati e plurali¹¹.

Come è noto, la famiglia rappresenta il soggetto sociale principale della socializzazione primaria, il contesto nel quale il nuovo nato prima e il bambino poi, entra in contatto con i valori e le regole che permeano la vita della società contemporanea, ed è attraverso le relazioni con gli Altri significativi – *in primis* i genitori, i fratelli/le sorelle, i nonni e gli altri parenti – che il socializzando inizia il processo di interiorizzazione di tali norme e di tali valori¹². L'esito di tale interiorizzazione sarà successivamente osservabile nell'assunzione dei comportamenti sociali e nello svolgimento di azioni specifiche che qualificheranno l'esperienza vitale quotidiana del singolo soggetto. I genitori, pertanto, sono i primi ad assumersi il compito di educare, cioè di portare alla luce le potenzialità del figlio dal profondo del suo sé¹³.

Nella nostra società, tuttavia, i genitori, frequentemente isolati in contesti di vita quotidiana individualisti, a volte incerti sui criteri con cui

¹⁰ L. Boccacin, *Verso una definizione sociologica della povertà educativa*, in D. Bramanti - E. Carrà (eds.), *Famiglia e povertà relazionale. Multidimensionalità del fenomeno e buone pratiche innovative*, Vita e Pensiero, Milano 2021, pp. 45-58.

¹¹ Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, *La famiglia sospesa*, Vita e pensiero, Milano 2020 (e-book).

¹² L. Ribolzi, *Crescere nella società. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2020.

¹³ L. Boccacin, *La pluralizzazione degli attori sociali: una nuova risorsa nella risposta ai bisogni educativi?*, in «Scholè», 2 (2020), anno LXVIII, pp. 59-72.

orientarsi nelle sempre difficili e oggi complicate scelte, spesso coinvolti in itinerari professionali molto impegnativi sotto il profilo temporale e delle *performance* da raggiungere, sono in dubbio nel dare indicazioni e non sempre sono in grado di corrispondere alle sfide educative poste dal contesto sociale. Pare oggi evidenziarsi un radicato attaccamento dei genitori verso i figli, che tuttavia non riesce ad andare oltre l'immediata gratificazione di ruolo, indebolendo in tal modo il senso di un progetto socio-educativo di medio e lungo periodo.

Le responsabilità educative sono così percepite come insostenibili dai genitori che, costretti ad una contemporanea assunzione di responsabilità su molteplici ambiti – personali, economici, lavorativi, culturali e sociali – rischiano di non reggerne il peso¹⁴. Le forme di povertà educativa che si innestano nei contesti di sovraccarico multidimensionale cui sono sottoposte le famiglie, continuano poi, nel corso della socializzazione secondaria e in particolare, a livello scolastico, a radicarsi e a espandersi, ostacolando l'accesso a quel sapere profondo di cui si trattava nel precedente paragrafo.

Diviene quindi fondamentale sostenere le famiglie con figli nel loro impegnativo compito educativo a tutto tondo con *policy* mirate. Inoltre, è altrettanto importante supportare gli ambiti sociali comunitari, come le parrocchie, nei quali le diverse generazioni presenti all'interno delle famiglie, possano condividere con altri soggetti (educatori, altre famiglie, religiosi, catechisti) le risorse manifeste e latenti, materiali e immateriali, di cui dispongono sia le famiglie stesse sia gli altri *stakeholder* del territorio. Tale condivisione può consentire di attivare opportune strategie di contrasto alle sfide contemporanee che interpellano le famiglie: in questa direzione è fondamentale, a livello meso, la presenza e la collaborazione tra soggetti sociali portatori di identità specifiche, personali e sociali (famiglie, parrocchie, gruppi associazioni), che riconoscendosi come reciprocamente e responsabilmente necessitanti, stabiliscono patti, accordi, alleanze, assumendosi il rischio di prendersi cura delle premure fondamentali che sono costitutive per le persone. Si tratta di elementi imprescindibili perché si realizzi una buona qualità di vita, che si sostanziano nel senso di appartenenza, nell'attenzione agli altri e nell'assunzione concreta di

¹⁴ D. Bramanti - E. Carrà (eds.), *Famiglia e povertà relazionale. Multidimensionalità del fenomeno e buone pratiche innovative*, cit.

comportamenti solidaristici¹⁵. Oggi queste premure fondamentali devono confrontarsi con una fruizione sempre più individualizzata del tempo, con la delegittimazione culturale e sociale dei mondi di vita quotidiana, con la endemica contrazione degli spazi sociali delle relazioni interpersonali. Una tale frammentazione sociale non aiuta le giovani generazioni, né a formare una propria identità personale, né a entrare da protagonisti nella società di appartenenza.

Per contrastare tali tendenze è indispensabile avere cura delle relazioni interpersonali, familiari e sociali attraverso le quali si genera educazione e, al tempo stesso prendersi cura del patrimonio etico che mediante le pratiche socio-educative si tramanda tra le generazioni.

La famiglia, nello specifico, può essere un ambito facilitatore della trasmissione del patrimonio simbolico-valoriale tra le generazioni purché non viva in situazioni di isolamento sociale: in altri termini, esiste un movimento che conduce dalla famiglia alla società e che da quest'ultima ritorna sulla famiglia, che può essere generativo e foriero di educazione reciproca per l'una e per l'altra¹⁶.

4. Le reti: rinforzare i legami “deboli” mediante le tecnologie digitali

Nel paragrafo precedente si è messa in luce la doppia valenza delle famiglie che possono presentare al tempo stesso elementi di vulnerabilità, ma anche disporre di importanti competenze e risorse relazionali, educative, culturali e sociali.

Dall'indagine condotta nell'ambito delle parrocchie emerge come le famiglie abbiano svolto un ruolo centrale nel sostenere le reti di relazioni durante il periodo dell'isolamento sociale imposto dalla pandemia¹⁷. In particolare, le famiglie comprendenti membri appartenenti a diverse generazioni sono state favorite nell'acquisizione di conoscenze digitali attraverso scambi e relazioni intergenerazionali. I genitori hanno potuto apprendere dai figli, così come i nonni dai nipoti, le modalità di utilizzo

¹⁵ M. S. Archer, *Riflessività e premure fondamentali*, in «Sociologia e politiche sociali», 2008, pp. 7-26.

¹⁶ Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, *La generatività nei legami familiari e sociali*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

¹⁷ C. Regalia - M. Lanz (eds.), *La famiglia di fronte alla sfida del COVID-19. La costruzione di una nuova normalità*, Vita e Pensiero, Milano 2023.

delle tecnologie di comunità. Inoltre, le giovani coppie con figli piccoli hanno cercato di familiarizzare con l'uso degli strumenti digitali per dare continuità alla relazione tra i bambini e i contesti parrocchiali come l'oratorio. In secondo luogo, all'interno delle realtà parrocchiali le famiglie, intese non come aggregati di individui ma come nuclei relazionali, agiscono spesso in diversi gruppi e sperimentano legami di appartenenza plurima. L'osservazione delle appartenenze presenti nell'ambito delle reti familiari offre un quadro molto articolato delle reti parrocchiali: dagli oratori, passando per i gruppi famiglia, i cori, i gruppi di Caritas, fino ad arrivare ai consigli parrocchiali. Attraverso questi scambi tra i reticoli intrafamiliari e i *network* extra-familiari, le famiglie hanno agito, durante la pandemia, come recettori relazionali a vario grado di competenza e hanno offerto un peculiare apporto nell'estendere le reti di comunità esistenti¹⁸.

Inoltre, mediante le tecnologie digitali, i componenti delle famiglie hanno potuto includere nelle reti di comunità soggetti svantaggiati quanto a opportunità relazionali e a competenze legate all'utilizzo delle piattaforme comunicative.

In sintesi, le esperienze relazionali multimediali hanno offerto alle famiglie significative opportunità di rafforzamento delle relazioni interpersonali all'interno dei gruppi e hanno consentito di promuovere attività intersoggettive. Talvolta hanno portato i diversi componenti delle famiglie ad apprendere nuove competenze relazionali all'interno delle parrocchie, finalizzate a mettere in rete i diversi gruppi presenti e a mantenere stabile l'insieme delle relazioni parrocchiali. Infine, è stato possibile con l'ausilio delle tecnologie digitali intercettare i bisogni di coloro che a causa di condizioni specifiche non erano in grado di accedere ai luoghi resi disponibili dalle parrocchie¹⁹.

5. Essere comunità: una tipologia

Uno dei concetti cardine che ha orientato la riflessione e la ricerca sul campo è costituito dal termine "comunità": è opportuno, pertanto, chiarire

¹⁸ S. Nanetti, *Le reti relazionali delle parrocchie analizzate*, in L. Boccacin (ed.), *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale*, cit., pp. 189-216.

¹⁹ S. Ferrari, *Le rappresentazioni del digitale; scenari aperti*, in L. Boccacin (ed.), *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale*, cit., pp. 129-132.

re cosa significhi, a livello simbolico, tale costruito²⁰ e come le parrocchie, mediante le relazioni interpersonali e digitali, possano contribuire a costruire àmbiti di comunità per le persone e per le famiglie.

La comunità, sotto il profilo sociologico, rappresenta un àmbito di riferimento imprescindibile per le persone, per i soggetti sociali e le organizzazioni che in essa vivono: attualmente elemento distintivo della comunità è l'intreccio tra appartenenze elettive e appartenenze ascritte che nella società contemporanea consente di accedere a una concezione composita della comunità, nella quale si intersecano stili personali, forme e significati delle relazioni esperite dei soggetti che in essa abitano. In breve, la comunità rappresenta un contesto societario morfologicamente relazionale di livello meso, che si genera e si rigenera mediante le relazioni intersoggettive e personali tra i diversi soggetti sociali che in essa agiscono²¹.

Nel livello meso avvengono, da un lato, gli indispensabili processi di mediazione tra i singoli soggetti e le istituzioni della società e, dall'altro, le declinazioni identitarie della comunità. Tali processi mediativi e identitari sono realizzati attraverso l'azione di diversi attori sociali, come famiglie, associazioni, reti di relazioni collaborative, parrocchie.

Nella società contemporanea le comunità sono solcate dagli aspetti connessi alle tecnologie comunicative e alla multimedialità²²: questo ulteriore intreccio tra tecnologie digitali e comunità introduce cambiamenti nei processi di attribuzione di senso che hanno interessato le parrocchie italiane, in particolare con riferimento alla diffusione della digitalizzazione in tutti i campi del vivere quotidiano. Già prima della diffusione della pandemia da Covid-19, in molte parrocchie italiane, internet e i social media erano utilizzati per introdurre strategie comunicative innovative al fine di identificare nuovi spazi sociali all'interno dei quali i referenti delle parrocchie potessero entrare in contatto con chi fosse portatore di una domanda di tipo religioso. Durante tutto il periodo pandemico il ricorso alle piattaforme sociali ha reso possibile la condivisione delle celebrazioni, e ha consentito di mantenere, seppure a distanza, le relazioni interpersonali che precedentemente avvenivano in presenza.

²⁰ C. Bell - H. Newby, *Community studies. An introduction to the sociology of the local community*, Allen and Unwin, London 1971; C. Bell - H. Newby, *The Sociology of Community: a selection of readings*, Frank Cass., London 1974.

²¹ L. Boccacin, *Terzo settore e comunità. Intrecci culturali e reti di relazioni*, Editrice Morcelliana, Brescia 2020.

²² P. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, cit.

Sintetizzando l'ampio dibattito sociologico attorno al concetto di comunità e alle sue implicazioni empiriche²³, si riportano tre accezioni peculiari che sono state operazionalizzate nell'ambito dell'indagine condotta: la comunità di attaccamento, che unisce soggetti sulla base di sentimenti comuni; la comunità di interesse, definita dalla condivisione di specifici fini e la comunità di luogo, riferita alla comunanza rispetto a un territorio specifico.

Il gruppo denominato *comunità di attaccamento* (riguarda il 40,0% dell'universo), è caratterizzato da una rappresentazione della comunità di tipo pragmatico, fondata sulla realizzazione di attività educative come il catechismo, l'oratorio, il doposcuola che interessa il 95,8% di questo gruppo. Si caratterizza per la risposta concreta ai bisogni delle persone mediante l'offerta di risorse pratiche (30,2%) connessa ad una proposta di socialità (17,3%) che rafforza la fiducia tra le persone (9,9%). Inoltre, si rileva una propensione a entrare in relazione con il territorio, attraverso conferenze, dibattiti e altre attività culturali (44,7%) con cadenza mediamente semestrale. Per quanto riguarda l'utilizzo e il significato attribuito alla presenza delle tecnologie digitali si evidenzia un utilizzo limitato di tali tecnologie (35,2%) prevalentemente finalizzate ad una funzione di tipo informativo (60,5%). Questo primo tipo innerva capillarmente il tessuto sociale del paese generando aggregazione e inclusione sociale mediante l'interlocuzione dei bisogni esistenti nei contesti. Esso costituisce un presidio comunitario nei territori attivando relazioni di appartenenza che trovano espressione in un agire collettivo plurimo. La denominazione *comunità di attaccamento* segnala pertanto la capacità di questo gruppo di offrire, attraverso le attività svolte, sostanza strutturale alle relazioni sia a livello micro sia a livello meso.

Il secondo gruppo, denominato *comunità di interesse verso terzi*, riguarda il 30,6% dell'universo e comprende parrocchie impegnate in molte azioni solidaristiche come la raccolta di cibo o di indumenti destinati a soggetti in difficoltà (88,3%) che coinvolgono singoli e gruppi/associazioni cattoliche (57,8%). Fitta è la rete di scambi con il territorio di riferimento che poggia sulla frequente realizzazione di offerta di attività culturali

²³ Senza pretesa di esaustività si ricordano tra gli altri: F. Tönnies, *Comunità e società* (1887), tr. it. di G. Giordano, Edizioni di Comunità, Milano 1963; A. Etzioni, *The Spirit of Community, The Reinvention of American Society*, Touchstone Books, New York 1993; Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001.

(52,0%). Questo gruppo esperisce relazioni di buona qualità con gruppi, associazioni di volontariato interne ed esterne alla parrocchia stessa, enti pubblici e privati (M pari a 4,43, 4,25, 4,26 e 3,92). Si evidenzia un andamento analogo per le pratiche che possono aiutare le relazioni tra famiglie (M 4,48), ad avanzare proposte educative condivise (3,76), ad assumere congiuntamente le decisioni relative alla vita comunitaria (4,08), a trovare soluzioni compartecipate ai problemi da fronteggiare (3,42). Rispetto alla presenza delle tecnologie digitali, questo gruppo ottiene il valore più elevato rispetto all'indice di abilitazione proattiva al digitale (M 3,4) e un valore di 3,1 rispetto all'indice di comunità promosso dalle tecnologie. Queste parrocchie attivano relazioni sociali orientate alla reciprocità, alla collaboratività e alla strutturazione di reti sociali nell'ambito delle quali prende forma il capitale sociale secondario, risorsa cruciale per il benessere soggettivo e intersoggettivo.

Il terzo raggruppamento identificato come *comunità di luogo*, raggruppa il 29,4% dell'universo e include contesti parrocchiali in cui hanno luogo forme di socialità, caratterizzate dall'offerta di una gamma di attività ricreative, culturali e sportive rivolte a giovani, adolescenti e ad anziani. Il numero di parrocchiani è compreso tra 500 e 999 (39,8%). Si configurano come entità non appartenenti a unità pastorali (59,3%) che attraverso l'agire intersoggettivo, rafforzano forme di appartenenza situata nelle quali le relazioni sociali ricevono rinforzo dalla loro collocazione all'interno di un ambito territorialmente definito costituito dallo spazio fisico della parrocchia. Questo tipo mostra l'indice più alto di comunità promosso dalla tecnologia (3,3). Si tratta di contesti parrocchiali decisamente orientati all'utilizzo delle tecnologie digitali nelle relazioni (21,7%) e connotati da uno stile relazionale comunitario misto in cui i tratti tradizionali delle relazioni interpersonali si intrecciano con elementi modernizzanti, con una declinazione inedita della relazionalità²⁴.

6. Osservazioni conclusive

Il tema educativo risulta oggi più che mai centrale nelle dinamiche sociali e richiede di contrastare la fragilità educativa sia di tipo familiare sia di tipo sociale rendendo esperibili forme comunitarie di prossimità,

²⁴ L. Boccacin (ed.), *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale: la sfida delle parrocchie italiane prima e dopo la pandemia*, cit.

le cosiddette “comunità situate”, come sono appunto le parrocchie, nelle quali sia possibile generare educazione e, più precisamente, educazione comunitaria. I genitori e le famiglie possono in proposito costruire alleanze con altri adulti significativi, come gli educatori e i catechisti che operano nell’ambito delle parrocchie, fronteggiando in tal modo l’odierna emergenza educativa non individualmente, ma insieme ad altri adulti e creando efficaci sinergie socio-educative.

Riflettendo a posteriori sull’esperienza di isolamento sociale dovuto alla diffusione della pandemia da Covid-19, emerge nel complesso che nelle parrocchie è avvenuto un avvicinamento, in alcuni casi scelto, in altri imposto dalle circostanze, tra relazioni interpersonali e relazioni digitali. Coloro che hanno operato consapevolmente la scelta della ibridazione tra relazioni interpersonali e digitali hanno investito sulle tecnologie per ottenere una maggiore circolazione di informazioni nell’ambito delle parrocchie ma, nei casi più significativi, per perseguire finalità partecipative e cooperative, che coinvolgessero persone e famiglie, aggregando secondo uno stile *bottom up* che facesse leva anche sulla comunicazione mediale.

Superata la fase emergenziale le parrocchie si trovano oggi di fronte a un punto di svolta, rispetto al quale la sfida è rendere stabile ed efficace questo tipo di combinazione. I dati della nostra ricerca evidenziano che la relazione *face to face* resta fondamentale e ricercata. Al tempo stesso i media e i social media sono un aspetto ormai strutturale del vivere quotidiano, come ben chiarito da Floridi²⁵ (2017) con l’espressione di “mondo *onlife*”, nel quale reale e virtuale si interpenetrano.

In questo senso risulta interessante l’attenzione delle parrocchie ad attivare reti di relazioni interpersonali e digitali solide attraverso le quali realizzare progetti comunitari rivolti alle famiglie e alle loro differenti condizioni di vita. Solo il tempo potrà dirci se questa sfida potrà essere superata favorevolmente: nel merito una importante risorsa, che rappresenta anche una possibile pista di lavoro futuro, è costituita dal radicamento territoriale e simbolico che tuttora qualifica le parrocchie all’interno del contesto italiano e che consente di identificare spazi di partecipazione e di coinvolgimento per tutti coloro che, soggetti singoli o famiglie, siano disponibili ad impegnarsi per migliorare la qualità di vita dei contesti sociali locali.

²⁵ L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

Bibliografia

- Archer M.S., *Riflessività e premure fondamentali*, in «Sociologia e politiche sociali», 2008, 3, pp. 7-26.
- Baudrillard J., *Le strategie fatali*, Feltrinelli, Milano 1984.
- Bell C. - Newby H., *Community studies. An introduction to the sociology of the local community*, Allen and Unwin, London 1971.
- Bell C.- Newby H., *The Sociology of Community: a selection of readings*, Frank Cass., London 1974.
- Boccacin L., *Nuovi modelli di analisi nei servizi alla persona e alla famiglia*, in «La famiglia», 49 (259/2015), pp. 87-105.
- Id., *La pluralizzazione degli attori sociali: una nuova risorsa nella risposta ai bisogni educativi?*, in «Scholè», 2 (2020), anno LXVIII, pp. 59-72.
- Id., *Terzo settore e comunità. Intrecci culturali e reti di relazioni*, Editrice Morcelliana, Brescia, 2020.
- Id., *Verso una definizione sociologica della povertà educativa*, in D. Bramanti - E. Carrà (eds.), *Famiglia e povertà relazionale. Multidimensionalità del fenomeno e buone pratiche innovative*, Vita e Pensiero, Milano 2021, pp. 45-58.
- Id., *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale: la sfida delle parrocchie italiane prima e dopo la pandemia*, Editrice Morcelliana, Brescia 2022.
- Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, *La generatività nei legami familiari e sociali*, Vita e Pensiero, Milano 2017.
- Id., *La famiglia sospesa*, Vita e pensiero, Milano 2020 (e-book).
- Di Nicola P., *La rete. Metafora dell'appartenenza*, FrancoAngeli, Milano 2015 (ed. or. 1998).
- Donati P., *Tempo sociale, famiglie e transizioni*, in E. Scabini - P. Donati, *Tempo e Transizioni familiari*, Vita e pensiero, Milano 1994, pp. 61-80.
- Id., *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Id., *Sociologia della relazione*, il Mulino, Bologna 2013.
- Ferrari S., *Le rappresentazioni del digitale; scenari aperti*, in L. Boccacin (ed.), *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale: la sfida delle parrocchie italiane prima e dopo la pandemia*, Editrice Morcelliana, Brescia 2022, pp. 129-132.
- Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Nanetti S., *Le reti relazionali delle parrocchie analizzate*, in L. Boccacin (ed.), *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale: la sfida delle parrocchie italiane prima e dopo la pandemia*, Editrice Morcelliana, Brescia 2022, pp. 189-216.
- Regalia C. - Lanz M. (eds.), *La famiglia di fronte alla sfida del COVID-19. La costruzione di una nuova normalità*, Vita e Pensiero, Milano 2023.
- Ribolzi L., *Crescere nella società. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2020.
- Rivoltella P., *Tecnologie di comunità*, La scuola, Brescia 2017.
- Rosa H., *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*, Columbia University Press, New York 2013.
- Rossi G. e Bramanti D. (eds.), *La famiglia come intreccio di relazioni. La prospettiva sociologica*, Vita e Pensiero, Milano 2012.
- Willmott P., *Social Networks, Informal Care and Public Policy*, Policy Studies Institute, London 1986.

Il dinamismo sistemico-relazionale della famiglia e il benessere delle persone

Grazia Romanazzi*

Abstract

Nell'ambito delle scienze umane è nota da tempo e condivisa, con postura multi-prospettica, la complessità quale categoria ermeneutica entro cui la post-modernità si qualifica. Le vicissitudini trasformative – e non sempre migliorative – della famiglia tradizionale hanno configurato il reticolo relazionale dell'attuale compagine familiare. In tale contesto, finanche il benessere delle persone travalica i confini antinomici tra salute e malattia e si complessifica nello scambio dinamico con il contesto. La tradizione pedagogica di matrice montessoriana fonda l'urgenza attuale di ripensare il benessere personale in chiave bio-psico-sociale, a partire dalla cura della prima infanzia nel sistema familiare: «se prepareremo al fanciullo un ambiente in casa che sia confacente alle sue dimensioni, alle sue forze, alle sue facoltà psichiche, se ve lo lasceremo poi vivere liberamente, avremo fatto un grande passo verso la soluzione del problema educativo in genere, poiché avremo dato al bambino il suo ambiente»¹.

Within the humanities, the hermeneutic category of the complexity qualifies post-modernity and is long known and shared. The transformative vicissitudes of the traditional family have configured the relational network of the current family. In this context, even people's well-being transcends the antinomial boundaries between health and illness and is complexified in dynamic exchange with the context. The Montessori pedagogical tradition grounds the current urgency to rethink personal well-being from a bio-psycho-social perspective, beginning with early childhood care in the family system: «if we prepare for the child an environment in the home that is appropriate to his size, his strengths, his psychic faculties, if we then let him live there freely, we will have taken a great step toward solving the educational problem in general, for we will have given the child his environment»¹.

* Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Macerata.

¹ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000, p. 83.

Parole chiave: famiglia, benessere, pedagogia montessoriana

Keywords: family, well-being, Montessori pedagogical tradition

1. La famiglia complessa: uno sguardo interdisciplinare

Nella vorticoso complessificazione della contemporaneità, la famiglia ha subito cambiamenti sostanziali, di natura morfologica e lemmatica, al punto tale da preferirsi, attualmente, la declinazione al plurale e, finanche, ad approfondire il dinamismo simbolico nella dizione delle “relazioni educative familiari”.

«La categoria sociologica della “complessità”, in luogo di aprire possibili scenari multicomprendivi e polisemici, innesca, in termini pedagogici, il gravoso circuito tendenziale dell'approssimazione ermeneutica: una sorta di “effetto-placebo” contro la caduta, riscontrata da più parti, delle vane certezze post-positivistiche»².

Intuitivamente, i primi mutamenti sopraggiunti sono di natura strutturale.

Le famiglie numerose della tradizione patriarcale hanno subito un processo di “nuclearizzazione” intorno alla coppia genitoriale e di “minimizzazione” dei vincoli di parentela, ovvero di solidarietà, fedeltà, amicizia, appartenenza e coesione sociale: peculiarità proprie di un familismo pubblico, esteso ben oltre la riservatezza dell'intimismo strettamente parentale.

Il risultato inatteso è che «il declino della famiglia tradizionale, centrata sull'autorità parentale, sulla gerarchia e sul potere, non abbia prodotto delle personalità dinamiche, degli individui emancipati e liberi dai vincoli e liberi d'agire, come ci si sarebbe potuto aspettare, ma delle persone fragili e subordinate alle regole ferree e impersonali del mercato»³.

Oggi siamo dinanzi a una famiglia ambivalente: se, per un verso, essa pare alleggerita «del peso e degli obblighi e delle tradizioni. Di fatto è diventata più complessa, tessendo legami sempre più aggrovigliati, basati sui sentimenti e sulle libertà individuali»⁴.

² M. Corsi - M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando Editore, Roma 2009, p. 13.

³ J.E. Dizard - H. Gadlin, *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, FrancoAngeli, Milano 1996, p. 8.

⁴ L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010, p. 12.

La trasposizione dell'attuale complessità familiare sul piano educativo coincide con un connubio, improvvisto, tra la categoria sociologica del "transito" inter e trans-culturale e la categoria pedagogica della "transizione" evolutivo-progettuale e relazionale⁵. Da questa infausta intersezione di paradigmi interpretativi origina un'educazione familiare incerta, precaria e manchevole delle funzioni peculiari di contenimento, orientamento e cura dei figli.

In considerazione dell'intreccio delle innumerevoli variabili intervenute nel tempo, si predilige, oggi, discutere di pedagogia delle relazioni educative familiari. «Se la "pedagogia della famiglia" risponde al criterio univoco di una stimata "stabilità familiare" e la "pedagogia delle famiglie" al polimorfismo strutturale, complesso e diacronico nelle compagini domestiche, la pedagogia delle relazioni educative familiari identifica nelle *relazioni educative* la specificità della "famiglia" oggetto di indagine, decretando il primato dell'*educazione* quale cartina di tornasole della "famiglia" pedagogicamente avvertita»⁶.

Nondimeno, D. Winnicott affermava che «la famiglia conserva sempre la sua importanza ed è responsabile di gran parte del nostro viaggiare. Abbandoniamo la casa, emigriamo, ci spostiamo da est a ovest, dal sud al nord per il bisogno di rompere i legami, ma poi periodicamente ci mettiamo in viaggio verso casa solo per rinnovare i contatti»⁷.

È lecito dedurre che finanche l'atteggiamento psichico di ciascuno nei confronti della famiglia, in specie quella di origine, è di per sé complesso: altalenante tra "attaccamento" e "differenziazione".

Sul versante sociologico, la fuggevole liquidità moderna è ontologicamente dicotomizzata tra ordine e caos: un'"ambivalenza" irriducibile e "indecidibile", secondo Z. Bauman⁸ e confermata dalla misura fisica dell'entropia, ovvero dal disordine "deterministico", a cui ogni processo tende naturalmente.

Eguale, dando credito al secondo principio della termodinamica, tutti i sistemi naturali cercano un "assestamento equiprobabile" di caos,

⁵ Cfr. M. Corsi - M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, cit.

⁶ *Ibi.*, p. 20.

⁷ D.W. Winnicott, *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando Editore, Roma 1968, p. 59.

⁸ Cfr. Z. Bauman, *Modernità e ambivalenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

che equivale a dire una “misura accettabile” di disordine elementare, entro un sistema organizzato di relazioni.

Principi di apparenza e appartenenza disciplinare diametralmente opposta giungono a una sintesi dialettica nell’ermeneutica di E. Morin⁹, che organizza “arcipelaghi di sistemi” nell’“oceano del disordine”, operando un *upgrade* dall’“ordine certezza” all’“ordine problema”, che origina nel disordine.

«L’esistenza è moderna nella misura in cui contiene l’*alternativa* tra ordine e caos»¹⁰.

Nel *proprium* pedagogico, «una famiglia, in ultima ratio, è tale se educa. La principale *sfida* delle moderne famiglie di fronte alla società complessa è, dunque, quella di legittimarsi quale luogo educativo di “transizione”, e di “transizioni maturative”, pur essendo essa stessa “transitante”»¹¹.

2. Le interazioni sistemico-relazionali tra la famiglia e l’ambiente nella tradizione pedagogica

La capacità di continuare a rintracciare, nella famiglia attuale, un sistema di relazioni significative rinsalda la trama lisa delle interconnessioni esistenziali nelle moderne «famiglie transitorie e persone transitanti, dall’identità incerta e frammentaria»¹².

La paternità scientifica dell’approccio sistemico-relazionale applicato allo studio delle dinamiche educative viene riconosciuta a L. von Bertalanffy¹³, un biologo che, insieme ad altri esponenti delle cosiddette “scienze dure”, nel 1954 postulò la Teoria dei Sistemi Generali. Dunque, per indagare i campi di interesse pedagogico con nuovi strumenti interpretativi, si rivelò fondamentale l’apporto sinergico di una *équipe* multidisciplinare, composta da un economista, un biomatematico, un fisiologo e un biologo, alla ricerca di un postulato che esaurisse o aspirasse a comprendere la totalità empirica dei fenomeni naturali. Su questi insistono diverse cau-

⁹ Cfr. E. Morin, *Il metodo. La natura della natura*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

¹⁰ Z. Bauman, *Modernità e ambivalenza*, cit., p. 16.

¹¹ M. Corsi - M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, cit., p. 20.

¹² *Ibi.*, p. 17.

¹³ Cfr. L. von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi: fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano 2004.

se concomitanti e interdipendenti, che, nell'evoluzione e aggiustamento complessivo e condiviso, raggiungono un equilibrio omeostatico.

La totalità, dunque, è ben altro *oltre* la somma delle singole componenti.

Il tutto sociale è caratterizzato dalle relazioni di reciprocità tra elementi che si interconnettono e sintonizzano sulle medesime frequenze emotive e relazionali, al fine di rispondere dinamicamente alle sollecitazioni dei cambiamenti intra, extra e inter-sistemici.

Nell'accezione lumeggiata da L. von Bertalanffy, la famiglia attuale si configura quale sistema dinamico e aperto, ovvero coinvolto in un processo di scambio permanente con l'ambiente esterno e, specificamente, con il contesto sociale *nel* quale si colloca, *con* il quale condivide i codici comunicativi e *del* quale comprende i processi di significazione.

La produzione di senso e il simbolismo legato alla comunicazione e comprensione reciproca sono ciò che contraddistingue i sistemi sociali dai sistemi biologici.

Nondimeno fa eccezione la famiglia quale micro-sistema sociale, inarrestabilmente in evoluzione poiché sollecitato da innumerevoli micro-transizioni intra-familiari e dinamiche reticolari con il macro-sistema societario.

L. von Bertalanffy, a ben guardare, offre un'inedita concezione scientifica del mondo e investe gli studi sociali sulla famiglia di una luce prospettica che richiama la visione cosmica di Maria Montessori.

Mario M. Montessori Jr., attraverso le parole del professor Perquin dell'Università di Nijmegen, Paesi Bassi, testimonia il respiro interdisciplinare delle osservazioni scientifiche di sua nonna che «senza rendersene conto, [...] rese possibile l'incontro tra pedagogia, psicologia moderna, sociologia, e persino teologia e filosofia»¹⁴, nell'intento di contribuire a una "scienza globale dell'uomo": sintesi concettuale degli apporti di ogni singola disciplina.

Nello scambio sistemico con l'ambiente, M. Montessori ravvede il compito cosmico di ciascun essere umano: proseguire l'evoluzione della specie, in connessione con l'universo e nel rispetto dell'ordine naturale delle cose.

¹⁴ N. Perquin, cit. in M.M. Montessori Jr., *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*, Il leone verde, Torino 2018, p. 17.

«L'ordine e il disordine infantili, e i successi che si possono ottenere, dipendono spesso dall'osservanza dei più piccoli particolari, perciò solo con l'esercizio si arriva ad avere un risultato soddisfacente»¹⁵.

L'esplorazione attiva dell'ambiente da parte dei bambini è nutrimento per la mente infantile e direttamente collegata allo sviluppo dell'intelligenza.

Il compito precipuo degli adulti «non è tanto di impartire degli insegnamenti, quanto di risvegliare e sviluppare le forze spirituali»¹⁶ e l'interesse che muove il fanciullo ad auto-educarsi nella ripetizione e nel perfezionamento dell'esercizio.

«Il primo passo che deve compiersi nei nostri metodi – è una specie di chiamata all'allievo: una *chiamata* ora all'attenzione, ora alla sua vita interiore, ora alla vita sociale»¹⁷.

In un brano de *Il bambino in famiglia*, Maria Montessori descrive, con una lucidità quasi cruda e peraltro attualissima, il carattere morale dei bambini, la cui natura risulta profondamente "incompresa" e del tutto nuova, tanto per le disparate scienze che, con specifiche posture, hanno approcciato lo studio dell'infanzia, quanto per l'adulto in generale. L'illustre Dottoressa denuncia un imperdonabile errore commesso «inconsciamente verso la parte più delicata dell'umanità»¹⁸ da parte di adulti ignari di una serie di «attitudini e possibilità d'azione pratica del tutto opposte o, certo, assai lontane da quelle credute universalmente come proprie dell'infanzia»¹⁹.

In accordo con la Nostra, il primo di questi tratti distintivi è, senza dubbio alcuno, il desiderio manifestato chiaramente dai bambini di rendersi indipendenti dagli adulti in tutte le attività e circostanze possibili, fatto salvo il caso di assoluta necessità.

«Evidentemente queste attività spontanee, che derivano dalle misteriose forze della vita interiore, erano state sopraffatte e nascoste dall'intervento energico e inopportuno dell'adulto, il quale credette di fare tutto pel bam-

¹⁵ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 123.

¹⁶ *Ibi.*, p. 118.

¹⁷ M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000, p. 241.

¹⁸ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 7.

¹⁹ *Ibidem.*

bino, sostituendo la sua attività a quella infantile e forzando il bambino a sottomettersi continuamente alla sua iniziativa ed al suo volere»²⁰.

In questa affermazione, M. Montessori disvela l'errore, comune e atavico, di equiparare l'educazione all'adattamento, «diretto e perciò violento»²¹, del bambino all'ambiente degli adulti: nient'affatto corrispondente e responsivo «ai bisogni della sua vita – non soltanto fisica – ma anche, e soprattutto, ai bisogni psichici di sviluppo e di espansione intellettuale e morale»²².

In tale accezione, l'azione educativa diviene una lotta tra un adulto, forte e prevaricante, e un bambino, troppo debole per rivendicare il proprio diritto esistente e distintivo, sottomesso alla volontà adulta e, pertanto, misconosciuto nella peculiare personalità infantile. «Tale atteggiamento è così radicato che prevale anche nella famiglia verso il figlio più amato, e si intensifica poi nella scuola, che rappresenta quasi sempre il luogo ove si compie metodicamente l'adattamento diretto e prematuro alle necessità del mondo dell'adulto [...]. Molto spesso l'accordo educativo della famiglia e della scuola si risolve in un'alleanza di forti contro il debole»²³.

Di tal fatta, l'educazione diviene un'emergenza sociale: un'azione di emancipazione degli oppressi²⁴, al fine di riconoscere e tutelare i tanti bambini che, ancora oggi, non hanno la possibilità di affermare il diritto di avere voce nel capitolo della propria esistenza e di essere ascoltati dai propri adulti di riferimento.

«Tra l'adulto e il bambino era sorto un dissidio che durava indisturbato da secoli: oggi il bambino ha scosso l'equilibrio sociale tra i due termini in lotta. È questo rivolgimento, che ci spinge all'azione, non soltanto verso gli educatori, ma verso tutti gli adulti – e specialmente i genitori»²⁵.

3. Ambiente e benessere

L'importanza dell'interazione con l'ambiente era stata ampiamente intuita già da M. Montessori e dai biologi evuzionisti che giunsero «ad

²⁰ Ibi., p. 8.

²¹ Ibi., p. 9.

²² *Ibidem*.

²³ Ibi., pp. 9-10.

²⁴ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

²⁵ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 8.

attribuirgli la facoltà di agire grandemente sulla vita e sulla forma di questi esseri [viventi], mutandoli o trasformandoli»²⁶.

La peculiarità dell'essere umano è la capacità e possibilità di creare un ambiente confacente a sé, piuttosto che adattarsi a quello naturale. «L'uomo vive in un ambiente sociale, nel quale agiscono certe determinate forze spirituali: i rapporti dell'uomo con i suoi simili. Questi rapporti costituiscono la vita sociale»²⁷ e consentono a ciascuno di sviluppare le proprie facoltà. L'ambiente tipicamente adulto differisce da quello infantile non soltanto rispetto alle dimensioni – che pure influiscono sulla coscientizzazione e sullo sviluppo di una sana relazione dinamico-spaziale del sé con gli oggetti – ma anche nella facilitazione o inibizione dei movimenti.

«Il movimento aiuta lo sviluppo psichico e questo sviluppo si esprime a sua volta con ulteriore movimento e azione. Si tratta così di un ciclo, perché psiche e movimento appartengono alla stessa unità. Vengono in aiuto anche i sensi, poiché il bambino che non ha occasione di esercitare un'attività sensoriale ha un minor sviluppo della mente»²⁸.

Di conseguenza, la maggior parte dei bambini, vivendo nel mondo degli adulti, non dispone di un ambiente confacente alle proprie potenzialità evolutive. Molti si comportano come se fossero eternamente insoddisfatti e incontentabili, irrequieti e svogliati, persino oppositivi.

Specularmente, taluni genitori, che sembrano dotati di calma e pazienza infinite, in quanto raramente o quasi mai intervengono ad arginare questi comportamenti “capricciosi”, vengono incensati di una presunta “bontà”.

Tuttavia, è M. Montessori a precisare: «La vera bontà non consiste nel sopportare ogni aberrazione, ma nel cercare i mezzi per evitarla; consiste in ogni atto che dia al bambino la possibilità di vivere con naturalezza»²⁹.

Emerge, dunque, l'idea modernissima che il benessere dell'infanzia derivi dalla felice combinazione di fattori bio-pico-sociali: «se prepareremo al fanciullo un ambiente in casa che sia confacente alle sue dimensioni, alle sue forze, alle sue facoltà psichiche, se ve lo lasceremo poi vivere liberamente, avremo fatto un grande passo verso la soluzione del problema educativo in genere, poiché avremo dato al bambino il suo ambiente»³⁰.

²⁶ *Ibi.*, p. 81.

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999, p. 144 (ed. or. 1952).

²⁹ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 87.

³⁰ *Ibi.*, p. 83.

L'ambiente, insieme al benessere fisico, a quello psicologico, al livello di indipendenza, alle relazioni sociali e alle credenze personali identificabili con la spiritualità, è espressamente ricompreso tra i sei grandi ambiti-chiave individuati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità per descrivere la "qualità della vita", intesa quale percezione personale di ritenere soddisfatti i propri bisogni e riconosciute le proprie possibilità di realizzazione, indipendentemente dalle iniziali condizioni di salute fisica o di natura socio-economica.

L'OMS legittima, dunque, la dimensione olistica – o montessoriana – della salute, intesa come «uno stato di completo benessere fisico, sociale e mentale, e non soltanto l'assenza di malattia o di infermità»³¹. La salute perde di astrazione concettuale e si arricchisce di empiria praticabile quotidianamente quale risorsa personale e sociale e destinataria di specifiche azioni di "educazione alla salute", ovvero di «opportunità di apprendimento consapevolmente costruite, che comprendono alcune forme di comunicazione finalizzate a migliorare l'*alfabetizzazione alla salute*, ivi compreso l'aumento delle conoscenze e a sviluppare *life skills* che contribuiscano alla *salute* del singolo e *della comunità*»³².

D'altronde, la recente pandemia da Covid-19 ha palesato l'incompletezza, l'inefficienza e l'insostenibilità teoretica di un concetto di benessere, inteso esclusivamente in termini di igiene medico-scientifica.

Già nel 2017, M. Singer, N. Bulled, B. Ostrach e E. Mendenhall avevano postulato il «modello sindemico della salute, incentrato sul complesso biosociale, che consiste nell'interazione di malattie, co-presenti o sequenziali, e fattori sociali e ambientali, che favoriscono e potenziano gli effetti negativi dell'interazione con la malattia» (traduzione mia)³³.

Nel 2020, R. Horton definisce il Covid-19 una sindemia, ovvero un'aggregazione di malattie che sedimentano le stratificazioni e le vulnerabilità sociali pre-esistenti e, pertanto, richiede una soluzione complessa e inte-

³¹ E. Barbera - C. Tortone - S.C. DoRS Regione Piemonte ASL TO3 (eds.), *Glossario O.M.S. della Promozione della Salute*, Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute DoRS, Torino 2012, p. 1.

³² Ibi, p. 5.

³³ Cfr. M. Singer - N. Bulled - B. Ostrach - E. Mendenhall, *Syndemics and the biosocial conception of health*, in «The Lancet», 389 (10072) (2017), p. 941.

grata, ben oltre il controllo epidemico e l'approccio biomedico al singolo paziente³⁴.

A ulteriore conferma del carattere pluri, inter e transdisciplinare del concetto di benessere degli adulti e dei bambini – che, a ben guardare, si innesta nella profondità semantica, teorica e simbolico-culturale dell'idea di persona – il medico opera una sintesi conclusiva delle sue riflessioni attraverso un'apertura epistemica ed ermeneutica tipicamente pedagogica: «le nostre società hanno bisogno di speranza» (traduzione mia)³⁵.

4. Conclusione

Dalla tradizione pedagogica montessoriana, pocanzi menzionata a titolo esemplificativo, ereditiamo l'esortazione a *ri-scoprire* l'infanzia, in specie nei tratti peculiari della natura e dello sviluppo psichico. Questi – non è superfluo né banale ribadire – possono manifestarsi esclusivamente quale esito di un processo di liberazione ed “esplosione” del potenziale represso, più o meno consapevolmente e volontariamente, dagli adulti.

Sovente, i genitori in primis e nondimeno taluni insegnanti incespicano nella convinzione, erronea e pericolosamente onnipotente, di poter plasmare la “cera molle” dei bambini, come fossero vasai che imprimono una forma a una creazione personale. «La soluzione prospettata dalla Montessori [...] consistette nel riconoscere il primato del principio dell’“aiutami a fare da solo”, per “pacificare” il dissidio esistente fra bambino e adulto. L'esperienza avrebbe rappresentato la guida migliore nel segnalare, di volta in volta, al genitore o all'educatore la “soglia di intervento” da rispettare per non fungere da ostacolo allo sviluppo infantile»³⁶.

La speranza, accennata da R. Horton quale prospettiva pedagogica di cambiamento individuale, ha recentemente trovato conferma e traduzione nei percorsi formativi proposti dall'Istituto Superiore di Sanità e incentrati sulle *life skills*, definite in termini di «abilità di base che mettono in grado gli individui di diventare protagonisti delle proprie scelte e di

³⁴ Cfr. R. Horton, *Offline: COVID-19 is not a pandemic*, in «The Lancet», 396 (10255), 2020, p. 874.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ E. Scaglia, *Montessori e Il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, in «Formazione Lavoro Persona», 29 (IX) (2019), p. 139.

correggere cattive abitudini o comportamenti a rischio»³⁷. Le aree di apprendimento di tali abilità – “imparare a sapere”, “imparare a essere” e “imparare a vivere insieme” – delineano, ancora una volta, i contorni di una società dinamica e interattiva, che, a partire dalla famiglia, dirama la propria rete sistemico-relazionale.

Riferimenti bibliografici

- Aguzzoli C. - De Santi A. - Geraci A. (eds.), *Benessere e gestione dello stress secondo il modello biopsicosociale: focus su scuola, università e sanità*, Istituto Superiore di Sanità, Roma 2021 (Rapporti ISTISAN 21/4).
- Barbera E. - Tortone C. - S.C. DoRS Regione Piemonte ASL TO3 (eds.), *Glossario O.M.S. della Promozione della Salute*, Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute DoRS, Torino 2012.
- Bauman Z., *Modernità e ambivalenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.
- Cadei L., *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010.
- Corsi M. - Stramaglia M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando Editore, Roma 2009.
- Dizard J.E. - Gadlin H., *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, FrancoAngeli, Milano 1996.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Horton R., *Offline: COVID-19 is not a pandemic*, in «The Lancet», 396 (10255), 2020.
- Morin E., *Il metodo. La natura della natura*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999, ed. or. 1952.
- Montessori M., *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000.
- Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000, p. 123.
- Perquin N., cit. in M.M. Montessori Jr., *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*, Il leone verde, Torino 2018.
- Scaglia E., *Montessori e Il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, «Formazione lavoro persona», 29 (IX) (2019).
- Singer M. - Buller N. - Ostrach B. - Mendenhall E., *Syndemics and the biosocial conception of health*, in «The Lancet», 389 (10072) (2017).
- von Bertalanffy L., *Teoria generale dei sistemi: fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano 2004.
- Winnicott D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando Editore, Roma 1968.

³⁷ C. Aguzzoli - A. De Santi - A. Geraci (eds.), *Benessere e gestione dello stress secondo il modello biopsicosociale: focus su scuola, università e sanità*, Istituto Superiore di Sanità, Roma 2021 (Rapporti ISTISAN 21/4), p. 66.

Racconto di sé e narrazione collettiva come strumenti di partecipazione e cittadinanza attiva

L'esperienza del Care Leavers Network Italia

Carol Roncali*

Abstract

L'articolo propone un'analisi del fenomeno dei *care leavers* e del *leaving care* in Italia, ponendo un particolare focus sui processi di partecipazione e cittadinanza attiva dei giovani cresciuti "fuori famiglia" e sul ruolo che gli strumenti del racconto di sé e della narrazione collettiva, uniti da un forte legame di complementarità, hanno nell'attivarli e nel sostenerli.

The following paper offers an analysis of the care leavers and leaving care phenomenon in Italy, focusing specifically on the participation and active citizenship of young people who grew up outside their family circle and also on the role that self-telling and collective narrative - namely two complementary narrative devices - have in activate and supporting said processes.

Parole chiave: care leavers, racconto di sé, narrazione collettiva, partecipazione

Keywords: care leavers, self-telling, collective narrative, participation

* Pedagogista. Care leaver senior.

La teoria del genio è un'invenzione borghese.
Nasce da razzismo e pigrizia mescolati insieme.
(Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*)

1. Care leavers e leaving care in Italia

Nella letteratura internazionale le espressioni “care leavers” e “young people leaving care” sono utilizzate «per riferirsi ai giovani che lasciano il sistema di cura e di tutela», ovvero a «coloro che vengono dimessi» da «strutture educative residenziali»¹ o da percorsi di affidamento familiare.

Ancora oggi, in molti Paesi, spesso i care leavers sono costretti a diventare *adulti forzati a 18 anni*² a causa della carenza, se non totale mancanza, di interventi di supporto che li accompagnino nel loro percorso verso l'autonomia. Proprio per questo, la ricerca scientifica internazionale si è concentrata, negli anni, in particolare sulla fase di transizione dei care leavers dal contesto di tutela alla vita autonoma, ovvero sul cosiddetto “leaving care”. Un passaggio, questo, di importanza cruciale nella vita dei giovani “fuori famiglia”, poiché «rappresenta una svolta, un momento di forte discontinuità», che «mette in gioco vissuti e problematiche delicate» e che, quindi, richiederebbe di essere affrontato «attraverso l'attivazione di percorsi specifici e mirati»³ da parte delle istituzioni preposte.

Sebbene il dibattito scientifico internazionale si occupi in maniera sistematica del tema dei neomaggiorenni in uscita da percorsi di accoglienza dalla fine degli anni Ottanta, in Italia l'interesse della letteratura sull'argomento si è acceso solo nel corso dell'ultimo decennio⁴. Per questo, nel nostro Paese il fenomeno rimane ancora oggi sconosciuto ai più, tra i quali anche molti professionisti del lavoro sociale.

¹ L. Pandolfi, *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2015, p. 16.

² P. Bastianoni - F. Zullo (eds.), *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza e emancipazione*, Carocci, Roma 2012, p. 87.

³ *Ibi.*, p. 129.

⁴ I primi contributi scientifici italiani dedicati all'argomento sono stati pubblicati intorno al 2011. Si vedano ad esempio: S. Premoli (ed.), *Verso l'autonomia. Percorsi di sostegno all'integrazione sociale di giovani*, FrancoAngeli, Milano 2009; P. Bastianoni et al., *I minori stranieri non accompagnati diventano maggiorenni*, Libellula, Lecce 2011; F. Zullo, *Uscire dall'assistenza. Un'associazione per i neodiciottenni “fuori famiglia”*, in «Lavoro sociale», 11 (2011), pp. 1-12.

Nonostante ciò, i termini “care leavers” e “leaving care” si stanno lentamente affermando anche in Italia, all’interno di un dibattito sollevato in prima istanza proprio da un gruppo di giovani cresciuti “fuori famiglia” che, organizzati intorno all’associazione Agevolando⁵, sono impegnati da oltre dieci anni in percorsi di partecipazione e cittadinanza attiva con l’obiettivo di migliorare il sistema di accoglienza e di transizione alla vita autonoma, proprio a partire dalle voci di chi lo ha sperimentato.

Di recente, un originale percorso di ricerca di carattere esplorativo sulla condizione dei giovani “fuori famiglia” in Italia⁶ ha messo a fuoco per la prima volta una definizione precisa e contestualizzata dell’espressione presa in prestito dall’inglese. Lo studio, infatti, definisce operativamente la popolazione dei care leavers facendo riferimento a ragazze e ragazzi

«[...] che in Italia stanno per diventare o sono diventati neomaggioranni all’interno del sistema dell’accoglienza residenziale di cura, protezione e tutela, e che hanno intrapreso una transizione verso una vita autonoma, indipendente o interdipendente nei confronti sia della loro famiglia di provenienza sia del servizio sociale pubblico che li ha accolti»⁷.

Specificando, inoltre, che nel nostro Paese le motivazioni che portano all’inserimento di bambini e ragazzi all’interno del sistema di accoglienza possono essere sostanzialmente tre: l’allontanamento dalla famiglia di origine, su disposizione dell’autorità giudiziaria (L. 149/2001); l’esecuzione di un procedimento penale minorile (D.P.R. 448/1988); un provvedimento riguardante la condizione di minore straniero non accompagnato (L. 47/2017)⁸.

Quello dei care leavers, dunque, è un gruppo composito, caratterizzato da traiettorie esistenziali anche molto diverse tra loro, ma legato dalla comune esperienza di vita “fuori famiglia” e, soprattutto, dall’aver dovuto – o dover ancora – affrontare la sfida della transizione dalla tutela alla vita indipendente, in un Paese nel quale non esistono appunto politiche strutturali a livello nazionale sul leaving care che garantiscano a tutte e tutti un adeguato accompagnamento all’autonomia.

⁵ <https://www.agevolando.org/>.

⁶ V. Belotti - D. Mauri, «Care leavers in Italia tra diseguaglianze, opportunità e aspirazioni», in V. Belotti - D. Mauri - F. Zullo (eds.), *Care leavers. Giovani, partecipazione e autonomia nel leaving care italiano*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2021.

⁷ *Ibi.*, p. 29.

⁸ *Ibidem.*

2. Care leavers e partecipazione

2.1 L'associazione Agevolando

Come abbiamo accennato in precedenza, la partecipazione dei care leavers in Italia si è costituita, in maniera peculiare, come movimento interno al mondo dell'associazionismo, a partire dalla costituzione dell'organizzazione di volontariato Agevolando, nata a Bologna nel 2010.

L'associazione, fondata proprio da un gruppo di "esperti per esperienza" si è impegnata fin da subito a lavorare *per e con* i ragazzi in uscita dai percorsi di accoglienza "fuori famiglia", con l'obiettivo di promuoverne l'autonomia, il benessere psicofisico e la partecipazione attiva.

In questi anni, i percorsi partecipativi promossi dall'associazione hanno avuto un ruolo importante nell'apertura di uno spazio di dialogo con le istituzioni e i decisori politici, con i quali si è instaurato un confronto che ha portato al raggiungimento di alcuni risultati concreti, il più rilevante dei quali è, per ora, l'istituzione della sperimentazione nazionale Care Leavers a fine novembre 2017⁹. Avvenimento che, non a caso, ha avuto luogo dopo la prima conferenza nazionale dei care leavers italiani¹⁰, organizzata a Roma nel luglio dello stesso anno da Agevolando, in collaborazione con l'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza¹¹.

2.2 Il Care Leavers Network Italia

Proprio in seno ad Agevolando è nato il Care Leavers Network Italia (Cln Italia), progetto di punta dell'associazione, all'interno del quale sono

⁹ Per un approfondimento si veda D. Bianchi - A. Ciampa - S. Degl'Innocenti, «La sperimentazione nazionale *Care leavers*: opportunità, criticità e impatto», in V. Belotti - D. Mauri - F. Zullo (eds.), *Care leavers. Giovani, partecipazione e autonomia nel leaving care italiano*, cit., pp. 161-173.

¹⁰ <https://www.minori.gov.it/it/notizia/prima-conferenza-nazionale-del-care-leavers-network>.

¹¹ Se è vero che la prima conferenza dei care leavers italiani ha dato la "spinta finale" per il raggiungimento di questo traguardo, occorre sottolineare come l'istituzione della sperimentazione nazionale Care Leavers sia stata possibile grazie all'impegno di diverse realtà associative, che da molti anni lavoravano in questa direzione e che nel 2016 si sono riunite nel "Comitato nazionale per l'inclusione sociale e lavorativa dei care leavers", interlocutore diretto della politica centrale. Oltre ad Agevolando, il gruppo è costituito da Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia (CISMAI), Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza (CNCA), Coordinamento Nazionale delle Comunità per Minori (CNCM), Federazione Ispertanzia, Fondazione Domus De Luna, SOS Villaggi dei Bambini, Progetto Famiglia Onlus e Terra dei Piccoli Onlus.

confluite e si sono strutturate le esperienze partecipative dei giovani “fuori famiglia” italiani.

Il Cln Italia ha preso le mosse da un’esperienza pilota avviata nel 2014 in Emilia-Romagna, dove, in occasione della *Prima conferenza del Care Leavers Network* regionale svoltasi a Bologna, è nato in forma sperimentale il primo gruppo della rete. Durante questo evento, i ragazzi coinvolti hanno presentato per la prima volta ai professionisti presenti – educatori, assistenti sociali, psicologi, giudici – un documento contenente dieci raccomandazioni, elaborate attraverso la tecnica del *focus group* in una serie di incontri precedenti, durante i quali i care leavers partecipanti si sono confrontati e hanno riflettuto sugli elementi di criticità e di resilienza del sistema di accoglienza, proprio a partire dalla loro esperienza “fuori famiglia”.

In seguito al successo di questa prima sperimentazione, il progetto è cresciuto considerevolmente, tanto da assumere proporzioni di respiro nazionale nel giro di pochi anni, arrivando a coinvolgere fino a dodici Regioni d’Italia¹² e oltre cinquecento care leavers.

Il Cln Italia rappresenta dunque una rete informale di giovani cresciuti “fuori famiglia” impegnati in attività di advocacy e cittadinanza attiva, ovvero uno *spazio partecipativo e narrativo* in cui gli *esperti per esperienza* intraprendono un percorso *individuale* e di *gruppo*, all’interno del quale a partire dal *racconto di sé* di ciascun partecipante si arriva a costruire una *narrazione collettiva* che tenta di restituire sogni, idee, motivazioni e istanze di un gruppo sociale che altrimenti rischierebbe di restare ai margini, inascoltato.

La struttura del Cln Italia è gruppale e modulare, poiché la rete è suddivisa in sottogruppi regionali che, in occasione di eventi interregionali, si incontrano e si confrontano tra loro.

Il Cln Italia costituisce un’esperienza di partecipazione giovanile “dal basso” unica non solo all’interno del nostro panorama nazionale, ma anche in raffronto ad altri contesti europei¹³. La rete italiana, infatti, presenta alcune caratteristiche peculiari, prima fra tutte la giovane età dei care le-

¹² Essendo la partecipazione dei care leavers al network totalmente libera e volontaria, il numero di Regioni coinvolte varia di anno in anno, a seconda della disponibilità dei ragazzi ad essere coinvolti. Attualmente, il Cln Italia è attivo in dieci Regioni: Lombardia, Piemonte, Emilia-Romagna, Umbria, Lazio, Sicilia, Sardegna, Campania, Liguria, Veneto.

¹³ V. Belotti - D. Mauri - F. Zullo (eds.), *Care leavers. Giovani, partecipazione e autonomia nel leaving care italiano*, cit., p. 95.

avere coinvolti, i quali hanno tra i sedici e i ventisei anni. Quest'ultimo è indubbiamente un elemento di novità rispetto ad altre reti internazionali, che, invece, sono quasi sempre composte da care leavers adulti, con alle spalle percorsi di autonomia già compiuti.

Chiaramente, coinvolgere ragazzi minorenni, ancora in tutela, o neo-maggiorenni con pochi anni di autonomia alle spalle è, per il Cln Italia e per i care leavers che vi prendono parte, contemporaneamente una sfida e un'opportunità.

Da una parte, infatti, la fascia anagrafica dei ragazzi permette «di intercettare la voce di chi ancora sta vivendo o ha da poco lasciato il percorso di accoglienza», configurandosi come punto di forza circa i contenuti¹⁴ da condividere con gli stakeholder. Tuttavia, si tratta allo stesso tempo di una caratteristica che pone alcuni nodi ai quali è opportuno prestare particolare attenzione, sia sul piano organizzativo, in quanto la possibilità di una totale autogestione della rete di care leavers è limitata, sia sul piano emotivo-relazionale, poiché raccontarsi in prima persona e ascoltare le storie di vita di altri ragazzi “fuori famiglia” può indubbiamente riattivare i «vissuti traumatici e dolorosi» di alcuni partecipanti, con il «rischio di perturbarne l'equilibrio e l'adattamento»¹⁵.

Per questo motivo, ciascun sottogruppo della rete è mediato dalla figura del referente regionale, cioè un professionista con competenze socio-educative che ha il compito di accompagnare i care leavers del network nel prendere consapevolezza rispetto alla propria esperienza di vita, in un'ottica di lettura che possa essere propositiva e generativa, ovvero che li sostenga «nel passaggio da un approccio rivendicativo, spesso punto di partenza fisiologico» dei partecipanti per via della complessità e dell'intensità delle esperienze che hanno vissuto, «a uno dialogico», quindi più funzionale a produrre il cambiamento propositivo auspicato¹⁶.

I gruppi di cui si costituisce il Cln Italia si configurano dunque come luoghi di *riflessione partecipativa*, come spazi deistituzionalizzati ed estranei ai ruoli asimmetrici tipici del sistema di tutela. All'interno del network, infatti, i giovani coinvolti condividono con l'adulto il potere decisionale,

¹⁴ D. Mauri - M. Romei - G. Vergano, *Il Care Leavers Network Italia*, in «Minorigiustizia», 3 (2018), p. 170.

¹⁵ M. Romei - F. Zullo, «Effetti individuali, collettivi e politici della partecipazione dei care leavers», in V. Belotti - D. Mauri - F. Zullo (eds.), *Care leavers. Giovani, partecipazione e autonomia nel leaving care italiano*, cit., p. 97.

¹⁶ *Ibi.*, p. 89.

in un rapporto fondato «sul concetto di parallelismo» che intende «costruire relazioni basate, appunto, su una “simmetria autorevole” e dialogica»¹⁷.

Il mandato del professionista, in questo contesto, è quindi quello di facilitare, e non condurre o dirigere, le attività del gruppo e le dinamiche che si instaurano al suo interno. In questo senso, il referente opera una *cessione di potere* a favore dei care leavers coinvolti, non più “utenti” di un servizio, ma soggetti attivi insieme ai quali costruire e ideare progetti con un comune obiettivo, nel rispetto delle loro esigenze espressive e comunicative.

2.3 Narrazione e partecipazione: uno stretto legame

Quanto rilevato finora evidenzia come il Cln Italia si proponga di essere un’opportunità «di crescita personale e confronto democratico tra pari», all’interno della quale la dimensione narrativa gioca un ruolo fondamentale. A partire dai molti racconti di sé dei partecipanti, infatti, il network punta alla costruzione di una *coscienza collettiva* e di un *sapere “dal basso”*, da condividere e discutere in spazi di *ascolto collettivo* con operatori sociali e amministratori, ovvero con figure che, quando capaci di fare spazio al punto di vista dei care leavers e di mettere in discussione il proprio potere, sono parte fondante del percorso trasformativo e migliorativo del sistema di tutela.

Come accennato in precedenza, i processi interni al Cln Italia si fondano su attività di rielaborazione che si avvalgono del racconto di sé e della narrazione collettiva come strumenti partecipativi in grado di conferire più forza, potere e significato al punto di vista del singolo che, quando messo in relazione con quello degli altri, è capace di confluire in un’intenzionalità operativa, comunicativa e politica più grande, sovraindividuale.

A un primo sguardo, i dispositivi di elezione del Cln Italia potrebbero sembrare l’uno agli antipodi dell’altro. Nel caso del racconto di sé, infatti, è noto fin dall’antichità¹⁸ come questa pratica possa configurarsi come esercizio della *cura sui* e come esperienza autoformativa che, attraverso processi di decostruzione, ricostruzione e interpretazione della propria storia, può aiutare a costruire identità e senso nelle persone che vi si applli-

¹⁷ *Ibi.*, p. 90.

¹⁸ M. Foucault, *La cura di sé. Storia della sessualità* 3, Giacomo Feltrinelli Editore, Milano 2018.

cano, aumentando così il loro grado di consapevolezza e di equilibrio personale. Tuttavia, seppure in modo controintuitivo, occorre rilevare come il racconto di sé, lungi dal configurarsi come un ripiegamento dell'individuo su sé stesso, rappresenti una pratica costitutivamente dialogica, poiché aperta all'Altro, inteso sia come alterità che alberga nel sé¹⁹, sia come capacità di stare in relazione con gli altri, nostri "maieuti indispensabili"²⁰. Per quanto riguarda la narrazione collettiva, invece, la straordinaria esperienza della scuola di Barbiana²¹ ci insegna come questa pratica si istituisca innanzitutto come attività di relazione e confronto, che si compie nella dimensione del gruppo e si configura come un momento di autoeducazione comunitaria. Il lavoro collettivo, quindi, si fonda sul dialogo che si instaura tra le persone impegnate nella narrazione e che, a partire da fatti, idee e dati di realtà, ricercano una verità su un tema di loro interesse, con la quale tentano poi di aprire a loro volta un dialogo con i propri lettori. Un'attività, dunque, costitutivamente comunicativa, che ha il potenziale di qualificarsi anche come esperienza di grande valore politico, di riscatto e di libertà, quando è capace di attivare processi di "coscientizzazione"²² in gruppi sociali e minoranze tradizionalmente ai margini della società.

Dunque, se il racconto di sé si concentra sulla ricerca e l'espressione della "voce interiore"²³ di un individuo, la narrazione collettiva punta invece a far emergere la "voce di popolo"²⁴ di un gruppo sociale. Eppure, al di là delle apparenze, queste due pratiche sono legate fra loro da diversi punti in comune, come per esempio la dimensione autoformativa e la componente dialogica di cui ognuna, anche se in modo diverso, si costituisce. Ma non solo.

¹⁹ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Editoriale Jaca Book, Milano 2016.

²⁰ D. Demetrio, *Autoanalisi per non pazienti, inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

²¹ La scuola di Barbiana, guidata dal maestro Don Milani, ha dato vita a quella che si può quasi certamente definire la più significativa esperienza italiana di narrazione collettiva, dalla quale è nata *Lettera a una professoressa*, data alle stampe nel 1967. Per approfondire: M. Gesualdi (ed.), *Lettera a una professoressa. Il senso di un manifesto sulla scuola*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2017.

²² P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018.

²³ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

²⁴ F. Gesualdi - J.L. Corzo Toral, *Don Milani nella scrittura collettiva*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1992.

Per quanto riguarda i processi di partecipazione e di cittadinanza attiva di gruppi minoritari, in particolare, queste due pratiche, quando messe in relazione l'una con l'altra, più che agli antipodi sembrano essere legate da uno stretto rapporto di complementarità. Se, infatti, in questi contesti la narrazione collettiva necessita del racconto di sé come premessa, il racconto di sé, a sua volta, se ambisce a produrre cambiamenti nella realtà, necessita di una rielaborazione collettiva per assurgere a una narrazione che si avvicini alla verità e per assumere un reale valore partecipativo e politico, poiché è evidente che la voce di un solista non potrà mai avere la stessa forza e potenza di quella di un coro.

2.4 Effetti individuali e collettivi della partecipazione dei care leavers

I processi di rielaborazione e partecipazione dei care leavers possono implicare alcuni effetti trasformativi, sia sul piano individuale-psicologico che su quello collettivo-politico.

Per quanto riguarda il primo livello, far parte del Cln Italia può significare, per i ragazzi che vi partecipano, intraprendere un percorso – chiaramente non sempre facile – di accettazione, rielaborazione e risignificazione positiva della propria storia. In questo senso, l'esperienza partecipativa, attraverso il racconto di sé, il confronto e la contaminazione con le storie di altri care leavers, può infatti configurarsi come occasione a partire dalla quale operare una ricomposizione di sé e delle proprie “ferite”, in un percorso di rilettura in chiave propositiva della propria traiettoria di vita e di presa di consapevolezza rispetto alla propria resilienza e alle proprie possibilità.

Un passaggio, questo, che non può essere dato per scontato e le cui implicazioni, soprattutto a livello identitario, possono rivelarsi particolarmente interessanti. Dall'esperienza traumatica individuale, infatti, attraverso i processi partecipativi, i care leavers del network hanno la possibilità di acquisire consapevolezza e potere in merito al sapere esperienziale di cui sono portatori, in relazione alla loro appartenenza a un gruppo capace di elaborare una «conoscenza pratica», «soggettiva e sovraindividuale al stesso tempo» con «pari valore rispetto al *know how* specialistico e metodologico dei professionisti»²⁵.

²⁵ V. Belotti - D. Mauri - F. Zullo (eds.), *Care leavers. Giovani, partecipazione e autonomia nel leaving care italiano*, cit., p. 95.

Si tratta di una presa di coscienza non indifferente, che può agevolare il superamento di quel «personale vissuto di impotenza»²⁶ che troppo spesso i care leavers sperimentano nel loro percorso in tutela. Dinamica che, tra l'altro, rischia di relegarli al ruolo di «utenti dei servizi», facendo loro sviluppare un'identità centrata, quindi, per di più su elementi di passività e assistenzialismo, anziché di protagonismo e attivismo.

La partecipazione, dunque, attraverso il potere del racconto, è in grado di attivare nei care leavers processi di accettazione, risignificazione e appartenenza, che a loro volta supportano la costruzione di un'identità personale e narrativa positiva, agendo sul senso di autostima ed empowerment dei ragazzi.

I percorsi interni al Cln Italia, allora, si configurano come occasioni di crescita individuale e collettiva, che si sviluppano in un'ottica di generatività grazie alla quale *un potenziale problema*, ovvero la storia complessa che ogni care leavers ha vissuto, *diventa una risorsa al servizio dell'altro*. Un modo, quindi, per prendersi cura del bene comune ed «accrescere il potenziale di chi viene dopo»²⁷.

È qui che, andando oltre al piano individuale-psicologico, la partecipazione dei care leavers arriva ad agire sul macro-livello sociale e politico. I processi di narrazione collettiva, infatti, mirano non solo a sviluppare consapevolezza e resilienza negli individui, ma anche a promuovere una vera e propria coscienza collettiva sulla condizione dei care leavers italiani e sulle sfide che il sistema di accoglienza e di tutela deve affrontare per rispondere meglio e in maniera più efficace ai bisogni e alle esigenze dei bambini e dei ragazzi di cui è incaricato di prendersi cura.

2.5 I linguaggi della partecipazione

Uno degli assunti teorici sui quali i processi partecipativi interni al Cln Italia istituiscono le proprie fondamenta è l'articolo 12 della Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza²⁸ del 1989. A questo, che riconosce esplicitamente ai minorenni il diritto di essere «informati, ascoltati e tenuti in considerazione nella definizione del loro progetto di vita e nelle scelte che riguardano la loro crescita», si lega l'articolo 13,

²⁶ *Ibi*, p. 100.

²⁷ *Ibi.*, p. 100.

²⁸ <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/>.

che sancisce inoltre la libertà di bambini e ragazzi di ricercare, ricevere e divulgare «informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere», sotto forma «orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo» a propria scelta.

In linea con questi principi, il Cln Italia offre ai care leavers che ne fanno parte la possibilità di dare forma alle proprie riflessioni attraverso una grande varietà di linguaggi mediali, promuovendo in particolare *laboratori di storytelling* che permettono ai ragazzi di esprimere il proprio punto di vista nella maniera a loro più congeniale, attraverso narrazioni che, come abbiamo visto, partendo dalla dimensione individuale arrivano ad assumere un carattere collettivo, concretizzandosi in prodotti mediali che spaziano dal più classico testo scritto, alla canzone, al video, al fumetto, alla fotografia, ecc.

Fino ad ora ci siamo occupati di indagare, da un punto di vista prettamente teorico, il ruolo dei dispositivi del racconto di sé e della narrazione collettiva in relazione ai processi partecipativi dei care leavers italiani impegnati all'interno del Cln Italia.

A conclusione della nostra analisi, riteniamo possa essere interessante traslare il nostro discorso su un piano più empirico, esaminando brevemente la recente esperienza del Cln Lombardia, a partire dalla quale è nato il podcast *Fuori famiglia. Percorsi straordinari di persone ordinarie*.

2.5.1 *Fuori famiglia. Percorsi straordinari di persone ordinarie: un podcast targato CLN Lombardia*

*Fuori famiglia*²⁹ è un podcast tematico in cinque puntate all'interno del quale i ragazzi del CLN Lombardia raccontano in prima persona le loro esperienze di vita “fuori famiglia” agli ascoltatori, con l'intento di condividere con loro, non senza ironia, quali sono le sfide con le quali i care leavers italiani devono ancora oggi confrontarsi quotidianamente.

²⁹ Il podcast è stato prodotto da Agevolando, in collaborazione con CNCA, nell'ambito del progetto “Per EduCare ci vuole un network: il Care Leaver Network”, finanziato dalla Presidenza Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Politiche della Famiglia. Da novembre 2022 è disponibile sulle principali piattaforme di distribuzione. Per ascoltarlo: <https://www.spreaker.com/show/fuori-famiglia>.

Questo prodotto mediale nasce da un laboratorio di storytelling progettato e condotto da chi scrive *per* e *con*³⁰ i ragazzi del gruppo regionale lombardo, composto da dodici membri effettivamente attivi. Fra i molti esempi che avremmo potuto scegliere, abbiamo deciso di concentrarci su questo perché, al di là del coinvolgimento in prima persona di chi scrive nella sua realizzazione, si tratta di un'esperienza che, rispetto alle precedenti, introduce alcuni elementi di novità sui quali riteniamo possa essere interessante riflettere.

Innanzitutto, *Fuori famiglia* è nato da un'esperienza laboratoriale che, per la prima volta nella storia del network, che solitamente si avvale della guida di esperti esterni, è stata affidata a una professionista individuata proprio tra i membri del CIn Italia, ovvero una care leaver senior³¹. Si tratta di un elemento di novità che si configura, nelle prassi partecipative della rete, allo stesso tempo come un rischio e un'opportunità. Infatti, se da una parte il pericolo è quello di determinare un ripiegamento del network su di sé, limitando la possibilità di avvalersi di sguardi esterni al mondo dell'accoglienza, forse capaci di portare alla luce spunti di riflessione imprevedibili, dall'altra la conduzione dell'esperienza da parte di una professionista con esperienza diretta del sistema di accoglienza può avere risvolti molto interessanti, primo fra tutti il pieno controllo da parte del gruppo del proprio potere di narrazione e della propria espressione identitaria.

Un secondo elemento di novità riguarda l'impostazione del laboratorio, indubbiamente influenzata dalla diretta conoscenza di chi lo ha progettato e condotto rispetto al contesto nel quale si sarebbe realizzato. L'esperienza, infatti, è stata organizzata in tre fasi concatenate, le quali prevedevano a) un primo momento dedicato esclusivamente ad attività incentrate sul racconto di sé e sulla scrittura autobiografica, finalizzato all'esplorazione e alla "raccolta" dei vissuti personali come fase preparatoria per l'elaborazione di un prodotto collettivo; b) un secondo momento incentrato sui processi di narrazione collettiva, nel quale le attività sono state indirizzate all'individuazione del prodotto mediale da realizzare e alla stesura colletti-

³⁰ La progettazione e la conduzione di questo laboratorio di storytelling non poteva che abbracciare un'ottica dialogica e partecipata, dando forma a un'esperienza non soltanto pensata *per* i care leavers del gruppo lombardo, quanto piuttosto strutturata in ogni fase in stretta collaborazione *con* loro.

³¹ Care leavers che si sono formati specificamente sui temi connessi al leaving e alla partecipazione e che hanno intrapreso un percorso di sostegno nei confronti di altri care leavers, nell'ottica della *peer education*.

va di un documento capace di capitalizzare in forma corale quanto emerso nella fase precedente; c) un terzo momento dedicato alla registrazione vera e propria del podcast³². Tale impostazione è stata scelta appunto nella persuasione che un accompagnamento chiaro e progressivo dei partecipanti dalla dimensione individuale dell'esperienza a quella collettiva – come abbiamo visto passaggio sotteso alla realizzazione di tutti gli elaborati del Cln Italia – potesse agevolarne il processo di rielaborazione e creazione.

Infine, un ulteriore elemento di novità introdotto da questo lavoro riguarda il taglio misto del prodotto mediale, collocabile tra i generi dell'educational e dell'audio documentario. Il podcast, infatti, discostandosi parzialmente da quanto realizzato negli altri laboratori di storytelling, i cui esiti generalmente si rivolgono ai principali attori del mondo sociale, è nato con l'esplicita intenzione di ingaggiare prima di tutto i comuni cittadini, estranei ai funzionamenti del mondo dell'accoglienza. Questo con l'obiettivo di fare informazione e cultura su un tema ancora troppo poco conosciuto e, quindi, di cercare di rendere più aderenti alla realtà le narrazioni disponibili sui care leavers e il leaving care, ovvero di arricchire la percezione che le persone hanno del sistema di tutela e di coloro che vi sono coinvolti, anche in un'ottica di lotta contro lo stigma.

3. Conclusioni

Il presente contributo si è concentrato sull'analisi del fenomeno dei care leavers e del leaving care in Italia, ponendo un particolare focus sui processi di partecipazione e cittadinanza attiva dei giovani cresciuti “fuori famiglia” e sul ruolo che i dispositivi complementari del racconto di sé e della narrazione collettiva hanno nell'attivarli e nel sostenerli.

Attraverso la nostra analisi, abbiamo tentato di perseguire principalmente due obiettivi, ai quali ci auspichiamo di esserci avvicinati: da una parte, ci siamo proposti di far luce su un fenomeno che, ad oggi, risulta ancora sconosciuto ai più, ovvero la condizione di svantaggio che i giovani italiani cresciuti “fuori famiglia” sono costretti ad affrontare non appena maggiorenni; dall'altra, a fronte delle criticità rilevate, abbiamo voluto porre l'accento sulle risorse che questi ragazzi sono in grado di mettere a

³² A queste tre fasi va aggiunta, chiaramente, la post-produzione (montaggio e distribuzione), che è stata affidata a un professionista esterno affinché il prodotto finale potesse avere una veste semi-professionale. Questa fase è stata curata dalla casa di produzione Melting Pod.

disposizione degli altri care leavers e delle istituzioni grazie all'attivazione di processi di narrazione che sono stati capaci di strutturare un'esperienza di partecipazione giovanile unica, non solo nel nostro Paese.

Molte riflessioni resterebbero ancora da fare. Per ragioni di spazio, per esempio, ci siamo limitati alla breve analisi di uno solo dei prodotti mediatici che i giovani impegnati all'interno del Cln Italia hanno realizzato in questi anni. A fronte della grande ricchezza mediale di questi elaborati, sarebbe interessante sviluppare ulteriormente il discorso allargandolo a un'indagine più ampia e sistematica che comprenda sia lo studio delle narrazioni che i media mainstream offrono sul tema, sia un'analisi sui modi e contenuti attraverso i quali i care leavers si raccontano; sarebbe, poi, altrettanto stimolante verificare quale rapporto intercorra fra questi due nuclei tematici.

Ci auspichiamo di poterlo fare in futuro.

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P. - Zullo F. (eds.), *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza e emancipazione*, Carocci, Roma 2012.
- Belotti V. - Mauri D. - Zullo F. (eds.), *Care leavers. Giovani, partecipazione e autonomia nel leaving care italiano*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2021.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
- Demetrio D., *Autoanalisi per non pazienti, inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Foucault M., *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Giacomo Feltrinelli Editore, Milano 2018.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018.
- Gesualdi F. - Corzo Toral J.L., *Don Milani nella scrittura collettiva*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1992.
- Gesualdi M. (ed.), *Lettera a una professoressa. Il senso di un manifesto sulla scuola*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2017.
- Mauri D. - Romei M. - Vergano G., *Il Care Leavers Network Italia*, in «Minorigiustizia», 3 (2018).
- Pandolfi L., *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2015.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Editoriale Jaca Book, Milano 2016.

Flash in mob

Art shows cultures from different lifescapes

Sara Pezzotta - Dalila Raccagni - Elena Sarzilla*

Abstract

The paper presents a collective and participatory research endeavour within the theatrical production "MultiMe 2023 - Flash in Mob". The primary objective of this research was to explore the role of art as a cultural phenomenon, in which the researchers assumed dual roles as participants and conductors¹. Drawing upon the notion that cultures are inherently characterised by multiple identities, we interpret culture as an experience of relational and situated belonging. These affiliations are deeply embedded within lived relationships, constantly undergoing a process of mutual recognition, negotiation, and contestation. The researchers discuss the experience and performances engendered by their involvement, underpinned by the pedagogical intent of questioning the theatre project's transformative influence.

Il contributo presenta un percorso di ricerca collettiva e partecipata all'interno della produzione teatrale "MultiMe 2023 - Flash in Mob". L'obiettivo primario di questa ricerca era esplorare il ruolo dell'arte come fenomeno culturale, in cui i ricercatori hanno assunto il doppio ruolo di partecipanti e conduttori. Partendo dal concetto che le culture sono intrinsecamente caratterizzate da identità multiple (Sökefeld, 2001), interpretiamo la cultura come un'esperienza di appartenenza relazionale e situata. Queste affiliazioni sono profondamente radicate nelle relazioni vissute, costantemente sottoposte a un processo di riconoscimento reciproco, negoziazione e contestazione. I ricercatori discutono l'esperienza e le performance generate

* Sara Pezzotta, pedagogue, and theatre conductor, Cooperativa Ruah, Bergamo; Dalila Raccagni, PhD, Postdoctoral Research Fellow at Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy) and Coordinator of the Research Area at Study and Training Centre on Human Mobility and Interculturality „Fileo”; Elena Sarzilla, Coordinator of the Narration Area at Study and Training Centre on Human Mobility and Interculturality „Fileo”.

¹ S. Pezzotta is the workshop leader, while Elena Sarzilla and Dalila Raccagni participate in the theatre workshop.

dal loro coinvolgimento, sostenuti dall'intento pedagogico di mettere in discussione l'influenza trasformativa del progetto teatrale.

Keywords: theatre experience, MultiMe, narration, human mobility, auto-ethnographic

Parole chiave: esperienza teatrale, MultiMe, narrazione, mobilità, autoetnografica

1. Theatre as transformative learning

Theatre serves as an experimental domain that offers opportunities for transformative learning experiences. Through active participation in this project, the authors assumed both the roles of researchers and participants. This participation involved self-reflection, as discussed by M. Mortari and S. Luraschi, as well as the physical embodiment of the roles being portrayed. In this essay, we share our experiences from “MultiMe - Flash in Mob”, a theatre workshop organised by the Centro Studi di Ricerca Fileo. Theatre, in its essence, challenges our established certainties and unlocks novel possibilities for conceptualising belonging not as a fixed and discrete entity but as an ever-evolving and fluid process of self-discovery and growth. The act of human mobility becomes an art form within this transformative space.

At the same time, one might wonder how individuals who are naturally less inclined to perform might ‘feel’ and engage with this experience. Equally important is the exploration of whether this experience could potentially encourage those who may be more self-aware to participate and delve deeper into their sense of self. Participation in and enjoyment of MultiMe is possible even for those who do not consider themselves performers. Both the weekly workshops and the final performance are structured to accommodate the participants’ comfort levels, allowing them to engage as far as they are inclined. Sara’s gentle and adaptable guidance, coupled with the group’s collective flexibility, cultivates an atmosphere that is nurturing, non-judgmental, undemanding, and reassuring, catering to individual preferences regarding performance involvement. In this theatre workshop, the deep exploration of self-awareness invites participants to acknowledge “where we are” and “what and who surrounds us”. This unfolds within a supportive environment and a network of nurturing

relationships, in which bodies, words and emotions can interact freely. We seek reference points within our own identities, encompassing our cultural backgrounds, values, physicality, personalities, and thought processes, as well as within the identities of others. The extended duration of this year-long workshop aids in achieving the delicate balance of “unity without confusion and discernment without separation” even amid diverse perspectives and differences, thereby facilitating our individual and collective journeys.

1.2 MultiMe - Flash in Mob

For several years now, Fileo has been actively promoting the participatory theatre experience known as MultiMe. The name itself reflects the aspiration for individuals to explore their multifaceted identities – a recognition that each of us embodies a complex tapestry of identities, all bearing the richness of diversity. It acknowledges the intricate interplay of individual identity within the collective, wherein one’s membership in a group can both enrich them and provide a sense of belonging, creating an additional dimension to their sense of self. This dynamic is influenced by the fact that each group member has lived in various places, and these diverse contexts have contributed to shaping their identity. Creating small memberships. The realisation of this impact often occurs retrospectively, unveiling not just a third dimension but, in many cases, a fourth, fifth, sixth, or even seventh dimension of one’s existence and way of life.

Participatory theatre is an inclusive, unifying, non-divisive and liberating experience, fostering an environment characterised by tolerance, space, freedom, protection and safety. Participatory theatre denounces, but from the heart and through its inner light, it lights up darkness. In this setting, there are no professional actors; instead, individuals share their inner worlds with the audience through the simple act of being present on the stage.

The 2023 edition of MultiMe, which culminated in a performance on 17th June 2023, featured a diverse and multicultural group of participants who had been active since November 2022.

The weekly meetings took place at the Abbey of San Paolo d’Argon, each lasting about two hours and following this structure:

- the initial part was dedicated to welcoming participants to the abbey, sharing daily updates, greetings, and often enjoying a snack;

- the “physical” part began with a brief circle warm-up, where each participant introduced themselves by name, accompanied by a sound and a gesture representing their emotional or physical state for the day. All the other participants repeated it as faithfully as possible as this allowed them to become acquainted with their fellow theatre companions;
- The core of the event unfolded differently each week, addressing themes, moods, thoughts, or stories through diverse artistic languages, including drawing, singing, body improvisation, voice improvisation, clay work, and interaction with objects and space. The session concluded with participants sharing and listening to the outcomes of their creative endeavours;
- Finally, before saying goodbye, the group gathered in a circle to participate in a unique form of greeting, inspired by the Burkinabé tradition known as the Dassa, to rejuvenate energy and express gratitude to the group.

Through the creative language of theatre, the participants comprised various backgrounds and identities, from shy children to Italian social workers, Senegalese siblings, and young professionals.

The main theme of the 2023 workshop revolved around the interplay between light and darkness, explored through bodily, artistic, vocal, choral, and breathing exercises, both individually and collectively. These exercises aimed to equip participants with the tools to articulate their thoughts, create an atmosphere of shared well-being, and foster an environment conducive to self-expression, listening and story-telling.

This journey, defined by the intention to explore our place in the world among the contrasts of light and darkness, emerged as a tapestry of lights and colours, shadows and sounds, experienced collectively, and reflecting the transformation inherent in human mobility.

This unpredictable journey, echoing the words of M. Gualtieri, becomes «an adventure of knowledge: [we are] each time solicited and guided towards the pinnacle of [our] freedom» where the expression of that freedom underscores the value of «the unpredictable [...] and the embrace of emptiness»². It emphasises the need to remain open to the unexpected, to

² M. Gualtieri, *Paesaggio con fratello rotto*, Einaudi, Torino 2021.

be perpetual strangers within reality, and to be continually amazed by its boundless energies.

2. Auto-ethnographic reflections on our experience

2.1 *Dalila: story in stories, the power of words*

During a theatre rehearsal session, I selected words like “Union”, “Francesco”, “secrets”, “right”, “vacuum”, “challenge”, and “reach”. Following the customary warm-up exercises, our conductor encouraged us to choose words while thinking ‘of a story you would like to write’. This experience led me to reflect on the power of narration and recognise that every narrative inherently imitates actions. When we recount stories, we reference actions and events, striving to mirror their authentic dynamism. Stories, laden with their distinctive elements, serve as an important tool for introspection, prompting individuals to interpret their existence through narrative lenses and place it into within broader cultural contexts. This enables us to attribute meaning to experiences that might otherwise appear devoid of it.

However, it is important to recognise that every word cited or written, old or new, is never just a term; it encapsulates a mentality that belongs to us, personal experiences, cherished places, and even nuanced and imaginative revisions. Lexemes and lemmas are also acquired through our interactions and conversations with others. This attempt to write in ‘other people’s’ words – often sourced from articles and journals - prompts reflection on how we interconnected within the narratives of others, underscoring the necessity in helping us re-evaluate ourselves.

Our lives are ceaselessly intertwined with narratives, the stories we tell or we hear, the stories we dream or imagine or wish we could tell. All woven into the narrative of our lives, which we engage with through self-reflection, often in a continuous, sometimes episodic, and occasionally unconscious dialogue with ourselves.

This exercise has proven interesting, fostering self-examination, deconstruction, and a renewed understanding of identity. It underscores the significance of difference and otherness, providing insight into the shared humanity to which we all belong. In this exploration, each of us is encouraged to present our truest selves.

Words, which I hear or read, are necessary and make me feel human. As I contemplate reading, I am reminded of H. Cixous' reflections, who states «we are reading, in the morning as soon as it is day, we read – from the cradle, from our first gaze, we yearn to belong to a gaze, to fall under a gaze, already we are reading. We are giving ourselves to be read, forging connections, mirroring ourselves in the gaze of others. Is this the genesis of our humanity?»³.

2.2 Elena: the presence and absence of light

As I dismantle the paper construction Paolo and I just crafted, the assignment has taken an unexpected turn. A shadow briefly veils my expression, underlining the difficulty of “letting go”. It is a challenge that extends beyond mere ideas; it encompasses the body, which must adapt to unfamiliar rhythms, and the comforting roles we typically assume in favour of embracing new forms. However, in these moments when I manage to truly “let go”, I discover within myself a receptive void – a space where the presence of others is acknowledged⁴ and where enough light filters through to illuminate the identities, cultures, and emotions of the group. This exercise in decentralization, delving into the logic of others, and engaging in win-win negotiations⁵ while acknowledging the complexity of identities⁶ has been an integral part of my educational journey and now forms a core facet of my experiential learning.

Working with people from diverse backgrounds, cultures, and generations enriches my perspective on the concept of “light”. Light manifests when alternative viewpoints aid in defining directions and pinpointing the sources of illumination. Conversely, it dwindles when my gaze is overshadowed by my individualism, my rigid structures, and ego. Light emerges when I discern the exquisite details within others' stories. It dims when my mind finds solace in silence, allowing experiences and thoughts to settle.

³ H. Cixous, *Volleys of Humanity*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2011.

⁴ E. Levinas, *L'epifania del volto*, Servitium Editrice, Milano 2010.

⁵ M. Cohen-Emerique, *L'approche interculturelle dans le processus d'aide. Santé mentale au Québec*, XVIII, 1 (1993), pp. 71-92.

⁶ C. Pasqualini, *Complessità e identità umana. L'uomo Morin - L'uomo di Morin*, in A. De Simone (ed.), *Identità, spazio e vita quotidiana* QuattroVenti, Urbino 2005, pp. 249-284.

The presence or absence of light fills up space with meaning, which aligns with the laws of nature. «For instance, when light meets a tiny crevice of similar proportions, it generates patterns of interference and diffraction on a screen, produced by the interplay of light and shadow. Some areas appear bright due to the precise positioning of light particles. What's remarkable is that these particles seem to instinctively "already know" how to arrange themselves on the screen»⁷.

The personal perception of space is intimately linked to the realm of interpersonal relationships and the construction or identification of social contexts. The identification of a group, for instance, hinges upon the comprehension of a social scene in which certain elements allow the differentiation of subjects present, their interactions, and the categorisation of these subjects into social groups⁸.

In our theatre work, we train in spatial awareness and the perception of the group as a whole. This ongoing practice equips us with the keys to participate in the "social scene" and collectively craft narrative with shared significance. Sharing entails shedding light on various and diverse aspects.

«When interest shifts elsewhere, it casts a shadow on previously held concerns, much like a searchlight lights up a new area while leaving another in darkness. This is unavoidable, as consciousness can maintain only a few images in clear focus at any given time, and even this clarity fluctuates. Nevertheless, the forgotten ideas persist»⁹. In every MultiMe session, I witnessed the power of the group to simultaneously illuminate different areas of interest and the fineness of direction in preserving most of them.

2.3 Sara: *I lead, and I feel, lights and shadows of understanding*

Conducting a participatory theatre workshop is a transformative act¹⁰. As I observe the participants' bodies from the outside, the words they express through their movements resonate deeply within me. I become a conduit

⁷ G. Carosi, *La luce: secoli di scoperte per spiegare l'importanza della ricerca*, 2022. https://www.treccani.it/magazine/chiasmo/scienze_naturali_e_tecnologia/Luce/Luce_CSB_Luce_secoli_di_ricerca.

⁸ J.M. Henderson - A. Hollingworth, *High-level scene perception*, in «Annual review of psychology», 1 (50/1999), pp. 243-271.

⁹ C.J. Jung, *Man and his symbols*, Doubleday Books, New York 1969.

¹⁰ M. Buccolo - S. Mongili - E. Tonon, *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativo*, FrancoAngeli, Milano 2021.

for the narratives that emerge, attentively noting every glimmer of insight produced by their kinetic expressions¹¹. The language of the body weaves a narrative tapestry¹² in which I see my own reflection. In this immersive experience, I share the Here and Now with the group, seamlessly moving in and out of their stories, much like a container for their emotions and narratives. My role is like a guiding beacon, illuminating the path towards our collective goal: the realisation of narrative urgency, a vital necessity. Throughout this journey, I perceive the actors as if they were maps, offering me essential navigational cues. They prevent me from losing my way, enabling me to gather, embrace, nurture, and ultimately become a vessel for a rich net of emotions and stories. The narratives interweave like the strands of a collective “re-telling” rope, and in the process, they reveal facets of my own narrative. I embrace this sense of wonder and reciprocity, allowing myself to be astonished and to reciprocate in turn.

In MultiMe theatrical experience, I encounter and embrace the power of the present moment as a source of immense creative potential. From here, I witness the emergence of the group’s narrative journey. The group, to me, represents «a world of energies, forces and flows»¹³ eagerly awaiting the manifestation of their collective experiences through body, voice, and word. I await, too, the opportunity to expand our field of vision, to transcend the confines of the gaze, and to transform theatre into an immersive experience for actors, myself as the facilitator, and the audience where a third space becomes the canvas for this transformation. Leading a group and being a part of it are not necessarily dichotomous experiences; on the contrary, leading the group while intimately experiencing its inner dynamics, likely akin to what the audience will later encounter, allows me to fully embrace theatre as a daily practice. Above all, it teaches me to remain present, to act, to pause, to restart, to slow down, to accelerate, to move, to pause again, to listen, to be, first and foremost, present with myself and, consequently, with others. Theatre moves us through stillness and halts us through motion, and navigating this dual polarity of emotional states enables me to undergo a profound journey of personal growth and evolu-

¹¹ G. Oliva, *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, XY.IT, Busto Arsizio 2019, p. 13.

¹² N. Ferri, *Embodied research. Ricercare con il corpo e sul corpo dell’educazione*, Armando, Roma 2022.

¹³ T. Ingold, *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*, Routledge, London 2013.

tion. While some elements may escape us, they pass by and are often those we don't truly need. What does arrive is what we can work with – diving into themes, words, breaths and imagery that resonate within us, to then share it others. Eventually the wave sets in motion once again. The theme of light, introduced in our early meetings, serves as a powerful metaphor. It has allowed me to illuminate various facets of the group and its individual members, highlighting their urgent narratives while respecting the parts they choose to keep hidden. Not because these concealed aspects lack beauty or worthiness of display, but because they require the shelter of darkness, remaining hidden until they are ready to emerge – or perhaps they never will. Not all facets of our identity are meant to be exposed; thus, the theme of light has enabled me to safeguard and protect certain intimacies while also exploring the depths of darkness. Light and darkness coexist harmoniously; one cannot exist without the other. Theatrical exploration of contrasts allows us to discover the balance between these forces. Theatre challenges us with questions like “Where are we?” and “How are we in this position?”, not just physically but, more importantly, mentally. In the group, we face many mental experiences, because the body possess the extraordinary ability to transport us physically into the world while simultaneously immersing us in complex mental landscapes. This encourages us to remain silently anchored within ourselves. The Flash in MOB performance showcased actors and actresses, including myself, who have mastered the performing arts. They possess the ability to touch hearts and evoke visceral emotions. During the performance, audiences are invited to engage in mindfulness exercises, dismantling thoughts and prejudices, and shedding the mental labyrinths of daily life that our minds tend to construct. Instead, we collectively embark on a narrative journey in the Here and Now, an experience that can be altered and transformed by both actors and spectators alike. The performance becomes a solo journey within the context of a group.

*“The light is a smile
a golden crack in the black night sky.
A breath of wind in the sultry fog of a polluted city
a laugh, a light joke that relieves you when an argument starts to get serious.
Light is defusing a bomb before it gets dark, in your face,
it reflects what burns, without burning.
It's a hole in the sky above, a mother and father
to whom you can hold out your hands*

*while you walk alone on your own free
and riskily generative path alone they are there.
Light is trust and knowing that she is there
even when you can't see her during the day.*

ALL THE TIME OF LIGHT”

L. Spreafico¹⁴

Conclusion

Is there a connection between these theatrical moments? The practice of MultiMe offers participants the opportunity to delve into their own life stories and narratives, as well as those of others¹⁵, leading to personal learning experiences. Each theatre rehearsal gives rise to and fosters a sense of belonging to a collective narrative. Art, in its myriad forms, serves as a vehicle for the expression of cultures, both physical and visual, dynamic, and evanescent.

As M. Gualtieri observes, «[...] everything on stage seems out of proportion, because in reality it resembles dealing with a torrent, a fire, an earthquake, or something that defies the confines of composure and stylistic restraint. It is a really fiery domain, where one's face and robe can easily be singed. Yet, we think that theatre is precisely this: an immersion in the present, a song of the present, akin to the classical tradition, communicating with contemporaries – those who share this moment with us – using signs that resonate with their experience»¹⁶.

Could performance, then, be an act of light, illuminating various art forms, cultures, and ultimately, ourselves?

Bibliography

- Brooks P., *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Einaudi, Torino 1995.
 Buccolo M. - Mongili S. - Tonon E., *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativo*, FrancoAngeli, Milano 2021.
 Cambi F., *Incontro e dialogo*, Carocci Editore, Roma 2006.

¹⁴ Poetic narration of one of the participants.

¹⁵ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

¹⁶ M. Gualtieri, *Paesaggio con fratello rotto*, Einaudi, Torino 2021.

- Carosi G., *La luce: secoli di scoperte per spiegare l'importanza della ricerca*, 2022. https://www.treccani.it/magazine/chiasmo/scienze_naturali_e_tecnologia/Luce/Luce_CSB_Luce_secoli_di_ricerca.
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Cixous H., *Volleys of Humanity*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2011.
- Cohen-Emerique M., *L'approche interculturelle dans le processus d'aide*, in «Santé mentale au Québec», XVIII, 1 (1993), pp. 71-92.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Venancio Ducoli B., *Croci e incroci migratori e culturali*, «REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», 14 (26-27) (2006), pp. 55-75.
- Ferri N., *Embodied research. Ricercare con il corpo e sul corpo dell'educazione* Armando Roma 2022.
- Formenti L., *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Gualtieri M., *Paesaggio con fratello rotto*, Einaudi Torino 2021.
- Henderson J.M. - Hollingworth A., *High-level scene perception*, in «Annual review of psychology», 1 (50/1999), pp. 243-271.
- Ingold T., *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*, Routledge, London 2013.
- Jung C.J., *Man and his symbols*, Doubleday Books, New York 1969.
- Levinas E., *L'epifania del volto*, Servitium Editrice, Milano 2010.
- Luraschi S., *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente*, Armando, Roma 2021.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Oliva G., *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, XY.IT, Busto Arsizio 2019.
- Pasqualini C., *Complessità e identità umana. L'uomo Morin - L'uomo di Morin*, in De Simone A., (ed.), *Identità, spazio e vita quotidiana*, QuattroVenti, Urbino 2005, pp. 249- 284.
- Raccagni D. - Sarzilla E., *Re-Encountering Oneself. The MultiMe Theatre Experience*, in «INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society», 24, 1(91) (2022)., pp. 75-89.
- Raccagni D. - Sarzilla E. - Pezzotta S.D., *MultiMe. Il teatro a servizio dell'alterità*, in «Consultori Familiari Oggi», 1 (30/2022), pp. 103-113.
- Sökefeld M., *Reconsidering Identity*, in «Anthropos», 2 (96/2001), pp. 527-544.
- Xodo C., *Conti e racconti. Teoria e didattica del testo narrativo*, EIT, Teramo 1990.

Le diversità e il conflitto nella famiglia

Incontrare il limite ed educarsi al confronto

Cristina D'Antoni*

Abstract

La conflittualità è sempre esistita perché in egual modo da sempre sono esistite le diversità. Più di ogni altro luogo al mondo è in famiglia che si impara a tollerarla, gestirla e apprezzarla, poiché è in essa che relazioni verticali e orizzontali si incontrano e si determinano reciprocamente. Parole, gesti, comportamenti segnano la quotidianità di ciascuno e ognuno li esterna in modo diverso in nome della propria unicità. La diversità diviene fonte di ricchezza personale e interpersonale solo quando si incontra il limite e ci si educa al confronto, imparando così a viverla con rispetto e tolleranza.

Conflicts have always existed as diversity existed in the same way. Family is the place where we learn to tolerate, manage and appreciate diversity, that environment where vertical and horizontal relationships meet each other and are mutually determined. Words, gestures, behaviours mark everyone's daily life, and everyone expresses them differently in the name of their own uniqueness. Diversity becomes a source of personal and interpersonal richness only when limits are reached and one is educated to comparison, thus learning to live diversity with respect and tolerance.

Parole chiave: famiglia, conflitto, relazione

Keywords: family, conflict, relationship

1. Premessa

La diversità è uno dei tratti distintivi dell'essere umano in quanto non esiste nessuno che sia perfettamente uguale a un altro, nemmeno coloro i quali hanno condiviso lo stesso grembo materno. È dalle diversità che na-

* Dottoressa in Scienze Pedagogiche dell'Università di Messina.

sce il conflitto, e così come essa determina l'unicità di ciascuno, il conflitto definisce l'autenticità della relazione. A partire dalla coppia coniugale, che diviene poi coppia cogenitoriale, si delineano quei sentieri più o meno ripidi o scoscesi che portano all'interiorizzazione di modi relazionali che influenzano i figli e che caratterizzeranno la relazione fraterna. È imparando a sostare nel conflitto e nella diversità senza rifiutarli che si diviene capaci di educarsi ed educare al limite. Come riuscire quindi a garantire la pace? Semplicemente non si può garantire, poiché lo scontro fa parte della relazione, ma si può imparare a gestirlo per farlo divenire occasione di crescita. Bisogna spostare la domanda, seppur talvolta spontanea, dal perché esistono le diversità al come imparare a viverle e affrontarle. Il segreto sta nel continuare a rimanere in relazione realizzando un dialogo costruttivo dove, in alternanza tra fasi positive e negative, si possa approdare a una evoluzione dei rapporti e a una sana armonia familiare.

Molte volte si è affrontato il tema della conflittualità in famiglia, nella coppia coniugale, genitoriale e tra fratelli, ma, spesso e volentieri, esso ha preso in considerazione situazioni particolarmente problematiche come la separazione e il divorzio. Ciò che questo contributo invece vuole indagare è la conflittualità presente nella "quotidianità" della vita relazionale; in fin dei conti ci si concentra molto di più su problemi eclatanti che catturano l'occhio e la mente e quasi mai su ciò che sta dietro le emergenze. È nella quotidianità che ci si mette in gioco, in questo spazio, forse un po' stretto che, costretti a stare l'uno di fronte all'altro, si scoprono le proprie carte. È proprio dietro le quinte di ogni famiglia che si realizzano i modelli relazionali che guideranno la nostra esistenza ed esperienza, nel tacito e nell'implicito che vanno a delinearsi e a modellarsi i caratteri e gli atteggiamenti di ogni membro appartenente a essa.

Il legame che si instaura in famiglia potrebbe sembrare a primo impatto un intreccio indistricabile ma che, se osservato attentamente, possiede delle venature chiare e distinte, osservabili e studiabili. In questo lavoro, quindi, verrà affrontato il tema delle diversità e del conflitto in famiglia, considerando che essi appartengono a qualunque relazione vuol definirsi autentica e sincera; l'obiettivo non è quello di fuggire dal conflitto ma di giungere a un punto d'incontro nell'accettazione dell'altro; la vera bellezza della relazione consiste nel saper fare dialogare le diversità educandosi ed educando al limite. Quest'ultimo può essere considerato un luogo di sfida, dove è difficile sostare perché porta a un senso di spaesamento e di imprevedibilità, ma in realtà esso è vero luogo di conoscenza, perché

porta a entrare in contatto con ciò che è al di fuori di sé stessi e “costringe” a misurarsi con la differenza dell’altro¹. Perciò il limite, se da un lato ci radica nel reale, dall’altro ci apre verso molteplici possibilità di trasformare i vincoli in opportunità permettendoci di giungere a una vera autenticità nei rapporti interpersonali². Ancora una volta la parola d’ordine è rimanere in relazione per farsi stupire ancora, dissetando e lasciandosi dissetare dall’incontro.

2. La coppia: vivere la diversità per rimanere nella relazione

Sin dalla fondazione dei tempi l’uomo ha dovuto fare i conti con la presenza di un altro simile a lui, ha conosciuto gli intricati meccanismi della relazione caratterizzata da incontri e scontri, perché da sempre la diversità è stata motivo di conflitti. Dal principio l’uomo è stato posto di fronte alla donna e la donna di fronte all’uomo, due esseri diversi in tutto, sia per le caratteristiche fisiche che emotive e caratteriali, eppure come nessun altro sono reciprocamente e incomparabilmente complementari. Ma come mai accade che, nell’incontrare l’altro che potrebbe completare e arricchire la propria persona, spesso ci si scontra? Ciò avviene perché ognuno, in nome della propria unicità, è portatore di desideri, bisogni e obiettivi diversi da quelli dell’altro. Ecco che il conflitto insorge quando «il soddisfacimento di un desiderio o il conseguimento di un obiettivo da parte del singolo entra in contrasto con i desideri o gli obiettivi di altri soggetti»³. Questo è un elemento caratteristico di tutte le relazioni, ma nella coppia assume delle connotazioni e delle sfumature singolari.

Già a partire dalle modalità di scelta del partner si evidenziano dei modi particolari di entrare in relazione e considerare la diversità dell’altro. Inizialmente la scelta avviene in modo inconsapevole ed è legata alle proprie esperienze individuali e familiari, specialmente a ciò che si è vissuto con il genitore di sesso opposto. È nell’innamoramento che la diversità dell’altro viene negata o, comunque, sottovalutata e vissuta nella speranza che possa rispondere ai propri bisogni rimasti irrisolti e soddisfare le aspettative più

¹ Cfr. R.G. Romano, *Ciclo di vita e postmodernità tra fluidità e confusione*, in Ead. (ed.), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, FrancoAngeli, Milano 2009, p. 31.

² Cfr. R.G. Romano, *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2018, p. 209.

³ K. Bagnato, *Diversità e conflitto nelle relazioni interpersonali*, in «Quaderni di intercultura», 6 (2014), p. 3.

nascoste. In questa prima fase avviene l'idealizzazione dell'altro e della relazione che, giorno dopo giorno, sgretolerà e condurrà i partner alla fase di disillusione, in cui dovranno decidere se interrompere la relazione o proseguirla. In questa seconda fase – dove l'altro non è più idealizzato e considerato il proprio salvatore, ma è visto e accettato per ciò che è realmente - avviene l'incontro autentico con l'altro, in quanto il partner non è più visto in funzione della proiezione dei propri bisogni, ma come un individuo diverso da sé⁴. Solo se si diviene capaci di abbandonare la propria autoreferenzialità si potrà realizzare il passaggio dall'innamoramento all'amore, nel quale la differenza dell'altro non solo è accolta e accettata, ma considerata come un valore positivo⁵. Una volta superata questa fase, alla coppia spettano altri compiti di sviluppo. Scoprire la diversità dell'altro non è un atto relegato a un momento circoscritto e fine a se stesso, ma può essere considerato un viaggio che riserva sempre nuove scoperte. Negare la diversità dell'altro, in ogni caso, non porta certo a risvolti positivi, perché significa obbligarsi a rimanere imbrigliati in un'illusione di conoscenza, non solo dell'altro ma anche di sé stessi. Per questo il conflitto, talvolta, si rende necessario, perché esso comporta un'esperienza emotivamente impegnativa e il più delle volte considerata negativa, anche se tutto dipende da come questa è gestita⁶. Imparare a confluire in vista di una maturazione non solo personale ma interpersonale - e in questo caso della coppia – fa sì che il conflitto divenga una risorsa.

Come affrontare, quindi, le diversità? Come andare oltre il limite, rimanendo nella relazione? Una volta stabilizzato il rapporto di coppia e superata la fase di illusione e disillusione, ci si rende ancora più conto di quanto la coppia sia una realtà conflittuale e che la vera sfida consista nell'accettarsi continuamente per far vivere la relazione. Al giorno d'oggi sappiamo quanto i matrimoni non si fondino più su strategie familiari tese a creare alleanze e trarre dei benefici economici: nella maggioranza dei casi, in Occidente ci si sposa per amore e per amore si rimane insieme. Nelle società post-industriali la famiglia diviene un "luogo privato", dove la coppia coniugale, svincolata da un mandato sociale, diviene un'impre-

⁴ Cfr. P. Cavaleri, *La coppia che si trasforma*, in R.G. Romano (ed.), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 195.

⁵ Cfr. A. Salerno - E. Ferrara - F. Golia - L. Lo Dico, *Psicodinamica delle nuove coppie. Esemplicazioni dei nuovi scenari del vivere insieme*, in A. Merenda (ed.), *Psicodinamica delle famiglie contemporanee*, New Digital Frontiers, Palermo 2019, pp. 47-48.

⁶ Cfr. K. Bagnato, *Diversità e conflitto nelle relazioni interpersonali*, cit., p. 4.

sa privata in cui i partner esprimono sé stessi, i propri bisogni e desideri per potersi sentire soddisfatti⁷. Eppure, sembra che questo non si realizzi all'interno del matrimonio. In particolare, i dati ISTAT evidenziano che le separazioni nel 2021 sono state circa 97.913, il 22,5% in più rispetto all'anno precedente, e che nello stesso anno i divorzi sono stati 83.192, il 24,8% in più rispetto al 2020 e il 16,0% in meno in confronto al 2016, anno in cui i divorzi sono stati finora i più numerosi (99.071)⁸. Sicuramente possono essere tanti e diversi i motivi che portano una coppia a separarsi, ma questo potrebbe anche essere indice di un'incapacità nel saper affrontare la diversità dell'altro; spesso gli scontri, sedimentandosi nel tempo, divengono materiale stagnante che blocca il rapporto e lo fa decadere in uno stato di miseria e povertà relazionale.

Il conflitto è percepito come un pericolo, perché l'incontro con la diversità dell'altro comporta il provare una serie di sentimenti non piacevoli che provocano una certa distanza rispetto a ciò che si pensa o si crede. Nella percezione di tale divario, poi, si è subito pronti a mettersi sulle difensive, a leggere la realtà dal proprio punto di vista, trincerandosi dentro le proprie convinzioni e non riuscendo più a considerare con obiettività la situazione rendendola sempre più confusa e criptica. Spesso, nella relazione di coppia, tali atteggiamenti scaturiscono dall'immagine che ognuno ha di se stesso, che a sua volta è costituita dalle proprie fragilità e paure. Nella relazione di coppia, infatti, si realizza un legame così profondo e intimo non replicabile in nessun altro tipo di rapporto, dove ci si consegna all'altro e ciò coincide con un atto di fiducia che risponde alla naturale esigenza legata al bisogno di appartenenza. Ed è proprio quando ci si pone l'uno di fronte all'altro che si rimane nudi e inermi, che ci si mostra per ciò che si è realmente e si evidenziano quelle cicatrici che appartengono al passato, ma che segnano ancora il presente. L'incontro-scontro con l'altro permette non solo di poterlo conoscere nella sua diversità, ma soprattutto di incontrare quelle parti di sé che sono rimaste irrisolte e di divenire consapevoli dei propri limiti⁹. Infatti, solo quando si è coscienti di ciò che

⁷ Cfr. P. Gambini, *Psicologia della famiglia, la prospettiva sistemico-relazionale*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 114-115.

⁸ ISTAT, *Matrimoni e unioni civili in ripresa ma ancora non ai livelli pre-pandemia*, 06 marzo 2023, in <https://www.istat.it/it/files//2023/03/report-matrimoni-unioni-separazioni-2021.pdf>

⁹ Cfr. P. Cavaleri, *La coppia che si trasforma*, in R.G. Romano (ed.), *Ciclo di vita e dinamiche educative...*, cit., p. 206.

non va si può attuare un cambiamento e si può scegliere di trovare una soluzione. Quindi, «il conflitto di coppia costituisce un momento molto importante e decisivo sia per favorire il miglioramento delle modalità comunicative fra i due coniugi, sia per promuovere la crescita personale del singolo partner»¹⁰. Molte volte, invece di fronteggiare il conflitto rimanendo nella relazione, si preferisce allontanarsi dall'altro, respingendolo fino a tagliarlo fuori dalla propria vita. Ma perché scappare? E da cosa? Separarsi è davvero la soluzione giusta? E, se scappando dal conflitto, in realtà si stesse scappando da sé stessi? Come afferma P. Cavaleri:

«Fuggendo dalla relazione, eludendola in mille modi e con mille stratagemmi, non ci accorgiamo che in realtà fuggiamo da noi stessi, dalla vitale esperienza di interrogare e lasciarsi interrogare, di riconoscere ed essere riconosciuti. Paradossalmente, la possibilità di manifestare la propria irripetibile individualità non si estrinseca nella “fuga” dall'altro, nella libertà di cambiare partner o di cambiare con decisione l'altro per affermare caparbiamente se stessi, quanto piuttosto nell'appartenere per intero alla relazione che a lui ci lega, con i rischi e le fragilità che su di essa gravano»¹¹.

Fuggire dalla relazione non vuol dire necessariamente separarsi fisicamente dal partner, poiché ciò può avvenire pur rimanendo insieme. Si fugge dalla relazione quando, attraverso comportamenti e atteggiamenti, si evita il conflitto, e le tensioni vengono camuffate da apparente serenità. Si cerca di far sopravvivere un legame che, sebbene esternamente risulti integro, in realtà è logorato dai silenzi e dalle ostilità. È bene porre attenzione al fatto che entrambi i partner sono portatori di storie familiari diverse, di modi di vedere e affrontare le situazioni a volte davvero diametralmente opposti. Ad esempio, se uno dei due partner è cresciuto in un ambiente familiare dove vigeva implicitamente il mito della concordia e dove era tacitamente proibito alzare la voce o evidenziare il proprio dissenso, sarà molto difficile che manifesti ciò che pensa, soprattutto se discordante dall'altro partner. Ciò, in realtà, porta il soggetto alla sedimentazione e stratificazione di questioni rimaste irrisolte, destinate a creare un esplosivo pronto a scoppiare da un momento all'altro. In questi contesti relazionali, anche per una piccolezza la situazione si può esacerbare fino a realizzare un vero e proprio conflitto, dove ormai si è persa anche la vera

¹⁰ Ibi, p. 207.

¹¹ Ibi, p. 199.

causa scatenante e ciò che stava realmente facendo entrare i partner in collisione.

Pertanto, imparare a gestire il conflitto significa, prima di ogni cosa, essere consapevoli del perché quella questione diventi un problema per sé e del vero oggetto che muove la contesa. Non è solo la relazione a permetterci di incontrare l'altro, ma soprattutto una sana relazione dove il conflitto non viene negato. In fin dei conti, il conflitto è uno dei momenti più importanti che ci consente di conoscere meglio l'altro nella sua diversità e nella sua autenticità, e comprenderlo nei suoi reali bisogni. Quindi, la motivazione che dovrebbe spingere i partner ad affrontare il conflitto non sta tanto nel dimostrare all'altro di avere ragione, ma nel riuscire a raggiungere un punto di equilibrio dove la visione dell'altro non è annullata, ma considerata in funzione del raggiungimento di un più alto sviluppo del rapporto di coppia¹².

Come fare, allora, per affrontare la inevitabile diversità che si svela reciprocamente ai due partner? Bisogna educarsi alla reciprocità, dove l'altro è visto nella sua specificità, accolto e sostenuto. In altre parole, bisognerebbe imparare a guardare l'altro non soltanto come "altro-da-sé", ma anche come "altro-di-sé", che nella sua diversità contribuisce a svelare chi si è realmente¹³. Come afferma E. Musi: «Nella reciprocità non c'è omologazione o subalternità perché l'identità di ognuno non è annullata nella fusionalità confusiva, ma rafforzata dalla condizione di conservare la propria unicità e particolarità, mantenendosi in relazione costante con l'altro»¹⁴. Nella reciprocità non vi è l'annullamento di sé ma un arricchimento, non solo personale ma anche del rapporto di coppia. La vera sfida e il vero coraggio si manifestano nell'accettare la diversità e non nel fuggire, nel continuare ad amare nonostante l'altro sia un essere diverso e vedere in questo un dono pur anche nel conflitto, perché ciò permette di conoscere autenticamente sé stessi e a continuare a rimanere in relazione. Come afferma D. Simeone:

«Ciascuno diventa integralmente se stesso nella relazione con l'alterità. Questa, in tal modo, è sospinta a manifestare se stessa, a rivelarsi nella sua consistenza, a fare

¹² Cfr. P. Gambini, *Psicologia della famiglia...*, cit., pp. 124-125.

¹³ Cfr. H. G. Gadamer, *La molteplicità d'Europa. Eredità e futuro*, in A. Krali (ed.), *L'identità culturale europea, tra germanesimo e latinità*, Jaca Book, Milano 1988.

¹⁴ E. Musi, *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 148.

“dono di sé” per essere realmente accettata [...]. Il riconoscimento dell’alterità presuppone il trascendimento dell’io e diventa così una spinta verso un’umanità solidale. La coppia è sollecitata a superare l’individualismo, la chiusura, per costruire un progetto comune. Con la relazione di coppia i singoli soggetti, se da una parte portano a compimento il proprio progetto di crescita individuale, dall’altra si dispongono a vivere in un contesto relazionale contraddistinto dalla tensione a realizzare il “noi”»¹⁵.

3. Sana cogenitorialità: terreno fertile e risorsa educativa nel rapporto fraterno

Per cogenitorialità si intende un costrutto che riguarda un modo differente di vivere l’essere genitori e, in particolare, quel principio secondo cui la relazione che intercorre tra i due genitori non solo influenza ma, soprattutto diventa l’elemento più educativo nel rapporto tra un genitore con il figlio e/o la figlia¹⁶. A tal proposito, J. McHale¹⁷ ha definito *il coparenting* come “un’impresa familiare”, cogestita da due (o più) adulti, che insieme assumono la cura e l’educazione dei bambini verso i quali ne condividono le responsabilità. Quindi, inevitabilmente il modo che i genitori hanno di rapportarsi tra loro influenza non solo il loro rapporto, ma anche quello con i figli e tra i figli. Come afferma, infatti, G. Salonia, non soltanto si è genitori *di* ma anche e soprattutto genitori *con*¹⁸.

Ma cosa si intende allora per “sana cogenitorialità”? È la semplice consapevolezza di condividere le medesime responsabilità educative con il proprio partner verso il figlio, oppure c’è di più? Certamente i due cogentori, provenendo da due realtà familiari diverse, elaboreranno un proprio e originale stile educativo che andrà a influenzare non solo il loro rapporto, ma anche quello che insieme costruiranno con il figlio. Proprio per questo, il punto focale ancora una volta non è la diversità in sé, ma come questa viene affrontata: si possono avere idee e modi di vedere divergenti,

¹⁵ D. Simeone, *Educazione familiare e vita di coppia*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2009), p. 58.

¹⁶ Cfr. A. Merenda, *La coppia cogenitoriale*, in Ead. (ed.), *Psicodinamica delle famiglie contemporanee*, New Digital Frontiers, Palermo 2019, p. 60.

¹⁷ Cfr. J. McHale, *La sfida della cogenitorialità*, Raffaello Cortina, Milano 2010, p. 61.

¹⁸ Cfr. G. Salonia, *Lettera ad un giovane psicoterapeuta della Gestalt. Per un modello di Gestalt Therapy con la famiglia*, in M. Menditto (ed.), *Psicoterapia della Gestalt contemporanea. Esperienze e strumenti a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 190.

ma non per questo necessariamente incongruenti e incompatibili. A tale proposito A. Merenda afferma:

«Una buona comunicazione tra cogenitori non è caratterizzata da un pensiero univoco su come agire e su come educare i figli. Anzi, questo sarebbe sintomo di una comunicazione inefficace. Il presupposto fondamentale per un'interazione funzionale è essere capaci di far coesistere i diversi stili genitoriali, senza che l'uno prevarichi sull'altro, e contrattare le loro divergenze, valorizzando i modi di vedere e fare le cose che, seppur lontani da quello dell'altro, hanno comunque ragion d'essere. Significa, in sintesi, lavorare insieme per capire quale sia il modo condiviso di realizzare la crescita e l'educazione del bambino. Tale reciprocità non rappresenta soltanto un rapporto simmetrico e paritetico tra i due partner ma è anche arricchimento per la coppia, sia coniugale che genitoriale, laddove la propria prospettiva può essere arricchita da quella dell'altro partner»¹⁹.

Quindi, la relazione cogenitoriale è caratterizzata dal modo in cui i due partner si coordinano, condividono e contrattano la responsabilità genitoriale, esprimendo solidarietà e collaborazione o, al contrario, antagonismo, competizione e tentativo di triangolazione dei figli. Sicuramente dei buoni cogenitori sono coloro i quali, tenendo presente reciprocamente che ciascuno dei due partner ha a cuore il benessere del figlio, si supportano e collaborano trasmettendo ai figli l'idea di essere una squadra unita e solidale²⁰. Il modo di affrontare la diversità di opinione sulle questioni educative diviene la chiave di volta per determinare un buon successo nelle relazioni familiari e, soprattutto, un modello e un esempio per i figli che, a loro volta, impareranno a rapportarsi tra loro.

Ancora una volta G. Salonia²¹, nell'affrontare il tema della cogenitorialità, ha individuato tre indici affinché si possa parlare di buona cogenitorialità. Essi sono: il rispetto, l'interesse e la gratitudine. Il *rispetto* si manifesta nell'aver consapevolezza che anche il partner ha a cuore il bene del figlio e agisce in funzione di ciò. Per questo la visione dell'altro non deve essere rifiutata *a priori* ma, sebbene diversa dalla propria, deve essere accolta e rispettata. Ciò crea una solida base di fiducia reciproca, necessaria poi

¹⁹ A. Merenda, *Psicodinamica delle famiglie contemporane*, cit., p. 61.

²⁰ Cfr. E. Camisasca - S. Miragoli - L. Milani - P. Di Blasio, *Adattamento di coppia, cogenitorialità e benessere psicologico dei figli: uno studio esplorativo*, in «Psicologia della salute», 2 (2016), p. 128.

²¹ Cfr. G. Salonia, *Verso un nuovo stile di cogenitorialità. La prospettiva gestaltica*, in A. Merenda (ed), *Genitori con. Modelli di coparenting attuali e corpi familiari in Gestalt Therapy*, Cittadella, Assisi 2017, pp. 107-122.

alla collaborazione²². L'*interesse* si concretizza nell'attenzione che ciascun partner genitoriale presta alle diverse visioni educative dell'altro, andando a considerare quali potrebbero essere gli aspetti più rilevanti che possono trovare un punto di incontro con le proprie vedute. Questo potrebbe non portare a delle soluzioni razionali, bensì relazionali che permettano a entrambi di negoziare le proprie visioni in vista della costruzione di un progetto comune. Ciò significa ancora una volta non respingere la diversità dell'altro, ma considerarla e renderla meritevole di attenzione. Infine, *la gratitudine* può essere considerata come il risultato dell'integrazione dei due aspetti precedenti. Essa, infatti, scaturisce nel momento in cui i due partner hanno fatto propri i timori, le incertezze e i desideri, riuscendo a dialogare per raggiungere insieme un equilibrio comune. Se messi insieme, questi aspetti costituiscono il presupposto per poter parlare e far esistere una buona cogenitorialità e una pacifica armonia familiare.

Ancora una volta sono l'esempio e il clima familiare a determinare il modo di ciascuno di entrare in contatto con la diversità. Come sostiene A. Merenda, è l'alleanza genitoriale che permette al figlio di apprendere il senso del rispetto delle diversità, in quanto attraverso essa i genitori dimostrano che è possibile che contraddizioni e differenze possano coesistere nella relazione con l'altro²³. Una buona cogenitorialità diviene quel terreno fertile che permette ai figli di instaurare anche una buona relazione tra loro. Ciò viene confermato da G. Salonia, che scrive come la capacità dei fratelli di superare la gelosia tra loro non dipende

«dalla relazione tra genitore e figlio, bensì dalla qualità del rapporto tra i due genitori. Se padre e madre sono in grado di sostenersi tra loro, con gratitudine e rispetto del partner, questo clima offre curiosità e apertura verso l'altro, invece che negarlo chiudendosi nel narcisismo. Nel momento in cui il figlio vive il trauma dell'alterità, è proprio la sana "cogenitorialità" che lo sostiene verso un'evoluzione positiva dell'evento: è questa fiducia genitoriale nei rapporti paritari che crea nel figlio un *ground* per potersi aprire alle relazioni con i fratelli»²⁴.

Una buona cogenitorialità educa i figli a un pensiero duale, dove la prospettiva dell'altro è sentita e valorizzata in quanto considerata con uguale

²² Cfr. M. Maggi - A. Ricci, *Educare alla genitorialità. Manuale a uso formativo e autoformativo per potenziare e sostenere le competenze genitoriali*, FrancoAngeli, Milano 2021, p. 17.

²³ Cfr. A. Merenda, *Psicodinamica delle famiglie contemporane*, cit., p. 62.

²⁴ G. Salonia, *Letter to a young Gestalt therapist for a Gestalt therapy approach to family therapy*, in «The British Gestalt Journal», 18 (2009), pp. 38-47.

dignità rispetto alla propria²⁵. Incontrare veramente l'altro significa attuare una sospensione di giudizio nei suoi confronti, accedere al suo modo di vedere e considerarlo, sempre e prima di ogni altra cosa, come frutto di un modo di pensare autentico e maturo. È quindi importante che i genitori instaurino tra di loro una relazione collaborativa e soprattutto coerente. Infatti, è stato dimostrato da alcuni studi²⁶ che a un maggiore accordo dei genitori sulle questioni educative e comportamentali corrispondevano migliori abilità sociali e di controllo emozionale dei figli. «In una famiglia in cui i genitori adottano gli stessi orientamenti educativi, i figli sperimentano minori tensioni e vi sono maggiori probabilità che crescano in un ambiente strutturato e prevedibile nel quale, oltre a sentirsi più sicuri, è più facile apprendere le abilità sociali e l'autocontrollo»²⁷. È importante che si possa realizzare una sana cogenitorialità, che si rivela di aiuto non soltanto alla coppia nella gestione delle questioni educative che riguardano i figli, ma che diviene a sua volta un modello relazionale che i figli apprendono per mediare le differenze tra loro e favorire lo sviluppo di abilità prosociali. In particolare, la relazione fraterna costituisce un vero e proprio laboratorio sociale, poiché al suo interno si sperimentano particolari modi di entrare in contatto con l'alterità, funzionali per favorire le esperienze relazionali dell'esistenza di ciascuno²⁸. Ciò che viene appreso dal rapporto cogenitoriale permette ai fratelli e alle sorelle di imparare a uscire da sé stessi, a negoziare, a dialogare e a vivere la diversità dell'altro senza fuggire. In fin dei conti, è proprio nella fratria che si realizza la sfida della relazione, dell'interdipendenza e dell'accettazione dell'altro in una prospettiva che richiama sia il passato vissuto, sia il futuro perché ogni persona riesca a raggiungere mete, realizzazioni e traguardi nuovi, non solo personali ma soprattutto relazionali.

²⁵ Cfr. R.G. Romano, *La custodia dell'orizzontalità della famiglia. La fratria come ermeneutica delle relazioni e tópos co-educativo*, in «Ricerche pedagogiche», 222 (2022), p. 83.

²⁶ Cfr. L. Benedetto - E. Fazzari, *Similarità del parenting e benessere in età prescolare: quanto è importante la coerenza educativa tra i genitori?*, in «Psicologia dell'educazione», 3 (2010), p. 297.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Cfr. M. Bannò - C. Giambra, *Dall'avere un fratello all'essere fratelli*, in P. Aparo (ed.), *Un fratello per Narciso. Gestalt Therapy e fratria*, Cittadella, Assisi 2018, p. 66.

4. Competenze genitoriali: sostare nel conflitto con i figli per educare al limite

Affrontare il conflitto non è sicuramente qualcosa di semplice, perché bisogna avere una buona capacità di gestione delle emozioni, di autocontrollo e di comprensione, affinché – come si è già scritto – la diversità dell'altro non venga percepita come una minaccia, ma come una risorsa per la relazione. Il conflitto in famiglia, quindi, può essere considerato come una palestra di socializzazione, perché permette di mettere in atto competenze sociali, interattive e di problem solving, fondamentali per sapersi approcciare agli scambi interpersonali; esso, quindi, diviene fondamentale per imparare ad affrontare le diversità.

Ma cosa avviene quando questo approccio riguarda una relazione verticale come quella tra genitori e figli? Nel caso della relazione coniugale, infatti, si parla di una relazione simmetrica, dove la risoluzione del conflitto avviene attraverso negoziazioni e confronti di pari livello. La relazione tra genitori e figli, invece, essendo per sua natura asimmetrica, induce a sperimentare nuove modalità relazionali. Considerando che i genitori si trovano in una posizione superiore rispetto ai figli ed essendo il conflitto intrinseco al processo naturale di crescita, di individuazione e differenziazione dei figli, i genitori devono assumere una posizione di guida e di cura responsabile. Pertanto, il processo conflittuale tra genitori e figli non può trovare risoluzione nel semplice raggiungimento di un accordo che accontenti entrambi i contraenti, ma si deve realizzare avendo sempre ben presente la differente posizione occupata e, soprattutto, la consapevolezza da parte del genitore di dover svolgere una funzione di orientamento e guida nei confronti del figlio²⁹. Purtroppo, oggi stiamo assistendo alla presenza di una “genitorialità debole”, che non riesce ad adempiere pienamente questo compito. Ciò è dovuto principalmente ad alcuni cambiamenti importanti all'interno delle famiglie, che rimodulano gli assetti e gli equilibri interni. Siamo passati, infatti, da una famiglia tradizionale e normativa a una affettiva e relazionale³⁰. «Ciò significa che i genitori tendono a trasmettere più affetti che regole e principi di valore astratti, e cercano di farsi

²⁹ Cfr. S. Donato - A. Lattauda, *Il conflitto nel legame genitori-figli*, in R. Rosnati - R. Iafrate (eds.), *Riconoscere i genitori. Percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, Erikson, Trento 2007, pp. 188-189.

³⁰ Cfr. M. Maggi - A. Ricci, *Educare alla genitorialità. Manuale a uso formativo e autoformativo per potenziare e sostenere le competenze genitoriali*, cit., p. 13.

obbedire utilizzando sovente i ricatti affettivi, più che indicando il valore insito nella norma, privilegiando il mantenimento della serenità e dell'andare d'accordo più che il confronto nel dialogo anche conflittuale»³¹. I genitori sono chiamati a esercitare una cura responsabile nei confronti dei figli, distribuendo equamente sia l'affetto sia la norma permettendo loro di sperimentare il senso del limite³². Per questo motivo è importante che i genitori imparino a sostare nel conflitto, in quanto solo facendo ciò riusciranno a fornire ai figli gli strumenti giusti per apprendere a diventare degli uomini e delle donne capaci di possedere pace ed equilibrio interiori che li portino a guardare oltre le evidenze del momento.

Cosa accade quando sono proprio i genitori a non saper sperimentare il conflitto e a fuggire dal limite? Ricordiamo che i genitori sono la prima fonte di educazione per i figli, i quali apprendono principalmente dal modo in cui padre e madre si relazionano tra loro ad affrontare le situazioni. Alcuni genitori, proprio alla luce delle mutate condizioni delle famiglie di oggi, preferiscono fuggire dal conflitto con i figli e fuggire, in questo caso, significa rinunciare a esercitare la propria responsabilità educativa³³. Una buona relazione non è sinonimo di assenza di conflitto; anzi, questo si rivela importante e necessario affinché il figlio e la figlia possano divenire uomini e donne completi, pronti a entrare in contatto con gli altri e capaci di affrontare e gestire il proprio limite. Come, infatti, affermano S. Donato e A. Lattauda, «I figli necessitano [...] di genitori che dimostrino impegno e cura anche nelle situazioni conflittuali, senza rifuggirle e cercando di gestirle nel rispetto della loro persona e salvaguardando la relazione»³⁴.

Entrare in conflitto è sicuramente un atto emotivamente impegnativo e proprio per questo i genitori dovrebbero adottare delle strategie sia per migliorare la loro capacità di resistenza, sia per educare i figli al limite. Molto spesso il conflitto tra genitori e figli deriva dai “no” che ricevono i figli dalle figure genitoriali. Solo educando al limite e al “no” si permette

³¹ R. Iafrate - M. Bonadonna, *La cura responsabile*, in R. Rosnati - R. Iafrate (eds.), *Riconoscere i genitori. Percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, Erikson, Trento 2007, p. 109.

³² Ibi, p. 108.

³³ Cfr. S. Bonino, *Paura del conflitto e genitorialità: il ricatto della buona relazione*, in «Minori giustizia», 2 (2009), p. 15.

³⁴ S. Donato - A. Lattauda, *Il conflitto nel legame genitori-figli*, in R. Rosnati - R. Iafrate (eds.), *Riconoscere i genitori Percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, cit., p. 189.

ai figli di maturare una piena consapevolezza delle proprie capacità di gestione del conflitto, di mediazione della diversità e, soprattutto, della capacità di attendere. Il figlio, infatti, durante l'attesa impara a comprendere che questa non è una perdita di tempo, ma un momento importante che aiuta a rendere consapevoli di cosa si desidera realmente. Quindi, «potremmo definire il 'no' come costitutivo della relazione, perché consente l'attesa e l'apprendimento dell'alterità, in quanto presenta l'altro nella sua totale diversità»³⁵.

Per sostare nel conflitto con i figli e per educarli al limite è necessario, quindi, che i genitori siano in grado di gestirlo. Risulta di fondamentale importanza prendere in considerazione i bisogni dei figli all'interno della discussione o del conflitto, il cui esito, positivo o negativo, dipenderà molto da quanto i genitori hanno saputo ascoltare il figlio e la figlia. Ad esempio, si possono trovare soluzioni diverse per rispondere alle loro esigenze, o spiegare il perché in quel momento non possano essere soddisfatte. Ma, a volte, ciò non basta. T. Gordon³⁶ consiglia tre elementi che dovrebbero essere tenuti in considerazione durante il conflitto. Innanzitutto, è importante descrivere il comportamento che crea problemi senza esprimere giudizi sulla persona evitando così di intaccare la sua autostima, spiegare le concrete conseguenze del comportamento sui genitori ed esplicitare i sentimenti provati. Ovviamente, ciò diviene un modello e un esempio da seguire per i figli che, vedendo i genitori, apprenderanno a gestire i limiti, le diversità e i conflitti. Solo divenendo capaci di non rigettare immediatamente il limite e di rimanere nel conflitto senza fuggire si riescono a mettere in atto nuove capacità relazionali nella scoperta sempre più profonda di sé stessi e dell'altro. Sostare nei conflitti con i figli significa sia porsi di fronte ai propri limiti, sia insegnare loro come gestirli per essere il più possibile capaci di affrontare le diversità. In riferimento alla famiglia, M. Maggi e A. Ricci affermano che «le relazioni sono fondamentali per la crescita degli individui che la compongono in particolare per i figli. È il modo in cui queste si sviluppano che produce benessere o disagio. Sono pertanto le interazioni positive tra i membri o i conflitti irrisolti, evitati o negati che fanno crescere o bloccano»³⁷.

³⁵ R.G. Romano, *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, cit., p. 160.

³⁶ Cfr. T. Gordon, *Genitori efficaci*, La Meridiana, Molfetta 1994.

³⁷ Maggi - A. Ricci, *Educare alla genitorialità. Manuale a uso formativo e autoformativo per potenziare e sostenere le competenze genitoriali*, cit., p. 14.

I figli hanno bisogno di contenimento, necessitano di sentirsi al sicuro, di avere dei punti fermi e l'instabilità non è di certo un luogo emotivamente sicuro. Dare un limite ai figli significa porli di fronte alla realtà, consapevoli che, anche se ciò dovesse portare a delle recriminazioni da parte loro, si è comunque sicuri di agire per il loro bene. Mettere dei limiti significa anche irrobustire le loro ali, affinché poi possano volare via dal nido senza temere di non farcela. A tal proposito ricordiamo che il compito dei genitori trova piena realizzazione nella generatività che, pur comprendendo il concetto di procreazione, lo supera ampiamente perché include quello di creatività in senso spirituale³⁸. La capacità generativa, infatti, si realizza in una generatività simbolica che va oltre il fisico e il naturale per approdare a un costrutto relazionale, che realizza un'identità capace di integrare in sé stessi sia i vari aspetti di sé, che le esigenze dell'alterità³⁹. «Il figlio è presenza nuova che chiede di essere nutrita materialmente e simbolicamente, che chiede di essere iscritta nella storia delle generazioni per poter in futuro dare prova responsabile di sé in famiglia e nella società»⁴⁰. È per questo che, secondo E. Scabini, la famiglia può essere considerata come «quella specifica e unica organizzazione che lega e tiene insieme le differenze originarie e fondamentali dell'umano [...] e ha come obiettivo e progetto intrinseco la generatività»⁴¹.

Dunque, il compito della famiglia, e in particolar modo dei genitori, è quello di affrontare le differenze attraverso la gestione del conflitto, affinché sia garantita l'appartenenza senza per questo annullare o soffocare le diversità. In questo si realizza una sana genitorialità, che consiste nel riuscire a permanere nel conflitto essendo autenticamente generativi. Solamente imparando a sostare nel conflitto e riuscendo a far dialogare le diversità si diviene capaci di possedere una ricchezza personale e interpersonale di inestimabile valore.

³⁸ Cfr. E. H. Erikson, *Gioventù e crisi d'identità*, tr. it., Armando, Roma 1974.

³⁹ Cfr. R.G. Romano, *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi* cit., pp. 177-178.

⁴⁰ R. Iafrate - M. Bonadonna, *La cura responsabile*, in R. Rosnati - R. Iafrate (eds.), *Riconoscersi genitori. Percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, cit., p. 109.

⁴¹ E. Scabini - S. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 47.

Bibliografia

- Bagnato K., *Diversità e conflitto nelle relazioni interpersonali*, 6 (2014), in «Quaderni di intercultura», pp. 2-11.
- Bannò M. - Giambra C., *Dall'averne un fratello all'essere fratelli*, in P. Aparo (ed.), *Un fratello per Narciso. Gestalt Therapy e fratria*, Cittadella, Assisi 2018, pp. 65-117.
- Benedetto L. - Fazzari E., *Similarità del parenting e benessere in età prescolare: quanto è importante la coerenza educativa tra i genitori?*, in «Psicologia dell'educazione», 3 (2010), pp. 295-312.
- Bonino S., *Paura del conflitto e genitorialità: il ricatto della buona relazione*, in «Minori giustizia», 2 (2009), pp. 14-18.
- Camisasca E. - Miragoli S. - Milani L. - Di Blasio P., *Adattamento di coppia, cogenitorialità e benessere psicologico dei figli: uno studio esplorativo*, in «Psicologia della salute», 2 (2016), pp. 127-141.
- Cavaleri P., *La coppia che si trasforma*, in R.G. Romano (ed.), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 189-210.
- Chicchese G., *I percorsi dell'altro*, Città Nuova, Roma 1999.
- Donato S. - Lattauda A., *Il conflitto nel legame genitori-figli*, in R. Rosnati - R. Iafrate (eds.), *Riconoscersi genitori. Percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, Erikson, Trento 2007, pp. 185-196.
- Erikson E.H., *Gioventù e crisi d'identità*, tr. it., Armando, Roma 1974.
- Formenti L., *Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2008), pp. 78-91.
- Gadamer H.G., *La molteplicità d'Europa. Eredità e futuro*, in A. Krali (ed.), *L'identità culturale europea, tra germanesimo e latinità*, Jaca Book, Milano 1988.
- Gambini P., *Psicologia della famiglia, la prospettiva sistemico-relazionale*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Gordon T., *Genitori efficaci*, La Meridiana, Molfetta 1994.
- Iafrate R. - Bonadonna M., *La cura responsabile*, in R. Rosnati - R. Iafrate (eds.), *Riconoscersi genitori. Percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, Erikson, Trento 2007, pp. 107-120.
- ISTAT, *Matrimoni e unioni civili in ripresa ma ancora non ai livelli pre-pandemia*, 06 marzo 2023, in <https://www.istat.it/it/files//2023/03/report-matrimoni-unioni-separazioni-2021.pdf>
- Levorato A. - Levorato R., *Fratelli e amici. Dalla fratria ai gruppi sociali*, San Paolo, Milano 2008.
- Lollo A., *Il dovere dei genitori di mantenere, istruire e educare i figli*, in «Diritto costituzionale», 2 (2019), pp. 139-164.
- Maggi M. - Ricci A., *Educare alla genitorialità. Manuale a uso formativo e autoformativo per potenziare e sostenere le competenze genitoriali*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- Marsoni A. G - Quagliata E., *Fratelli e gemelli. L'amore tra fratelli, rivalità e gelosia, i gemelli: affrontare le difficoltà*, Astrolabio, Roma 2010.
- McHale J., *La sfida della cogenitorialità*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

- Merenda A., *La coppia cogenitoriale*, in Ead. (ed.), *Psicodinamica delle famiglie contemporanee*, New Digital Frontiers, Palermo 2019, pp. 59-70.
- Merenda A., *Psicodinamica delle famiglie contemporanee*, New Digital Frontiers, Palermo 2019.
- Moscato M.T., *Crisi del processo educativo nel conflitto coniugale. Uno studio pedagogico*, in «Enciclopedia», 38 (2014), pp. 9-32.
- Musi E., *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Pedrocco Biancardi M.T - Soavi G., *Stili di vita familiare violenti e loro effetti sui bambini*, in «Maltrattamento e abuso dell'infanzia», 3 (2009), pp. 15-25.
- Petri H., *Fratelli: amore e rivalità. La relazione più lunga della nostra vita*, tr. it., Koinè, Roma 2004.
- Pustetto M. - You Z. L., *Quando Caino salvò Abele*, in P. Aparo (ed.), *Un fratello per Narciso. Gestalt Therapy e fratria*, Cittadella, Assisi 2018, pp. 31-63.
- Romano R.G., *La sete generativa, Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2018.
- Romano R.G., *La custodia dell'orizzontalità della famiglia. La fratria come ermeneutica delle relazioni e tópos co-educativo*, in «Ricerche pedagogiche», 222 (2022), pp. 77-88.
- Rosnati R. - Iafrate R., *Riconoscersi genitori. Percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, Erikson, Trento 2007.
- Salerno A. - Ferrara E. - Golia F. - Lo Dico L., *Psicodinamica delle nuove coppie. Esemplicazioni dei nuovi scenari del vivere insieme*, in A. Merenda (ed.), *Psicodinamica delle famiglie contemporanee*, New Digital Frontiers, Palermo 2019, pp. 41-58.
- Salonia G., *Lettera ad un giovane psicoterapeuta della Gestalt. Per un modello di Gestalt Therapy con la famiglia*, in M. Menditto (ed.), *Psicoterapia della Gestalt contemporanea. Esperienze e strumenti a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 185-202.
- Salonia G., *Verso un nuovo stile di cogenitorialità. La prospettiva gestaltica*, in A. Merenda (ed.), *Genitori con. Modelli di coparenting attuali e corpi familiari in Gestalt Therapy*, Cittadella, Assisi 2017, pp. 107-122.
- Scabini E. - Iafrate S., *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Simeone D., *Educazione familiare e vita di coppia*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2009), pp. 55-68.

Il tutto è più della somma delle parti

Tracce teoriche e operative di percorsi di auto-mutuo-aiuto

Agata Pisana*

Abstract

Alla luce di un'ermeneutica gestaltica, il contributo inquadra il fenomeno dei gruppi di auto-mutuo-aiuto (AMA) nel loro contesto storico, nella loro specificità rispetto ad altre tipologie di percorsi in gruppo, nelle leggi intrinseche che ne scandiscono la vita interna e nelle fasi diacroniche che ogni iter attraversa. Queste vengono descritte e rilette secondo un'ottica originale che l'Autrice ha maturato nel corso della propria ultraventennale esperienza ed illustrate in un grafico. Per ognuna sono date indicazioni sul sostegno specifico che il trainer può dare. Seguono altri suggerimenti pratici per chi guida un gruppo AMA. Cardini del processo di auto-mutuo-aiuto sono considerati la fiducia nel potere di autoregolazione e di potenziamento reciproco che il gruppo porta con sé, l'azione propulsiva verso il proprio benessere che l'attenzione agli altri con-partecipanti esercita, la certezza che l'essere umano nasce, cresce e procede attraverso relazioni e da relazioni sane può sempre essere aiutato e salvato.

Taking into consideration Gestalt hermeneutics, this paper places the experience of self-mutual-help groups (AMA) in their historical context. It comments on the uniqueness as compared to other types of group journeys, furthermore, it discusses the intrinsic laws that mark their internal life and in the diachronic phases that each process goes through. These are described and re-examined through an original perspective that the author has developed over the course of her over twenty years of experience and illustrated in a graph. For each, indications are given on the specific support that the trainer can give. Other practical suggestions for those who lead an AMA group follow. The trust in the power of self-regulation and mutual reinforcement that the group brings with it are looked upon as the cornerstones of the self-help pro-

* Counsellor formatore supervisore ad indirizzo gestaltico, Vice Presidente Confederazione Italiana Consultori Familiari (CFC), Presidente Federazione Sicilia dei Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana e del Consultorio "Don Romolo Taddei" di Ragusa.

cess, the propulsive action towards one's well-being that attention to other co-participants exerts, the certainty that the human being is born, grows and proceeds through relationships and healthy relationships can always be helped and saved.

Parole chiave: auto-mutuo-aiuto; gruppo; fasi; Gestalt Therapy

Key words: self-mutual-help – group – phases - Gestalt Therapy

*Se il corpo fosse tutto occhio, dove sarebbe l'udito?
1 Corinzi 12,17*

1. Premessa

Il titolo riprende un assunto tipico della cultura olistica che in epoca moderna era già appartenuto al pensiero di Kant¹ e che nel XX secolo è stato ripreso dalle ricerche sulla percezione² per divenire caposaldo del pensiero psicologico gestaltico. «Ogni parte è immediatamente sperimentata come implicante tutte le altre parti e la totalità, e quest'ultima è costituita appunto di queste parti»³ – scrivono i padri della Gestalt.

Mentre la somma è un aggiungersi di un elemento all'altro senza che le proprietà di essi ne siano alterate, il tutto è un comporsi in più forme che danno vita ad una realtà altra che non è copia di nessuna delle parti ma che

¹ È sfondo di ciò che il filosofo definisce “giudizio teleologico”. Cfr. la traduzione italiana a cura di Emilio Garroni: E. Kant, *Critica della facoltà di giudizio*, Einaudi, Torino 1999.

² Negli anni Venti del secolo scorso studiosi quali Wertheimer, Koeler e Koffka rilevarono come la percezione nasce da una condizione interiore fisiologica per cui ognuno di noi vede ogni frame come un tutto organizzato: gli elementi, cioè, che formano un'immagine acquistano significato a seconda del modo in cui nel loro insieme essi sono reciprocamente connessi, della forma (gestalt) che acquistano. Nel 1921 i tre fondarono la rivista *Psychologische Forschung* che è fonte primaria per comprendere le loro scoperte riguardo alla percezione.

³ F. Perls - R. Hefferline - P. Goodman, *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt. Vitalità e accrescimento della persona umana*, Astrolabio, Roma 1997 (ed. or. 1994), p. 222. Sul concetto di tutto in Gestalt cfr. anche M.G. Ash, *La psicologia della Gestalt nella cultura tedesca, dal 1890 al 1967*, FrancoAngeli, Milano 2004.

tutte le include e potenza. Una sorta di “conservazione e superamento”⁴ che Hegel concepiva nel tempo e che l’olismo vede nello spazio, dato che l’essere in relazione si mantiene ciò che è, ma superandosi nel qui e ora dell’esperienza: direbbe E. Mounier che acquista un «più d’essere»⁵.

In gruppo ogni soggetto è diverso nel sentire e nel fare rispetto a come è singolarmente, proprio perché non è più un individuo ma è una parte di un tutto. Come dimenticare la follia dell’assalto al forno delle Grucce da un lato o l’ardire impavido di soldati all’attacco dall’altro? Nel gruppo si determina cioè una forza trasformativa (in senso evolutivo o regressivo che sia), un’energia trascinate che in epoca recente è stata riconosciuta come prezioso strumento di sostegno e guarigione anche da ferite molto profonde ed assunta come metodologia specifica nella realizzazione dei cosiddetti gruppi di auto-mutuo-aiuto (AMA).

In questo contributo vedremo quali le caratteristiche e i processi interni di un gruppo, quali le fasi del suo ciclo evolutivo, come un trainer può guidare e sostenere il percorso in gruppo. L’ermeneutica che seguirà sarà quella della Gestalt Therapy.

2. Identità e caratteristiche di un gruppo di sostegno reciproco

2.1. Definizione e identità di un gruppo

Esistono diverse tipologie di relazioni che possono essere racchiuse in due grandi categorie: le simmetriche e le asimmetriche⁶. Queste ultime afferiscono agli ambiti del curare, governare ed educare, mentre tutte le altre sono simmetriche⁷. Occupandoci del settore del prendersi cura, fac-

⁴ È la traduzione italiana del termine *aufhebung* (sintesi) nel sistema dialettico del filosofo G.W.F. Hegel.

⁵ E. Mounier, *Il trattato del carattere*, trad. it. Di Massa e De Benedetti, Paoline, Roma, 1960, p. 42.

⁶ Cfr. P. Watzlawick - J.H. Beavin - D.D. Jackson, *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Astrolabio, Roma 1971 (ed. or. 1967).

⁷ «Nella condizione umana le relazioni si strutturano fundamentalmente su quattro registri: le relazioni paritarie che, a loro volta, si suddividono in relazioni paritarie con patto (ad esempio, coppia di partners, di amici) e senza patto (fratelli e sorelle, concittadini), e le relazioni non paritarie, che possono essere asimmetriche in senso stretto poiché articolate fra un soggetto che ha un bisogno e un altro che può sopperire ad esso (il curare e l’educare) o asimmetriche in senso ampio, poiché le posizioni *up* o *down* sono concordate ed eventualmente intercambiabili (il governare)»: G. Salonia, *Governo tra obbedire e disobbedire. Percorsi formativi*, in G. Gurciullo - E. Strino (edd.), *Governo fraterno. La*

ciamo riferimento, dunque, a relazioni asimmetriche dove c'è un trainer (counsellor, facilitatore, psicologo o altro professionista) che aiuta non con incontri individuali ma facendo interagire insieme persone che hanno fatto lo stesso tipo di richiesta di sostegno.

In questo caso è possibile condurre gli incontri con una modalità *a raggiera* in cui dal trainer si dirama l'azione di aiuto e quindi tutto converge verso di lui e da lui si promana, *circolare* in cui i trainer sono dei *primus inter pares* non professionisti ma reduci da esperienze similari e quindi «testimoni esperti del cambiamento possibile»⁸ (lambendo così la relazionalità di tipo simmetrico), *integrata* quando c'è un professionista che coordina e facilita le interazioni, ma resta nello sfondo lasciando che il processo di crescita si sviluppi precipuamente tramite la reciproca interazione dei partecipanti.

Agli albori della loro storia, quando negli anni '70 l'onda lunga dei movimenti studenteschi e operai aveva fatto emergere istanze di partecipazione e slogan sulla libera espressione dei vissuti e del pensiero, i gruppi circolari facevano a meno di un "capo", percepito come retaggio dei tradizionali gruppi a raggiera. Viene recuperato il metodo già presente negli USA dal primo dopoguerra degli alcolisti anonimi e fioriscono iniziative volte al sostegno di persone con in comune – spesso – un problema che emergesse come novità sociale: così le dipendenze o i disturbi posttraumatici.

Finita l'enfasi sulla novità di un esistere che basta a sé stesso e sul riconoscimento di qualsiasi gerarchia (compresa quella basata su qualifiche e competenze), già dagli anni Ottanta il modello integrato ha finito col prevalere, inizialmente sotto forma di training e poi sempre più diffusosi nella fisionomia di gruppi AMA⁹. La differenza era data dal fatto che il training mira a trasmettere delle competenze ed è promosso da agenzie educative e da professionisti, mentre i gruppi AMA vogliono ripristinare una funzionalità personale e relazionale in qualche modo intaccata e sorgono tante volte per iniziativa dei fruitori stessi.

Personalmente sono protagonista di una richiesta di aiuto fatta in Diocesi a Ragusa da alcune coppie di genitori che avevano perso un figlio. I

novità di Francesco d'Assisi nella società delle relazioni liquide, EDB, Bologna 2018, 145-159, p. 149.

⁸ E. Cazzaniga, *Il lutto*, ed. Outis, Monza 2023, p. 286.

⁹ Sugli AMA cfr. M. Tognetti Bordogna (ed.), *Promuovere i gruppi di self-help*, FrancoAngeli, Milano 2002; E. Cazzaniga - A. Noventa, *Manuale dell'Auto Mutuo Aiuto*, edizioni AMA, Milano 2015.

genitori avevano compreso che fra loro si intendevano, che potevano parlare liberamente e non sentirsi né di peso per gli altri familiari né soli, dato che dopo i primi giorni purtroppo attorno a chi soffre si crea spesso un vuoto sociale, ma avevano anche sperimentato che, appoggiandosi l'uno all'altro, gradatamente cadevano di nuovo a terra. Hanno chiesto dunque al Vescovo, come “pastore del gregge”, il sostegno da parte di un esperto esterno che sapesse ascoltarli senza restare coinvolto dal loro dolore e sorreggerne il peso delle emozioni perché competente in questo. Da lì una efficace iniziativa di AMA che da venti anni ancora dura.

Gli input di riflessione che seguono guardano principalmente al modello di tipo integrato.

2.2. Cosa accade nel percorso in gruppo

La prima cosa è il grande messaggio – spesso implicito ma è bene sia verbalizzato da chi guida – che ognuno è utile. Quella che veniva percepita (ed è) una ferita, una fragilità o una difficoltà diventa una risorsa per gli altri e quindi per sé. Nessun problema ci impoverisce, ma anzi ci arricchisce. «Là dove sta il nostro più grande problema, lì c'è la nostra più grande opportunità, lì c'è anche il nostro tesoro»¹⁰.

Siamo in circolo. Una signora, che chiameremo per facilità di lettura Maria, ha appena finito di raccontare della sua esperienza con una figlia che è sempre in rotta col padre. Lui insiste per mantenere un pugno duro con la ragazza e se la moglie prova a fargli vedere le cose da un altro punto di vista si sente incompreso ed erompe in atti di violenza verbale verso tutti i familiari. L'uomo è d'altronde in cura da uno psichiatra, che ha raccomandato di non irritare troppo il suo sistema emotivo. Maria conclude il suo racconto dicendo di sentirsi totalmente impotente. Un fazzoletto di stoffa tenuto spasmodicamente stretto sulla bocca dice tutto ciò che ogni giorno vive in casa, costretta ad un silenzio che la soffoca. Guardo gli altri partecipanti ma nessuno prende la parola. Occhi bassi in giro. Due donne alzano lo sguardo verso di me e vedo che i loro occhi sono pieni di lacrime. Un partecipante, Carlo, sbuffa. In qualità di conduttrice del percorso, chiedo allora a Maria di guardare tutti gli altri ad uno ad uno e li invito a loro volta a guardarla. Gli occhi di tutti si incontrano e si diffonde un calore che si legge progressivamente nel volto di lei. Alcuni accompagnano

¹⁰ R. Taddei (ed.), *Cammini di relazione*, Elledici, Torino 2006, p. 31.

lo sguardo con un sorriso o un gesto delle braccia eloquente. Solo Carlo ha eluso lo sguardo di lei. Non intervengo. Passa qualche secondo. Poi lui fa un sospiro profondo e sbotta, rivolto a Maria: «Non si può vivere così. La vita è una! Non sei schiava!». È una spinta e una solidarietà che le fa bene. Lei abbassa finalmente quel fazzoletto che teneva davanti alla bocca e lo ringrazia con un sorriso. All'incontro successivo Carlo chiede la parola e racconta che durante la settimana aveva trovato il coraggio di troncare una relazione con la sua fidanzata, che si trascinava da anni.

Cosa era accaduto? La lettura più plausibile è che Carlo aveva provato fastidio nell'ascoltare il racconto di Maria perché lo toccava da vicino, dato che anch'egli stava vivendo una situazione di coppia difficile: nella sofferenza di lei aveva rivisto la propria. Aveva riconosciuto in sé la stessa impasse in cui viveva Maria. Lei soffriva e cercava aiuto e lui, risvegliato dal dolore di lei nel proprio dolore, ha individuato quella possibilità che ha liberato sé e che probabilmente avrà liberato anche Maria. Forse non aveva avuto il coraggio, fino a quel momento, di guardare apertamente al proprio cuore e di dire a se stesso quelle parole che invece era stato pronto a dire a lei: «Non si può vivere così. La vita è una!».

È un incastro virtuoso che fa sì che ciò che manca o è inceppato nel processo interiore di un partecipante viene completato e attivato da ciò che un altro prova. Il non essere direttamente chiamati in causa, l'aver tempo, l'osservare una situazione dall'esterno e il vederne dunque i contorni più definiti, l'essere smossi da desiderio di aiutare chi ci sta accanto, sollecita energie, fa riconoscere il proprio travaglio e permette l'accadere del nuovo nella vita di ognuno.

“Auto-mutuo-aiuto” è termine, dunque, che a mio parere va letto in modo inverso rispetto a come generalmente si pensa: non è solo un poter ricevere da chi mi è simile, ma è soprattutto un poter dare, che – in quanto attivo – ha più valore che il ricevere.

2.3. *Le leggi interne*

Alcune proprietà caratterizzano la vita di un gruppo. Fra queste ne evidenzio quattro che ritengo più di immediata utilità per chi conduce un percorso.

- Il *principio olistico*, essenza del gruppo, per cui non c'è la possibilità che alcuni stiano meglio trascurando altri. Così come in un corpo biologico: tutto serve e la crescita o la sofferenza di una parte è cre-

scita e sofferenza di tutto il corpo. È questo l'orizzonte principale che il trainer manterrà da sfondo costante e in base a cui attenderà silenzi, pause, interventi, tempi, assenze, spazi verbali. Nei gruppi AMA, in riferimento a ciò, il suo compito non somiglia tanto a quello di un direttore d'orchestra che dà indicazioni e garantisce la corralità dei suoni, ma di un servitore di tavola che si assicura che tutti i commensali abbiano ciò di cui hanno bisogno e siano soddisfatti. In base a ciò e tenendo presente che crescita è imparare ad assumersi il proprio potere nelle interazioni e quindi a saper dare risposte idonee all'ambiente, se a me partecipante un altro membro del gruppo risulta particolarmente antipatico, mi innervosisce e vorrei non ci fosse, allora proprio lui sarà per me il più utile perché smaschera le mie difficoltà e, richiamando così mie pregresse ferite o slatentizzando le mie resistenze, mi consente oggi di affrontarle.

- La *legge degli effetti reciproci* di cui parla P. Watzlawick¹¹, basata su uno dei cinque assiomi della comunicazione: “in ogni relazione la punteggiatura è arbitraria”, cioè ogni azione innesca una circolarità di azioni-reazioni per cui non è possibile stabilire un punto d'inizio del cerchio. Ne consegue che ogni punto può essere l'inizio, quindi ognuno ha pari responsabilità nella dinamica in atto. Questo processo fornisce l'esperienza della effettiva dipendenza di ognuno dagli stimoli che riceve e della ricaduta sugli altri di ciò che dice e fa. «Sapevo che era tardi, mi sembrava che non vedessi l'ora di alzarti e non ho potuto dirti tutto» dice un partecipante ad un altro, che risponde: «In effetti io al contrario ho visto che parlavi velocemente e ho pensato che era meglio chiudere presto la nostra conversazione». Confrontarsi su intenzionalità, effetti del proprio intervenire nella relazione, impatto sugli altri e prospettiva diversa aiuta ad avere una visione più chiara e realistica delle cose, a non stigmatizzare il proprio stile e ad acquisire elasticità di vedute. Per chi conduce, la legge degli effetti reciproci porta ad attenzionare sempre ogni *frame* come risposta ad uno stimolo e mai come input iniziale e quindi ad avere una visione non lineare ma circolare di ciò che sta accadendo.
- La *legge ergodica* che, ispirata dalle ipotesi di Boltzmann, si rivelò non vera in fisica mentre si applica alla vita relazionale: l'energia del

¹¹ P. Watzlawick - H. Beavind - D. Jackson, *Pragmatica della Comunicazione Umana*, cit.

tutto passa alle parti e il tutto energizza le parti. Nel gruppo l'energia si distribuisce e rafforza. Esempio tipico la contagiosità della risata o l'espandersi e crescere come onda di uno stato d'animo: dall'entusiasmo per un progetto alla focalizzazione delle difficoltà fino alla rinuncia. E viceversa. «Il gruppo stimola e potenzia le capacità individuali e attiva, per il bene comune, le risorse molteplici dei suoi membri»¹².

Il fenomeno ergodico spiega tecnicamente il criterio olistico, per cui non si tratta di avere un'attenzione speciale per i più "fragili" o più silenziosi come se si trattasse di un buonismo che non vuole lasciare indietro nessuno, ma di riconoscere e assecondare una legge naturale delle relazioni che, se ignorata, inficia l'esito dell'intero percorso: nessuna parte può arrivare al ben-essere se gli manca l'energia del tutto, né il tutto può brillare se anche una sola luce che lo compone è spenta.

- La legge dell'*autoregolazione*, che definirei anche "idraulica". È una sapienza interna al gruppo, invisibile e pervicace, per cui ad ogni picco corrisponde il levarsi di una voce contraria¹³. L'autoregolazione bilancia l'effetto ergodico e permette che esso non canalizzi il gruppo verso un'unica direzione.

Accade così che ogni emozione e sentimento può essere abitato perché qualcuno sta assumendo su di sé lo stato d'animo polare: sapere – anche inconsapevolmente – che altri continueranno, ad esempio, a mantenere un sentire prevalente di rabbia, permette di oltrepassare la propria rabbia e di esplorare vissuti di perdono o di accettazione. E, viceversa, ognuno si può permettere di stare ancora coi

¹² A. Pangrazzi, *Aiutami a dire addio*, Erikson, Gardolo (TN) 2006, p. 36.

¹³ Mentre i capostipiti della Gestalt Therapy parlano ancora di autoregolazione dell'organismo (cfr. F. Perls - R. Hefferline - P. Goodman, *Teoria e pratica della Psicoterapia della Gestalt*, cit., in particolare alle pp. 119 e seguenti), gli ultimi studi hanno messo a fuoco come sia la relazione che si autoregola e non il singolo individuo. «In Psicoterapia della Gestalt, è andata emergendo un'istanza regolativa prioritaria rispetto all'autoregolazione dell'organismo individuale. La abbiamo chiamata 'autoregolazione della relazione': i vissuti del soggetto sono, in ultima analisi, vissuti relazionali; essi portano in sé sempre e comunque la tensione verso un contatto positivo e nutriente con l'altro. [...] Non solo tendiamo ad incontrare l'altro, ma siamo intimamente e originariamente disposti a coniugare l'intenzione di incontrare l'altro con la realtà "altra" dell'altro»: G. Salonia, *Edipo dopo Freud - Una nuova gestalt per il triangolo primario*, in D. Cavanna - A. Salvini (edd.), *Per una psicologia dell'agire umano. Scritti in onore di Erminio Gius*, FrancoAngeli, Milano 2010, pp. 344-358, p. 351.

propri “vecchi” vissuti perché qualcuno sta dando voce al desiderio di andare oltre che pure si affaccia dentro il suo cuore. È un meccanismo interno fondamentale per il funzionamento degli AMA e un imprescindibile criterio di analisi differenziale nel guardare alla coppia, alla famiglia o alla vita relazionale in genere.

Ma perché tali processi fluiscano bene è necessario esprimere i vissuti e quindi bisogna che chi guida insista, con le giuste cautele, affinché ciò che si sente venga espresso: «Ascoltando ed esplicitando le intenzionalità relazionali (o di contatto) presenti in ogni soggettività, emerge, contestualmente, un’istanza di autoregolazione della relazione»¹⁴. Viceversa, se non dette, le emozioni non vengono riconosciute e quindi non è possibile seguire la direzione che esse ci indicano.

Un esempio può fare da sintesi. Se un partecipante senza darne comunicazione né prima né dopo abbandona il percorso, bisogna tener conto che, per il principio ergodico, altri esprimeranno critiche e un calo di interesse verso il percorso, mentre l’autoregolazione spingerà qualcuno a elogiare quanto fatto finora. La situazione di questo abbandono sarà vissuta adeguatamente comunque se tutti potranno esprimere ciò che stanno provando perché per il principio olistico ogni cosa riguarda tutti e cambia in qualche modo tutti. Per la legge degli effetti reciproci, non avrà alcun valore andare ad indagare coi partecipanti i possibili motivi di tale scelta del loro compagno di cammino, dato che serve non ciò che ha causato ma ciò che oggi viene causato (il *next*): il cosa posso fare io oggi, cosa cambia in me oggi. Fuori dagli incontri, invece, sarà opportuno che il trainer contatti chi ha abbandonato per sapere se ci sono questioni che avrebbe voluto chiarire a livello personale e per esprimere la propria disponibilità e vicinanza sempre e comunque. Diversa, naturalmente, la lettura se c’è stato un avviso dell’intenzione di lasciare o un feedback successivo da parte del partecipante.

Ogni situazione andrà contestualizzata di volta in volta, ma i criteri di analisi dovranno tener conto anche di questi principi che descrivono il funzionamento di un gruppo.

¹⁴ Ibidem.

3. Lo sguardo evolutivo sulla vita di un percorso in gruppo

Un'ermeneutica che ha analizzato con puntualità i processi del relazionarsi umano e della crescita interiore è la Gestalt Therapy (GT), secondo cui ogni essere umano è un Organismo sempre in relazione e in movimento verso l'incontro con l'altro. Tale sua "intenzionalità di contatto" si sviluppa secondo una linea evolutiva che è definita "ciclo di contatto", le cui micro-sequenze sono individuabili e tracciabili nelle loro caratteristiche funzionali e nei comportamenti corrispondenti, sempre fenomenologicamente visibili nel cosiddetto "confine di contatto", cioè nello spazio relazionale fra l'IO e il TU¹⁵.

Un gruppo, essendo anch'esso un Organismo, attraversa queste fasi qui di seguito descritte e riportate in grafico. Ad ognuna di esse corrisponde un sostegno specifico che il trainer può dare per sollecitare il passaggio alla fase successiva. Di seguito la lettura che in questi anni di esperienza sul campo ho potuto maturare riguardo all'applicazione di tali coordinate gestaltiche alla vita di un percorso in gruppo, con relativo grafico da me realizzato.

1) Fase della costituzione

Quando si costituisce un gruppo ciò accade inizialmente in una realtà spazio-temporale che è il cosiddetto "precontatto". È una condizione relazionale ricca di ipotesi, aspettative, progetti. C'è stato qualcosa che ha portato alla decisione di costituire un gruppo ed avviare un percorso e c'è la decisione da parte di ogni soggetto di farne parte. Si attraversano vissuti contrastanti fra loro: sarò adatto io e sarà il gruppo adatto a me? Sapré inserirmi? Mi accoglieranno? Ho fatto la scelta giusta? Mi permetterà di ottenere quello che desidero?

Eccitazione e timore, attesa e perplessità si accavallano, per cui si ha bisogno di immettere molta energia in ciò che si è scelto di fare.

¹⁵ Su tutta la dinamica del ciclo di contatto e la terminologia specifica faccio riferimento ai seguenti testi fondativi: F. Perls - R. Hefferline - P. Goodman, *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt. vitalità e accrescimento della personalità umana*, cit.; G. Salonia, *Dal Noi all'Io-Tu: contributo per una teoria evolutiva del contatto*, in «Quaderni di Gestalt», 8/9 (1989), pp. 45-54; Id., *Tempi e modi di contatto*, in «Quaderni di Gestalt», 8/9 (1989), pp. 55-64.

In questa prima fase, a chi conduce il percorso va il compito di stilare il programma, indicando finalità, destinatari, tempi e luoghi di incontro, modalità di iscrizione e numeri di contatto cui rivolgersi. La chiarezza e la completezza del programma daranno il senso di essere di fronte ad un'iniziativa affidabile.

Caratteristica specifica dei percorsi AMA è quella di non avere spesso temi prestabiliti degli incontri, essendo l'evoluzione dell'iter mossa dalla libera spontaneità del narrarsi e interagire.

Cruciale il primo incontro, in cui il trainer si presenterà e chiarirà quali regole e modalità saranno adottate e quale l'identità specifica del tipo di gruppo (sicché ognuno si possa sentire più a proprio agio, sapendo dove si sta muovendo). Passerà quindi ad invitare ognuno ad auto presentarsi e a dire anche quali sono le sue aspettative rispetto al percorso, i motivi che lo hanno portato ad iscriversi e se ci sono richieste in merito. Infine risponderà a tutte le domande per chiarimenti che i partecipanti potranno richiedere sulla organizzazione. La finalità è rassicurare e dare "contenimento", cioè porsi come bacino in cui le emozioni potranno essere accolte, raccolte ed elaborate.

2) Fase della coesione

Fatto il primo passo ed entrati nel percorso, si vive una forma di eccitazione e di stupore tipico degli inizi¹⁶. Il NOI è maggiore dell'IO: per lo più tutto sembra positivo, fioccano i consensi verso qualsiasi cosa venga proposta o detta. Le somiglianze sono esasperate e le divergenze minimizzate. «Siamo nel posto giusto» si dicono l'un l'altro. Ci sono aspettative alte e si suppone che il percorso sarà breve e risolutivo proprio per la grande energia che si avverte in quanto tutta convergente. Si respira un'aria simbiotica che viene scambiata per comunione (che è tutt'altro e che è possibile solo a fine percorso).

È una fase in cui il sentirsi vicini e unanimi serve ad accendere l'energia che darà ad ognuno la forza di attraversare le fasi successive. Ma la coesione, se si cristallizza diventando confluenza, è un bloccarsi in una

¹⁶ Sulla diversa sensibilità fra i periodi in cui prevale il NOI e quelli di affermazione dell'IO, cfr. G. Salonia, *Psicopatologia e contesti culturali*, in G. Salonia - V. Conte - P. Argentino, *Devo sapere subito se sono vivo. Saggi di Psicopatologia Gestaltica*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013, pp.17-32.

condizione di comfort in cui si demandano al gruppo decisioni, progetti, consensi. Va dunque sostenuto qualsiasi spunto di divergenza che qui e là certamente affiorerà, vanno invitati i partecipanti ad esprimere le proprie impressioni e ad ascoltare sé stessi per definire i propri stati d'animo del momento. Ciò li riconduce a sé distogliendo dalla focalizzazione sull'insieme e aiuta la differenziazione che caratterizza appunto il successivo step.

3) Fase della differenziazione

Lo stato di coesione soffoca le individualità, per cui ecco i dubbi: Sarà davvero utile questo percorso? Mi posso fidare degli altri e tanto più del trainer? È il caso di espormi?

Sono domande non di critica o di scetticismo, ma di ricerca di chiarezza sulla identità propria, dei membri del gruppo, del leader.

L'interesse si sposta dal NOI-gruppo all'IO-rispetto-al-gruppo. Emerge un senso di delusione e di solitudine che si traduce in dissensi rispetto alle proposte degli altri, obiezioni, quasi sfide nei confronti dei pari e del leader. Sono atti funzionali a stare nel gruppo restando sé stessi. È l'occhio che dice: Non voglio essere solo corpo, massa indistinta, voglio dare la vista al gruppo. Accade spesso che in questo passaggio un pensiero baleni nella mente: Forse questo gruppo è così sgangherato che aveva proprio bisogno di me per essere salvato. A questo punto si è davvero pronti per "tornare" nel gruppo.

Per il trainer è indispensabile conoscere questa realtà del ciclo evolutivo: la confusione e l'opposizione che si creano potrebbero infatti anche scoraggiare qualche membro o il trainer stesso ed indurlo all'abbandono del percorso. Aver fiducia, credere nella valenza evolutiva di ciò che sta avvenendo, lasciare che l'energia fluisca accompagnandone il processo deve essere la logica sottesa a qualsiasi atto di chi conduce. L'ancoraggio da parte sua alla propria leadership sarà la forza che permetterà ad ogni membro del gruppo di differenziarsi senza perdersi.

4) Fase dell'azione

L'energia è cresciuta per l'avanzare delle intenzionalità di contatto reciproco di ognuno. Si è pronti a raggiungere l'obiettivo del percorso. È stato possibile sentire la forza data dalla coesione iniziale ed esporsi come soggetto diverso dagli altri, ma per consegnarsi all'incontro bisogna fi-

darsi e lasciarsi andare. Subentra spesso un ultimo vacillamento rispetto all'ambiente (il percorso, il trainer, gli altri) che in Gestalt è detto "retroflessione" perché si è lì lì per tornare indietro.

Un partecipante sospira: «Mi sarebbe piaciuto riuscire a liberarmi in questo percorso di tutti i miei blocchi che mi impediscono di fare quello che davvero voglio». «Cosa vorresti davvero fare in questo momento?» - risponde il trainer. «Non ti interessa sapere cosa mi ha impedito di liberarmi?» - «Scegli tu se preferisci dirci cosa ti ha impedito di liberarti dei blocchi o dirci cosa vorresti adesso sbloccare nella tua vita». Ci pensa: «Non è facile!» - esclama. «Hai avuto il coraggio di dirlo, puoi continuare se vuoi. Scegli cosa preferisci: indagare sul passato o fare qualcosa di nuovo oggi».

Il non rifugiarsi in giustificazioni o sensi di inadeguatezza di fronte al rammarico del partecipante, ma leggerlo in termini di retroflessione e restare al "confine di contatto" con tutta la propria sicurezza diventa mano tesa verso il salto in avanti che il partecipante vuole ma non sta riuscendo a fare.

5) Fase del contatto

È il clou del percorso, quando ci si incontra in un IO-TU che non squalifica e non domina né si ritira. Condizione necessaria è che i partecipanti abbiano raggiunto la propria autonomia: cioè abbiano rinunciato ad accusare o a delegare ad altri e a pretendere che gli altri cambino; abbiano accettato la propria solitudine e si siano appropriati della responsabilità della propria vita e delle proprie decisioni. È un processo di maturazione che passa attraverso sofferenza e frustrazioni. Ci si rende conto (ed è cosa dolorosa rispetto alle tante estatiche illusioni iniziali) che i membri del gruppo non sono né santi né diavoli, ma delle persone con tenebre e luce, limiti e possibilità. La comunità non è nelle altezze supreme, né negli abissi: è sulla terra. Si incomincia ad accettare tutti così come sono (sé compreso) e si ha fiducia di poter crescere tutti insieme verso qualcosa di bello. Questo accogliersi farà gustare una maggiore intimità all'interno del gruppo: qualcosa di più caldo e profondo che non lo stato di euforia iniziale. Ora è possibile per ognuno vivere un senso di pieno appagamento dall'esperienza concreta di relazione col gruppo.

Il trainer dovrà quanto più possibile retrocedere nello sfondo per lasciare campo aperto di incontro fra i partecipanti: l'auto-mutuo-aiuto si esprime adesso in tutta la propria essenza.

6) Fase del ritiro dal contatto

Momento delicatissimo: incombe l'attrazione verso ciò che ci ha dato benessere e tante volte guarigione. Sembra quasi estraneo, in questo momento di conclusione del percorso, il mondo esterno. Si sono stretti dei legami, è stato possibile condividere vissuti a volte non confessati a nessun altro. Ci si è fatti forza a vicenda, scontrati, ritrovati e ora sembra impossibile che si torni ognuno alla propria quotidianità. Molti percorsi AMA si trasformano in appuntamento mensile a vita proprio perché non si ha il coraggio di sdoganare questi vissuti. Ecco l'utilità di un professionista che, seppur dentro il percorso, lo guida con uno sguardo distanziato e d'insieme tipico delle relazioni asimmetriche, e può ora riportare al momento iniziale in cui, fissando tempi e concordando un calendario e delle tappe, ci si è vicendevolmente detti che questo momento finale sarebbe arrivato.

Un'attenzione particolare al fatto che a volte ci si attarda in questa difficoltà perché qualcosa è rimasto in sospeso. Sono esperienze non completate (dette infatti "gestalt aperte") in quanto non si è riusciti a portare a termine un'intenzionalità di contatto e ad incontrare l'altro in pienezza o è rimasto qualcosa non detto o non fatto, emozioni non espresse. Opportuno allora dare la possibilità di "chiudere" le gestalt provando a far chiarezza su cosa oggi impedisce il prosieguo del cammino. Diceva P. Goodman: «Ciò che non si completa si perpetua»¹⁷.

Nella mia esperienza ultraventennale di guida di gruppi AMA, ho sperimentato che spesso ciò che non si è detto sono le cose belle, omesse come scontate ma che hanno bisogno di essere espresse, come il "grazie" o il "ti/vi voglio bene". Spesso ciò che manca è un gesto (un abbraccio, ad esempio), che non si è riusciti a fare ma senza il quale ora non possiamo allontanarci.

Aiuta in questa fase il *good-bye*: cioè quel salutarsi dicendo ciò che si prova. Esempi di *good-bye*, per chiarire il tipo di esperienza: a) che ogni partecipante, a turno, si alzi e facendo il giro del cerchio, si soffermi dinan-

¹⁷ F. Perls - R. Hefferline - P. Goodman, *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt*, cit., p. 226.

zi ad ognuno e, dopo averlo guardato negli occhi in silenzio per qualche secondo, gli dica la parola che in quel momento gli affiora dal di dentro; b) che ognuno consegni ad ogni altro un biglietto con un augurio e la propria firma; c) che con libertà chi vuole si alzi e dia un feedback che vuole lasciare al gruppo intero e al trainer. La creatività suggerirà altre mille possibilità del genere.

Anche il trainer sarà bene che “restituisca” l’esperienza dicendo come l’ha vissuta a livello personale, secondo la sua posizione. Proficuo anche che riassume l’esperienza intera. La capacità di narrazione di un’esperienza è infatti compimento e sintesi dell’assimilazione di essa¹⁸.

7) Fase dell’assimilazione

Ognuno avrà la capacità – a questo punto – di rileggere il proprio percorso e di individuare ciò che ha fatto proprio, ciò che è cresciuto in sé e ciò che è rimasto bisognoso di approfondimento o che si è presentato come nuovo e che sarà da coltivare. È quel masticare ed assaporare dentro di sé quanto vissuto e sentirne tutto il gusto e il nutrimento che ci ha dato.

Una sana assimilazione include anche la verifica su un’attività che sia “andata male”. Ad esempio, si era deciso di effettuare una gita tutti insieme, era tutto programmato, ma alla fine non c’è stata la disponibilità a partire. Anche quello che potrebbe sembrare un non-accaduto è esperienza e come tale ha senso e diritto ad esistere nel bagaglio di storia del gruppo (e di ogni individuo): come tale, va assimilato, altrimenti può lasciare un alone di rammarico o tristezza e complicare l’effettuazione di altre esperienze successive.

Potrà accadere anche che durante il percorso si sia consapevolizzata l’opportunità di ulteriori cammini individuali perché delle ferite o dei traumi si sono slatentizzati oppure per completare dei processi interiori particolarmente faticosi. Sarà adesso il caso di decidere in tal senso e l’A-MA avrà avuto anche la funzione di aver fatto gustare la possibilità del cambiamento e del ben-essere.

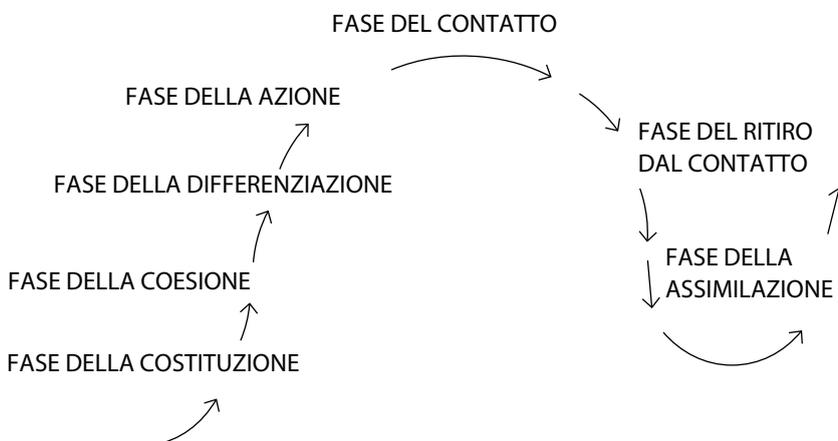
¹⁸ Suggestivo e molto eloquente, al riguardo, il titolo di uno dei pionieri della Gestalt Therapy: E. Polster, *Ogni vita merita un romanzo*, Astrolabio Roma.

Per chi conduce è il momento delle valutazioni del percorso, pronti per nuove programmazioni. È spesso a questo punto che si esamina se qualche coppia o qualche partecipante singolo si senta e sia ritenuto pronto per fare a sua volta da facilitatore.

GRAFICO

Riadattamento di Agata Pisana da G. Salonia (1989), *Dal Noi all'lo-Tu: contributo per una teoria evolutiva del contatto*, Quaderni di Gestalt, V, 8/9, 45-54

CICLO VITALE DI UN GRUPPO



4. Prerequisiti, compiti e atteggiamenti del trainer

La conduzione di un gruppo presuppone il possesso di soft skills di base come la capacità di adattamento e la flessibilità, la fiducia in sé stessi, la capacità di assumersi responsabilità e di agire secondo criteri di efficace leadership, la sensibilità e l'intuizione, la capacità relazionale in genere¹⁹. Se esse sono bagaglio sufficiente per i facilitatori dei gruppi AMA circolari,

¹⁹ Definite dall'OMS nel 1993, le soft skills sono tutte quelle competenze trasversali in parte innate ed in parte scaturenti dalle esperienze di vita, dall'aver coltivato determinati modalità di interazione, dalla frequentazione di persone a loro volta prosociali e sagge.

non risultano invece tali se ci troviamo di fronte a percorsi integrati. Qui, infatti, è necessario che chi si pone come esperto (in quanto in possesso di *hard skills*²⁰) abbia delle certezze professionali teoriche, sappia adottare atteggiamenti e accorgimenti specifici e riconosciuti come opportuni, goda di abilità comunicative. Ovviamente *soft* e *hard skills* si integreranno e potenzieranno a vicenda, per cui la schematizzazione che segue ha il solo scopo didattico di fornire un promemoria utile per chi volesse condurre gruppi AMA.

4.1. I prerequisiti

Per la serenità e proficuità del percorso, alcune condizioni in chi guida sono auspicabili. Accenno ad alcune di esse.

- ✓ Che abbia un'ermeneutica di riferimento, che conferirà senso e congruenza a tutti i suoi interventi, evitando che il percorso, già complesso per la modalità di gruppo e la pluralità delle voci in atto, risulti disorientante.
- ✓ Che conosca le logiche e i processi di un percorso in gruppo, sì da collocare di volta in volta quanto accade all'interno di uno schema di riferimento (come il grafico precedente descrive) e fornire il sostegno più adatto alla fase che il gruppo sta attraversando.
- ✓ Che conosca – per studio e formazione professionale o per esperienza diretta – le problematiche, le sofferenze e i bisogni dei partecipanti al percorso, sì da accogliere con convinzione i vissuti presentati e poter riportare anche, all'occorrenza, esempi simili e illuminanti; diversamente, l'essere stupiti di quanto si ascolta potrebbe ingenerare negli altri un senso di inadeguatezza del gruppo come luogo in cui rivedere i propri stati d'animo o potrebbe – cosa ancora più grave – far sentire inopportuni o sbagliate le proprie sofferenze.
- ✓ Che abbia un progetto d'azione, cioè abbia chiarezza sugli obiettivi da perseguire, su come intervenire (compresi tempi, luoghi, numero massimo e minimo di partecipanti, criteri di ammissione alla partecipazione e quant'altro utile a che il percorso rimanga coerente e chiaro nella sua organizzazione per tutta la durata di esso) e abbia

²⁰ Cioè le competenze acquisite per corsi di studio, quantificabili, tecnicamente dimostrabili ed attestate da certificazioni riconosciute.

previsto come verificare il lavoro svolto. Solo il possesso di sicurezze sul perché siamo qua, chi siamo, verso dove ci stiamo incamminando e quali le strade possibili, nonché su come potremo riconoscere che si sia fatto il giusto cammino, darà forza a chi conduce e sensazione a tutto il percorso. Sarà la garanzia migliore per la riuscita dell'impresa. La determinazione e coerenza della conduzione, infatti, trasmette il senso di essere in mani sicure, di avere un programma ben delineato e dunque una prospettiva di recupero e di cambiamento, di procedere dentro un argine.

- ✓ Che sia disponibile a confrontarsi con un supervisore perché se ciò è necessario sempre per la buona riuscita di qualsiasi attività, a maggior ragione lo è per una situazione del genere impostata tutta sulla capacità di restare nello sfondo rispetto ai partecipanti, cosa non facile, e di tenere lo sguardo contemporaneamente vigile sia sul tutto sia sulle parti.

4.2. I compiti

Oltre alla previa definizione del programma e di quanto necessario per l'avvio e il prosieguo del percorso, i compiti concreti del trainer possono essere così riassunti:

- ✓ guidare i processi di gruppo, ovvero – come si è visto – sostenere una fase perché si arrivi alla successiva ed intervenire considerando le leggi interne al funzionamento del gruppo;
- ✓ dare il sostegno specifico, nel senso di fornire stimoli coerenti con l'esperienza che di volta in volta si sta realizzando (è, ad esempio, quel saper andare nello sfondo quando la situazione lo richiede o stimolare la socializzazione degli interventi quando si è in una fase di diversificazione);
- ✓ far rilevare i cambiamenti, cosa necessaria perché tante volte, essendo immersi nel processo, i partecipanti hanno la sensazione di non progredire, per cui una restituzione fenomenologica di ciò che si sta notando aiuta la consapevolezza del proprio cammino;
- ✓ attenzionare le “gestalt aperte” di cui si è detto, soprattutto nelle fasi finali;
- ✓ favorire la conclusione del processo e guidare il good-bye.

4.3. Gli atteggiamenti

Chi conduce ha un proprio stile relazionale personale e un modo di porsi e di affrontare le fasi, le interazioni e le criticità secondo la propria ermeneutica professionale, tuttavia mi permetto di focalizzare alcuni atteggiamenti particolarmente legati alla logica gestaltica²¹.

- Per favorire la relazione con il trainer e fra i membri e stimolare l'espressione degli stati d'animo, avviare ogni incontro chiedendo «Come state?» e lasciando spazio a che si esprimano tutti quelli che lo desiderano.
- Onde evitare gestalt aperte, chiedere ad inizio incontro se ci sono questioni rimaste in sospeso rispetto alla volta precedente o particolari richieste rispetto al momento presente e chiedere se ci sono domande o se qualcuno vuole condividere un'esperienza o un proprio vissuto.
- Per mantenersi in una posizione fenomenologica e non interpretante che disconoscerebbe l'importanza della soggettività percettiva, non giudicare alcun intervento o comportamento e limitarsi a leggerlo in chiave di ciclo vitale del gruppo stesso (nelle sue leggi e nelle sue fasi), sì da poter anche individuare l'opportuno sostegno specifico da offrire.
- Essendo il gruppo un organismo che ha vita propria, essere sempre flessibile e disponibile a modificare in parte il programma di azione previsto (non a stravolgerlo) in base all'andamento stesso del percorso e ad eventuali bisogni man mano emersi.
- Dato che è il gruppo il soggetto e perno del processo, lasciare che il flusso delle interazioni fra i partecipanti scorra libero, intervenendo solo se ci sono evidenti necessità; rispettare i silenzi; assicurarsi che sia stata ben compresa ogni espressione verbale propria e dei partecipanti e lasciare eventuale spazio per ulteriori chiarimenti; non forzare nessuno con coinvolgimento nel dialogo senza che questi abbia ancora fatto un primo passo e, nel caso di una particolare ritrosia da parte di qualcuno ad intervenire in gruppo, chiedergli, da parte, se ha qualche specifica difficoltà; avere l'accortezza di guardare sempre un po' tutti.

²¹ Sugli atteggiamenti di chi si prende cura, cfr. R. Taddei (ed.), *Navigheremo insieme la vita se...*, Elledici, Torino 1992; Id., *Cammini di relazione*, cit.

- Come peculiarità dei gruppi integrati, inoltre, sarà opportuno che il trainer si mantenga saldo nel proprio ruolo, non temendo le critiche ed accogliendo le difficoltà, che leggerà in relazione al contesto sincronico e diacronico; che tenga sempre presenti le finalità del gruppo (per quale scopo si è costituito, a quale fine generale si sta mirando) rispetto a qualsiasi interazione ed eventualmente aiuti il gruppo a farne memoria; che stia attento a che la propria comunicazione segua regole efficaci e che soprattutto eviti le barriere comunicative (inquisizioni, generalizzazioni, categorizzazioni, accuse, giustificazioni, moralizzazioni, dogmatizzazioni, diagnosi, minimizzazioni, consigli e soprattutto interpretazioni)²². Particolarmente utile sarà l'uso di risposte empatiche che esplicitino gli stati d'animo espressi e, senza alterarne il significato o l'intensità, aiutino la consapevolezza di ciò che si sta provando e quindi la elaborazione di esso e il cambiamento²³. Una comunicazione corretta e rispettosa da parte del trainer conferirà anche uno stile assertivo e sereno al gruppo e impronerà proficuamente il clima generale.
- Infine, sarà sempre importante che chi conduce si ascolti sia durante sia dopo ogni incontro. Intendo con questo termine il fatto di verificare dentro di sé il proprio respiro, la serenità e il senso di sicurezza, la presenza di perplessità o di sfumature non chiare in ciò che sta accadendo. La cosiddetta "autovalutazione organismica" è infatti un imprescindibile strumento per verificare se ciò che sto facendo è coerente con ciò che volevo fare e con il contesto che si sta creando nel qui ed ora della relazione in cui mi trovo. E per un eventuale raddrizzamento del tiro.

²² Cfr. H. Franta - G. Salonia, *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, Las, Roma 1979.

²³ Quanto a mie riflessioni sull'empatia e la risposta empatica, rimando a A. Pisana, *La relazione empatica fra Docenti e Studenti*, in *Catechesi Nuova Serie*, anno 4, vol.4, n. 11, 2023, pp.197-208. Per un taglio dell'argomento specificatamente gestaltico, si veda G. Salonia, *Dall'empatia alla risposta empatica. La prospettiva della Gestalt Therapy*, in G. Baggio - G. Quinzi (eds.), *L'empatia tra teoria e clinica*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2023, in press.

5. Conclusioni

I percorsi AMA si prestano bene ad essere condotti in un consultorio. Ciò, sia perché i problemi per i quali si sta male e si è deciso di partecipare possono nascere da pregresse ferite che hanno bisogno di essere ascoltate e risolte a livello specialistico e il trovarsi già in un consultorio rende più facile inviare a figure di colleghi che, nella stessa struttura, possono avviare percorsi individuali o di coppia paralleli; sia per la presenza in esso di più professionalità cui il trainer può ricorrere per confronti, supervisioni, chiarimenti a seconda anche degli argomenti emersi o che può al bisogno anche coinvolgere nel percorso stesso come figure di affiancamento e consulto.

In un mio prossimo contributo, che intendo come continuazione del presente, illustrerò due percorsi di auto-mutuo-aiuto già realizzati da anni in consultorio e che hanno prodotto ottimi risultati: uno per il sostegno a casi di sofferenza molto gravi (la perdita di un figlio), l'altro per favorire la crescita personale e delle proprie risorse relazionali.

Riferimenti bibliografici

- Ash M.G., *La psicologia della Gestalt nella cultura tedesca, dal 1890 al 1967*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Cazzaniga E. - Noventa A., *Manuale dell'Auto Mutuo Aiuto*, edizioni AMA, Milano 2015.
- Cazzaniga E., *Il lutto*, ed. Outis, Monza 2023.
- Franta H. - Salonia G., *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, Las, Roma 1979.
- Kant E., *Critica della facoltà di giudizio*, Einaudi, Torino 1999.
- Mounier E., *Il trattato del carattere*, trad. it. Di Massa e De Benedetti, Paoline, Roma 1960.
- Pangrazzi A., *Aiutami a dire addio*, Erikson, Gardolo (TN) 2006.
- Perls F. - Hefferline R. - Goodman P., *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt. Vitalità e accrescimento della persona umana*, Astrolabio, Roma 1997 (ed. or. 1994).
- Pisana A., *La relazione empatica fra Docenti e Studenti*, in «Catechesi Nuova Serie», anno 4, vol.4, n. 11, 2023, pp. 197-208.
- Polster E., *Ogni vita merita un romanzo*, Astrolabio, Roma.
- Salonia G., *Dal Noi all'Io-Tu: contributo per una teoria evolutiva del contatto*, in «Quaderni di Gestalt», 8/9 (1989), pp. 45-54.
- Salonia G., *Tempi e modi di contatto*, in «Quaderni di Gestalt», 8/9 (1989), pp. 55-64.
- Salonia G., *Psicopatologia e contesti culturali*, in Salonia G. - Conte V. - Argentino P., *Devo sapere subito se sono vivo. Saggi di Psicopatologia Gestaltica*, Il Pozzo di Jacobbe, Trapani 2013.

- Salonia G., *Edipo dopo Freud - Una nuova gestalt per il triangolo primario*, in Cavanna D. - Salvini A. (eds.), *Per una psicologia dell'agire umano. Scritti in onore di Erminio Gius*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Salonia G., *Governo tra obbedire e disobbedire. Percorsi formativi*, in Gurciullo G. - Strino E. (edd.), *Governo fraterno. La novità di Francesco d'Assisi nella società delle relazioni liquide*, EDB, Bologna 2018, pp. 145-159.
- Salonia G., *Dall'empatia alla risposta empatica. La prospettiva della Gestalt Therapy*, in Baggio G. - Quinzi G. (eds.), *L'empatia tra teoria e clinica*, Rosenberg & Sellier, Torino 2023, in press.
- Salvini A. (edd.), *Per una psicologia dell'agire umano. Scritti in onore di Erminio Gius*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Taddei R. (ed.), *Navigheremo insieme la vita se...*, Elledici, Torino 1992;
- Taddei R. (ed.), *Cammini di relazione*, Elledici, Torino 2006.
- Tognetti Bordogna M. (ed.), *Promuovere i gruppi di self-help*, FrancoAngeli, Milano 2002;
- Watzlawick P. - Beavin J.H. - Jackson D.D., *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Astrolabio, Roma 1971 (ed. or. 1967).

Donne e lavoro nel Novecento

Sguardi di una pedagogia al femminile

di Andrea Potestio - Evelina Scaglia

Alessia Tabacchi

A. Potestio - E. Scaglia (eds.), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, Studium edizioni, Roma 2022, € 23,00.

Il volume *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, a cura di Andrea Potestio e Evelina Scaglia, si propone di offrire una rilettura del pensiero attorno al lavoro, a partire dagli scritti di alcune figure femminili significative del Novecento.

La pubblicazione si compone di sette saggi che, in prospettiva pedagogica, mirano a fare emergere la complessità e l'unicità sottesa al pensiero di autrici che, nel loro percorso biografico e formativo, elaborano una "pedagogia al femminile" confrontandosi con il lavoro e partecipando ad esso.

Alessandra Mazzini indugia sulla figura di *Matilde Serao* e dei personaggi femminili delineati nei suoi romanzi. Serao si discosta dal pensiero del movimento femminista, che rischia di perdere lo sguardo sulla singolarità umana, e si inserisce in un orizzonte che restituisce voce ad ogni donna nella sua singolarità. L'attenzione è sulle storie delle donne reali, ciascuna con un proprio nome e cognome, nell'intento di portare alla luce le "piccole sofferenze" inferte: "l'ignoranza imposta", il confino nello spazio domestico, l'impossibilità di una realizzazione in ambito professionale. Per l'autrice questi aspetti non permettono una piena formazione e maturazione umana. L'obiettivo diviene quindi quello di battersi «affinché ogni donna, in una maniera unica e irripetibile, possa vivere come donna, come madre e come lavoratrice, indipendentemente dagli uomini, realizzando veramente sé stessa in tutta la propria complessità» (p. 31).

Giuseppina D'Addelfio approfondisce il lavoro "femminile" nella *pedagogia fenomenologica di Edith Stein*. L'autrice considera l'*ethos professionale* come un principio che struttura la vita umana e può favorire una unità nella persona, laddove sia inteso quale «una chiamata ad un compito nella società» (p. 61), ossia vera e propria "vocazione". Nell'animo femminile, ravvede una serie di atteggiamenti specifici «che governano il lavoro dall'interno o, meglio, dall'interiorità» (*Ibidem*). La corporeità femminile e la predisposizione alla gestazione e alla generazione conferiscono un "sentire" particolare alla donna. Per questo motivo, E. Stein mira a «far emergere le peculiarità della donna e lo specifico valore del

suo contributo alla vita delle persone, delle famiglie, delle comunità e dell'intera società» (p. 68).

Andrea Potestio si sofferma sulla *narrazione incarnata del lavoro di Simone Weil*. L'autrice intuisce l'intrinseca circolarità di pratica e teoria, laddove il lavoro diviene possibilità di "fare esperienza" e, al contempo, riflettere sulla realtà. Sperimentare i ritmi infernali della fabbrica porta S. Weil a «orientare le categorie stesse attraverso le quali interpretare gli atti, i comportamenti, le emozioni e le aspettative» della classe operaia (pp. 85-86). Il contesto lavorativo esperito in fabbrica, paragonato ad una condizione di schiavitù, diviene stimolo per cogliere il «ruolo dell'educazione nei processi di avvicinamento al lavoro» (p. 100). Così, anche nella fatica e nello sforzo di un atto lavorativo è possibile «trovare la bellezza e il bene» e individuare gli spazi per un'azione volta ad «accettare la propria condizione, intrecciata di limiti e di possibilità, e ad amarla» (p. 99). Al contempo, è indispensabile denunciare l'ingiustizia e lo sfruttamento che si accompagna ad un sistema organizzativo di stampo fordista, prospettando differenti forme organizzative che consentano «ai lavoratori di cogliere, attraverso la propria attività, il rapporto con la complessità del reale» (p. 102), senza essere assoggettati ad essa.

Il contributo di Vanna Boffo porta ad addentrarsi nella riflessione su *Etty Hillesum*, le cui parole si situano «oltre ogni possibile riflessione sulla capacità umana di resistere a una condizione estrema, dal punto di vista fisico, psichico, sociale, culturale, politico» (pp. 108-109), abbracciando il dolore umano e trascendendolo. La categoria del lavoro è «una chiave interpretativa» per comprendere l'agire della Hillesum (p. 112), in quanto il lavoro rappresenta la sostanza stessa della vita, un «impegno di cura verso se stessa, verso gli altri e verso il mondo» (p. 109). Ancora, il lavoro come strumento di "autonomia", in cui ci si immerge «con tutti se stessi in quello che si sta facendo», per «capire, comprendere, cercare il senso/significato delle azioni di una vita o della vita» (p. 117). Lavoro come ricerca profonda dell'essere, «passione per la vita, impegno per vivere con alto senso di responsabilità umana» (pp. 117-118).

Evelina Scaglia indaga *il valore educativo e formativo del lavoro per Maria Montessori*. L'opera scientifica della studiosa porta a riconoscere una stretta interconnessione fra esperienza professionale e riflessione pedagogica. Centrali appaiono il lavoro manuale e la relazione con «l'altro da sé come compagno di lavoro» (p. 133). Per tali motivi, all'interno della sua azione educativa si rintraccia la proposta di "esercizi di vita pratica", volti a costruire un contesto di vita familiare; a sollecitare interesse per la vita attraverso la "cura di sé, degli altri e dell'ambiente"; ad acquisire «abilità di controllo del movimento, esercizio della volontà e capacità di giudizio»; a favorire «un lavoro interiore di sviluppo in vista di un agire personale, libero e responsabile» (p. 135). Il lavoro manuale diventa occasione per salvaguardare l'unitarietà di azione fra mente e corpo, in-

centivare nel bambino «un ordinamento interiore attraverso l'ordinamento esteriore degli oggetti» (*Ibidem*). Un “bambino laborioso” è un bambino capace di «autodisciplinarsi e di autogovernarsi» (p. 143) e questo favorisce la costruzione di una personalità unica ed originale. Con l'adolescenza il lavoro diventa una “funzione vitale” alla base delle esperienze sociali. Considerato nella prospettiva di un'educazione integrale, permette di ricomporre in unità il rapporto fra studio e pratica, di assumere responsabilità e di costruire il sé adulto.

Francesca Magni introduce l'analisi della poliedricità della figura di Dorothy Day e del suo rapporto con il *Catholic Worker Movement*. Volontaria e attivista per la pace e la giustizia sociale, si pone a fianco degli ultimi e degli oppressi nella lotta per la rivendicazione dei diritti dei lavoratori. Emerge una peculiare concezione del lavoro, scaturita all'interno di un «inesausto impegno assistenziale nei confronti dei più poveri, a partire da una precisa visione antropologica di fondo», di matrice personalista e comunitaria (p. 160). Si tratta di una tensione quotidiana al “dono di sé” attraverso il lavoro. Non solo manifestare insieme agli ultimi, ma anche condividere le medesime condizioni di vita, offrendo sostegno materiale e una «prospettiva in grado di restituire loro la propria dignità» (p. 173). Membro del *Catholic Worker Movement* si prodiga per restituire dignità e responsabilità ad ogni soggetto umano, «per far sì che le persone abbiano vocazioni e non occupazioni; che lavorino per il bene comune, per il benessere comunitario e personale» (p. 179).

Infine, Giuseppina D'Addelfio riflette sul lavoro e l'impegno educativo nel pensiero di María Zambrano. La filosofa dimostra una «costante attenzione alla realtà nella sua concretezza e una volontà di lavorare per il riscatto e la piena realizzazione delle persone solitamente ai margini, spesso del tutto invisibili per le logiche della storia e della politica» (p. 195). Si sofferma in particolare sul potenziale insito nell'impegno sociale e lavorativo di giovani e donne. M. Zambrano mira a riconsegnare «dignità filosofica, e quindi propriamente umana, alla persona nella sua integralità, quindi anche al corpo e al suo sentire» (p. 199). Si pone quindi il recupero di un sapere attento alla vita, alle relazioni intersoggettive e a “l'essere in transito” della persona, in cui le diversità costituiscono una ricchezza e la speranza una via per il divenire umano. La pietà diventa per l'autrice «la chiave per una autentica convivenza fra gli uomini», nella logica dell'accoglienza, dell'amore e dell'educazione della persona come mistero.

Il percorso delineato dal volume permette di intessere un dialogo fecondo, di là dal tempo e dallo spazio, fra donne che hanno saputo confrontarsi con il lavoro ed edificare un pensiero complesso sul tema. L'opera umana emerge, in sintesi, come uno spazio di “compiutezza”, un percorso verso l'*unitarietà originaria* della persona, in cui vengono integrate «armonicamente la dimensione dell'*animal laborans* con quelle dell'*homo theoreticus*, dell'*homo faber* e dell'*homo agens*» (p. 11).

Rinascere alla famiglia

Per una pedagogia generativa di competenze relazionali

di Grazia Romanazzi

Alessia Tabacchi

G. Romanazzi, *Rinascere alla famiglia. Per una pedagogia generativa di competenze relazionali*, FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 133, € 19.00.

Grazia Romanazzi nel suo volume, muovendo dalla disanima delle derive dell'attuale società liquida, affronta la tematica della generatività insita nella vita familiare, scandagliando *gli scambi dinamici intergenerazionali*, allo scopo di elaborare percorsi di *definizione e crescita identitaria nel ruolo genitoriale e in quello filiale*.

Nel primo capitolo, *La genitorialità fra limiti e risorse*, l'autrice esplora il costruito sociale della genitorialità in ottica sistemico-relazionale, nel quadro della complessità odierna. È approfondito, in particolare, il concetto di libertà in interazione con le categorie dell'autonomia e della responsabilità. Di fronte al *depauperamento etico-relazionale e al vuoto normativo* a cui si assiste, si origina *l'esigenza di rifondare assiologicamente le strutture portanti deputate a formare la personalità individuale, prima fra tutte la famiglia*. Da qui, l'urgenza di delineare *percorsi di educabilità* per gli adulti e le nuove generazioni orientati alla partecipazione e alla corresponsabilità intergenerazionale.

Il secondo capitolo, *La genitorialità de-generativa*, prende in esame i meccanismi disfunzionali nel ruolo della figura materna e paterna, che non concorrono ad una crescita armonica della prole e possono portare a instaurare relazioni fondate sulla dipendenza piuttosto che sull'emancipazione. Si origina una riflessione sulla figura del *giovane adulto post-moderno*, come *figlio-Narciso*, prodotto di un modello educativo familiare improntato all'*isolamento* e alla *preoccupazione esclusiva di sé*. La via prospettata diviene quella di una *prossimità emotiva, interiorizzata in egual misura da genitori e figli e destinata a connotare l'esclusività del loro legame* in una direzione volta ad accrescere il legame in termini liberalizzanti.

Nell'ultimo capitolo, *La generatività intra, inter e trans-generazionale*, vengono messi in luce i risvolti educativi degli *intoppi* nelle trasmissioni generazionali. È portata all'attenzione la vita emotiva, *silenziata dalla razionalità tecnicista* o sovrastimata e assunta quale *unico principio regolatore della vita personale o sociale*. Uno dei rischi conseguenti diviene il fatto che *ogni percorso di vita è frutto di scelte ragionate o fortuite casualità, sempre controvertibili, annullabili e rimo-*

dulabili. La famiglia, in questo orizzonte, diviene il contesto da cui partire per un'alphabetizzazione emotiva attraverso il rafforzamento delle competenze relazionali nei genitori e nei figli. Tra le categorie pedagogiche che possono favorire il consolidamento di queste competenze, l'autrice indugia sull'*empatia, la cura e il rispetto dell'unicità di ciascuno*. È in particolare nell'esperienza dell'amore gratuito che la persona percepisce di essere un valore e avvia processi di crescita autentica, divenendo a sua volta capace di educare alla libertà e nella libertà.

In fase conclusiva, è auspicata l'assunzione di un *modello auto-educativo* attraverso l'adozione del *paradigma della narr-azione* come dispositivo relazionale transgenerazionale, *autenticamente generativo del senso di appartenenza e di inedite possibilità esistentive personali*.

Regolamento del Servizio diocesano per l'accoglienza dei fedeli separati

A cura dell'Arcidiocesi di Trani-Barletta-Bisceglie

Avv. Carlo Cassano

Arcidiocesi di Trani-Barletta-Bisceglie, *Regolamento del Servizio diocesano per l'accoglienza dei fedeli separati*, Editrice Rotas, Trani 2023, pp. 42, € 7

Il 15 agosto 2015, giorno dell'Assunzione della Beata Vergine Maria, Papa Francesco, con lettera apostolica in forma di Motu proprio, ha riformato il processo canonico per le cause di dichiarazione di nullità del matrimonio. Il testo della riforma che prevede novità a livello giuridico tra cui (citandone solo una) la celerità dei processi abolendo la cosiddetta «doppia conforme», trova nell'allegato al testo normativo dal titolo «Regole procedurali per la trattazione delle cause di nullità matrimoniale» un punto di estrema importanza.

Da una prima lettura salta subito in evidenza che il dettato delle Regole non è solo di natura giuridica, ma travalica il dato normativo per ampliare il suo raggio di azione nel campo pastorale e formativo.

In particolare si precisa che il Vescovo, buon pastore, «è tenuto ad andare incontro ai suoi fedeli che hanno bisogno di particolare cura pastorale» e in forza del can. 383 § 1 «è tenuto a seguire con animo apostolico i coniugi separati o divorziati, che per la loro condizione di vita abbiano eventualmente abbandonato la pratica religiosa» (art. 1 Regole). Responsabilità condivisa con i parroci ai sensi del can. 529 § 1.

È però in *Amoris Laetitia* che Papa Francesco indica i tre pilastri che guidano l'azione pastorale della Chiesa (e quindi del Vescovo assieme ai presbiteri) di aiuto, di cura e di sostegno a tutte le coppie in «diverse situazioni di fragilità o di imperfezione» (*Amoris Laetitia* 296).

Determinati i soggetti, Papa Francesco sempre in *Amoris Laetitia* puntualizza i 3 verbi dell'azione pastorale: accogliere, accompagnare e integrare e nelle regole già citate auspica l'introduzione di strutture parrocchiali e diocesane al fine di orientare il fedele verso la raccolta di elementi utili per l'eventuale celebrazione del processo giudiziale, ordinario o più breve, all'interno della pastorale matrimoniale diocesana unitaria (cf. art. 2 Regole).

Una struttura nata per accogliere l'invito di papa Francesco è il “*Servizio diocesano per l'accoglienza dei fedeli separati*” della diocesi di Trani che ha trovato pieno accoglimento da parte del Vescovo nel Decreto di promulgazione del Regolamento in data 13.05.2023. Un testo agile e molto chiaro per far comprendere una delle novità voluta da papa Francesco ed espressa nel MIDI pubblicato nel

2015, ossia: l'indagine pregiudiziale o pastorale, da intendersi come un servizio ecclesiale che vede il coinvolgimento di diversi soggetti i quali, a vari livelli (Vescovo, sacerdoti, operatori pastorali e della giustizia), si pongono in ascolto ed a disposizione delle diverse fragilità matrimoniali, in modo particolare di quei fedeli che vivono una crisi matrimoniale o desiderano fare chiarezza sulla validità o meno del loro matrimonio. È da notare che questa struttura ha un'anima che va incontro alle anime, poiché essa si pone un compito ambizioso ma quantomai necessario e importante. Nel De Trinitate X, 11-19 Sant'Agostino spiega che l'anima (lo spirito umano) è formato di memoria, intelletto e volontà. E tali sono gli elementi riscontrabili nella struttura diocesana. Nel Servizio per i fedeli separati, il fedele è accolto, è aiutato a fare memoria, a far riemergere ricordi sulla vita matrimoniale conclusasi con un divorzio e/o una separazione. Non basta però ricordare nella fase di accoglienza.

L'intelligenza impone la verità sui fatti, sull'accaduto, che non può prescindere dalla consapevolezza interiore di far emergere l'autenticità sulla storia e della storia. Ecco che l'intelletto fa discernimento. Come nella Caverna di Platone, il Servizio diocesano aiuta i fedeli non solo a fare memoria, ma ad uscire dalle ombre delle proprie convinzioni, dove la luce non è luce, ma luce riflessa. Il sostegno di un sacerdote o di un consulente aiuta a liberarsi da quelle catene che lo tengono imprigionato ai ricordi dolorosi e immobilizzanti. Certamente come l'uomo della caverna inizialmente sarà doloroso, perché la luce della verità è abbagliante, ma poi l'occhio si abitua e la luce del sole è più bella del buio di una caverna. È in questa prospettiva che entra in gioco la misericordia di Dio che perdona fino a 70 volte 7 (cf. Mt. 18,21-35) che rimanda all'infinito. Ma la misericordia ha bisogno di una richiesta di perdono che non è richiesta formale, ma è invocazione di conversione del cuore, un cambiamento interiore che può avvenire solo dopo aver fatto un serio discernimento di sé stessi, su sé stessi e del proprio cammino di fede. Ed infine la volontà attua l'integrazione, una volontà di riavvicinarsi alla pratica religiosa.

Quest'anima del Servizio Diocesano è incarnata nell'anima di un sacerdote, che con la mente è stato l'ideatore e ispiratore, che con acuto discernimento di intelletto ha portato alla luce un progetto di verità ed, infine, con volontà ha realizzato il Servizio Diocesano.

Il sottoscritto a pieno titolo è entrato a far parte di questa meravigliosa esperienza ed è ben lieto di attestare quanto avviene. Il fedele non si trova di fronte ad un giudicante ma ad un accompagnatore, che si impegna a fare un pezzo di strada con lui e per lui senza giudizi o pregiudizi. Questa l'impostazione del Rev.mo don Emanuele Tupputi, memoria, intelletto e volontà di questa struttura che in pochi anni non solo è cresciuta ma sta diventando modello e fonte di forte ispirazione per altre diocesi. Ci auguriamo che altre esperienze nascano in tal senso.

Noi voci invisibili

di Elisa Schininà

Agata Pisana

E. Schininà, *Noi voci invisibili*, Le Château edizioni, Aosta 2022, € 15,00

«Può sembrare egoistico, forse egocentrico, ma ringrazio per prima me stessa per aver capito a cosa stavo andando incontro, per aver capito a cosa stavo rinunciando, per aver capito di voler vivere»: si apre così l'ultima pagina del libro scritto da Elisa Schininà. Brillante, creativa, caparbia, affermata professionalmente, con tanti amici e affetti, per anni aveva combattuto contro una malattia che l'aveva portata a diversi tentativi di suicidio. Un ricovero dopo l'altro e lei che guarda con occhio critico quanto le avviene attorno e sempre più si convince che il dramma della sua patologia resta estraneo a chiunque non ne soffra: «Ci chiamano matti, la verità è che non riescono a capirci» (p.85). E fa un tentativo per guarire forse così se stessa e donare strumenti ai medici e sostegno ad altri ammalati come lei: scrive un diario di queste giornate buie fatte di una sofferenza indicibile, di lotta con se stessa e con gli altri, di speranze e delusioni. Ne nasce questo testo che affida ad una pubblicazione on-line proprio perché la sua voce non conosca confini. Rilascia anche un'intervista per spiegare e spiegare ancora come sia naturale essere ammalati e sia doveroso prendere atto del dilagare costante di tanti casi come il suo. Vuole portare a luce, dar voce. Pochi giorni dopo ancora un'altra crisi (termine che lei nel libro scrive con la C maiuscola, tanta la forza di essa). È l'ultima. Avrebbe compiuto trenta anni poco dopo.

Come lei, nemmeno i suoi genitori si sono mai arresi e, dopo esserle stati accanto con tutte le proprie forze, hanno raccolto questo testo che è quasi un testamento spirituale e lo hanno fatto pubblicare in versione cartacea, impegnandosi in un'opera di diffusione capillare in giro per l'Italia e destinando i fondi dei proventi ad una associazione ("La Voce di Elisa ODV"), nata per loro iniziativa insieme a professionisti della salute mentale, tesa a sensibilizzare la comunità sanitaria e civile nei confronti delle patologie psichiche.

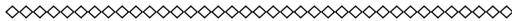
Un libro vibrante, in cui Elisa torna a vivere e con cui, a discapito delle sue immense fatiche, ci aiuta ad aprire gli occhi, a non catalogare per poi girare il viso dall'altra parte, a riflettere sulla conquista che ogni attimo può essere, a credere che se anche la nostra battaglia sembra persa abbiamo il dovere di continuare a lottare, fino all'ultimo, perché questa nostra vita non sia inutile. Un libro che sicuramente ha anche tanto da dire a chi ogni giorno si prende cura di coloro che soffrono ma forse non hanno voce sufficiente per esprimersi.

Flavio Marchesini De Tomasi

Il pudore

Forma sublime di amore

pp. 168 - € 16,00



Il termine pudore rischia ancor oggi di risuonare come sinonimo di limiti, tabù, complessi di altri tempi. Non si tratta solo di libertà e trasgressione: il vestire, il parlare, il comunicare in pubblico o in internet non sono mai neutri, perché rivelatori dell'intimità e della dignità di ogni persona. Il testo intende rispondere ad alcuni interrogativi sempre attuali: il pudore esiste ancora o è scomparso del tutto? La fede ha un qualche ruolo nelle scelte del vestire e della custodia del proprio corpo o della propria intimità? La perdita di un sano pudore potrebbe essere la causa di tante violenze su donne e minori, divenuti merce da possedere, esibire, consumare? Poche realtà come il pudore, forma sublime di amore, sembrano in grado di favorire una sana autostima e un'autentica capacità relazionale, costruite sul dono di sé e sul rispetto dell'alterità.



Michele Aramini

Figli, no grazie?

Oltre l'inverno demografico

pp. 168 - € 16,00



Non si fanno figli a sufficienza e l'Italia è ormai destinata a decrescere nei prossimi anni. In questo lavoro, il lettore troverà una rapida descrizione della situazione demografica, ma l'obiettivo principale è quello di mettere in luce i cambiamenti culturali che hanno condotto a una minore propensione verso la generazione dei figli. Questa, infatti, è uno dei tre ambiti decisivi, insieme alla relazione di coppia e al significato che si attribuisce alla morte, che plasmano l'identità profonda di ciascuno. Tutti e tre questi ambiti coinvolgono in modo radicale la libertà della persona e sono legati da una circolarità indissolubile. È proprio il terreno della libertà e della identità della persona in relazione alla generazione dei figli, quello che noi vogliamo esplorare.

Cesare Badini

Lorenzo prima di don Milani

Storia di un pittore mancato

pp. 144 - € 20,00



Don Milani, al secolo Lorenzo Milani Comparetti, è ormai definitivamente entrato nell'immaginario collettivo. Senza la pretesa di esaurire l'argomento, ecco la storia di Lorenzino dalla gioiosa e privilegiata infanzia alla breve, ma bruciante, passione per la pittura. Don Milani l'abbandona perché l'arte è sorda e muta: un intellettuale la comprende razionalmente, un animo sensibile la intuisce poeticamente, ma se il fine dell'artista è solamente la ricerca della bellezza, allora è sterile e non compie alcuna missione socialmente e umanamente utile.

CONSULTORI FAMILIARI OGGI

ABBONAMENTO 2024

Periodico semestrale (2 numeri l'anno)
Decorrenza abbonamento: Gennaio-Dicembre

QUOTE DI ABBONAMENTO

Quote di abbonamento al formato cartaceo

Italia	€ 18,00
Estero	€ 52,00

Quota di abbonamento al formato digitale

Quota annuale	€ 11,99
Prezzo di ogni numero digitale	€ 5,99

Quota di abbonamento al formato cartaceo + digitale

Italia	€ 20,99
Estero	€ 54,99

Prezzo di ogni numero a stampa:..... € 12,00
(per l'Esterò piú spese postali)

Prezzo di ogni numero arretrato a stampa:..... € 22,00
(per l'Esterò piú spese postali)

NOTA BENE

Il mancato recapito di una rivista può essere reclamato entro e non oltre 9 mesi dall'uscita del numero. Dopo tale scadenza, il fascicolo viene considerato arretrato.

ABBONAMENTO AL FORMATO CARTACEO

Modalità di pagamento

- **DIRETTAMENTE DAL NOSTRO SITO** www.ancoralibri.it/abbonamenti con bonifico bancario o carte di credito
- **TRAMITE BONIFICO BANCARIO**
C/C bancario IBAN: IT 40 Y 06230 01633 000015082183
intestato a ÀNCORA SRL - Via Benigno Crespi, 30 - 20159 MILANO
– *Nella causale di pagamento riportare il codice abbonato*
- **TRAMITE CONTO CORRENTE POSTALE**
C/C postale N. 38955209
intestato a ÀNCORA SRL - Via Benigno Crespi, 30 - 20159 MILANO
– *Nella causale di pagamento riportare il codice abbonato*

ABBONAMENTO AL FORMATO DIGITALE E CARTACEO + DIGITALE

esclusivamente dal nostro sito www.ancoralibri.it/abbonamenti

- **Abbonamento annuale al formato digitale**
con bonifico bancario o carte di credito
- **Abbonamento annuale al formato cartaceo + digitale**
con bonifico bancario o carte di credito

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

IMPORTANTE

Si dà corso all'abbonamento dopo il pagamento della quota dovuta

Ufficio Abbonamenti

Telefono: 02.345608.1 - Fax: 02.345608.36

E-mail: abbonamenti@ancoralibri.it - Internet: www.ancoralibri.it