

Consultori Familiari

oggi



Organo della Confederazione Italiana
dei Consultori Familiari di Ispirazione cristiana

Anno 29 - Luglio/Dicembre

2 • 2021

ANCORA

The logo for 'ANCORA' features a stylized, decorative flourish on the left side of the letter 'A', followed by the word 'ANCORA' in a bold, serif font.

DIRETTORE RESPONSABILE
Gilberto Zini

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

STAMPA
Àncora Arti Grafiche
Via B. Crespi, 30 - 20159 Milano
Tel. 02.6085221 - Fax 02.6080017

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 2021 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 2021 AL FORMATO DIGITALE

Quota abbonamento	€ 9,49
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

Poste Italiane Spa - Spedizione in Abbonamento Postale - D.L. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 n. 46), art. 1, comma 1, LO/MI

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 Cisp

Antonio Bellingreri
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*

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
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*

Editoriale (<i>Livia Cadei</i>)	Pag. 7
---	--------

Contributi alla vita consultoriale

ROSA GRAZIA ROMANO “Oltre” un mondo di consumatori e di “soci”. Una riflessione sull’enciclica <i>Fratelli tutti</i>	» 11
CLAUDIA SPINA The specific intentionality of pedagogy: nurturing the human between presence and distance. Epistemological issues in light of post-humanism	» 22

Questioni di vita sociale

MARTA RONCALLI - VALERIA PEREGO - MARIALUISA GENNARI Riflessioni sull’utilizzo del web nei colloqui clinici durante il periodo di emergenza sanitaria COVID-19	» 41
LIVIA ROMANO - MARTINA ALBANESE Trame familiari e pedagogia fra passato e presente	» 69
SARA BIGNOTTI - ANDREA LOJACONO Alterità e trascendenza nella cura della nascita. Un decalogo delle virtù ostetriche	» 88

Il valore dell’esperienza

GIUSI RUOTOLO Uno sguardo pedagogico sulle emozioni. L’esperienza nella scuola estiva di Vallecrosia	» 104
MONICA DI CLEMENTE “ConsultiAMOCi”. Progetto educativo-pedagogico di supporto alla genitorialità	» 117
FRANCESCA LORINI Maternità e immigrazione	» 127

Gestire relazioni

PIERRE-ALAIN LÜTHI - LUCA ZUNTINI

Histoires de PARENTS. Déclinaisons d'un modèle
de compréhension du soutien à l'action éducative
parentale Pag. 140

PASQUALE LATTARI

La giustizia riparativa: una giustizia umanistica,
una cultura dell'incontro. Una prospettiva concreta
per l'attività dei Consultori Familiari di Ispirazione
Cristiana (II parte) » 156

Recensioni

SABRINA PELI

Marco Maio, *Le parole che aiutano nella relazione
tra genitori e figli* » 171

PAOLO BIANCHI

Emanuele Tupputi, *L'indagine pregiudiziale
o pastorale* » 173

Editoriale

Volontariato e il bene della relazione

Livia Cadei

L'innovazione nel campo del sociale e della solidarietà raramente è dirompente. Essa assomiglia piuttosto ad un'evoluzione lenta, progressiva e soprattutto collettiva: cambiamento nella molteplicità di pratiche nei territori, che progressivamente finisce per trasformare il paradigma stesso della solidarietà.

Diversi gli studi ormai che segnalano nuovi approcci del volontariato intesi a tradurre un bisogno di affrancarsi da matrici assistenziali e verticistiche per adottare una modalità di gestione più collaborativa, sia tra i volontari sia tra i beneficiari e tra le generazioni. La vita associativa, infatti, sembra mantenere una salute maggiore e vantare efficacia più incisiva quando è alimentata da profili con caratteristiche diverse (età, genere, origine sociale e culturale, competenze e condizioni, ecc.), attraverso un ingaggio diversificato (occasionale, regolare, puntuale...) e sempre più sollecitata dalla preoccupazione di rendere conto ai beneficiari e coinvolgerli nelle questioni che li riguardano.

Tuttavia questo volontariato, agile, proteiforme, orizzontale, inclusivo, fa sorgere nuovi interrogativi in merito alla durata nel tempo, alla sua continuità e al suo impatto.

Si registra sempre più l'esigenza di un buon equilibrio tra un ingaggio forte, ma pure leggero. Sembra cioè che la nuova sfida che si profila sia quella di far coincidere le esigenze delle strutture tradizionali con nuovi bisogni emergenti, una domanda di impegno a corto termine con i vincoli istituzionali, lo slancio entusiasta dei più giovani con la saggia prudenza dei più anziani. Su questo ultimo aspetto è chiaro che sarebbe una strategia miope e perdente quella volta a garantire un ricambio generazionale inteso unicamente come rimpiazzo numerico, occorre piuttosto che nelle

realtà associative ciascuno possa trovare un proprio posto e che il dialogo generazionale sia vivace e dinamico, sollecitato e valorizzato all'interno delle stesse associazioni. Per ciò certo, la convergenza di interessi individuali intorno ad una grande causa appare come un criterio essenziale, ma è il potere d'agire sperimentato in luoghi e spazi riconoscibili, è la possibilità di affrontare problematiche creando legami e sperimentando relazioni che rappresentano il desiderio di partecipazione e di ingaggio.

La pandemia ha con certezza investito il mondo del volontariato. Tuttavia, non sembra averlo estinto. Il confinamento ha suscitato una forte mobilitazione. È chiaro che “la percezione di essere utili alla società e di fare qualcosa per gli altri” è stata ed è un motore importante soprattutto nel coinvolgimento delle giovani generazioni. Nel caso degli studenti universitari si è trattato della possibilità di agire in modo tangibile sul campo, di vedere che la realtà di ciò che si mette in campo corrisponde ai propri valori. Di questo abbiamo avuto conferma anche in una ricerca condotta dall'Università Cattolica della sede di Brescia¹ e per la quale abbiamo inteso indagare cosa fosse accaduto al rapporto tra volontariato e giovani durante l'emergenza sanitaria Covid-19.

La ricerca condotta ha interessato 262 studenti iscritti presso sette facoltà dell'Università Cattolica bresciana e ha rilevato il forte impatto della pandemia nella loro vita personale e familiare, con un'esperienza diretta dell'isolamento sociale, ma pure della malattia e dell'impegno nei ruoli di cura. Le forme di volontariato intrapreso dagli studenti durante l'emergenza sanitaria sono state prioritariamente quelle dell'assistenza a persone fragili e in difficoltà, agli ammalati e ad altri studenti; altrettanto importanti sono state forme di supporto alla socialità. I bisogni emergenti con cui gli studenti si sono misurati riguardano aspetti assistenziali e sociali, ma si rileva altresì un'attenzione specifica verso la socializzazione e la possibilità di alimentare e rafforzare reti di sostegno.

Così, la possibilità di sperimentare i propri valori, insieme al bisogno di sentire che ciò che si fa può fare la differenza e che ciò che si fa viene riconosciuto rappresenta un potenziale di energia di gratuità da impiegare nella direzione dei legami generativi.

¹ La ricerca affidata al Cesvopas (Centro Studi sul Volontariato e Partecipazione Sociale) è stata condotta dai dott.ri Emanuele Serrelli, Università Cattolica del Sacro Cuore e Krzysztof Szadejko, Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione “Giuseppe Tonio-
lo”, e presentata nell'occasione della giornata del dono: *QUANTO VALE UN DONO? giovani e volontariato nella brescia della pandemia #donoday2021*.

In questa direzione, sembra di poter individuare la prossima sfida del volontariato: di fronte ad un'emergenza che ha interrotto, allentato e smaterializzato le reti, sostenere e riconoscere il ruolo del volontariato significa aprire spazio di pensiero e di azione verso beni relazionali che si pongono al servizio dei legami.

“Oltre” un mondo di consumatori e di “soci”

Una riflessione sull'enciclica *Fratelli tutti*

Rosa Grazia Romano *

Abstract

In *Fratelli tutti* una delle parole greppo che fa da sfondo alle molteplici problematiche del nostro tempo e, al contempo, contiene una connotazione fortemente educativa e performativa è la parola “oltre”. Infatti, è continuo l'invito di papa Francesco a superare le tante e diffuse forme di disagio e di degrado (sociopsicologiche, etico-antropologiche, economico-politiche, ecosistemiche, etc.), e a non fermarsi all'ovvio e al conveniente-per-sé. Allo stesso tempo, forte e autorevole è il suo richiamo a rilanciare una nuova forma di fraternità che, superando l'ottica dell'esser “soci” (FT 102), trovi il vero *humus* in una libertà intesa come realtà relazionale, che si alimenta della gratuità di sé e del perdono incondizionato.

In Fratelli tutti, one of the fundamental words that is the background to the many problems of our time and, together, contains a strongly educational and performative connotation is the word “beyond”. In fact, Pope Francis continues to invite us to overcome the many and widespread forms of poverty and degradation (socio-psychological, ethical-anthropological, economic-political, eco-systemic, etc.), and not to stop at the obvious and the convenient-for-oneself. At the same time, his call to relaunch a new form of fraternity is strong and authoritative and, overcoming the perspective of being only “associates” (FT 102), he finds the true humus in the freedom as a relational reality, which is nourished by gratuitousness and unconditional forgiveness.

Parole chiave: libertà, fraternità, gratuità

Keywords: freedom, fraternity, gratuitousness

* Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Messina, Counselor.

1. Una pedagogia dell'*oltre*

Nelle società postmoderne l'*oltre*, in genere, è interpretato come negazione di ciò che è ammissibile e consentito, cioè come tensione negativa, rifiuto di ogni forma di limite, trasgressione, eccesso, esagerazione.

Anche nella visione e nel discorso di papa Francesco si evoca un qualcosa che sta *oltre* ma, nel suo caso, assume il sapore di un richiamo ad attivare dimensioni positive e creative che ha connotazioni fortemente educative. Quello del Pontefice, infatti, è un invito all'uomo e alla donna del nostro tempo ad uscire dall'inerzia e dall'indifferenza, e ad oltrepassare sia i limiti del comodo conformismo sia le logiche dell'utile individuale. Andare *oltre* il proprio individualismo significa non ignorare ma sentirsi compartecipi e corresponsabili delle difficoltà e delle sofferenze degli ultimi, che feriscono l'umanità intera. L'*oltre*, quindi, non è puramente descrittivo e neppure prescrittivo, ma diviene performativo perché invita a trasformare atteggiamenti e comportamenti di indifferenza/disinteresse/ostilità in atteggiamenti e comportamenti *prosociali*, promuovendo l'acquisizione di quella *forma mentis* che si concretizza in comportamenti che favoriscono altre persone, gruppi o fini sociali, senza ricompense esterne¹.

Nella visione di papa Bergoglio potremmo dire che abita l'invito per una *pedagogia dell'oltre*, cioè del vivere senza frontiere che chiudono, diventando capaci di concretizzare quell'amore senza misura che si fa dolore per il fratello e la sorella che percorrono le strade della storia con afflizione. Il suo *oltre* diventa quel pozzo e quel "posso" a cui ciascuno può attingere non solo con la propria forza di volontà, ma anche con la "solidità della solidarietà"² che deriva dal sapersi uniti e vincolati gli uni agli altri, dal riconoscersi tutti sorelle e fratelli e dal mettersi a servizio dei più fragili. Scrive Francesco con animo da pastore: «Il servizio guarda sempre il volto del fratello, tocca la sua carne, sente la sua prossimità fino in alcuni casi a "soffrirla"» (FT 115).

L'*oltre* diventa, quindi, uno stile di vita, un pensare ed agire in termini di comunità e di fratellanza, un lottare per il ben-essere di tutti contro le

¹ Cfr. N. Eisenberg - R.A. Fabes - T.L. Spinrad, *Prosocial Development*, in N. Eisenberg (ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development*, Wiley, New York 2006, pp. 646-718.

² Come scrive Francesco, la "solidità" si trova già nella radice etimologica di "solidarietà" (cfr. FT 115).

povertà, le disuguaglianze, le ingiustizie sociali³. È, in ultima analisi, un modo di essere e «di fare la storia» (FT 116), che persegue «un nuovo sogno di fraternità e di amicizia sociale che non si limiti alle parole» (FT 6) ma che sia concreto, capace di varcare non solo i muri dell'indifferenza ed i limiti dell'ego, ma anche quelli di una certa politica fabulatoria e di un'economia neolibera che asservisce tutto alla logica del profitto producendo degrado ambientale, aumento delle disuguaglianze e malessere sociale sull'intero pianeta. «È così che funzionano le ideologie di diversi colori, che distruggono (o de-costruiscono) tutto ciò che è diverso e in questo modo possono dominare senza opposizioni», ammonisce Francesco (FT 13).

Non è facile uscire indenni dai veleni di certe tortuosità, che sono conseguenza della sete insaziabile di potere e di arricchimento, effetto dell'«individualismo senza contenuti» (FT 13) e della «pretesa di appartenere solo a sé stessi e di vivere come isole» (FT 87). Per sfuggire a malvagità e violenze di ogni genere è necessario trovare un antidoto che faccia venir fuori la parte migliore dell'umanità, quella che riesce ad allargare lo spazio dell'esistenza attraverso una specie di «legge di estasi»: uscire da se stessi per trovare negli altri un accrescimento di essere» (FT 88)⁴.

Ma spesso non è così e ciò che risulta distrutto è «lo stesso progetto di fratellanza, inscritto nella vocazione della famiglia umana» (FT 26). La modernità, che aveva promesso un mondo liberato dal fato e dall'ignoranza, dalle calamità e dalle malattie, si ritrova invece ad essere, ancora una volta, portatrice di incertezze e paure. Lo stanno dimostrando l'insicurezza collettiva collegata alla diffusione della recente pandemia dovuta al Covid-19, ma anche le tante paure innescate dalle sempre più numerose reti criminali globali che utilizzano ogni tipo di tecnologia per frodare, adescare, sfruttare e violentare, o per compiere attentati terroristici.

Tutte queste situazioni problematiche, che costituiscono i «modi attuali di eliminare o ignorare gli altri» (FT 6), in *Fratelli tutti* non sono mai solo

³ Cfr. P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

⁴ In questo virgolettato, papa Francesco cita Karol Wojtyła, *Amore e responsabilità*, Marietti, Casale Monferrato 1983, p. 90. Uscire da sé stessi significa divenire capaci di prendersi cura. Cfr. tra gli altri: L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015; R. Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura. Lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2016; P. Dusi, *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano 2017; C. Palmieri, *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012.

enunciate ma vengono sempre accompagnate dalle indicazioni relative agli orientamenti che consentono di andare “oltre” e superarle.

In questo breve saggio non è possibile soffermarsi su tutte le forme di malessere e degrado (sociopsicologiche, etico-antropologiche, economico-politiche, ecosistemiche, etc.) e sulle tante barriere, esterne ma anche interiori, che ostacolano le relazioni interpersonali e sociali, né sulle connesse piste valoriali e progettuali suggerite dall’enciclica come chiave di soluzione per attuare una reale trasformazione.

Considerato, tuttavia, che l’inizio di questo percorso verso un *oltre* di rinnovamento sembra collocarsi proprio nel riconoscimento del bisogno/dovere di ogni persona di andare al di là di sé stessa, scegliamo di trattare il tema dell’*oltre* riferendoci a quello che si presenta come il nostro mondo di individualisti consumatori e di “soci” perché questa sembra essere una delle questioni centrali da cui iniziare il cammino per instaurare relazioni apatiche di amicizia sociale e di fratellanza.

2. Un mondo di individualisti consumatori pantofagi

In questo mondo massificato, molto spesso gli interessi economici individuali prevalgono a scapito di quelli comunitari ed il mercato, intercettando questa tendenza, potenzia un sistema dove gli individui esistono solo in quanto consumatori. In realtà, ciò che veramente si consuma in questi supermercati non sono tanto gli oggetti, quanto la stessa vita degli individui, specie dei più giovani che non sanno ancora discernere i giochi occulti del potere e gli interessi dei sistemi economico-finanziari. Prevale una strategia del mercato che non consiste nel colmare la mancanza, ma nell’alimentarla continuamente offrendo sempre nuovi oggetti che diventano “idoli”, in grado di rendere le cose subito obsolete e *demodé*⁵.

Se l’idolatria è la divinizzazione di un oggetto inanimato, il deificare, cioè “fare dio” ciò che Dio non è, ci dovrebbe far riflettere su quello che è diventato dio per l’uomo di oggi: la propria immagine, il successo personale, il denaro, il consumo, il possesso, il potere. Sono tutti *status* che diffondono quell’idolatria a basso costo, adatta per tutte le fasce di consumatori, che propone idoli sempre nuovi e spesso sempre più pericolosi e costosi sul piano della dignità e dell’umanità (ad es.: uteri in affitto, traffico

⁵ Cfr. R.G. Romano, *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, Scholè-Morcelliana, Brescia 2018.

di organi, sfruttamento sessuale infantile, droghe sintetiche, video-porno-dipendenze, etc.). Scrive Francesco: «Quando, in nome di un'ideologia, si vuole estromettere Dio dalla società, si finisce per adorare degli idoli, e ben presto l'uomo smarrisce sé stesso, la sua dignità è calpestata, i suoi diritti violati» (FT 274).

C'è una povertà del consumismo materiale e spirituale che, da una parte, sta rendendo l'uomo insaziabile e, dall'altra, sta configurando un modello di libertà priva di responsabilità in un circolo inarrestabile, definito da René Girard "rivalità mimetica" (il volere qualcosa solo perché ce l'hanno gli altri)⁶. È questa una delle peggiori forme di povertà, subdola e sotterranea, che ci rende schiavi di essere come gli altri appaiono, o come gli altri ci vogliono, abituali e frenetici consumatori di qualunque cosa, purché consumatori.

Nuovi poveri sono i *consumatori pantofagi*, coloro che, succubi delle logiche del mercato, spendono letteralmente la loro vita inseguendo la soddisfazione di falsi bisogni indotti. L'essere onnivoro, tipico dell'*homo consumens*, condanna l'uomo postmoderno ad una insaziabilità che diviene inguaribile infelicità. In fondo, siamo tutti onnivori di beni, di tecnologia, di amicizie, di cibo, di piacere, di amore. Ma tale pantofagia diviene una trappola per l'uomo e la donna contemporanei che pensano di essere liberi di scegliere tutto, di cosa essere e come essere, ma in realtà rischiano di essere imprigionati nelle logiche dell'efficienza e del mercato più di quanto credano di esserlo. Scrive papa Francesco che ciò che resta in piedi è solo «il bisogno di consumare senza limiti e l'accentuarsi di molte forme di individualismo senza contenuti» (FT 13).

Ancora più triste è vedere come oggi, sempre più spesso l'individuo applichi la stessa dinamica consumistica delle cose alle persone, per cui così come i beni di consumo vanno comprati, usati e buttati via, anche le persone possono essere sedotte, consumate e lasciate. È l'impero della reificazione e della mercificazione dell'alterità, che ci seduce e ci ammalia, e da cui è sempre più difficile sottrarsi. Quella del consumo illimitato delle cose e delle persone rappresenta l'*asfissia dell'etica*: produce infatti assenza di riflessione responsabile e di spinta morale, che conduce anche al *consumo di sé*.

⁶ Cfr. R. Girard, *Menzogna romantica e verità romanzesca. Le mediazioni del desiderio nella letteratura e nella vita*, tr. it. Bompiani, Milano 2005.

3. Libertà e fraternità oltre un mondo di “soci”

Anche la crisi, la sazietà e l'iperfagia della cosa possono diventare un'occasione di inversione di rotta e di speranza se, a partire da esse, si ricomincia a riflettere su cosa conti veramente nella vita, su cosa sia prioritario e cosa accessorio. Se si vuole cambiare rotta, occorre anche cominciare a sperimentare nuove forme di vicinanza, di libertà e di fraternità, che sono la condizione indispensabile perché si possa ricominciare davvero. Scrive Francesco che «l'isolamento e la chiusura in se stessi o nei propri interessi non sono mai la via per ridare speranza e operare un rinnovamento, ma è la vicinanza, è la cultura dell'incontro» (FT 30).

La tanto agognata *libertà* rischia di indebolire le basi della solidarietà, dell'interesse per l'altro e della fratellanza, se viene intesa come libertà di fare quel che si vuole o come pretesto per imporre il proprio sentire e per agire senza costrizioni o impedimenti. Ciò di cui abbiamo bisogno è una libertà che sappia essere responsabile, una libertà capace di dedizione, affezione, in grado di non rinchiudersi nella consolazione di un godimento solipsistico, ma di creare nuovi legami e nuove relazioni⁷, una libertà che sappia rispazializzare e ritemporalizzare la vita quotidiana.

Essa, infatti, non è solo un *dato costitutivo* dell'essere umano, ma è anche e soprattutto un *compito*, eccitante e, allo stesso tempo, difficile sia per sé stessi sia soprattutto quando ci si occupa della crescita di altre persone. Tale compito di cura diventa *generativo* quando si usa il proprio essere liberi come strumento per rendere liberi anche gli altri. Infatti, Mauro Magatti, afferma che «la libertà non è mai solo un affare individuale, ma è sempre e fondamentalmente una relazione. Aperta. Nella sua origine e nella sua destinazione»⁸.

Quindi è la *fraternità* che diviene la condizione fondamentale perché la libertà e l'uguaglianza acquistino veramente valore e si incarnino ancora oggi nelle donne e negli uomini postmoderni (FT 103). Attenzione, però, a non confondere la fraternità con una sorta di “fratellanza” astratta universale, dietro cui si nascondono consorterie segrete e lobby (sessuali, politiche, religiose, pedofile, etc.) impegnate esclusivamente nella difesa degli interessi degli adepti e dei membri dei gruppi che ne fanno parte. Il papa scrive che non è possibile parlare di fraternità in quei

⁷ M. Magatti, *Non avere paura di cadere. La libertà al tempo dell'insicurezza*, Mondadori, Milano 2019, *passim*.

⁸ *Ibi*, p. 4.

gruppi sociali che si aggrappano a un'identità che li separa dagli altri. [...] In questo schema [...] è possibile essere prossimo solo di chi permetta di consolidare i vantaggi personali. Così la parola "prossimo" perde ogni significato, e acquista senso solo la parola "socio", colui che è associato per determinati interessi (FT 102).

La libertà e l'uguaglianza vanno tradotte nel concreto della vita in educazione alla fraternità, politiche di accoglienza, nuove forme di solidarietà, sviluppo economico per tutti, possibilità di dialogo, scoperta della reciprocità, mutuo arricchimento⁹. In caso contrario, succede che la vita degli esseri umani si impoverisce, l'uguaglianza si snatura, «la libertà si restringe, risultando così piuttosto una condizione di solitudine, di pura autonomia per appartenere a qualcuno o a qualcosa, o solo per possedere e godere» (FT 103).

Questo di papa Bergoglio è un monito chiaro ad utilizzare bene i valori di libertà, uguaglianza e fraternità. Quante volte ci si illude di creare "fraternità", gruppi, organismi vari che però restano chiusi alle proprie ristrette cerchie di amici? Francesco insiste serratamente: «Coloro che sono capaci solamente di essere soci creano mondi chiusi» (FT 104), nei quali la persona "estranea" resta tagliata fuori da ogni logica di fraternità. Essere soci è ben lontano dall'essere fratelli e sorelle. Il vero salto da compiere, quindi, è passare da soci a fratelli, che implica un altro passaggio ancora: riconoscersi tutti figli, di un padre e di una madre comuni. E tuttavia, neppure nascere dagli stessi genitori rende automaticamente fratelli-fratelli; lo si diventa attraverso un percorso quotidiano di mediazioni e intermediazioni, fatto di lotte, di condivisioni e di perdoni che aprono al riconoscimento ed all'accettazione dell'altro così com'è, senza pretese¹⁰. Tutto il ministero apostolico di papa Francesco, infatti, è volto a narrare al mondo un Dio misericordioso che, padre e madre nell'amore, vuole aiutarci a diventare fratelli e sorelle.

⁹ Cfr. tra gli altri: G. Elia (ed.), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014; M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori Università, Firenze 2017; M. Fiorucci, *Educazione, Formazione e Pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020.

¹⁰ Cfr. A. Bellingreri, *la famiglia come esistenziale*, La Scuola, Brescia 2014; L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.

4. Divenire fratelli e sorelle: l'oltre della gratuità e del perdono

Fratelli tutti è fondamentalmente un'enciclica sull'amore, perché il passaggio da soci a fratelli e figli significa ancora una volta andare *oltre* la ricerca dell'utile personale, oltrepassare la logica del tornaconto per approdare all'amore senza ragione e alla gratuità del dono (FT 139). Usando un'espressione cara a Flannery O'Connor, gratuità è fare «un ragionevole uso dell'irragionevole»¹¹.

In realtà, non è facile riflettere sulla gratuità perché, come osserva Marc Augé, la gratuità è un atto che sottende un non-senso, un atto che si compie *pour la beauté du geste*¹². La vera gratuità presuppone la mancanza di un motivo specifico, contiene il fare o il ricevere qualcosa “immeritatamente”, ed ha insito in sé il procurare un vantaggio all'altro senza riceverne alcun corrispettivo o alcun contraccambio. Essa è quella dimensione dell'esistere e dell'agire che porta ad avvicinarsi agli altri mai in modo puramente strumentale, mai reificando l'altro, ma vivendolo sempre come persona, come soggettività, come *dono* e, al contempo, *mistero*.

La gratuità è parola scandalosa, soprattutto per i nostri tempi dove anche lo stesso dono diventa nella logica comune dono-non-gratuito – che è un paradosso, un ossimoro – perché serve ad ingabbiare l'altro al dovere di ricambiare. Siamo così disabituati alla vera gratuità che spesso prendiamo più sul serio ciò che costa, anziché ciò che è gratuito, di cui tendiamo a diffidare.

Saper donare e sapersi donare sono le due forme più alte di generatività, perché chi dona, dona primariamente se stesso; poi può anche donare le cose. Scrive a questo proposito Marcello Semeraro: «La forma più espressiva del dono di sé è, per noi umani, *donare il proprio tempo all'altro* per il suo bene»¹³. D'altronde, quello del proprio tempo è il dono gratuito per eccellenza, poiché il tempo «è l'unico bene che l'uomo non può restituire»¹⁴.

In questo senso, «educare alla libertà e al dono – afferma Concetta Sirna – può intendersi anche come un educare all'agire *per-dono*, al saper riconoscere e gustare quella *gratuità* che rende la persona capace di non

¹¹ F. O'Connor, *Un ragionevole uso dell'irragionevole*, tr. it. Minimum fax, Roma 2019.

¹² M. Augé, *Sulla gratuità. Per il gusto di farlo!*, tr. it. Mimesis, Milano-Udine 2018, p. 18.

¹³ M. Semeraro, *Il ministero generativo. Per una pastorale delle relazioni*, EDB, Bologna 2016, p. 70.

¹⁴ Seneca, *Lettere a Lucilio*, tr. it. Garzanti, Milano 2017¹¹, I, 1, 3.

rimanere soffocata dalle logiche dell'utile o dello scambio»¹⁵. La gratuità, così come il perdono, è un gesto eversivo che può nascere solo da un cuore libero, capace di generare una relazione non mossa da utilitarismo. Quella del per-dono, come ha scritto Jacques Derrida, è un'etica iperbolica¹⁶, un'etica oltre l'etica, in cui emergono la grandezza dell'animo umano/divino e la libertà generativa in tutta la sua forza.

Come anche sottolinea il Pontefice, perdonare non coincide con il dimenticare, con l'essere deboli o incapaci di confronto, e neppure con il rinunciare «ai propri diritti davanti a un potente corrotto, a un criminale o a qualcuno che degrada la nostra dignità. Siamo chiamati ad amare tutti, senza eccezioni, però amare un oppressore – prosegue Francesco – non significa consentire che continui ad essere tale; e neppure fargli pensare che ciò che fa è accettabile» (FT 241). Il vero superamento del conflitto non si ottiene nascondendolo o seppellendolo. Derrida rafforza tale concetto sottolineando come *la condizione del perdono sia l'imperdonabile*, nel senso che il perdono può perdonare solo l'imperdonabile, perché – se fosse perdonabile – non ci sarebbe bisogno di essere perdonato¹⁷.

E, paradossalmente, il perdono è possibile soltanto se "incondizionale", cioè se è dato anche quando non è richiesto, anche quando è immeritato, se è un atto completamente gratuito, libero da ogni restituzione simbolica, che altrimenti lo annullerebbe. Esso «non cancella l'imperdonabilità ma è un dono che realizza l'im-possibile, lasciando al soggetto il "potere" di fare quello che non è atteso»¹⁸.

La persona che diviene capace di aprirsi alla gratuità del dono e del perdono diviene libera e generativa, capace di svincolare l'altro dai lacci dell'odio, di donare la libertà sia a chi è perdonato sia a chi perdona. «Quanti perdonano davvero non dimenticano, ma rinunciano ad essere dominati dalla stessa forza distruttiva che ha fatto loro del male» (FT 251).

¹⁵ C. Sirna, *Metafore di libertà*, in E. Colicchi - A.M. Passaseo (eds.), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*, Armando Siciliano, Messina-Civitanova Marche 2008, p. 334.

¹⁶ Cfr. J. Derrida, *Perdonare. L'imperdonabile e l'imprescrittibile*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2004, pp. 45-46.

¹⁷ Cfr. *ibi*, pp. 46-47.

¹⁸ C. Sirna, *Educazione alla libertà come educazione al perdono*, C. Sirna (ed.), *Tempo formativo e creatività. Scritti in onore di Leone Agnello*, Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2007, p. 234.

L'atto del perdono, infatti, si mostra capace di sanare non solo l'offensore, ma anche e soprattutto l'offeso.

Scrivendo Francesco che «la statura spirituale di un'esistenza umana è definita dall'amore» al punto che per un essere umano «il pericolo più grande è non amare» (FT 92), non amare nessun volto. Vivere senza amare e senza donarsi significa sprecare la propria esistenza, «cadere in un nominalismo declamatorio con effetto tranquillizzante sulle coscienze» (FT 188): svuotate dell'amore, infatti, le parole (con la "p" minuscola) diventano ostaggio di proclami pubblicitari o discorsi propagandistici in bocca sia a professionisti della cura sia a personaggi senza scrupoli.

La bellezza umana e magisteriale del papa, venuto dagli estremi confini di un mondo ancora afflitto da tante piaghe, si rivela anche in questa frase che racchiude la speranza ed il senso della nostra professione e della nostra stessa esistenza:

Ci sono molteplici ragioni per credere nella capacità dell'umanità di agire insieme in solidarietà, nel riconoscimento della propria interconnessione e interdipendenza, avendo a cuore i membri più fragili e la salvaguardia del bene comune. Questo atteggiamento di corresponsabilità solidale è alla radice della vocazione fondamentale alla fratellanza e alla vita comune. [...] Come creature dotate di inalienabile dignità noi esistiamo in relazione con i nostri fratelli e sorelle, nei confronti dei quali abbiamo una responsabilità e con i quali agiamo in solidarietà. Al di fuori di questa relazione, ci si troverebbe ad essere meno umani¹⁹.

L'unica vera certezza che possediamo, dunque, è che «siamo stati fatti per la pienezza, che si raggiunge solo nell'amore» (FT 68)²⁰.

Bibliografia

- Augé M., *Sulla gratuità. Per il gusto di farlo!*, tr. it. Mimesis, Milano-Udine 2018.
 Bellingeri A., *la famiglia come esistenziale*, La Scuola, Brescia 2014.
 Catalfamo G., *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986.
 Derrida J., *Perdonare. L'imperdonabile e l'imprescrittibile*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2004.
 Dusi P., *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano 2017.

¹⁹ Papa Francesco, *Messaggio per la 49ª Giornata Mondiale della Pace*, 1º gennaio 2016, n. 2.

²⁰ Cfr. G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986.

- Eisenberg N. - Fabes R.A. - Spinrad T.L., *Prosocial Development*, in N. Eisenberg (ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development*, Wiley, New York 2006, pp. 646-718.
- Elia G. (ed.), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Fadda R., *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura. Lo sfondo ontologico della formazione*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Fiorucci M., *Educazione, Formazione e Pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco-Angeli, Milano 2020.
- Girard R., *Menzogna romantica e verità romanzesca. Le mediazioni del desiderio nella letteratura e nella vita*, tr. it. Bompiani, Milano 2005.
- Magatti M., *Non avere paura di cadere. La libertà al tempo dell'insicurezza*, Mondadori, Milano 2019.
- Malavasi P., *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- O'Connor F., *Un ragionevole uso dell'irragionevole. Saggi sulla scrittura e lettere sulla creatività*, a cura di Ottavio Fatica, tr. it. Minimum fax, Roma 2019.
- Palmieri C., *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Papa Francesco, *Messaggio per la 49ª Giornata Mondiale della Pace*, 1° gennaio 2016.
- Pati L. (ed.), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.
- Romano R.G., *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, Scholè-Morcelliana, Brescia 2018.
- Santerini M., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori Università, Firenze 2017.
- Semeraro M., *Il ministero generativo. Per una pastorale delle relazioni*, EDB, Bologna 2016.
- Seneca, *Lettere a Lucilio*, tr. it. Garzanti, Milano 2017¹¹.
- Sirna C., *Educazione alla libertà come educazione al perdono*, C. Sirna (ed.), *Tempo formativo e creatività. Scritti in onore di Leone Agnello*, Tomo I, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2007, pp. 231-240.
- Sirna C., *Metafore di libertà*, in E. Colicchi - A.M. Passaseo (eds.), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*, Armando Siciliano, Messina-Civitanova Marche 2008, pp. 313-336.
- Wojtyła K., *Amore e responsabilità*, Marietti, Casale Monferrato 1983.

The specific intentionality of pedagogy: nurturing the human between presence and distance

Epistemological issues in light of post-humanism

*Claudia Spina**

Abstract

This paper, in light of the current pandemic emergency, reflects on the specific intentionality of pedagogy in nurturing the *human* between *presence* and *distance*. Starting from national legislative measures, which recognised the possibility of implementing the educational-teaching activities in e-learning, using computer and/or technological tools, the analysis then discusses the science-technology connection following an epistemological perspective. This helps to clarify how the changes due to the acquisitions of techno-sciences have revolutionised even the epistemological system of pedagogical thinking-action, called to move towards new theoretical-planning directions. The man-technology hybridisation processes involve constantly ongoing anthropological change, which leads to the definition of a cultural paradigm of the post-human. Post-humanist pedagogy is called to reconfigure the *proprium* of the human species: the open and dynamic evolutionary potential, which is nourished by hybrid connections and creative thinking.

Il contributo, alla luce dell'attuale emergenza pandemica, riflette sulla specifica intenzionalità della pedagogia di coltivare l'umano tra presenza e distanza. Con il muovere da provvedimenti normativi nazionali, che hanno riconosciuto la possibilità di svolgere le attività educativo-didattiche in e-learning, tramite l'impiego di strumenti informatici e/o tecnologici, la disamina procede con il ragionare sul nesso scienza-tecnica secondo una prospettiva epistemologica. Ciò aiuta a precisare come i cambiamenti dovuti alle acquisizioni delle tecnoscienze abbiano rivoluzionato anche l'impianto epistemologico del pensare-agire pedagogico, tenuto a dirigersi verso nuove direzioni teorico-progettuali.

* Ricercatore di Pedagogia generale e sociale.

I processi di ibridazione uomo-tecnologia comportano un mutamento antropologico costantemente in corso, che conduce alla delineaazione di un paradigma culturale del post-umano. La pedagogia post-umanistica è chiamata a riconfigurare il proprium della specie umana: l'evoluitività aperta e dinamica, che si alimenta di nessi ibridativi e di pensiero creativo.

Keywords: integrated pedagogical relationship, post-humanist pedagogy, creative thinking

Parole chiave: relazione paideutica integrata, pedagogia post-umanistica, pensiero creativo

Alcuni porcospini, in una fredda giornata d'inverno, si strinsero vicini vicini, per proteggersi, col calore reciproco, dal rimanere assiderati. Ben presto, però, sentirono il dolore delle spine; il dolore li costrinse ad allontanarsi di nuovo l'uno dall'altro. Quando poi il bisogno di riscaldarsi li portò di nuovo a stare insieme, si ripeté quell'altro malanno; di modo che venivano sballottati avanti e indietro fra due mali: il freddo e il dolore. Tutto questo durò finché non ebbero trovato una moderata distanza reciproca, che rappresentava per loro la migliore posizione¹.

1. The pandemic crisis and the educational action between *presence* and *distance*

The Covid-19 emergency and the resulting lockdown leads to the adoption of legislative measures, which recognise, with the aim of containing the infection, the possibility of conducting remote educational and didactic activities at schools of every order and degree throughout the country by using the computer and/or technological tools available². In this regard,

¹ A. Schopenhauer, *Parerga e paralipomena*, tr. it., Adelphi, Milano 1998, vol. II, chap. XXXI, section 396 («One cold winter's day, a number of porcupines huddled together quite closely in order through their mutual warmth to prevent themselves from being frozen. But they soon felt the effect of their quills on one another, which made them again move apart. Now when the need for warmth once more brought them together, the drawback of the quills was repeated so that they were tossed between two evils: cold and pain, until they found a moderate mutual distance, which was the best position for them»).

² Cfr. G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020; M. Corsi, *Dopo il coronavirus*, in «Nuova Secondaria», 10 (2020), pp. 14-17; M. Musai, *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*, Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (Mi) 2020; A.M. Simonelli, *Oggi, ai tempi del Covid-19*, in «Nuova Secondaria», 2 (2020), pp. 72-79; G. Tognon, *Pandemia e peda-*

there is legislative reference to the proposed aid, so as to overcome the difficulties faced by families and teachers without sufficient connection. In order to promote inclusion and contrast school dropout, the government is considering the possibility of providing schools and students with the necessary devices for the access to teaching methods that are compatible with the emergency situation.

Through the first operational guidelines for the online educational procedure, educational institutions, therefore, are beginning to receive the operational educational framework, which requires them to provide themselves with a *School plan for integrated digital teaching*, intended as an innovative teaching-learning methodology in a good balance between synchronous and asynchronous activities. Furthermore, guidelines are offered in relation to indications for designing the above Plan to be adopted as the praxis complementary to in-person teaching and to be attached to the *PTOF (Three-year Plan of Studies)* or integrated in it³.

Resorting to digital learning environments (Google Suite, Microsoft Teams, WeSchool, Moodle, etc.) and enhancing the use of mobile devices, has paved the way for the possibility of accessing educational-didactic paths from any location. This also leads to a redefinition of the spatial boundaries of learning environments (ubiquitous learning). This new implemented reality, which refers to the relationship between ubiquity, presence and distance, is also nurturing innovative research scenarios. They are aimed at increasing the production of interactive teaching tools (*edugames, edurobots*, etc.), available in the context of integrated digital teaching, in traditional settings and in hybrid learning environments, designed to strengthen the potential that the Human Machine Interface (HMI) offers in terms of the coding and representation of space.

The lockdown experienced during 2020 (and partly still implemented in 2021) is a microscope for social disparities, as the pandemic has significantly accentuated socio-spatial inequalities⁴, just as, at the same time,

gogia a confronto. Grandezze e limiti della ricerca educativa italiana, in «Nuova Secondaria», 3 (2020), pp. 195-204.

³ Cfr. Departmental note 17 March 2020, n. 388; Legislative Decree 25 March 2020, n. 19, Article 1, paragraph 2, letter p; Legislative Decree 8 April 2020, n. 22 (converted, with modifications by law) into Law 6 June 2020; Legislative Decree 19 May 2020, n. 34; Decree of the Minister of Education 26 June 2020, n. 39; Ministerial Decree 7 August 2020, n. 89.

⁴ Cfr. E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.

it establishes a new form of extended responsibility, from which no individual can escape⁵. Moreover, the (total or partial) confinement is demonstrating that there are obvious differences between resorting to digitalisation merely for communicative and/or informative exchanges and implementing educational action. This is because education and teaching are characterised by specific purposes and demands. Without doubt, in the contemporary world, as a result of the pandemic, we are witnessing the emancipation of technology from moralistic condemnation, often advanced in the past by generations not included among the so-called digital natives. It is also understood that *presence* can no longer be conceived only in traditional terms (physical presence in reality) and that online relations fill an otherwise insurmountable void, due to the risks of infection. We cannot but acknowledge, therefore, that there are several types of *presence* and amongst them we must indeed include *digital presence*, which must be strengthened and employed in accordance with a responsible use of digital media⁶.

Although this reasoning is certainly shared, it must be noted that confinement, smart-working and virtual interactions make us feel the absence of human contact in a significant way and make us realise that it is most likely better to put aside the idea of educational-didactic relationships being totally replaced by digitalisation. Instead, it would be better to speak about the *complementarity* between presence and distance, and reflect on how to achieve it in the best way. Schools, in fact, identified as teaching *centres*, cannot entirely sacrifice the physical presence of the various figures who operate in the school environment (teachers, students, parents, etc.); that is, they cannot decline the possibility of establishing intersubjective relationships that are authentic and meaningful in real life, in view of a learning process endowed with meaning. On the other hand, however, the use of the Internet can prove useful in order to carry out cooperative activities. By carrying out remote group work in e-learning (rather than individual exercises alone), we would avoid running into a real oxymoron. This is because the Internet is relationships, collaboration, mutual help, as well as collective product, and it can promote cooperative forms of learning, through the use of communities of practice. Therefore, it is not

⁵ Cfr. P. Giordano, *Nel contagio*, Einaudi, Torino 2020.

⁶ Cfr. P.C. Rivoltella, *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Brescia 2015; Id., *Tecnologie di comunità*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2020.

a matter of discussing whether e-learning or traditional learning is a better educational method; instead we must start from the assumption that every educational action has its own peculiarities, which make it more functional for particular educational contexts compared to others.

2. The science-technology connection and the specific intentionality of pedagogy in nurturing the human

The discussion on education during the pandemic emergency, which necessarily calls into question the use of technologies, invites us to reflect, according to an epistemological perspective, on the science-technology connection and on the specific intentionality of pedagogy in nurturing the *human* between presence and distance⁷. During the twentieth century, technology, compared to basic research, became increasingly autonomous with regard to its objectives and to the instruments used. Heuristic research gradually became more subject to practical applications and therefore, over time, science began to be dependent on economic-political interests⁸. At the same time, researchers acquired highly specialized skills, although at times they lacked an overall vision, thus undermining the responsibility of prediction, an essential characteristic of scientific action. Furthermore, computer tools seemed to assume a greater degree of autonomy of action, coming to interact dynamically with the figure of the researcher. Therefore, with regard to the scientist and the machine, there was a symbiotic action, which led to the birth of a *new agent*, given by the combination of both.

The progressive sectorisation and specialisation determines the achievement of a science which is increasingly fragmented and sacrificed to objectives/times/methods imposed by economic-political interests. As Cambi points out, «le tecnologie dell'educazione tengono il campo e si offrono come le vere pedagogie del tempo presente. Sono efficaci, sono

⁷ Cfr. G. Spadafora, *La pedagogia. Questioni epistemologiche*, Anicia, Roma 2016.

⁸ Cfr. M. Perniola, *Il sex appeal dell'inorganico*, Einaudi, Torino 1994; I. Sanna (ed.), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?*, Edizioni Studium, Roma 2005; A. Tosolini (ed.), *Il post-umano è qui*, Emi, Bologna 2008; M. Farisco, *Ancora uomo. Natura umana e postumanesimo*, Vita e Pensiero, Milano 2011; M. Farci, *Lo sguardo tecnologico. Il postumano e la cultura dei consumi*, FrancoAngeli, Milano 2012; P.L. Marzo, *La natura tecnica del tempo. L'epoca del post-umano tra storia e vita quotidiana*, Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (Mi) 2012; R. Braidotti, *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, tr. it., DeriveApprodi, Roma 2014.

progressive, sono produttive e, così, stanno al passo con la cultura dell'Età Tecnologica. L'epistemologia, allora, cade in un cono d'ombra. E di fatto è caduta. Ma qui opera, per così dire, un feticismo della tecnica che nella cultura attuale è tutt'altro che scontato»⁹.

In this context, strictly human values (freedom, autonomy, solidarity, democracy, etc.) are in a sense threatened, overshadowed and at times eclipsed by the great scientific and technological revolutions of contemporary times, or by the dominance of technology and its inevitable progress, which at the same time opens up interesting (enhancement of knowledge) but also contradictory (adapting massification) scenarios.

With respect to this emerging panorama, pedagogy and educational action perform an important function of safeguarding what is *human*, by promoting personal originality, subjective creativity and individuality as well as diversity, with regard both to integrated digital teaching and the traditional experience of in-school learning. Therefore, in addition to the *connection between subject-culture-society*, it is also and above all necessary to investigate the *relationship between nature and technology*, in light of the changes recorded both in the biological and technological fields; changes which have led us to reconsider various key issues, with undeniable pedagogical repercussions (e.g. the mind-brain relationship; biological/artificial contamination and therefore the increasing interdependence between biological and artificial intelligence; the human/post-human challenge; etc.). We cannot disregard the problematic nature regarding the revolutionary frontiers of artificial intelligence, which rapidly change with the advancing discoveries of genetic research. Hence there is a clear need for educational intervention that can guide the subject and the community in living out the transformations taking place, in view of the affirmation of a *new humanism*, rooted in fundamental pedagogical categories such as responsibility, commitment, creativity, etc. We can understand how these changes, due to the acquisitions of techno-sciences, have radically revolutionised the epistemological system of disciplines. There is particular reference to biology and cybernetics, but *pedagogical thinking-*

⁹ F. Cambi, *L'epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione», 1 (2008), p. 160 («the technologies of education hold their ground and they offer themselves as the real pedagogies of the present time. They are effective, they are progressive, they are productive and thus they keep up with the culture of the Technological Age. Epistemology, therefore, falls into a shadow cone. And indeed it has fallen. But in this case it operates, so to speak, a fetishism of technology which is far from obvious in contemporary culture»).

action is also called upon to redefine itself in epistemological terms. The techno-scientific evolution taking place requires pedagogy to move towards new theoretical-planning directions.

3. Post-humanism as a new humanism and post-humanist pedagogy

In the 21st century, the scientific, cultural and epistemological turning point has led to the co-evolution of the natural and artificial dimension. The *logic of life* and the *technological logic*, applied together to the edification of complex systems, produce bio-artificial devices which become full-fledged parts of the environments of life, supporting more traditional technological works, arising from an intentional transformation process accomplished by man (printed press, cell phones, etc.). These devices are capable of affecting existential modes, having an impact on the cognitive and interior human system. We are witnessing a growing increase in the rate of *naturalness* in machines (the biologicalisation of machines, built as *living systems* [e.g. synthetic animated characters, robots, the universe of virtual realities, planetary telephone systems, etc.]) and *unnaturalness* in man (the mechanization of living beings: the implantation of artificial organs, the grafting of bio-artificial prostheses in the human body, in order to compensate for physical deficits and modify the body system, thus optimising its functionality and resources). This all announces the advent of a *post-human reality*, disturbing at times; a reality with respect to which human knowledge is often insufficient and unsuitable to respond to new situations and problems arising from these changes taking place. This nature-product contamination requires an interdisciplinary exchange, useful in order both to create a dialogue between the various heuristic-hermeneutic perspectives and to identify interpretative tools and propose action strategies.

Just as the 20th century experienced the crisis of the centrality of the *anthropos* (Darwinian revolution), of the *logos* (Freudian revolution) and of *Western man* (Taylorian ethno-anthropological revolution), so the 21st century is living the so-called *artificial revolution*. The latter leads to a gradual change in the relationship between the technological products and the biological subjects that have acted in order to accomplish them; products which are progressively more pervasive and autonomous compared to the human race that created them. Therefore, varied horizons are opened up relating to the sphere of both the thinkable and the possible.

We witness phenomena of *hybridisation* between the biological the artificial dimension, which weaken the traditional boundary between these two worlds more and more. These call into question (on more complex issues, such as human cloning) ethics, which struggles to chase after technology and to meditate on the frequently unpredictable effects of technosciences. In this regard, Galimberti questions: «Come può l'etica chiedere alla tecnica, che può, di non fare ciò che può? Ci riesce davvero? Credo di no»¹⁰. These pressing issues of current relevance, unresolved to this day, refer to an epistemological and ethical debate on science, technology and education, with a view to develop new value-related orders.

The man-technology hybridisation processes involve constantly ongoing anthropological change, which seems to result in the definition of a *cultural paradigm of the post-human*, characterised by the union between the biological and the technological¹¹. At a closer look, this cultural revolution that is always advancing, pertaining to the same humanity and the social order, doesn't only affect technology, but precisely the *human*.

The above vision takes on particular relevance for pedagogy, because it calls for some considerations on the irreversible changes that affect contemporary man and that concern his nature, his functions, the type of relational and communicative dynamics used, the circulation of culture, political order, the macrosystems of community life, as well as the organisation of the global market. The products of the biological evolution therefore have a significant impact on the way of *inhabiting* oneself and the world (living, leisure and working spaces, etc.), of experiencing, communicating, learning, building intersubjective relationships, growing, getting old, etc.¹² This means that the structure of the human body, the processes of identity building, the cognitive and affective dynamics are deeply changed. At the same time there is a change in the places of educa-

¹⁰ E. Boncinelli - U. Galimberti, *E ora? La dimensione umana e le sfide della scienza*, Einaudi, Torino 2000, p. 119 («How can ethics ask technology not to do what it is capable of doing? Can it really do so? I think not»).

¹¹ Cfr. R. Marchesini, *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2002; Id., *Il tramonto dell'uomo. La prospettiva post-umanista*, Edizioni Dedalo, Bari 2009; P. Barcellona - T. Garufi, *Il furto dell'anima. La narrazione post-umana*, Edizioni Dedalo, Bari 2008; K. Kelly, *Quello che vuole la tecnologia*, tr. it., Codice edizioni, Torino 2011; E. Franzini, *Moderno e postmoderno. Un bilancio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018; M. Revelli, *Umano, Inumano, Postumano. Le sfide del presente*, Einaudi, Torino 2020.

¹² Cfr. F. Pinto Minerva - R. Gallelli, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.

tion, within which the student acquires the knowledge, skills and competences necessary to ensure freedom and autonomy of thought, as well as great socio-political involvement.

The original interweaving and the new contamination of the *logical principles of natural life* and the *logical principles of artificial life*, by virtue of the major changes produced, give rise, within the framework of scientific communities, to a number of questions (disconcerting to some extent), involving horizons not too far away. We even ask ourselves: “*Will the man of the future be able to exercise control, of whatever kind, on complex bio-electronic systems, which will gradually run cities, schools and hospitals?*”. And: “*When it becomes a reality to implant additional memory circuits in man, what kind of humanity will inhabit the Earth?*”. The research conducted in the fields of math, genetic engineering, cybernetics, robotics, etc., opens up futuristic scenarios already partially defined, which put an end to the traditional cognitive and axiological autonomy between humanity and science. The combination, which combines biological elements with mechanical elements, apparently determines a particular evolution and leads to the birth of a new human race: *post-humanity*.

In the face of this somewhat disturbing scenario, the pedagogue is called upon to reflect on the transformations taking place, in order to guide educators and, therefore, educational practice itself. The epistemological debate on the (increasingly concrete) hypothesis of post-humanity demands to be carried out on both an *intra* and *inter-disciplinary* level. It would be appropriate to develop a scientific project activity which, by taking advantage of contributions from the whole world of research (the *Sciences of nature* in dialogue with the *Sciences of the spirit*)¹³, can accept the difficult challenge of change and engage in a reflection on the *not-yet* (which postpones to tomorrow but which is already present in a primordial form) recalling the utopian dimension (to which pedagogy is linked)¹⁴, which establishes the transformative responsibility. Utopia, in its twofold critical and planning requirement, reads and interprets the problematic nature of educational reality, while it aims to discover new values, establishing the categories of difference and of the possible. As a result, it makes pedagogy

¹³ Cfr. W. Dilthey, *Introduzione alle scienze dello spirito*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1974.

¹⁴ Cfr. A. Tolomelli, *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, Ets, Pisa 2007; F. Frabboni - G. Wallnofer (eds.), *La pedagogia tra sfide e utopie*, FrancoAngeli, Milano 2015.

a *science on the move*, multifaceted, whose research is always in progress. The utopian dimension allows us to take an innovative and hermeneutic look at the *existing*, in order to anticipate the *non-existing* and guide future development. As it meditates on permanent transformative paths (referring to the individual and to the species), pedagogical science stands out for its prophetic tension; it is connected with utopian projects. Indeed, it is called upon to prefigure the future of the being in evolution and to guide it, so that he is able to handle the changes he will encounter; changes closely interconnected with the most extensive transformations concerning the scientific-technological and socio-cultural scenario, as well as (we can certainly add today) the contingent epidemiological conditions.

Therefore, in contemporary times the task of pedagogy is also to examine the factors of change in place which are ferrying mankind towards post-humanism. This involves reflecting on current problematic and/or emerging issues which are also inherent to the didactic-educational use of edugames and edurobots, in order to promote inclusive processes in hybrid learning environments, within which technologies play a crucial role. Reasoning about such aspects aims to predict future outcomes, giving form to utopian tension, which originates from the category of the possible. It should be pointed out, however, that if on the one hand the perfective planning of pedagogical science corresponds to the category of prefiguration, on the other hand it is connected with the fact of reality, that is, it clings to the existing concrete context, to the *circumstance* of Orteghian memory¹⁵. Hence, the expression *pedagogy in situation*¹⁶; a pedagogy linked to life, in the same light as Zambranian philosophy, rooted in a *poetic reason*¹⁷.

On the basis of these considerations, on which scientific research sheds light, and in respect of an ecosystem perspective¹⁸, *Post-human pedagogy* looks toward a *new humanism*, which seals the pact between pedagogical,

¹⁵ Cfr. J. Ortega y Gasset, *Obras Completas*, Fundación José Ortega y Gasset-Taurus, Madrid 2004-2010; Id., *Il tema del nostro tempo*, tr. it., Sugargo Edizioni, Milano 2018.

¹⁶ Cfr. G. Bertagna, *Modernità epistemologica della Pedagogia generale e principi di Pedagogia generale*, in G. Minichiello (ed.), *Epistemologia pedagogica: stato dell'arte*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, pp. 113-172.

¹⁷ Cfr. M. Zambrano, *Filosofia e poesia*, tr. it., Edizioni Pendragon, Bologna 2002.

¹⁸ Cfr. M.O. Florita, *L'intreccio. Neuroscienze, clinica e teoria dei sistemi dinamici complessi*, FrancoAngeli, Milano 2011; L. von Bertalanffy, *General System Theory: Foundations, Development, Applications*, George Braziller, New York 2015.

ethics and law, as it is rooted in a training process aimed at embodying forms of cosmic solidarity. By observing the increasingly frequent implementation of genetic manipulation practices, it is first of all necessary to reflect once again on the concept of *person* (nowadays connected with identity hybridisation processes) as well as on education/training and all the knowledge that has guided human beings so far in the reading/understanding of the surrounding reality. The epistemological task of human sciences is to investigate the object of study, that is, man and his path of human perfectibility, in relation to the profound changes which go beyond usual codification/orientation standards of the human. Hence, a renewed commitment for educational reflection: to consider the possibilities/impossibilities which emerge from the phenomena of bio-technological contamination, in view of the structuring of both personal identity and the whole social ecosystem, within which forms of democratic coexistence can be embodied.

In light of the prospect of a post-humanism, the utopian tension, typical of pedagogical science, can be read as a gnoseological resource, useful in the context of an interdisciplinary dialectical exchange. The path to be followed is certainly not that of denying humanism, on which culture has long been rooted. The intention is not to reject the past that contributed in allowing humanity and science to build themselves up autonomously with regard to the cognitive and axiological dimension. Instead, we must reinforce a *renewed notion of humanism*, which takes into account the limits and risks of an anthropocentric vision, in order to open up to the other self (human/non-human; natural/artificial), inhabitant of the Earth in the same way. Therefore, it is a question of redefining the concept of humanism, to be read also and above all through the category of *otherness*. This is because, as the philosophical-pedagogical literature teaches, the human being (endowed with a partial, but at the same time teleological and perfective nature) is structured, enriched (with representations, ideas, behaviour models, etc.) and recognized through his interaction with You¹⁹. By overcoming the anthropocentric principal of classical (traditional) humanism, in modern times man, far from being the ontological centre of the universe, the measure of all things, independent, self-sufficient and

¹⁹ Cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, tr. it., Jaca Book, Milano 1986, vol. I; Id., *Tempo e racconto. La configurazione nel racconto di finzione*, tr. it., Jaca Book, Milano 1987, vol. II; Id., *Tempo e racconto. Il tempo raccontato*, tr. it., Jaca Book, Milano 1988, vol. III.

distinguished compared to the exterior, stands out for his open evolutionary organisation, for his co-evolution with the otherness, with always unpredictable outcomes. It is therefore possible to speak of a decentralised identity, distinguished by an «irriducibile *parzialità ontologica*: ossia della particolarità del suo essere al mondo *assieme* agli “altri” [...], della sua costitutiva e mai risolta “apertura” verso il mondo della natura, dei simboli, delle relazioni»²⁰. Precisely in light of the techno-scientific evolution, we have come to a greater realisation of man’s condition of interdependence towards the products developed from his *téchne* and his *poiesis*. Thus a profound repositioning of man in the universe takes place (he no longer represents its centre). As a result, the epistemological fragility typical of the human species’ claim to self-sufficiency is overcome and the ideas of self-reference (referring to human beings), dichotomous relationship between nature and culture and the human mind’s autonomy from biological ties gradually collapse. This is because light is shed on mutual exchanges and mutual contaminations.

The prefix *post-*, which appears in reference to several compound words, does not indicate a contrast with respect to humanism. It is not a question of announcing the much dreaded decline of humanism but of promoting its *new* redefinition. It would be appropriate to reconsider the complex concept of the *human*, now reaching towards a particular condition connected with scientific evolution. The latter requires the corroboration of strictly human dimensions: creative and critical-reflective thinking, the openness to change and learning, the responsible attitude that should be directed to the other self.

4. Educational planning and paradigm focused on the promotion of creativity

In what way can we achieve a requalification of the *human* and what devices should be used? It would probably be useful to reflect pedagogically on an *educational planning*, capable of relating the current cultural scene of hybridisation to an educational action oriented towards supporting the student along his perfective path. This in order that he may become a

²⁰ F. Pinto Minerva - R. Gallelli, cit., p. 154 («unyielding ontological bias; that is, the particularity of his existence in the world together with “others” [...], his constitutive and never resolved “openness” towards the world of nature, symbols and relationships»).

*multidimensional being*²¹ and may develop a thought of complexity (to be directed towards the current plural reality), seen as a thought capable of reading and understanding himself (but also others and the world) while he lives through the transformations he encounters and whose protagonist he is²². A formative project, therefore, imbued with utopian significance and designed to make the individual aware of the identity transformation he has experienced. This can prove to be feasible especially if he will be entrenched in the exercise of the imagination, in a paradigm focused on the promotion and reinforcement of creativity, characteristic of living systems and, in particular, the human species. By materialising in anticipations and in the identification of courses of action, it allows to steer to the future, to cope with critical transformative conditions which, by virtue of their own nature, require of the individual constant adaptation/re-adaptation, construction/deconstruction processes. Creativity allows us to look *beyond* the existing. It can therefore open up possible worlds, prefigure original post-human scenarios, as well as identify innovative strategies, in order to best deal with the changes underway. This also takes place through the promotion of the ability to realise relationships and exchanges based on collaboration. The development of the creative dimension, which takes shape in the merging of convergent and divergent thought, of *logos* and *pathos*, thus makes it possible to imagine the future, through predictions that take into account natural/artificial contamination. Thanks to creativity, new modes can be predicted, whether they be existential (in living places with the presence of bio-mechanical devices, useful for the survival of the human species and, in general, of life on the planet) or communicative-relational (with human/non-human interlocutors).

When does creative thinking find fertile ground for its development? This takes place when, in the various educational contexts, one works in order to enhance in the student not a *single* but *plural thought* and, at the same time, *hybridised* with respect to the material, symbolic, natural and technological components; components which concern living environments (within which the individual experiences the world) and which

²¹ Cfr. F. Frabboni, *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, Utet, Torino 2003, p. 13.

²² Cfr. E. Morin, *Sfida della complessità*, tr. it., Editoriale Le Lettere, Firenze 2017; M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.

change according to the spatial-temporal coordinates and therefore the historical-cultural conditions. This is therefore referred to a thought that is able to *think the unthinkable*, that is able to grasp, in line with the systemic perspective, the parts and the whole, the hybrid ties in the experience, the interrelations between each event and its circumstance, the differences between self, otherness and the context, as well as what unites and keeps together. An autonomous, free, anti-dogmatic, respectful and democratic thought can go beyond barriers and prejudice. This involves promoting at the same time the development of a *reasoning* that is both *scientific* (critical, flexible, explorative, capable of building bridges and crossings among the numerous and varied aspects of plural and contemporary reality) and *aesthetic* (rooted in the agreement of *logos* and *pathos*, for the purpose of an original hermeneutic analysis of the world) and *ethical* (founded on the idea of good and responsible life, to be understood as *praxis curae*: care of self, others and the world)²³.

This discussion, aimed at the consideration of the post-human and the implementation of the *educational planning of a new humanism*²⁴, is related to concepts which are characteristic of the field of ethics, such as (individual and social) responsibility and freedom. Hence, it refers to the desired opportunity to give rise to a real democracy on a global scale, within which everyone can understand (by experiencing it first-hand) the importance of cooperation and experience an active participation, based on autonomous choices. This means that this *educational project* also becomes a *democratic project*, whose implementation calls upon the field of pedagogical research and education. From the above it is clear, therefore, that the *post-human* should not be interpreted as the *end of the human*, but as the requalification of the *human*, to be rooted in global solidarity and in what Zambrano defines as the homeland of all feelings: *pity*, as the ability to deal with the diverse, in order to make room for the You in the I and thus take him in²⁵.

²³ Cfr. F. Valbusa - M. Ubbiali - R. Silva, *Il bene nel pensiero dei bambini. Una ricerca educativa nella scuola dell'infanzia e primaria*, in «Encyclopaedia - Journal of Phenomenology and Education», 50 (2018), pp. 47-66; L. Mortari, *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.

²⁴ Cfr. F. Pinto Minerva - R. Gallelli, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, cit.

²⁵ Cfr. M. Zambrano, *Sentimenti per un'autobiografia. Nascita, amore, pietà*, tr. it., Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (Mi) 2012.

5. Conclusions

Pedagogical science, a theoretical-practical discipline, is governed by a specific intentionality: to nurture the *human* and think of education as the process of support and care to be directed to the subjective educational path. There follows a *speculative concern* joined by a *methodological concern*. *Post-humanist* pedagogy is called upon to reconfigure the *proprium* of the human species: *open* and *dynamic evolutionary potential*, which is nourished by hybrid connections and which leads it to build connecting bridges. By following this direction, it can help to go beyond the anthropocentric visual angle, without underestimating either the demand for a radical connection between human and non-human or the formation of a subject increasingly involved in bio-technological forms of hybridisation. Indeed, the experiences man has had in the world stimulate and reorganize his neuronal repertoires. This means that they have a crucial impact on the biological factors that make up his own sensorial-perceptive, motor, cognitive and emotional structure. This is how the surrounding reality is inscribed in the biological heritage belonging to both the individual and the human species.

It is therefore necessary to become involved in the fine-tuning of the formative project of a new humanism in terms of a post-humanism, aimed at the development and enhancement of a complex thought, which is made up of various dimensions (scientific, creative, caring, ethical, etc.) and that is therefore capable of creating links between the heterogeneous phenomena of reality. It is believed that this *educational planning*, by corroborating the co-evolutionary encounter between nature and culture, subject and context, biological (man) and technological (machine), and acknowledging the leading role played by otherness, can determine the overcoming of epistemological anthropocentrism (typical of Western thought), thus reducing the gap between *human* and *non-human*, which it led to over time. In light of this new awareness of the contemporary world (the increasingly evident intertwining of man with technological-scientific devices), we can understand how the educational path coincides with the hybrid and co-evolutionary process with otherness (understood in a broad sense: man, machine, context); a decisive process for the purposes of both self-definition and self-fulfilment and of the conservation of the human species and the whole life on the planet.

Therefore, by paraphrasing Schopenhauer's famous porcupine dilemma²⁶, according to which the requirements of society invite men to move towards each other, although their qualities and their limits continue incessantly to move them away from each other in a precarious balancing act, in the same way, in modern times Covid-19 has forced mankind to keep its distance, to do without that *warmth* which contact and reciprocity can ensure. All we can do is hope, while being aware of the difficulty of managing the pandemic situation, that the political authorities will succeed in reconciling health prevention with the socio-economic recovery of the Nation and with the emerging pedagogical-educational demands. This can be done by achieving a balance between varied interests and individual rights, such as the right to life, health, freedom, education, etc.²⁷, also with reference to the disabled, who require specific educational-teaching plans, as well as interventions in support of the families²⁸. Therefore, it is a question of taking action without doing too much harm to anyone and reaching the best solution for everyone, in the name of global cooperation²⁹, which must include empathetic understanding³⁰. After all, in accordance with a systemic-relational vision and with the intent of resorting to a metaphor which, thanks to its representative force, is carved in people's minds, «nessun uomo è un'isola, completo in se stesso; ogni uomo è un pezzo del continente, una parte del tutto»³¹.

²⁶ Cfr. A. Schopenhauer, cit., vol. II, chap. xxxi, section 396.

²⁷ Cfr. A. Celotto, *La quarantena dei diritti. Come una pandemia può sospendere le nostre libertà*, Historica Edizioni, Roma 2020; J. Habermas - K. Günther, *Ogni diritto ha un limite*, tr. it., in «MicroMega», 5 (2020), pp. 61-69.

²⁸ Cfr. L. Ferraro, *La rete resiliente. Buone prassi educative e didattiche per i disturbi dello spettro autistico ai tempi del Covid-19*, Independently published, 2020.

²⁹ Cfr. E. Morin - A.B. Kern, *Terra-Patria*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 1994.

³⁰ Cfr. E. Stein, *L'empatia*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 1985; J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, tr. it., Mondadori, Milano 2011; M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*, Editrice La Scuola, Brescia 2011; A. Bellingeri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

³¹ J. Donne, *Devozioni per occasioni d'emergenza*, tr. it., Editori Riuniti, Roma 1994, p. 112 («no man is an island, entire of itself, every man is a piece of the continent, a part of the main»).

Bibliography

- Barcellona P. - Garufi T., *Il furto dell'anima. La narrazione post-umana*, Edizioni Dedalo, Bari 2008.
- Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Bertagna G., *Modernità epistemologica della Pedagogia generale e principi di Pedagogia generale*, in G. Minichiello (ed.), *Epistemologia pedagogica: stato dell'arte*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, pp. 113-172.
- Id., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Boncinelli E. - Galimberti U., *E ora? La dimensione umana e le sfide della scienza*, Einaudi, Torino 2000.
- Braidotti R., *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, tr. it., DeriveApprodi, Roma 2014.
- Cambi F., *L'epistemologia pedagogica oggi*, «Studi sulla formazione», 1 (2008), pp. 157-163.
- Celotto A., *La quarantena dei diritti. Come una pandemia può sospendere le nostre libertà*, Historica Edizioni, Roma 2020.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.
- Corsi M., *Dopo il coronavirus*, «Nuova Secondaria», 10 (2020), pp. 14-17.
- Dilthey W., *Introduzione alle scienze dello spirito*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Donne J., *Devozioni per occasioni d'emergenza*, tr. it., Editori Riuniti, Roma 1994.
- Farci M., *Lo sguardo tecnologico. Il postumano e la cultura dei consumi*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Farisco M., *Ancora uomo. Natura umana e postumanesimo*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- Ferraro L., *La rete resiliente. Buone prassi educative e didattiche per i disturbi dello spettro autistico ai tempi del Covid-19*, Independently published, 2020.
- Florita M.O., *L'intreccio. Neuroscienze, clinica e teoria dei sistemi dinamici complessi*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Frabboni F., *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, Utet, Torino 2003.
- Frabboni F. - Wallnofer G. (eds.), *La pedagogia tra sfide e utopie*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Franzini E., *Moderno e postmoderno. Un bilancio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.
- Giordano P., *Nel contagio*, Einaudi, Torino 2020.
- Habermas J. - Günther K., *Ogni diritto ha un limite*, tr. it., «MicroMega», 5 (2020), pp. 61-69.
- Kelly K., *Quello che vuole la tecnologia*, tr. it., Codice edizioni, Torino 2011.
- Marchesini R., *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2002.
- Id., *Il tramonto dell'uomo. La prospettiva post-umanista*, Edizioni Dedalo, Bari 2009.
- Marzo P.L., *La natura tecnica del tempo. L'epoca del post-umano tra storia e vita quotidiana*, Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (MI) 2012.
- Morin E., *Sfida della complessità*, tr. it., Editoriale Le Lettere, Firenze 2017.

- Id., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.
- Morin E. - Kern A.B., *Terra-Patria*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 1994.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.
- Musaio M., *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*, Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (MI) 2020.
- Ortega y Gasset J., *Obras Completas*, Fundación José Ortega y Gasset-Taurus, Madrid 2004-2010.
- Id., *Il tema del nostro tempo*, tr. it., Sugargo Edizioni, Milano 2018.
- Perniola M., *Il sex appeal dell'inorganico*, Einaudi, Torino 1994.
- Pinto Minerva F. - Gallelli R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.
- Revelli M., *Umano, Inumano, Postumano. Le sfide del presente*, Einaudi, Torino 2020.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto*, tr. it., Jaca Book, Milano 1986, vol. I.
- Id., *Tempo e racconto. La configurazione nel racconto di finzione*, tr. it., Jaca Book, Milano 1987, vol. II.
- Id., *Tempo e racconto. Il tempo raccontato*, tr. it., Jaca Book, Milano 1988, vol. III.
- Rifkin J., *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, tr. it., Mondadori, Milano 2011.
- Rivoltella P.C., *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Brescia 2015.
- Id., *Tecnologie di comunità*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2020.
- Sanna I. (ed.), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?*, Edizioni Studium, Roma 2005.
- Santerini M., *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*, Editrice La Scuola, Brescia 2011.
- Schopenhauer A., *Parerga e paralipomena*, tr. it., Adelphi, Milano 1998, vol. II.
- Simonelli A.M., *Oggi, ai tempi del Covid-19*, «Nuova Secondaria», 2 (2020), pp. 72-79.
- Spadafora G., *La pedagogia. Questioni epistemologiche*, Anicia, Roma 2016.
- Stein E., *L'empatia*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 1985.
- Tognon G., *Pandemia e pedagogia a confronto. Grandezze e limiti della ricerca educativa italiana*, «Nuova Secondaria», 3 (2020), pp. 195-204.
- Tolomelli A., *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, Ets, Pisa 2007.
- Tosolini A. (ed.), *Il post-umano è qui*, Emi, Bologna 2008.
- Valbusa F. - Ubbiali M. - Silva R., *Il bene nel pensiero dei bambini. Una ricerca educativa nella scuola dell'infanzia e primaria*, «Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education», 50 (2018), pp. 47-66.
- Von Bertalanffy L., *General System Theory: Foundations, Development, Applications*, George Braziller, New York 2015.
- Zambrano M., *Filosofia e poesia*, tr. it., Edizioni Pendragon, Bologna 2002.
- Ead., *Sentimenti per un'autobiografia. Nascita, amore, pietà*, tr. it., Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (MI) 2012.

Legislative references

Departmental note 17 March 2020, n. 388.

Legislative Decree 25 March 2020, n. 19, Article 1, paragraph 2, letter p.

Legislative Decree 8 April 2020, n. 22 (converted, with modifications by law) into Law 6 June 2020.

Legislative Decree 19 May 2020, n. 34.

Decree of the Minister of Education 26 June 2020, n. 39.

Ministerial Decree 7 August 2020, n. 89.

Riflessioni sull'utilizzo del web nei colloqui clinici durante il periodo di emergenza sanitaria COVID-19

Marta Roncalli - Valeria Perego - Marialuisa Gennari*

Abstract

Da più di un anno la popolazione mondiale è costretta ad affrontare i grandi limiti e i travolgenti esiti derivati dalla pandemia COVID-19, *in primis* l'isolamento sociale che ha causato un forte impatto sulla salute mentale degli individui. La psicoterapia ha assunto un ruolo essenziale in tale contesto di emergenza: è stato necessario trasferire prontamente il setting terapeutico in modalità telematica, grazie agli strumenti delle nuove tecnologie. La possibilità di interagire attraverso uno schermo ha garantito sostanziali benefici ai pazienti; al contempo ha sollevato dubbi e domande relative ai potenziali rischi legati ad una dimensione virtuale ancora in gran parte sconosciuta. Psicologi e psicoterapeuti dell'équipe consultoriale di Bergamo e Trescore Balneario esprimono in questa sede le loro riflessioni, scaturite dalla creazione di uno spazio di confronto e condivisione, sulla base delle esperienze vissute durante i colloqui da remoto. Inoltre, attraverso le varie fonti proposte dalla letteratura, gli autori intendono evidenziare gli elementi cruciali relativi agli interventi clinici condotti in modalità online, al fine di indagarne l'efficacia.

For more than a year, the world population has been forced to bear the great limitations and overwhelming consequences due to the COVID-19 pandemic, first and foremost the social isolation which has caused a huge impact on the mental health of individuals. Psychotherapy has assumed an essential role in this emergency context; therefore, it was necessary to promptly transfer the therapeutic setting in telematic mode, thanks to the tools offered by technology. The ability to interact through the screen has guaranteed significant ben-

* Marta Roncalli: Dottoressa in Psicologia Clinica, tirocinante presso Consultorio Scarpellini di Bergamo.

Valeria Perego: Psicologa e Psicoterapeuta presso Consultorio Scarpellini di Bergamo.

Marialuisa Gennari: Professore Associato di Psicologia Clinica, Università Cattolica del S. Cuore.

efits to patients; at the same time, it has raised questions and doubts related to the potential risks of psychotherapy in a virtual dimension, which is still largely unknown. Psychologists and psychotherapists from the Family Clinic of Bergamo and Trescore Balneario share their reflections, based on their clinical experiences mediated by digital devices. Furthermore, through the analysis of various sources proposed by the literature, the authors intend to highlight the crucial elements concerning online clinical sessions, in order to investigate the effectiveness.

Parole chiave: pandemia, psicoterapia, supporti digitali

Keywords: pandemy, psychotherapy, digital devices

1. Introduzione

Secondo la definizione di E. Mitchell¹, l'espressione "terapia online" illustra l'ampio spettro di possibilità comunicative finalizzate all'intervento terapeutico in uno spazio virtuale, incluse videoconferenze, chat, conversazioni telefoniche, e-mail. Rispetto alle tradizionali modalità di colloquio indirizzato al sostegno e alla cura di vari disturbi mentali, emotivi e comportamentali, l'utilizzo di tecnologie all'interno del setting terapeutico rappresenta una rivoluzione per i professionisti della salute. Infatti, la dimensione virtuale si potrebbe considerare una risorsa finalizzata alla psico-educazione, alla valutazione di disturbi, al supporto psicologico attraverso la terapia². D.J. Smolenski, L.D. Pruitt, S. Vuletic, D.D. Luxton e G. Gahm definiscono il colloquio clinico in videoconferenza «una interazione bidirezionale, con accesso ad audio e video in tempo reale, tra l'individuo che offre sostegno e colui che lo riceve»³. Tale interazione, tuttavia, implica l'assenza di uno spazio fisico in cui incontrarsi, e l'impossibilità

¹ E. Mitchell, "*Much more than second best*": Therapists' experiences of videoconferencing psychotherapy, in «European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy», 10 (2020), pp. 121-135.

² S.V. Parikh - P. Huniewicz, *E-health: an overview of the uses of the Internet, social media, apps, and websites for mood disorders*, in «Current Opinion in Psychiatry», 28 (2015/1), pp. 13-17.

³ D.J. Smolenski - L.D. Pruitt - S. Vuletic - D.D. Luxton - G. Gahm, *Unobserved heterogeneity in response to treatment for depression through videoconference*, in «Psychiatric Rehabilitation Journal», 40 (2017/3), pp. 303-308.

di percepirsi concretamente presenti all'interno del sistema paziente-terapeuta. Per questo motivo, molti professionisti ritengono che la possibilità di comunicare faccia a faccia, senza uno schermo nel mezzo, sia una condizione essenziale per un intervento psicoterapeutico valido⁴. Valutando i danni che l'introduzione della tecnologia in ambito terapeutico avrebbe potuto provocare, nel 2002 alcune organizzazioni vietarono espressamente agli operatori di praticare psicoterapia online, poiché ritenuta incoerente rispetto alla tradizionale modalità di colloquio in presenza (APA, 2002).

Nonostante ciò, l'intervento terapeutico attraverso mezzi virtuali viene oggi rivalutato. Durante gli ultimi vent'anni, l'evoluzione degli strumenti tecnologici ha profondamente mutato lo scopo e la frequenza con cui Internet è utilizzato dalla popolazione mondiale: la dimensione virtuale è diventata facilmente accessibile anche a livello economico, e disponibile per una maggiore varietà di utenti⁵. Ciò rappresenta una grande opportunità per gli interventi finalizzati alla salute mentale condotti in modalità online, soprattutto considerate le esigenze di questo periodo di emergenza causato dalla pandemia COVID-19, che ha costretto i professionisti della cura a gestire percorsi psicoterapeutici a distanza, stimolando complesse riflessioni circa la riproducibilità online del proprio operato⁶. Inoltre, il distanziamento sociale e l'isolamento durante i mesi di quarantena forzata dovuta all'emergenza hanno inciso fortemente sulla capacità degli individui di affrontare le proprie difficoltà, rendendo quindi necessario un cambiamento di setting repentino per poter iniziare o continuare percorsi psicologici che, senza l'ausilio di supporti tecnologici, si sarebbero interrotti, aggravando la condizione instabile dei pazienti.

Stimate dall'urgenza di verificare i rischi e i benefici della psicoterapia online, numerose ricerche si sono focalizzate sulle incertezze e sui dubbi legati ad un tema complesso e innovativo quale la realtà virtuale. Molti contributi provenienti dalla letteratura hanno offerto interessanti

⁴ R. Kraus - G. Stricker - C. Speyer, *Online counseling: A Handbook for Mental Health Professionals*, Academic Press, Boston 2010².

⁵ A. Barak - J.M. Grohol, *Current and future trends in internet-supported mental health interventions*, in «Journal of Technology in Human Services», 29 (2011/3), pp. 155-196.

⁶ M. Martino - E. Melissa, *Lockdown e psicoterapia a distanza: come cambia la cura attraverso lo schermo*, in «Scritti Istituto Minotauro», 3 (2020/5), pp. 68-80.

spunti di riflessione circa la scelta di mezzi tecnologici validi nella terapia⁷, soprattutto riguardo agli strumenti sincroni e asincroni di comunicazione telematica⁸. Elementi quali la qualifica del terapeuta⁹ e l'expertise del professionista nella gestione dei dispositivi e del setting online¹⁰, l'esperienza¹¹ e l'approccio terapeutico applicati al contesto virtuale¹², sono stati analizzati e commentati da diversi autori, insieme alle modalità di colloquio¹³ e ai fattori legati all'alleanza terapeutica¹⁴. Inoltre, le caratteristiche proprie della diagnosi¹⁵, delle difficoltà e dei tratti di personalità del paziente¹⁶ sembrerebbero influenzare il contesto e suggerire esiti diversi nell'applicazione della terapia a distanza. Tra le tematiche più controverse legate ai vantaggi e agli svantaggi della psicoterapia online, diverse questioni legate all'etica, alla legalità e alla regolamentazione di norme internazionali, si pongono al centro di un acceso dibattito circa il futuro della terapia telematica¹⁷.

Il presente contributo, dopo aver illustrato le principali fonti presenti in letteratura riguardanti il tema della terapia inserita in un setting virtua-

⁷ G. Castelnuovo - A. Gaggioli - F. Mantovani - G. Riva, *From psychotherapy to e-therapy: the integration of traditional techniques and new communication tools in clinical settings*, in «CyberPsychology & Behavior», 6 (2003/4), pp. 375-382.

⁸ P. Satalkar - S. Shrivastava - A. De Sousa, *Internet-mediated psychotherapy: Are we ready for the ethical challenges*, in «Indian J Med Ethics», 12 (2015/4), pp. 220-227.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ D. De Bitencourt Machado - P. Braga Laskoski - C. Trelles Severo - A. Margareth Bassols - A. Sfoggia - C. Kowacs - S. Pigatto Teche, *A Psychodynamic Perspective on a Systematic Review of Online Psychotherapy for Adults*, in «British journal of psychotherapy», 32 (2016/1), pp. 79-108.

¹¹ M. Martino - E. Melissa, *Lockdown e psicoterapia a distanza: come cambia la cura attraverso lo schermo*, cit.

¹² V. Békés - K. Aafjes-van Doorn, *Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic*, in «Journal of Psychotherapy Integration», 30 (2020/2), p. 238.

¹³ G. Castelnuovo - A. Gaggioli - F. Mantovani - G. Riva, *From psychotherapy to e-therapy: the integration of traditional techniques and new communication tools in clinical settings*, cit.

¹⁴ S. Cipolletta - E. Frassoni - E. Faccio, *Construing a therapeutic relationship online: An analysis of videoconference sessions*, in «Clinical Psychologist», 22 (2018/2), pp. 220-229.

¹⁵ D. De Bitencourt Machado - P. Braga Laskoski - C. Trelles Severo - A. Margareth Bassols - A. Sfoggia - C. Kowacs - S. Pigatto Teche, *A Psychodynamic Perspective on a Systematic Review of Online Psychotherapy for Adults*, cit.

¹⁶ K.M. Harris - V. Starcevic - J. Ma - W. Zhang - E. Aboujaoude, *Suicidality, psychopathology, and the internet: Online time vs. online behaviors*, in «Psychiatry research», 255 (2017), pp. 341-346.

¹⁷ J. Stoll - J.A. Müller - M. Trachsel, *Ethical issues in online psychotherapy: A narrative review*, in «Frontiers in psychiatry», 10 (2020/993).

le, presenterà le esperienze dei professionisti di due équipe consultoriali, tratte dai percorsi psicologici condotti da remoto durante il periodo pandemico.

2. Terapia online e strumenti digitali

Secondo Satalkar et al.¹⁸, la psicoterapia online implica tre principali componenti: interazione finalizzata ad un intervento terapeutico, partecipazione attiva da parte del paziente e del professionista della salute mentale e un dispositivo tecnologico con accesso a Internet. La modalità cosiddetta “sincrona” prevede momenti di condivisione in tempo reale all’interno del percorso di psicoterapia: utente e operatore sono simultaneamente collegati e comunicano attraverso audio, come nel caso di chiamate telefoniche o via Internet¹⁹, e all’occorrenza video, grazie ad una webcam²⁰. Cipolletta et al.²¹ affermano che la comunicazione sincrona favorisce la spontaneità e l’espressività, facilita la comprensione dei significati e dei dettagli legati al contesto, permette all’interlocutore di sentire la presenza altrui, seppur virtuale. Inoltre, la modalità di colloquio in tempo reale permette di definire con chiarezza l’avvio e il termine della conversazione, permettendo al terapeuta di stabilire i confini temporali della seduta²². In questo modo, lo sforzo di presentarsi e di partecipare attivamente all’incontro è considerato indice di motivazione e impegno, e la mancata comparizione del paziente, il ritardo, le frequenti pause durante l’interazione, assumono un significato clinicamente rilevante, come accade nella psicoterapia in presenza²³. La comunicazione sincrona permette al terapeuta di valutare l’eloquio del paziente, i momenti di silenzio durante

¹⁸ P. Satalkar - S. Shrivastava - A. De Sousa, *Internet-mediated psychotherapy: Are we ready for the ethical challenges*, cit.

¹⁹ G. Castelnuovo - A. Gaggioli - F. Mantovani - G. Riva, *From psychotherapy to e-therapy: the integration of traditional techniques and new communication tools in clinical settings*, cit.

²⁰ S. Cipolletta - E. Frassoni - E. Faccio, *Construing a therapeutic relationship online: An analysis of videoconference sessions*, cit.

²¹ *Ibidem*.

²² P. Satalkar - S. Shrivastava - A. De Sousa, *Internet-mediated psychotherapy: Are we ready for the ethical challenges*, cit.

²³ J.R. Suler, *Psychotherapy in Cyberspace: A 5 dimensional model of online and computer-mediated psychotherapy*, in «CyberPsychology & Behavior», 3 (2000), pp. 151-159.

il dialogo, i cambiamenti nel tono di voce, l'umore, l'espressione facciale grazie alle videochiamate²⁴.

Interazione virtuale: i limiti

Nonostante la psicoterapia online presenti grandi potenzialità, la “presenza” del terapeuta nella realtà virtuale sembrerebbe assumere caratteristiche differenti rispetto a quella concessa dalla vita reale. Secondo S. M. Geller e L. S. Greenberg²⁵ e R. Grossmark²⁶, essere presente è uno dei regali più importanti che un terapeuta possa offrire ad un cliente, poiché implica attenzione, passione, coinvolgimento. Questa dedizione non è facilmente trasmessa dalla presenza virtuale, che risulta compromessa dalla barriera creata dallo schermo e dalle possibili distrazioni²⁷. Tra i principali elementi di disturbo per l'interazione virtuale, i problemi tecnici causati dai supporti digitali possono causare interruzione dell'audio, distorsione del video, perdita della connessione a Internet, con conseguente rischio di incomprensioni o perdita di informazioni rilevanti all'interno della conversazione²⁸. Inoltre, la distanza, la difficoltà nella creazione di una conversazione fluida e l'impossibilità di analizzare il linguaggio del corpo o i cambiamenti nel tono della voce potrebbero essere d'ostacolo per la formazione di fattori fondamentali all'interno della relazione, quali transfert, controtransfert e alleanza terapeutica²⁹. Persino le differenze etniche e culturali sembrano essere amplificate attraverso lo schermo digitale³⁰, rendendo sempre più ardua la creazione di un linguaggio dotato di significati condivisi. Elemento imprescindibile del setting terapeutico è la

²⁴ P. Satalkar - S. Shrivastava - A. De Sousa, *Internet-mediated psychotherapy: Are we ready for the ethical challenges*, cit.

²⁵ S.M. Geller - L.S. Greenberg, *Therapeutic presence: A mindful approach to effective therapy*, American Psychological Association, Washington D.C. 2012.

²⁶ R. Grossmark, *The Edge of Chaos: Enactment, Disruption, and Emergence in Group Psychotherapy*, in «Psychoanalytic Dialogues», 17 (2007), pp. 479-499.

²⁷ H. Weinberg, *Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19 - A practice review*, in «Group Dynamics: Theory, Research, and Practice», 24 (2020/3), p. 201.

²⁸ J. Stoll - J.A. Müller - M. Trachsel, *Ethical issues in online psychotherapy: A narrative review*, cit.

²⁹ Y. Amichai-Hamburger - A.B. Klomek - D. Friedman - O. Zuckerman - T. Shani-Sherman, *The future of online therapy*, in «Computers in Human Behavior», 41 (2014), pp. 288-294.

³⁰ S. Sue, *Cultural competency: From philosophy to research and practice*, in «Journal of Community Psychology», 34 (2006/2), pp. 237-245.

gestione del rapporto con il paziente, che nella modalità virtuale presenta limiti evidenti soprattutto nei momenti di crisi o di emergenza a distanza. Infine, dubbi e incertezze riguardanti i benefici della psicoterapia online determinano questioni legate alla privacy, alla confidenzialità dei dati trasmessi, a tematiche di natura etica e a dilemmi di carattere giuridico³¹. Per molti esperti, sembra dunque che la distanza sia da considerare un limite insormontabile, causa di criticità per il setting terapeutico, rispetto al contesto di psicoterapia tradizionale³². L.E. Yamin Habib ritiene che tale limite sia incompatibile con l'essenza della psicoterapia, poiché il dispositivo utilizzato per sanare l'ostacolo dell'assenza fisica introduce nel sistema una terza parte che viola la neutralità dell'ambiente, e che «tende a favorire l'azione, invece che la riflessione»³³.

Interazione virtuale: le opportunità

Secondo M. Leffert³⁴ e A.K. Richards³⁵, l'utilizzo di uno strumento come mezzo di comunicazione può invece rivelarsi una risorsa: nel caso delle sedute telefoniche, ad esempio, stimoli visivi e contatto oculare non possono fornire alcuna indicazione al terapeuta, costretto ad affidarsi ad una sensibilità più profonda, che viene liberata al fine di poter “vedere” il paziente con uno sguardo inconscio. Anche G. Andersson e P. Cuijpers³⁶ evidenziano la capacità degli individui di supplire alla mancanza di una completa esperienza sensoriale attraverso lo schermo con altre modalità di compensazione, mentre R. Fishkin, L. Fishkin, U. Leli, B. Katz e E.

³¹ S.A. Ragusea - L. VandeCreek, *Suggestions for the ethical practice of online psychotherapy*, in «Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training», 40 (2003), pp. 94-102.

³² Y. Amichai-Hamburger - A.B. Klomek - D. Friedman - O. Zuckerman - T. Shani-Sherman, *The future of online therapy*, cit.

³³ L.E. Yamin Habib, *Physical presence: A sine qua non of analysis*, in «Insight», 12 (2003/1), pp. 25-27.

³⁴ M. Leffert, *Analysis and psychotherapy by telephone: Twenty years of clinical experience*, in «Journal of the American Psychoanalytic Association», 51 (2003/1), pp. 101-130.

³⁵ A.K. Richards, *Fruitful uses of telephone analysis*, in «Insight», 12 (2003), pp. 30-32.

³⁶ G. Andersson - P. Cuijpers, *Internet-based and other computerized psychological treatments for adult depression: A meta-analysis*, in «Cognitive Behaviour Therapy», 38 (2009/4), pp. 196-205.

Snyder³⁷ ritengono che la parte fisica della comunicazione nella dimensione virtuale sia addirittura approssimabile alla concretezza percepita nel colloquio in presenza.

Sembrirebbe che Internet sia considerato da molti individui uno spazio sicuro dove poter esprimere liberamente ansie e vergogna senza sentire la pressione del giudizio altrui: lo schermo è in questo caso percepito come uno scudo difensivo, che permette di rivelare gli aspetti più intimi di sé³⁸. Inoltre, rispetto al tradizionale intervento terapeutico in presenza, la psicoterapia online consente una notevole riduzione dello stigma sociale; ciò aiuta i pazienti ad iniziare un percorso psicologico in modo graduale, che potrebbe in un secondo momento variare in una richiesta di interazione dal vivo³⁹.

Tra le opportunità più evidenti offerte dalla psicoterapia a distanza, vi è la possibilità di ampliare l'accessibilità e la disponibilità degli interventi di cura della salute mentale: infatti, Internet consente di raggiungere utenti che non potrebbero altrimenti presentarsi alla seduta⁴⁰, poiché lontani o impossibilitati a venire, quali malati, disabili, lavoratori in trasferta, genitori con figli piccoli, membri della famiglia che vivono in città diverse⁴¹. Secondo Y. Amichai-Hamburger et al.⁴² gli interventi a distanza permettono di risparmiare tempo e denaro, di ridurre l'attesa per poter usufruire del servizio, di facilitare individui che vivono in aree rurali e non possiedono mezzi per spostarsi con facilità, né possibilità di iniziare un percorso psicologico con un terapeuta nelle vicinanze.

³⁷ R. Fishkin - L. Fishkin - U. Leli - B. Katz - E. Snyder, *Psychodynamic treatment, training, and supervision using internet-based technologies*, in «Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry», 39 (2011/1), pp. 155-168.

³⁸ Y.A. Hamburger - E. Ben-Artzi, *The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet*, in «Computers in Human Behavior», 16 (2000), pp. 441-449.

³⁹ Y. Amichai-Hamburger - A. Barak, *Internet and well-being* (2009) in Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *Technology and psychological well-being*, Cambridge University Press, pp. 34-76.

⁴⁰ T. Buchanan, *Internet-based questionnaire assessment: appropriate use in clinical contexts*, in «Cognitive behaviour therapy», 32 (2003/3), pp. 100-109.

⁴¹ F. Caspar, *Technological developments and applications in clinical psychology and psychotherapy: Introduction*, in «Journal of clinical psychology», 60 (2004/3), pp. 221-238.

⁴² Y. Amichai-Hamburger - A.B. Klomek - D. Friedman - O. Zuckerman - T. Shani-Sherman, *The future of online therapy*, cit.

Secondo J. A. M. Abbott, B. Klein e L. Ciechomski⁴³, la terapia online permette una maggiore continuità e frequenza degli incontri; ha il vantaggio di amplificare la sensazione di comfort all'interno del setting, poiché il paziente ha la possibilità di scegliere il luogo della seduta... e non solo!

A.M. Pennella e R. Spaccarotella⁴⁴ riferiscono i comportamenti più disparati osservati dai professionisti durante alcuni colloqui online tenutisi in un periodo di quarantena forzata: ad esempio, il 29.7% degli utenti pareva a proprio agio nello svolgere, durante la sessione di terapia, altre attività, quali accudire figli piccoli, coccolare i propri animali domestici, bere tisane, prestare attenzione ad altri familiari, passeggiare per la stanza; o ancora, il 7.3% dei pazienti presentava un abbigliamento decisamente informale, comparando in webcam con indosso «pigiami, vestaglie, tute da casa, ma anche mutande».

Pennella e Spaccarotella affermano che nel contesto tradizionale il paziente è solito recarsi dal terapeuta, «un'azione che esprime le sue motivazioni, i suoi bisogni e che spesso si connota come uno spazio preliminare da riempire con ricordi, pensieri, emozioni, sintesi»⁴⁵. Ciò non avviene nella dimensione virtuale, dove il terapeuta si trova immerso nella quotidianità del paziente, invitato ad osservare il punto di incontro tra il mondo interno ed esterno dell'individuo: lo sfondo visibile alle spalle del paziente non è neutro né silente, come accade nel contesto offline, ma assume significati che riflettono la psiche stessa del paziente.

La costruzione del setting terapeutico

La cornice in cui si svolge la terapia a distanza sembra pertanto coinvolgere un doppio setting, di cui una parte è gestita dall'operatore e orientata alla teoria e alla tecnica, mentre l'altra è affidata all'utente stesso e pervasa dai suoi bisogni emotivi⁴⁶.

⁴³ J.A.M. Abbott - B. Klein - L. Ciechomski, *Best practices in online therapy*, in «Journal of Technology in Human Services», 26 (2008), pp. 360-375.

⁴⁴ A.R. Pennella - M. Spaccarotella, *Relazioni cliniche a distanza e doppio setting. Una ricerca pilota e alcune riflessioni sul setting online*, in «Psichiatria e Psicoterapia», 39 (2020/3), pp. 200-218.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

Alcuni aspetti fondamentali del contesto terapeutico online sono stati analizzati da E. Mitchell⁴⁷ e divisi in quattro temi principali, riguardanti ciò che viene visto e celato dallo schermo, l'intimità e la distanza creata dalla dimensione virtuale, la predisposizione a creare una connessione con il paziente come fosse presente fisicamente, le caratteristiche di una cornice innovativa che sembra presentare peculiarità e le somiglianze rispetto alla modalità classica di fare psicoterapia. Tra le sue riflessioni, Mitchell commenta la facilità con cui la moderna tecnologia consente di osservarsi da vicino, creando la sensazione di vicinanza fisica che «assorbe e distrae allo stesso tempo»⁴⁸. Nonostante ciò, il contatto oculare, elemento essenziale nell'interazione, è notevolmente ridotto durante le sedute online, a causa dell'impossibilità di riprodurre la spontaneità degli sguardi che si crea durante una conversazione faccia a faccia. Infatti, il terapeuta e il paziente si trovano a dover scegliere se guardare direttamente l'obiettivo della videocamera, oppure concentrarsi sugli occhi dell'interlocutore fissando il video sullo schermo, producendo movimenti oculari alquanto differenti rispetto a ciò che sarebbe riscontrabile in un normale setting terapeutico. Inoltre, la possibilità di scegliere come impostare l'inquadratura della telecamera, includendo il proprio corpo e i dettagli della stanza in cui ci si trova, sembra utile per creare una connessione più intima con l'interlocutore. Nel caso in cui il paziente sia stato precedentemente incontrato di persona, poter osservare gesti abituali e reazioni dal vivo insieme ai dettagli forniti da uno spazio virtuale in cui esporsi con maggiore naturalezza aiuta il terapeuta a raccogliere una importante combinazione di elementi clinicamente utili.

Costruire un setting terapeutico incentrato sulla mediazione di strumenti digitali rappresenta spesso un notevole sforzo per i professionisti che sono soliti lavorare in tutt'altro contesto. Sebbene sia impegnativo per molti terapeuti orientarsi adeguatamente all'interno della dimensione virtuale, i colloqui online sembrano favorire un focus attento e incentrato unicamente sull'interlocutore, con conseguente presa di consapevolezza maggiore rispetto al vissuto presente. Infine, Mitchell⁴⁹ afferma che per alcuni partecipanti allo studio condotto, l'esperienza virtuale sembra essere

⁴⁷ E. Mitchell, *“Much more than second best”*: Therapists' experiences of videoconferencing psychotherapy, cit.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*.

simile alla terapia dal vivo, per altri, invece, è piuttosto differente. In ogni caso, la maggior parte degli esperti concorda nel sostenere che la psicoterapia online non possa essere considerata un mero surrogato del colloquio clinico tradizionale, ma racchiuda grandi prospettive.

3. Riflessioni condivise di due équipe consultoriali riguardo ai colloqui clinici tramite web

Spinti dalla imminente necessità di trasferire le sedute di terapia in modalità virtuale, dovuta alla situazione di quarantena forzata, numerosi professionisti si sono posti importanti interrogativi circa le possibilità di modificare quelle che sono ormai considerate le tradizionali regole della psicoterapia. Anche gli psicologi e gli psicoterapeuti facenti parte dell'équipe del Consultorio di Bergamo e di Trescore Balneario hanno riflettuto e condiviso le loro esperienze, commentando i punti di forza e le difficoltà riscontrati durante i colloqui da remoto. Relativamente al metodo di raccolta dei dati, è stato organizzato un incontro tra colleghi durante la consueta riunione settimanale dei Consultori, finalizzata ad analizzare in équipe casi clinici e tematiche salienti. Questo spazio di confronto ha previsto l'intervento di un supervisore, il cui ruolo di esperto risulta necessario al fine di mediare e facilitare lo scambio di opinioni. Le informazioni raccolte sono state inserite all'interno di mappe concettuali, che hanno consentito di evidenziare i contenuti maggiormente riportati dagli operatori. Di seguito, sono brevemente affrontati gli elementi di difficoltà e di complessità rilevati, attribuibili tanto agli aspetti problematici sopracitati riguardanti la terapia a distanza, quanto alla situazione di criticità provocata dalla condizione di disagio psico-fisico legato all'evoluzione della pandemia di COVID-19: preoccupazioni, ansie, paure, malattie, lutti, hanno accentuato la sofferenza psichica dei pazienti e portato ad un aumento del numero di individui bisognosi di supporto psicologico.

Per quanto riguarda i limiti della terapia online riportati nell'introduzione⁵⁰, si evidenziano i cambiamenti legati al setting, raccontati dagli operatori bergamaschi, che dichiarano difficoltà nella tenuta delle connessioni di rete e affermano di avere a volte concesso il proprio numero di telefono, per far fronte ai sentimenti di precarietà legati alle continue interruzioni.

⁵⁰ H. Weinberg, *Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19 - A practice review*, cit.

Ciò ha notevolmente ridotto le distanze tra operatore e utente; inoltre, i pazienti soli o bisognosi di interazione sociale hanno spesso cercato, anche in modo inopportuno, ulteriori spazi di colloquio. Pare dunque evidente come il lockdown abbia accentuato il desiderio dei pazienti di prolungare il contatto con lo specialista in un momento di particolare sofferenza.

Le sedute telefoniche si sono rivelate faticose da gestire e più difficili da ricordare in seguito, anche se spesso hanno creato momenti di maggiore intimità e confidenzialità. La riduzione dei canali di comunicazione ha permesso di concentrarsi sull'eloquio verbale, che sembra acquisire scioltezza e dilatarsi a livello temporale, per compensare gli elementi mancanti rispetto all'interazione fisica, come suggerito da G. Andersson e P. Cuijpers⁵¹. Nonostante ciò, è risultato difficile raccogliere dati in modo preciso ed esaustivo, condividere pienamente l'esperienza e lavorare sugli aspetti emotivi importanti, collegati, ad esempio, al significato del pianto e del silenzio. Talvolta il bisogno di vicinanza e di contatto fisico è stato percepito chiaramente durante le sessioni di colloquio, che sono di durata solitamente più breve e si focalizzano soprattutto sui contenuti essenziali. Tra i cambiamenti più problematici da gestire all'interno del nuovo setting rispetto alla seduta in presenza è stata evidenziata la mancanza di un luogo fisico e neutro in cui incontrarsi: non è soltanto la dimora del paziente ad essere esposta, insieme ai dettagli personali descritti in precedenza da A. R. Pennella e M. Spaccarotella⁵², ma anche quella del terapeuta, che si trova a dover involontariamente svelare aspetti della sua vita privata, con la conseguente difficoltà a distinguere l'ambito lavorativo da quello familiare. Inoltre, come evidenziato da D. J. Smolenski et al.⁵³ nella sezione introduttiva, la dimensione virtuale implica l'assenza di un luogo fisico in cui recarsi per la seduta e di una sala d'attesa dove aspettare il momento del colloquio: ciò rende difficoltosa la preparazione psicologica e mentale necessaria al paziente per affrontare l'incontro con una predisposizione alla riflessione e alla concentrazione. Alla luce di queste considerazioni riguardo al contesto in cui è stata effettuata la terapia a distanza, i professionisti dei Consulteri bergamaschi rilevano il bisogno di strutturare in maniera

⁵¹ G. Andersson - P. Cuijpers, *Internet-based and other computerized psychological treatments for adult depression: A meta-analysis*, cit.

⁵² A.R. Pennella - M. Spaccarotella, *Relazioni cliniche a distanza e doppio setting. Una ricerca pilota e alcune riflessioni sul setting online*, cit.

⁵³ D.J. Smolenski - L.D. Pruitt - S. Vuletic - D.D. Luxton - G. Gahm, *Unobserved heterogeneity in response to treatment for depression through videoconference*, cit.

più opportuna l'apertura e la chiusura delle sessioni da remoto, considerando anche le opportunità offerte dalle modalità del nuovo setting. Gli operatori concordano sul fatto che la situazione richieda maggiore adattabilità e flessibilità da parte dei clinici, che trovano particolari difficoltà soprattutto nell'impostazione di un lavoro incentrato sulle emozioni, specialmente durante le prime sedute con utenti mai incontrati dal vivo. Difatti, come precedentemente riportato da Y. Amichai-Hamburger et al.⁵⁴, le componenti essenziali per la creazione di una relazione tra paziente e terapeuta sono spesso ostacolate dalla dimensione telematica. Anche lo spazio temporale che intercorre tra le sedute o gli incontri di gruppo è stato oggetto di discussione: sarebbe utile immaginare di assegnare compiti tra una sessione e l'altra, per aiutare i pazienti a perseguire i propri obiettivi anche da remoto, e organizzare chat per garantire continuità al lavoro clinico di gruppo.

Ulteriori elementi di criticità sono stati condivisi durante la riflessione tra i professionisti, a conferma dell'analisi introduttiva focalizzata sulle difficoltà di gestione del colloquio a distanza⁵⁵: necessità di imparare ad autoregolare il turno di parola durante la conversazione e gestire i confini temporali della seduta, fatica a leggere la postura dei pazienti e il linguaggio non verbale, difficoltà nel riconoscimento delle persone tramite video a causa della percezione spesso distorta, impossibilità di mantenere un naturale contatto oculare. È stato dunque necessario dedicare maggiore impegno al mantenimento dell'attenzione, alla preparazione mentale del colloquio prima di cominciare, al fine di guidare il discorso rimanendo ancorati agli obiettivi, senza lasciarsi distrarre da temi secondari.

Nonostante la complessità riscontrata nella gestione di un contesto nuovo e dei relativi aspetti critici, i clinici concordano sulla generale ritrosia e resistenza iniziale, trasformatasi poi in curiosità e adattamento alla terapia a distanza. Inoltre, sembrerebbe che per alcuni operatori condurre colloqui telefonici o da remoto sia più semplice, data la loro propensione a concentrarsi maggiormente sul canale uditivo, piuttosto che visivo.

Tra gli ulteriori dati emersi riguardo ai colloqui a distanza, la scelta degli specialisti di non prendere in carico tutti i pazienti risulta comprensibi-

⁵⁴ Y. Amichai-Hamburger - A.B. Klomek - D. Friedman - O. Zuckerman - T. Shani-Sherman, *The future of online therapy*, cit.

⁵⁵ J. Stoll - J.A. Müller - M. Trachsel, *Ethical issues in online psychotherapy: A narrative review*, cit.

le alla luce delle incertezze sollevate da vari autori⁵⁶ circa le caratteristiche degli utenti, le questioni legali ed etiche⁵⁷. Infatti, alcune situazioni sono state valutate troppo difficili da gestire, ad esempio, casi particolarmente complessi o utenti senza competenze adeguate a livello tecnologico. Verificate le ideali condizioni di privacy necessarie al colloquio, invece, è stato possibile accogliere e proseguire da remoto i percorsi di terapia precedentemente iniziati in Consultorio con pazienti capaci di destreggiarsi nell'uso degli strumenti telematici.

Una volta superata la resistenza alla modalità di terapia da remoto, gli operatori dichiarano di aver ritenuto utile, in alcuni casi, proseguire le sedute online, poiché il video sembra consentire un miglior riscontro e un maggiore rispecchiamento – come rilevato da E. Mitchell⁵⁸ – nonostante tutti i limiti e le fatiche che il cambiamento di setting comporta. Infatti, in questo momento di emergenza è stato necessario apportare importanti modifiche agli obiettivi di lavoro, e ciò sembra aver dato ai pazienti meno motivati l'opportunità di non affrontare i problemi che avevano determinato l'avvio di un percorso clinico.

L'ambivalenza del setting on-line, che comporta aspetti di utilità ma anche di disfunzionalità, è facilmente riscontrabile nelle riflessioni dei professionisti dei Consultori. Per esempio: alcuni utenti con particolari difficoltà legate al rispetto delle regole o tendenti alla fuga e alla contro-dipendenza hanno dimostrato di avere bisogno di terapia in presenza, per poter essere seguiti in maniera ottimale. Al contrario, le tematiche legate all'abuso, alla vergogna e alla colpa, all'autocontrollo e alla riprovazione sociale sembrerebbero essere più facilmente affrontabili durante le sedute a distanza.

Utilizzare le proprie case come luogo di terapia da remoto ha sollevato dubbi sulla possibilità di instaurare una buona alleanza terapeutica in un setting che è al contempo spazio di lavoro e di quotidianità. Il cambiamento nella gestione dello spazio si verifica anche nella necessità di trovare regole nuove per contattare il consulente, organizzare gli appuntamenti e le modalità di colloquio. Lo strumento tecnologico utilizzato

⁵⁶ S.A. Ragusea - L. VandeCreek, *Suggestions for the ethical practice of online psychotherapy*, cit.

⁵⁷ J. Stoll - J.A. Müller - M. Trachsel, *Ethical issues in online psychotherapy: A narrative review*, cit.

⁵⁸ E. Mitchell, "Much more than second best": *Therapists' experiences of videoconferencing psychotherapy*, cit.

per la seduta sembra in alcuni casi provocare disagio negli individui che trascorrono molto tempo davanti allo schermo: coloro che lavorano tramite video sembrano in difficoltà a svolgere il colloquio in videochiamata, in quanto risulta difficoltoso il cambio di setting mentale necessario per differenziare il percorso clinico dall'attività lavorativa. Questa situazione si è aggravata durante il periodo di lockdown, dato l'obbligo per la maggior parte degli individui di lavorare da remoto per molte ore consecutive. Dall'altro lato, risparmiare tempo negli spostamenti e sfruttare la comodità delle proprie case è sicuramente vantaggioso per chi sarebbe altrimenti costretto a sessioni di terapia meno frequenti. In generale, i professionisti hanno osservato una buona capacità di adattamento alla modalità online da parte degli individui motivati; al contrario, gli utenti che presentavano resistenze durante le sedute, con l'avvio delle sessioni da remoto, hanno abbandonato gli incontri. Come ipotizzato nella sezione introduttiva⁵⁹, rimandare gli appuntamenti ha spesso assunto un significato estraneo alla scarsa volontà di partecipare: a volte si è rivelato una richiesta di procrastinare la chiusura della relazione clinica o un bisogno di limitare la sovraesposizione da video. Durante il periodo di pandemia, inusuali cambiamenti da parte dei pazienti in quanto a frequenza, puntualità e richiesta di rinvio delle sedute sono stati individuati da M. Martino ed E. Melissa⁶⁰, che riportano, però, anche una buona percentuale di pazienti volenterosi e disponibili a continuare il percorso con regolarità.

Le caratteristiche degli utenti: evidenze di alcuni percorsi terapeutici online

Insieme ai principali aspetti riscontrati durante il periodo di terapia da remoto, gli operatori dei Consultori di Bergamo e Trescore Balneario hanno confrontato le diverse situazioni dei pazienti a seconda delle varie caratteristiche, quali fascia d'età o diagnosi.

I bambini, ad esempio, a causa dell'impossibilità di recarsi in loco, sono stati costretti ad incontrare virtualmente il terapeuta nelle proprie case, e si sono rivelati a loro agio, avvantaggiati dal contesto a loro familiare;

⁵⁹ J.R. Suler, *Psychotherapy in Cyberspace: A 5 dimensional model of online and computer-mediated psychotherapy*, cit.

⁶⁰ M. Martino - E. Melissa, *Lockdown e psicoterapia a distanza: come cambia la cura attraverso lo schermo*, cit.

inoltre, alcune caratteristiche dei mezzi tecnologici, come le emoticon, sembrerebbero ideali per lo sviluppo del linguaggio metaforico. Anche nelle situazioni adolescenziali, il contesto online si è rivelato particolarmente favorevole in un periodo di sofferenza e isolamento: grazie alla ottima predisposizione dei giovani nell'utilizzo dei mezzi di comunicazione digitali, è stato più semplice lavorare sulla capacità di rappresentazione degli stati mentali, propri e altrui. Gli operatori affermano, inoltre, che la naturalezza con cui gli adolescenti partecipano alle videochiamate sembra aiutarli a riconoscersi maggiormente nei loro luoghi di vita; con alcuni individui, ad esempio nei casi di ritiro sociale, utilizzare lo schermo come mediatore sembra creare le circostanze più adeguate ad approcciare il problema e attivare una maggiore collaborazione da parte dei pazienti. R. King, L. Bickman, I. Shochet, B. McDermott, e B. Bor⁶¹ considerano gli adolescenti piuttosto reticenti nell'approcciarsi ai servizi della salute mentale; per questo motivo la psicoterapia online stimola i giovani a cercare l'aiuto di professionisti: ad esempio, una ricerca condotta da R. King et al.⁶² evidenzia i vantaggi dell'anonimato e della sicurezza emotiva garantiti dal setting virtuale; inoltre, un intervento a distanza è percepito come discreto, privo del pericolo di essere considerati problematici o addirittura malati mentali dal gruppo dei pari⁶³.

In merito ai percorsi con le famiglie, gli specialisti dichiarano che, durante il lockdown, i colloqui sono stati rimandati spesso a causa della mancanza di privacy, dovuta alla presenza costante di tutti i famigliari nella stessa sede; allo stesso tempo, è stato possibile accedere ad una dimensione di reale quotidianità con maggiore spontaneità e autenticità.

Il lavoro con le coppie ha presentato scenari diversi a seconda delle caratteristiche dei pazienti. Le coppie motivate hanno beneficiato nello stesso modo anche della terapia a distanza; quelle meno coinvolte sono state facilitate dalla mediazione dello schermo poiché meno sollecitante a

⁶¹ R. King - L. Bickman - I. Shochet - B. McDermott - B. Bor, *Use of the internet for provision of better counselling and psychotherapy services to young people, their families and carers*, in «Psychotherapy in Australia», 17 (2010/1), p. 66.

⁶² R. King - M. Bambling - C. Lloyd - R. Gomurra - S. Smith - W. Reid - K. Wegner, *Online counselling: The motives and experiences of young people who choose the internet instead of face to face or telephone counselling*, in «Counselling and Psychotherapy Research», 6 (2006), pp. 103-108.

⁶³ R. King - L. Bickman - I. Shochet - B. McDermott - B. Bor, *Use of the internet for provision of better counselling and psychotherapy services to young people, their families and carers*, cit.

livello emotivo; le coppie conflittuali si sono rivelate difficili da gestire da remoto. Tra le principali osservazioni condivise dagli specialisti, è stata rilevata una generale perdita di intimità personale e di coppia, che il periodo di quarantena ha inevitabilmente modificato e ridotto. M. Martino ed E. Melissa⁶⁴ evidenziano, inoltre, l'acuirsi di situazioni di criticità nella quotidianità di coppie infelici, a causa della convivenza forzata con partner da cui prendere le distanze, ad esempio nei casi di maltrattamenti e violenze.

Durante gli incontri con gruppi psicoeducativi organizzati dai Consulitori, sembra che l'approccio sistemico-relazionale nel setting gruppale perda di efficacia: la dimensione virtuale ostacola parzialmente la creazione di legami tra i partecipanti, ciò implica necessarie modifiche o riduzioni degli obiettivi preposti. Gli operatori ritengono che gli interventi produttivi e costruttivi siano diminuiti all'interno degli incontri di gruppo, nonostante l'aumento di interazioni tra gli utenti, probabilmente stimolato da sentimenti di solidarietà condivisi in un momento di isolamento forzato. Secondo H. Weinberg⁶⁵, il lavoro con i gruppi online dovrebbe focalizzarsi sulla disponibilità a rivelare aspetti di sé e a partecipare attivamente alla conversazione, al fine di compensare l'impossibilità di essere presenti fisicamente. Il tipico "cerchio" formato dagli utenti seduti uno accanto all'altro durante l'incontro si trasforma in una sorta di quadrato, composto dal viso dei partecipanti allineati dalla piattaforma virtuale. La normale interazione faccia a faccia è quindi continuamente interrotta e distratta da numerosi fattori, tra cui la difficoltà nel guardarsi negli occhi a causa dello strumento utilizzato, l'inusuale vicinanza al volto dei partecipanti concessa dalla webcam, lo sfondo visibile alle spalle di ciascun utente. D. J. Siegel⁶⁶ ritiene che l'interazione tra individui sia regolata soprattutto grazie ai movimenti del corpo, così, ad esempio, lo sguardo rassicurante del terapeuta, il tono di voce calmo, e molti altri aspetti della gestualità, fondamentali per aiutare i membri del gruppo a sentirsi accolti ed ascoltati, sono spesso limitati dai mezzi telematici. Nonostante ciò, numerosi autori sostengono che i partecipanti a gruppi di supporto onli-

⁶⁴ M. Martino - E. Melissa, *Lockdown e psicoterapia a distanza: come cambia la cura attraverso lo schermo*, cit.

⁶⁵ H. Weinberg, *Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19 - A practice review*, cit.

⁶⁶ D.J. Siegel, *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*, Guilford Press, New York 2020³.

ne si sentono generalmente rafforzati dall'esperienza virtuale condivisa⁶⁷ e sembrano godere degli stessi benefici che si ottengono dagli interventi in presenza⁶⁸. Secondo Siegel⁶⁹, per poter trasferire in una dimensione virtuale la terapia di gruppo, il terapeuta deve prima acquisire competenze ed esperienza, specialmente attraverso la pratica finalizzata alla creazione di alleanza terapeutica e all'aumento della coesione all'interno del gruppo in assenza di interazione faccia a faccia.

Grazie alla possibilità offerta dal Consultorio di continuare i percorsi terapeutici attraverso la modalità telematica, nei gruppi pre/post-partum dedicati al tema perinatale è stata evidenziata una maggiore intimità all'interno del setting: l'inevitabile necessità di seguire gli incontri da casa ha garantito ai genitori un importante spazio di condivisione, nonostante le frequenti distrazioni da parte delle neomamme, concentrate sulla cura dei figli e attente all'ambiente circostante. Anche nei gruppi di pazienti oncologici, pur avendo modificato alcuni temi ed obiettivi, gli incontri si sono svolti in un clima di minore tensione. I partecipanti si sono dimostrati soddisfatti anche all'interno dei percorsi di gruppo quali "Femminilità", dedicato all'approfondimento dell'identità di donna per riscoprire un contatto più intimo con la propria natura e le proprie potenzialità, e "Ricomincio da me", finalizzato al superamento di eventi inaspettati quali separazioni, traumi, percorsi di malattia, attraverso lo sviluppo dell'autoestima e della capacità di reagire con energia e fiducia verso il futuro.

Riguardo alle esperienze online relative ai casi psichiatrici, la distanza e la dimensione virtuale hanno permesso ai pazienti di esprimersi con maggiore libertà. Grazie al distanziamento rappresentato simbolicamente dallo strumento digitale, gli individui con tratti della personalità evitanti ed ansiosi si sono sentiti a loro agio in una dimensione di maggior sicurezza e riservatezza percepita; mentre i pazienti con caratteristiche ossessive hanno manifestato una riduzione dei sintomi e una minore tensione emotiva nel contesto della terapia da remoto. Inoltre, la distanza ha facilitato gli utenti più inibiti a sperimentare una maggiore espressione emotiva, ma al

⁶⁷ A. Barak - M. Boniel-Nissim - J. Suler, *Fostering empowerment in online support groups*, in «Computers in Human Behavior», 24 (2008), pp. 1867-1883.

⁶⁸ A. Banbury - S. Nancarrow - J. Dart - L. Gray - L. Parkinson, *Telehealth interventions delivering home-based support group videoconferencing: Systematic review*, in «Journal of Medical Internet Research», 20 (2018/2).

⁶⁹ D.J. Siegel, *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*, cit.

contempo ha peggiorato la condizione dei pazienti con aspetti paranoidei, che hanno amplificato, per via dello schermo, le loro paure di altri non reali.

Autori come K. Allgaier et al.⁷⁰ suggeriscono alcuni aspetti da considerare riguardo ai prerequisiti necessari e alle precauzioni da adottare nella psicoterapia online: caratteristiche personali del paziente e competenze del terapeuta, sicurezza dell'ambiente, tipologie di interventi. Inoltre, la cura psicologica applicata alla realtà virtuale deve tenere conto della forma di comunicazione preferita dal cliente, al fine di ampliare le possibilità di interazione⁷¹. L'efficacia di interventi terapeutici basati sull'utilizzo di dispositivi digitali sembra essere confermata da promettenti risultati nel campo della ricerca, relativi a disturbi psichiatrici, soprattutto legati a disturbi d'ansia e dell'umore nei pazienti più giovani⁷². Ulteriori ricerche hanno comparato gruppi online e gruppi in presenza focalizzati sulla riduzione di sintomi depressivi e hanno verificato gli stessi effetti per entrambe le modalità di intervento clinico⁷³; risultati simili sono stati riportati da A. Van Straten, P. Cuijpers e N. Smits⁷⁴ riguardo ai successi nel trattamento di stati d'ansia e stress. Altri autori, quali C. Giosan et al.⁷⁵ e R. Gawlytta et al.⁷⁶ concordano circa i miglioramenti ottenuti con pazienti affetti da disturbo ossessivo-compulsivo, ansia, disturbo di panico, depressione lieve e moderata, disturbo da stress post-traumatico.

⁷⁰ K. Allgaier - J. Schmid - K. Hollmann - P. Reusch - A. Conzelmann - T. Renner, *Times are changing: digitalisation in child and adolescent psychotherapy*, in «European Child & Adolescent Psychiatry», voll. 1-4 (2020).

⁷¹ J.R. Suler, *Psychotherapy in Cyberspace: A 5 dimensional model of online and computer-mediated psychotherapy*, cit.

⁷² K. Allgaier - J. Schmid - K. Hollmann - P. Reusch - A. Conzelmann - T. Renner, *Times are changing: digitalisation in child and adolescent psychotherapy*, cit.

⁷³ P. Anderson - E. Zimand - L.F. Hodges - B.O. Rothbaum, *Cognitive behavioural therapy for public-speaking anxiety using virtual reality for exposure*, in «Depression and Anxiety», 22 (2005), pp. 156-158.

⁷⁴ A. Van Straten - P. Cuijpers - N. Smits, *Effectiveness of a web-based self-help intervention for symptoms of depression, anxiety, and stress: randomized controlled trial*, in «Journal of medical Internet research», 10 (2008/1).

⁷⁵ C. Giosan - O. Cobeanu - C. Mogoșe - A. Szentagotai - V. Mureșan - R. Boian, *Reducing depressive symptomatology with a smartphone app: study protocol for a randomized, placebo-controlled trial*, in «Trials», 18 (2017/1), pp. 1-12.

⁷⁶ R. Gawlytta - H. Niemeyer - M. Böttche - A. Scherag - C. Knaevelsrud - J. Rosendahl, *Internet-based cognitive-behavioural writing therapy for reducing post-traumatic stress after intensive care for sepsis in patients and their spouses (REPAIR): study protocol for a randomised-controlled trial*, in «BMJ Open», 7 (2017/2).

4. La relazione terapeutica nel setting virtuale

Approcci terapeutici

La maggior parte degli studi presenti in letteratura sembra concentrarsi su un approccio terapeutico di tipo cognitivo-comportamentale, data la facilità con cui può applicarsi ad un contesto online adattando le tecniche alle opportunità offerte da Internet. Grazie alla combinazione con diversi strumenti digitali, ad esempio siti o applicazioni, che facilitano la psicoeducazione, monitorano sintomi, valutano l'umore, registrano gli stati d'animo, è possibile aiutare il paziente a sviluppare migliori capacità per risolvere i problemi e gestire le situazioni critiche⁷⁷. Le tecniche tipicamente utilizzate dall'approccio cognitivo-comportamentale permettono inoltre di fornire agli utenti alcuni compiti da portare a termine tra una sessione di terapia e l'altra: esistono software interattivi con vari contenuti multimediali che incoraggiano i pazienti a lavorare su se stessi quotidianamente e programmi finalizzati alla prevenzione di disturbi, che comprendono test per insonnia, ansia, dipendenza da sostanze e alcol⁷⁸. Secondo alcuni autori, uno dei principali svantaggi di questo intervento è che una parte della terapia non prevede il supporto diretto dello specialista; ciò impedisce di ricreare gli elementi principali della seduta in presenza⁷⁹, rende il setting arido e impersonale⁸⁰ e richiede al partecipante maggior impegno individuale e tempo da dedicare agli esercizi⁸¹. Nonostante alcuni aspetti negativi dell'approccio cognitivo-comportamentale computerizzato, i risultati positivi sono evidenti e riscontrabili nella letteratura relativa a

⁷⁷ S.V. Parikh - P. Huniewicz, *E-health: an overview of the uses of the Internet, social media, apps, and websites for mood disorders*, cit.

⁷⁸ T. Richardson - P. Stallard - S. Velleman, *Computerised cognitive behavioural therapy for the prevention and treatment of depression and anxiety in children and adolescents: a systematic review*, in «Clinical child and family psychology review», 13 (2010/3), pp. 275-290.

⁷⁹ I. Marks - S. Shaw - R. Parkin, *Computer-aided treatment of mental health problems*, in «Clinical Psychology- Science and Practice», 5 (1998), pp. 151-170.

⁸⁰ K. Murray - M.G. Pombo-Carril - N. Bara-Carril - M. Grover - Y. Reid - C. Langham, et al., *Factors determining uptake of a CD-ROM-based CBT self-help treatment for bulimia: Patient characteristics and subjective appraisals of self-help treatment*, in «European Eating Disorders Review», 11 (2003), pp. 243-260.

⁸¹ P. Anderson - E. Zimand - L.F. Hodges - B.O. Rothbaum, *Cognitive behavioural therapy for public-speaking anxiety using virtual reality for exposure*, cit.

numerosi disturbi psichiatrici, tra cui bulimia nervosa⁸² e binge eating⁸³, ansia sociale⁸⁴ e generalizzata⁸⁵. Secondo V. Békés e K. Aafjes-van Doorn⁸⁶, gli specialisti che utilizzano un approccio cognitivo-comportamentale sono molto più propensi ad usufruire dei benefici della psicoterapia online rispetto a coloro che si identificano con un approccio psicodinamico. Sembra che, infatti, che gli operatori ad orientamento psicoanalitico abbiano riscontrato diverse incompatibilità con il proprio modo di lavorare, basato sulla presenza fisica all'interno di un setting neutrale, ad esempio in merito alla riduzione della comunicazione non verbale e agli ostacoli nella creazione di processi relazionali necessari a costruire un rapporto tra paziente e terapeuta. D. De Bitencourt Machado et al.⁸⁷ ritengono che sia fondamentale approfondire gli effetti della mediazione della tecnologia rispetto ad elementi cruciali per la terapia psicodinamica, quali transfert e controtransfert, interpretazione delle resistenze, funzione dell'ambiente circostante, presenza fisica durante l'incontro. M. Martino ed E. Melissa⁸⁸ confermano la necessità degli psicoterapeuti ad orientamento psicoanalitico di adattare aspetti un tempo indispensabili del loro modo di lavorare, e dichiarano che il 44% degli operatori ha tratto vantaggio da competenze acquisite grazie all'approccio psicodinamico, ad esempio la sensibilità per gli stati primitivi della mente, e dall'attenzione ai dettagli nella conversa-

⁸² F. Fernandez-Aranda - A. Nunez - C. Martinez - I. Krug - M. Cappozzo- I. Carrard, et al., *Internet-based cognitive behavioural therapy for bulimia nervosa: A controlled study*, in «Cyberpsychology and Behaviour», 12 (2009/1), pp. 37-41.

⁸³ B. Ljotsson - C. Lundin - K. Mitsell - P. Carlbring - M. Ramklint - A. Ghaderi, *Remote treatment of bulimia nervosa and binge eating disorder: A randomized trial of internet-assisted cognitive behavioural therapy*, in «Behaviour Research and Therapy», 45 (2007/4), pp. 649-661.

⁸⁴ G. Andersson - P. Carlbring - A. Holmstrom - E. Sparthan - T. Furmark - E. Nilsson-Ihrfelt, et al., *Internet-based self-help with therapist feedback and in vivo group exposure for social phobia: a randomized controlled trial*, in «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 74 (2006/4), pp. 677-686.

⁸⁵ M.G. Craske - R.D. Rose - A. Lang - S.S. Welch - L. Campbell-Sills - G. Sullivan, et al., *Computer-assisted delivery of cognitive behavioral therapy for anxiety disorders in primary care settings*, in «Depression and Anxiety», 26 (2009), pp. 235-242.

⁸⁶ V. Békés - K. Aafjes-van Doorn, *Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic*, cit.

⁸⁷ D. De Bitencourt Machado - P. Braga Laskoski - C. Trelles Severo - A. Margareth Bassols - A. Sfoggia - C. Kowacs - S. Pigatto Teche, *A Psychodynamic Perspective on a Systematic Review of Online Psychotherapy for Adults*, cit.

⁸⁸ M. Martino - E. Melissa, *Lockdown e psicoterapia a distanza: come cambia la cura attraverso lo schermo*, cit.

zione, abilità particolarmente utili nelle sedute in cui l'incontro faccia a faccia non è possibile.

Per coloro che si identificano con un approccio teorico di tipo sistemico-relazionale, anche negli aspetti esperienziali e attivi con gli utenti, la relazione è il nucleo attorno al quale si costruisce il percorso di terapia. Ciò costituisce un ostacolo per l'adattamento alla dimensione virtuale: infatti, la modalità di interazione, l'espressività della voce e degli sguardi, la connessione che si crea tra i partecipanti alla seduta non corrispondono al contesto terapeutico necessario per lavorare secondo questo orientamento⁸⁹. Le sessioni online prevedono nuove regole per gestire una diversa dimensione della comunicazione, per questo motivo non possono essere considerate una semplice alternativa alla terapia in presenza⁹⁰. R. Pereira e J.L. Linares⁹¹ ritengono, tuttavia, che la terapia da remoto possa essere una valida soluzione per garantire continuità al percorso terapeutico nelle circostanze in cui il paziente sia impossibilitato a recarsi in loco.

Nonostante le condizioni svantaggiose per creare un legame solido tra il paziente e il terapeuta all'interno del contesto online, a prescindere dall'approccio teorico utilizzato, A. Barak e J.M. Grohol⁹² ritengono che l'elemento chiave per sviluppare l'alleanza terapeutica sia la flessibilità: consentire agli utenti di scegliere la modalità di comunicazione più adatta alle loro esigenze permette di creare le circostanze ideali per costruire un rapporto che potrebbe rivelarsi addirittura migliore a distanza piuttosto che in presenza⁹³.

⁸⁹ R. Pereira - J.L. Linares, *Clinical Interventions in Systemic Family and Couple Therapy*, Springer, Berlino 2018.

⁹⁰ E. Mingione - A. Moscarella - M. Scappaticci, *Whatsappo quindi sono. Il setting liquido al tempo dello smartphone*. Congresso Internazionale SIPPR 6-7-8/5/2016.

⁹¹ R. Pereira - J.L. Linares, *Clinical Interventions in Systemic Family and Couple Therapy*, cit.

⁹² A. Barak - J.M. Grohol, *Current and future trends in internet-supported mental health interventions*, cit.

⁹³ T. Hanley - D.J. Reynolds, *Counselling psychology and the Internet: A review of the quantitative research into online outcomes and alliances within text-based therapy*, in «Counselling Psychology Review», 24 (2009), pp. 4-13.

Alleanza terapeutica e riflessioni deontologiche

Lo studio condotto da S. Cipolletta et al.⁹⁴ evidenzia alcuni elementi riscontrati nella formazione di alleanza terapeutica online attraverso l'analisi di quindici sessioni di conversazioni tra paziente e consulente. Durante la prima sessione, il terapeuta solitamente decideva i temi e guidava la discussione; al contrario, dalla terza seduta in poi, lo specialista perdeva la dominanza semantica a favore di una maggiore libertà del paziente, finalizzata a scegliere gli argomenti e a condurre la conversazione. In ogni caso, la dominanza strategica era sempre mantenuta dal terapeuta, che poneva domande, riassumeva concetti, individuava incongruenze, offriva opinioni e consigliava esercizi. Lo stesso processo sembrerebbe verificarsi nella relazione terapeutica sviluppatasi in un contesto di presenza fisica⁹⁵; nonostante ciò, alcuni autori dichiarano che l'alleanza terapeutica, se costruita in un setting online, risulta qualitativamente inferiore⁹⁶, tende a dissiparsi attraverso lo strumento digitale⁹⁷, è danneggiata dal rischio di distrazione e di interruzione e ostacolata dalla maggiore difficoltà nell'identificazione delle emozioni e nella condivisione empatica⁹⁸.

Le relazioni nella realtà virtuale lasciano spazio a ulteriori perplessità e dubbi, molti dei quali evidenziati dagli studi di J. Stoll et al.⁹⁹ *In primis*, i problemi di privacy, riservatezza e sicurezza, causati dall'uso di website non sicuri o strumenti di comunicazione non criptati, possono provocare la compromissione di dati personali. Inoltre, la dimensione online necessita di operatori con una preparazione specifica, capaci di gestire situazioni di emergenza, questioni legali e di etica. Come già detto, non tutti i pa-

⁹⁴ S. Cipolletta - E. Frassoni - E. Faccio, *Construing a therapeutic relationship online: An analysis of videoconference sessions*, cit.

⁹⁵ S. Lenzi - F. Bercelli, *Parlar di sé con un esperto dei sé. L'elaborazione delle narrative personali: strategie avanzate di terapia cognitiva*, Eclipsi, Firenze 2010.

⁹⁶ C. Norwood - N.G. Moghaddam - S. Malins - R. Sabin-Farrell, *Working alliance and outcome effectiveness in videoconferencing psychotherapy: A systematic review and non inferiority meta-analysis*, in «Clinical Psychology Psychotherapy», 25 (2018), pp. 797-808.

⁹⁷ N. Topocco - H. Ripper - R. Araya - M. Berking - M. Brunn - K. Chevreur - R. Cieslak - D.D. Ebert - E. Etchmendy - R. Herrero - A. Kleiboer - T. Krieger - A. Garcia-Palacios - A. Cerga-Pashoja - E. Smoktunowicz - A. Urech - C. Vis, *Attitudes towards digital treatment for depression: A European stakeholder survey*, in «Internet Interventions», 8 (2017), pp. 1-9.

⁹⁸ M. Martino - E. Melissa, *Lockdown e psicoterapia a distanza: come cambia la cura attraverso lo schermo*, cit.

⁹⁹ J. Stoll - J.A. Müller - M. Trachsel, *Ethical issues in online psychotherapy: A narrative review*, cit.

zienti sembrano avere caratteristiche idonee per un percorso terapeutico a distanza: disturbi mentali gravi, comportamenti altamente disfunzionali e individui che possono diventare una minaccia per se stessi o per altri necessitano di essere seguiti in presenza. La modalità comunicativa mediata dagli strumenti digitali è fonte di discussione per gli specialisti della salute mentale: il rischio di fraintendimenti o di incomprensioni durante la conversazione e la possibilità di perdere informazioni clinicamente importanti potrebbero inficiare l'intero processo diagnostico. Tra gli svantaggi legati ai mezzi tecnologici vi è anche la difficoltà nella verifica dell'identità di un paziente e il conseguente rischio di presa in carico senza un adeguato consenso informato.

5. Conclusioni

La mancanza di linee guida chiare e condivise, l'assenza di codici di condotta e di regolamenti internazionali sembrano provocare grandi incertezze legate all'utilizzo del setting online.

Nonostante ciò, i benefici offerti dalla psicoterapia online sono evidenti, al punto da poter considerare le possibilità che offre come una risorsa e una preziosa integrazione tra strumenti tecnologici e tecniche cliniche tradizionali, al fine di migliorare l'efficacia del processo terapeutico¹⁰⁰.

La letteratura disponibile riguardo al complesso tema dell'utilizzo di mezzi tecnologici applicati alla psicoterapia presenta risultati discordanti e necessita senza dubbio di studi e ricerche per approfondire ulteriori aspetti legati al setting online. Seppur sia indispensabile analizzare le nuove opportunità offerte dai mezzi moderni, è importante ricordare che non è la psicoterapia virtuale il fulcro della discussione, bensì la psicoterapia in generale, e la *forma mentis* che guida gli specialisti nella valutazione di ogni scelta professionale. «È solo affrontando la teoria della tecnica che sta a monte che è possibile non arenarsi nei vicoli ciechi delle 'tecniche', e affrontare adeguatamente la questione della psicoterapia con o senza Internet»¹⁰¹.

¹⁰⁰ G. Castelnuovo - A. Gaggioli - F. Mantovani - G. Riva, *From psychotherapy to e-therapy: the integration of traditional techniques and new communication tools in clinical settings*, cit.

¹⁰¹ P. Migone, *La psicoterapia con internet*, in «Psicoterapia e Scienze Umane», 37 (2003/4), pp. 57-73.

Bibliografia

- Abbott J.A.M. - Klein B. - Ciechomski L., *Best practices in online therapy*, in «Journal of Technology in Human Services», 26 (2-4), 2008, pp. 360-375.
- Allgaier K. - Schmid J. - Hollmann K. - Reusch P. - Conzelmann A. - Renner T., *Times are changing: digitalisation in child and adolescent psychotherapy*, in «European Child & Adolescent Psychiatry», 1-4, 2020.
- American Psychologists Association *Ethical code of conducts for counselors and psychotherapists*. American Psychological Press 2002.
- Amichai-Hamburger Y. - Barak A., *Internet and well-being*, in Y. Amichai-Hamburger (ed.), *Technology and well-being* (pp. 34-76), Cambridge University Press, 2009.
- Amichai-Hamburger Y. - Klomek A.B. - Friedman D. - Zuckerman O. - Shani-Sherman T., *The future of online therapy*, in «Computers in Human Behavior», 41, 2014, pp. 288-294.
- Anderson P. - Zimand E. - Hodges L. F. - Rothbaum B.O., *Cognitive behavioural therapy for public-speaking anxiety using virtual reality for exposure*, in «Depression and Anxiety», 22, 2005, pp. 156-158.
- Andersson G. - Cuijpers P., *Internet-based and other computerized psychological treatments for adult depression: A meta-analysis*, in «Cognitive Behaviour Therapy», 38(4), 2009, pp. 196-205.
- Andersson G. - Carlbring P. - Holmstrom A. - Sparthan E. - Furmark T. - Nilsson-Ihrfelt E., et al., *Internet-based self-help with therapist feedback and in vivo group exposure for social phobia: a randomized controlled trial*, in «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 74(4), 2006, pp. 677-686.
- Banbury A. - Nancarrow S. - Dart J. - Gray L. - Parkinson L., *Telehealth interventions delivering home-based support group videoconferencing: Systematic review*, in «Journal of Medical Internet Research», 20(2), e 25 2018.
- Barak A. - Grohol J. M., *Current and future trends in internet-supported mental health interventions*, in «Journal of Technology in Human Services», 29(3), 2011, pp. 155-196.
- Barak A. - Boniel-Nissim M. - Suler J., *Fostering empowerment in online support groups*, in «Computers in Human Behavior», 24, 2008, pp.1867-1883.
- Bauman S. - Rivers I., *Mental health in the digital age*, Springer 2015.
- Békés V. - Aafjes-van Doorn K., *Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic*, in «Journal of Psychotherapy Integration», 30(2), 2020, p. 238.
- Buchanan T., *Internet-based questionnaire assessment: appropriate use in clinical contexts*, in «Cognitive behaviour therapy», 32 (3), 2003, pp. 100-109.
- Caspar F., *Technological developments and applications in clinical psychology and psychotherapy: Introduction* in «Journal of clinical psychology», 60 (3), 2004, pp. 221-238.
- Castelnuovo G. - Gaggioli A. - Mantovani F. - Riva G., *From psychotherapy to e-therapy: the integration of traditional techniques and new communication tools in clinical settings*, in «CyberPsychology & Behavior», 6(4), 2003, pp. 375-382.

- Cipolletta S. - Frassoni E. - Faccio E., *Construing a therapeutic relationship online: An analysis of videoconference sessions*, in «Clinical Psychologist», 22(2), 2018, pp. 220-229.
- Craske M.G. - Rose R.D. - Lang A. - Welch S. S. - Campbell-Sills L. - Sullivan G., et al., *Computer-assisted delivery of cognitive behavioral therapy for anxiety disorders in primary care settings*, in «Depression and Anxiety», 26, 2009, pp. 235-242.
- De Bitencourt Machado D. - Braga Laskoski P. - Trelles Severo C. - Margareth Bassols A. - Sfoggia A. - Kowacs C. - Pigatto Teche S., *A psychodynamic perspective on a systematic review of online psychotherapy for adults*, in «British journal of psychotherapy», 32(1), 2016, pp. 79-108.
- Fernandez-Aranda F. - Nunez A. - Martinez C. - Krug I. - Cappozzo M. - Carrard I. et al., *Internet-based cognitive behavioural therapy for bulimia nervosa: A controlled study*, in «Cyberpsychology and Behaviour», 12(1), 2009, pp. 37-41.
- Fishkin R. - Fishkin L. - Leli U. - Katz B. - Snyder E., *Psychodynamic treatment, training, and supervision using internet-based technologies*, in «Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry», 39(1), 2011, pp. 155-168.
- Gawlytta R. - Niemeyer H. - Böttche M. - Scherag A. - Knaevelsrud C. - Rosendahl J., *Internet-based cognitive-behavioural writing therapy for reducing post-traumatic stress after intensive care for sepsis in patients and their spouses (REPAIR): study protocol for a randomised-controlled trial*, in «BMJ open», 7(2), 2017.
- Geller S.M. - Greenberg L.S., *Therapeutic presence: A mindful approach to effective therapy*, American Psychological Association, 2012.
- Giosan C. - Cobeanu O. - Mogoșe C. - Szentagotai A. - Mureșan V. - Boian R., *Reducing depressive symptomatology with a smartphone app: study protocol for a randomized, placebo-controlled trial*, in «Trials», 18(1), 2017, pp. 1-12.
- Grossmark R., *The edge of chaos: Enactment, disruption, and emergence in group psychotherapy*, in «Psychoanalytic Dialogues», 17, 2007, pp. 479-499.
- Hamburger Y.A. - Ben-Artzi E., *The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet*, in «Computers in Human Behavior», 16, 2000, pp. 441-449.
- Hanley T. - Reynolds D.J., *Counselling psychology and the Internet: A review of the quantitative research into online outcomes and alliances within text-based therapy*, in «Counselling Psychology Review», 24, 2009, pp. 4-13.
- Ji S. - Yu C.P. - Fung S.F. - Pan S. - Long G., *Supervised learning for suicidal ideation detection in online user content*, in «Complexity», 2018.
- King R. - Bambling M. - Lloyd C. - Gomurra R. - Smith S. - Reid W. - Wegner K., *Online counselling: The motives and experiences of young people who choose the internet instead of face to face or telephone counselling*, in «Counselling and Psychotherapy Research», 6, 2006, pp. 103-108.
- King R. - Bickman L. - Shochet I. - McDermott B. - Bor B., *Use of the internet for provision of better counselling and psychotherapy services to young people, their families and carers*, in «Psychotherapy in Australia», 17(1), (2010). 66.
- Kraus R. - Stricker G. - Speyer C. (eds.), *Online counseling: A handbook for mental health professionals*, Academic Press, 2010.

- Leffert M., *Analysis and psychotherapy by telephone: Twenty years of clinical experience*, «Journal of the American Psychoanalytic Association», 51(1), 2003, pp. 101-130.
- Lenzi S. - Bercelli F., *Parlar di sé con un esperto dei sé. L'elaborazione delle narrative personali: strategie avanzate di terapia cognitiva*, Eclipsi, 2010.
- Ljotsson B. - Lundin C. - Mitsell K. - Carlbring P. - Ramklint M. - Ghaderi A., *Remote treatment of bulimia nervosa and binge eating disorder: A randomized trial of internet-assisted cognitive behavioural therapy*, in «Behaviour Research and Therapy», 45(4), 2007, pp. 649-661.
- Marks I. - Shaw S. - Parkin R., *Computer-aided treatment of mental health problems*, in «Clinical Psychology - Science and Practice», 5, 1998, pp. 151-170.
- Martino M. - Melissa E., *Lockdown e psicoterapia a distanza: come cambia la cura attraverso lo schermo*, in «Scritti Istituto Minotauro», 3(5), 2020, pp. 68-80.
- Migone P., *La psicoterapia con internet*, in «Psicoterapia e Scienze Umane», 37(4), 2003, pp. 57-73.
- Mingione E. - Moscarella A. - Scappaticci M., *Whatsappo quindi sono. Il setting liquido al tempo dello smartphone. Congresso Internazionale SIPPR 6-7-8/5/2016*, 2016.
- Mitchell E., *"Much more than second best": Therapists' experiences of videoconferencing psychotherapy*, in «European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy», 10, 2020, pp. 121-135.
- Murray K. - Pombo-Carril M.G. - Bara-Carril N. - Grover M. - Reid Y. - Langham C., et al., *Factors determining uptake of a CD-ROM-based CBT self-help treatment for bulimia: Patient characteristics and subjective appraisals of self-help treatment*, in «European Eating Disorders Review», 11, 2003, pp. 243-260.
- Norwood C. - Moghaddam N.G. - Malins S. - Sabin-Farrell R., *Working alliance and outcome effectiveness in videoconferencing psychotherapy: A systematic review and non inferiority meta-analysis*, in «Clinical Psychology Psychotherapy», 25, 2018, pp. 797-808.
- Parikh S.V. - Huniewicz P., *E-health: an overview of the uses of the Internet, social media, apps, and websites for mood disorders*, in «Current opinion in psychiatry», 28(1) 2015, pp. 13-17.
- Pennella A.R. - Spaccarotella M., *Relazioni cliniche a distanza e doppio setting. Una ricerca pilota e alcune riflessioni sul setting online*, in «Psichiatria e Psicoterapia», 39(3), 2020, pp. 200-218.
- Pereira R. - Linares J.L., *Clinical Interventions in Systemic Family and Couple Therapy*, Springer, 2018.
- Ragusea S.A. - VandeCreek L., *Suggestions for the ethical practice of online psychotherapy*, in «Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training», 40(½), 2003, pp. 94-102.
- Richards A.K., *Fruitful uses of telephone analysis*, in «Insight», 12, 2003, pp. 30-32.
- Richardson T. - Stallard P. - Velleman S., *Computerised cognitive behavioural therapy for the prevention and treatment of depression and anxiety in children and adolescents: a systematic review*, in «Clinical child and family psychology review», 13(3), 2010, pp. 275-290.
- Satalkar P. - Shrivastava S. - De Sousa A., *Internet-mediated psychotherapy: Are we ready for the ethical challenges*, in «Indian J Med Ethics», 12(4), 2015, pp. 220-227.

- Siegel D.J., *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (3rd ed.), NY: Guilford Press, New York 2020.
- Smolenski D.J. - Pruitt L.D. - Vuletic S. - Luxton D.D. - Gahm G., *Unobserved heterogeneity in response to treatment for depression through videoconference*, in «Psychiatric Rehabilitation Journal», 40(3), 2017, pp. 303-308.
- Stoll J. - Müller J.A. - Trachsel M., *Ethical issues in online psychotherapy: A narrative review*, in «Frontiers in psychiatry», 10, 993, 2020.
- Sue S., *Cultural competency: From philosophy to research and practice*, in «Journal of Community Psychology», 34(2), 2006, pp. 237-245.
- Suler J. R., *Psychotherapy in cyberspace: A 5 dimensional model of online and computer-mediated psychotherapy*, in «CyberPsychology & Behavior», 3, 1, 2000, pp. 51-159.
- Topocco N. - Riper H. - Araya R. - Berking M. - Brunn M. - Chevreur K. - Cieslak R. - Ebert D.D. - Etchmendy E. - Herrero R. - Kleiboer A. - Krieger T. - Garcia-Palacios A. - Cerga-Pashoja, A. - Smoktunowicz E. - Urech A. - Vis C., *Attitudes towards digital treatment for depression: A European stakeholder survey*, in «Internet Interventions», 8, 2017, pp. 1-9.
- Van Straten A. - Cuijpers P. - Smits N., *Effectiveness of a web-based self-help intervention for symptoms of depression, anxiety, and stress: randomized controlled trial*, in «Journal of medical Internet research», 10(1), e 7, 2008.
- Weinberg H., *Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19-A practice review*, in «Group Dynamics: Theory, Research, and Practice», 24(3), 201, 2020.
- Yamin Habib L.E., *Physical presence: A sine qua non of analysis*, in «Insight», 12(1), 2003, pp. 25-27.

Trame familiari e pedagogia fra passato e presente

Livia Romano - Martina Albanese*

Abstract

La Pedagogia della Famiglia offre una chiave di lettura sull'evoluzione e sul senso profondo del familiare imprescindibile. Ciò acquista maggior rigore all'interno dell'epoca liquida che siamo chiamati a vivere, all'interno della quale alcune emergenze educative sembrano paralizzare quest'agenzia educativa primaria. Procedendo nell'analisi comparata tra la famiglia del passato e del presente emerge l'intrinseco cambiamento dei significati alla base delle mutazioni familiari che osmoticamente procede dalla famiglia verso la società e dalla società verso la famiglia, in un continuo rigenerarsi reciproco. Qualcosa, però, sembra rimanere invariata: l'esistenza di diverse trame familiari possibili e il loro continuo divenire.

The studies of family education offer a key to understand the evolution and the deep sense of the family. Family acquires a greater rigor within the liquid age that we are living, where some educational emergencies seem to paralyze this primary educational agency. Comparing the family of the past with the family of the present, emerges the change of meanings of family, because there is an osmotic process from the family to society and from society to the family, with a continuous reciprocal regeneration. However, something seems to remain unchanged: the existence of different possible family relationships and their continuous evolution.

Parole chiave: Famiglie; trame familiari; evoluzione storica; pedagogia della famiglia

Keywords: Families; Family Relationships; Historical Evolution; Family Education

* Livia Romano (Professore Associato di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Palermo) è autrice dell'introduzione e della conclusione; Martina Albanese (Ph D Student presso l'Università degli Studi di Palermo) è autrice del par. 1 e del par. 2.

Introduzione

Gli studi sui legami familiari e sui relativi mutamenti interni sono in Italia relativamente recenti; sebbene, infatti, in altri settori disciplinari delle indagini sistematiche fossero già state avviate agli inizi del XX secolo, le ricerche storiche sulla famiglia e sul matrimonio si sono intensificate soprattutto a partire dagli anni Sessanta. Da allora, la famiglia occidentale e le relazioni al suo interno sono state poste al centro di un ampio dibattito storiografico che ha avuto nello storico Philippe Ariès un importante punto di riferimento. Infatti, il suo ormai famoso *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* del 1960, tradotto in Italia nel 1968 col titolo *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, è stata un'opera pionieristica che ha avviato una serie di interrogativi e suggerito nuove piste di ricerca non solo agli storici dei costumi sociali e della famiglia, ma anche agli studiosi di Storia della Pedagogia che, in quegli anni, allargavano i loro interessi alle pratiche educative agite nei contesti educativi come la famiglia. All'interno dei saperi storico-pedagogici stava avvenendo un mutamento di prospettiva che avrebbe ricevuto un nuovo input dalla nascita della storia sociale per iniziativa degli storici francesi della rivista «Annales»¹.

La nuova attenzione che l'educazione familiare riceveva nel corso del secondo Novecento era dunque incoraggiata da una rivoluzione storiografica che promuoveva il passaggio dalla storia come scienza degli eventi brevi e politici ad una scienza storica che allargava i propri confini ad altri soggetti e fenomeni, una nuova storia nata per soddisfare la necessità di far uscire la storia dai palazzi dei re e dalle corti dei principi o dai campi di battaglia, per narrare la storia del popolo². È proprio nell'orizzonte di questa rivoluzione che molti storici hanno dedicato le loro ricerche alla scoperta del «sentimento della famiglia» parallelamente all'altra importante scoperta che, invece, riguardava il sentimento dell'infanzia, grazie ad una rilettura dell'*Emile* di Rousseau, riconoscendo alla famiglia un ruolo non solo di cura e di accudimento, ma anche di educazione, in quanto luogo della «vita privata», degli affetti e dei valori, come suggeriva il famoso trattato a più volumi *Histoire de la vie privée* a cura di Georges Duby e Philippe Ariès³.

¹ Cfr. P. Burke, *Una rivoluzione storiografica* (1990), tr. it., Laterza, Bari 1992.

² *Ibi*, p. 7.

³ Si tratta di cinque volumi pubblicati tra il 1985 e il 1988 e tradotti in Italia per la Laterza dal 1987: P. Ariès - G. Duby, *Histoire de la vie privée*, 1: *De L'empire romain à l'an mil*, Seuil, Paris

In sintonia con queste trasformazioni avvenute nella scienza storica, anche le indagini storico-educative avevano nuovi contenuti, che non erano più riferiti alla storia degli stati-nazione e dei grandi avvenimenti, ma alle strutture della vita materiale e culturale, ai cosiddetti fenomeni di lunga durata⁴. Le ricerche erano cioè orientate a ricostruire le molte memorie della storia, con l'intento di fare luce sull'educativo nei contesti sociali, nelle sue molteplici forme e pratiche, nei diversi luoghi e tempi vissuti: l'intento era quello di allargare il proprio campo d'indagine restituendo la voce anche ai protagonisti delle relazioni familiari, la madre, il padre, i figli, l'infanzia⁵.

Va comunque notato come questo rinato interesse per la famiglia quale luogo educativo sia stato alimentato da molteplici dinamiche. A questo proposito, Barbagli e Kertzer hanno individuato almeno cinque motori a propulsione che hanno alimentato gli studi sulla storia della famiglia dagli anni Settanta in poi: lo sviluppo della demografia storica; gli studi antropologici americani ed europei; gli studi sulla condizione della donna; gli studi storici di matrice economica; gli studi di stampo sociologico⁶.

A questo proposito, va ricordato come la pedagogia della famiglia sia nata come scienza grazie agli studi di Norberto Galli, il quale, dagli anni Sessanta in poi, ha compreso la sua natura interdisciplinare, poiché non è possibile occuparsi delle relazioni educative familiari se non partendo dai punti di vista offerti dalla filosofia, dalla psicologia, dalla sociologia e dall'antropologia⁷. Galli coglieva la natura ambivalente della famiglia, definita comunità e società, sottolineando come lo studio della famiglia

1985, tr. it., *La vita privata: Dall'Impero romano all'anno Mille*, Laterza, Roma-Bari 1987; *Histoire de la vie privée*, 2: *De l'Europe féodale à la Renaissance*, Seuil, Paris 1985, tr. it., *La vita privata: Dal Feudalesimo al Rinascimento*, Laterza, Roma-Bari, 1987; *Histoire de la vie privée*, 3: *de la Renaissance aux Lumières*, Seuil, Paris 1986, tr. it., *La vita privata: Dal Rinascimento all'Illuminismo*, Laterza, Roma-Bari 1988; *Histoire de la vie privée*, 4: *de la Révolution à la Grande Guerre*, Seuil, Paris 1987, tr. it., *La vita privata: L'Ottocento*, Laterza, Roma-Bari 1988; *Histoire de la vie privée*, 5: *de la Première Guerre mondiale*, Seuil, Paris 1987, tr. it., *La vita privata: Il Novecento*, Laterza, Roma-Bari 1988.

⁴ Cfr. F. Braudel, *Storia e scienze sociali. La "lunga durata"* (1958), in Id., *Scritti sulla storia* (1969), tr. it., Mondadori, Milano 1973.

⁵ F. Cambi - S. Ulivieri (eds.), *I silenzi dell'educazione. Studi storicopedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994; cfr. S. Ulivieri (ed.), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

⁶ M. Barbagli - D.I. Kertzer, *Storia della famiglia italiana, 1750-1950*, Il Mulino, Bologna 1992, pp. 10-12.

⁷ N. Galli, *Educazione familiare e società*, La Scuola, Brescia 1965.

era reso più che mai urgente a causa delle profonde trasformazioni socio-culturali del tempo e del «valore intrinseco della società coniugale» che rischiava di essere compromesso dalle nuove tendenze del tempo⁸. In questo modo egli si faceva interprete di un momento di profonde trasformazioni che nei decenni successivi avrebbero avuto un'accelerazione, portando a mutamenti morfogenetici irreversibili. Nelle pagine che seguono saranno indagate le ragioni dei cambiamenti che riguardano l'attuale struttura della famiglia, sostando sulla natura delle trame al suo interno.

1. Alcune motivazioni alla base del mutamento della struttura familiare

Si intende adesso astrarre alcune motivazioni che hanno contribuito all'evoluzione del nucleo familiare rispetto ad un contesto socioeconomico non specifico in quanto esula dalla presente trattazione compiere una disamina specifica. Sebbene risulti difficile riuscire a rendere la complessità di questa evoluzione poiché si dispiega in una serie di motivazioni che si sono fittamente intrecciate lungo i secoli. Tuttavia, si intende individuare alcuni passaggi cruciali che possano rendere evidenti le scosse subite dalla famiglia e che di volta in volta hanno portato a processi di omeostasi per il ripristino di nuovi equilibri.

Ad esempio, è possibile notare come il drastico declino della fecondità registratosi in Italia negli ultimi due secoli ha comportato per la famiglia il riordino degli equilibri interni. Infatti, dalla necessità di famiglie numerose che potessero portare nuove braccia da impiegare nei campi e nei luoghi di lavoro per la difficile auto-sussistenza, con il miglioramento delle condizioni igieniche, la diminuzione dei tassi di mortalità precoce, l'urbanizzazione e l'industrializzazione, lo sviluppo del lavoro extradomestico per le donne, la famiglia come aggregato di produzione e ancoraggio individuale entra in crisi⁹.

Se la motivazione appena accennata attiene all'ordine della struttura familiare, come nota Barbagli¹⁰, è necessario parlare anche di mutamenti delle relazioni domestiche che afferiscono invece all'ordine dei cambia-

⁸ *Ibi*, p. 17. Cfr. H.A. Cavallera, *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, La Scuola, Brescia 2006, p. 124.

⁹ M. Barbagli - D.I. Kertzer, *Storia della famiglia italiana*, cit., p. 13; F.W. Notestein, *Economic problems of population change*, Oxford University Press, London 1953.

¹⁰ M. Barbagli, *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Il Mulino, Bologna 1984, p. 23.

menti relazionali. Chiaramente i due piani sono interdipendenti, tuttavia, comportano trasformazioni diverse. A questo secondo ordine appartengono le trasformazioni che hanno a che fare con il passaggio dalla dominanza del modello autoritario patriarcale (il quale entra in crisi tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento) alla famiglia coniugale intima¹¹. Ed ancora, con il passaggio dal matrimonio come fatto sociale, caratterizzato da coercizione, controllo e intromissioni, al matrimonio come fatto privato, caratterizzato dalla libera scelta, intimità e affetto¹². È esemplare la metafora fornita da Shorter il quale paragona la famiglia della società tradizionale ad «una nave ben salda agli ormeggi, con grandi cavi discendenti da ogni lato a fissarla al molo. Una nave che non salpa e quindi è parte del porto»¹³; di contro, nell'epoca moderna, «la famiglia si è trovata spinta in alto mare». Questo ha comportato mutamenti radicali in almeno tre direzioni che hanno a che fare con la dimensione relazionale: la scelta del partner, la relazione madre-bambino (e io aggiungerei anche padre-bambino), la vita del focolare domestico¹⁴. Così, si è determinato «l'appiattimento dei modelli etico-normativi e l'enfaticizzazione della dimensione affettiva dei legami»¹⁵. Emerge che a fare da collante all'interno della famiglia non è più l'autorità, ma l'amore¹⁶; non a caso si parla di passaggio dalla famiglia etica alla famiglia affettiva¹⁷. Per questi motivi, è necessario far riferimento al processo che ha determinato una sorta di «democratizzazione della famiglia» e di «destrutturazione del padre»¹⁸. In altre parole,

¹¹ *Ibi*, p. 24.

¹² *Ibi*, pp. 410-415.

¹³ E. Shorter, *Famiglia e civiltà. L'evoluzione del matrimonio e il destino della famiglia nella società occidentale*, Rizzoli Editore, Milano 1978, p. 9.

¹⁴ *Ibi*, p. 21.

¹⁵ A. Merenda, *Psicodinamica delle famiglie contemporanee*, Palermo University Press, Palermo 2019.

¹⁶ C.M. Ronci - C. Fiore - U. Lucia - A.A. Massa - M.A. Gallina (eds.), *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*. FrancoAngeli, Milano 2010.

¹⁷ A. De Lillo, *Culture e identità giovanili*, in C. Buzzi - A. Cavalli - A. De Lillo (eds.), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007; A. Censi, *Famiglie e giovani. Esperienze, immagini e memoria*, FrancoAngeli, Milano 2008.

¹⁸ D. Ongaro [Rai Cultura]. *Famiglia Famiglie. Storia della famiglia in Italia. Genitori e figli* [Video File], Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=gDxjbsg5qj4> (Consultato il 20/01/2021).

è come se «la graduale messa in discussione del modello patriarcale della famiglia si radicherebbe soprattutto nel diffondersi di orientamenti tesi alla valorizzazione della soggettività individuale, degli ideali di autorealizzazione e di autoespressione»¹⁹.

Un'altra motivazione si deve allo sviluppo di quegli studi, esemplari tra tutti quelli compiuti da Laslett sui vari tipi di famiglia in Europa, che hanno messo in luce l'esistenza di diverse forme di composizione familiare: dalla famiglia nucleare alle famiglie complesse o miste, dimostrando l'esistenza di una complessità che non può essere ascritta all'esistenza di una famiglia idealtipo. Laslett, nel 1972, scriveva: «È semplicemente falso che vi sia mai stato un tempo o un luogo in cui la famiglia complessa fosse lo sfondo universale della vita della gente comune»²⁰.

Un'ulteriore ragione da annoverare tra gli aspetti influenti è il ruolo della cultura politico-sociale la quale da sempre influenza i processi di formazione ed evoluzione della famiglia. Si pensi, ad esempio, all'unificazione dei codici civile e penale nel nuovo regno d'Italia che si realizzò tra il 1861 e il 1865 che ha avviato il processo verso la legittimità del potere dello Stato su ambiti sociali e comportamentali che fino ad allora erano stati di pertinenza della Chiesa e attraverso il quale per la prima volta si pone la questione dell'uguaglianza e della parità in termini di diritti tra uomo e donna²¹. O ancora, la trasformazione apportata dal codice Pisanelli in cui si stabilisce il principio del pari diritto di tutti i figli e le figlie²². Oggi,

¹⁹ G. D'Addelfio, *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012, p. 11.

²⁰ P. Laslett - R. Wall, *Household and Family in Past Time: Comparative Studies in the Size and Structure of the Domestic Group over the Last Three Centuries in England, France, Serbia, Japan, and Colonial North America*, Cambridge, The University Press, 1972; P. Laslett, *Family and household as work group and kin group: areas of traditional Europe compared*, in R. Wall - J. Robin - P. Laslett (eds.), *Family forms in historic Europe*, 526, Cambridge University Press, 1983.

²¹ L'uguaglianza tra uomo e donna è formalmente proclamata con l'approvazione della Costituzione italiana nel 1948 alla base della quale vi è il principio dell'unicità della persona (art. 3: "eguaglianza morale e giuridica dei coniugi"). Cfr. C.F. Gabba, *Della condizione giuridica delle donne nelle legislazioni francese, austriaca e sarda. Studio di legislazione comparata*, coi tipi di Giuseppe Redaelli, Milano 1861, p. 170.

²² L'iter avviato da questa legge è culminato nel 2013 quando il Consiglio dei Ministri ha approvato il decreto legislativo che elimina dal nostro ordinamento ogni discriminazione tra figli naturali, legittimi e adottivi. Cfr. C. Saraceno, *Le donne nella famiglia: una complessa costruzione giuridica. 1750-1942*, in M. Barbagli - D.I. Kertzer (eds.), *Storia della famiglia italiana, 1750-1950*. Il Mulino, Bologna 1992, p. 111.

l'analisi dell'art. 30 della nostra Costituzione permette di affermare che: la legge tutela (giuridicamente e socialmente) tutti i bambini anche se nati fuori dal matrimonio, legittimando il superiore interesse del bambino di fronte all'esistenza di una o più trame familiari possibile. Così, si riconosce l'autonomia familiare rispetto alle scelte di formazione della famiglia e si fornisce il supporto da parte dello stato alla stessa, garantendone l'intervento solo nei casi di conclamata inadeguatezza dei genitori²³.

Oltre questi esempi di matrice prevalentemente politica, è possibile approfondire un aspetto già citato: quello religioso che per secoli ha imposto una visione del matrimonio come un sacramento e della procreazione come un dovere, ma che a partire dal periodo dell'industrializzazione ha subito un progressivo processo di secolarizzazione²⁴. È importante notare questa forza inversa ai valori imposti dalla chiesa sulla società, perché solo così possono essere spiegati alcuni fatti storico-politici che hanno comportato dei mutamenti determinanti per l'evoluzione della famiglia: ci si riferisce al referendum sul divorzio²⁵ del 1974 ed il referendum sull'aborto del 1981 che registrarono una decisiva sconfitta delle posizioni cattoliche. Avvenimenti culturali, sociali, religiosi e politici, dunque, si intrecciano costantemente; tuttavia, Beck²⁶, all'inizio del nuovo millennio, avverte che la pluralizzazione delle forme familiari è un fenomeno inevitabilmente collegato anche al processo socioculturale di individualizzazione²⁷.

In tempi recenti, Merenda²⁸ riflette sull'importanza assunta dalla rivoluzione femminista e l'entrata delle donne nel mondo del lavoro che ha comportato «un'interscambiabilità del ruolo domestico, più tradizionalmente svolto dalla donna, e di quello lavorativo». Invero, il movimento per l'emancipazione femminile pone con grande fervore la questione del

²³ L. Pati, *Scuola e famiglia: relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019, p. 25.

²⁴ P. Melograni (ed.), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, Editori Laterza, Bari 1988.

²⁵ La legge sul divorzio è un passaggio cruciale per la storia della famiglia; esso diviene la stretta conseguenza della fondazione del matrimonio sull'amore piuttosto che su un patto sociale: l'amore implica una mutevolezza della condizione di fondazione della famiglia che liberata dall'obbligo e dalla coercizione può scegliere di mettere fine all'unione coniugale (Sesta, in F. Marini - B. Gullo [Rai Cultura]. "Famiglia Famiglie - Storia della famiglia in Italia" - Tradizione e modernità. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=MAhYUzYxjQU>, consultato il 20/01/2021).

²⁶ U. Beck, *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna 2000.

²⁷ Individualizzazione da intendere come autorealizzazione, autonomia e felicità del singolo.

²⁸ A. Merenda, *Psicodinamica delle famiglie contemporanee*, cit.

lavoro femminile in termini di diritto al lavoro, di parità salariale²⁹, di indipendenza nell'ambito familiare e in conseguenza in termini di rivendicazione della cittadinanza politica³⁰.

L'analisi delle diverse mutazioni familiari che hanno destrutturato la famiglia tradizionale sembra far emergere una costante: la pluralità. Multiformalità a cui va peraltro aggiunta la peculiarità del momento storico-evolutivo di ogni specifica famiglia. Per questo motivo cercare di definire dei modelli-tipo risulta complesso e macchinoso. In linea di massima è necessario ammettere che la famiglia più che un concetto univoco è un prodotto del contesto socioculturale³¹ e pertanto in continuo cambiamento³². Considerando il nuovo Millennio si registrano, altresì, nuovi e continui mutamenti: la famiglia è sempre più isolata rispetto al contesto sociale, vi è una individualizzazione dell'esistenza delle persone e una liquefazione dei legami intra ed extra-familiari, ed inoltre, è sottoposta a processi di de-istituzionalizzazione³³. Tuttavia, rispetto al passato, si va incontro ad un «modello circolare di educazione», il quale sostiene un costante impegno di etero e auto-formazione di ciascun componente del sistema famiglia³⁴.

Alla luce di quanto detto, dunque, si può terminare affermando che in realtà forme di pluralità familiare sono poste in essere da svariati decenni (se non secoli), ciò che cambia, oltre al contesto socioculturale, è che si va in contro ad una qualche forma di legittimazione e formalizzazione di questi cambiamenti.

La sfida sul piano pedagogico è quella di promuovere una cultura della famiglia e della differenza familiare³⁵.

²⁹ Si consideri che negli anni '50 del secolo scorso le donne guadagnano dal 30 al 50 % in meno rispetto agli uomini e che la gravidanza è motivo di licenziamento (D. Ongaro [Rai Cultura]. *Famiglia Famiglie. Storia della famiglia in Italia. Genitori e figli* [Video File], Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=gDxjbsg5qj4> [Consultato il 20/01/2021]).

³⁰ C. Saraceno, *Le donne nella famiglia: una complessa costruzione giuridica*, cit., p. 117.

³¹ M. Garro - A. Salerno, *Oltre il legame. Genitori e figli nei nuovi scenari familiari*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 10.

³² M. Barbagli - M. Castiglioni - G. Dalla Zuanna, *Fare famiglia in Italia*, Il Mulino, Bologna 2003; G. Rossi, *Lezioni di sociologia della famiglia*, Carocci, Roma 2001; C. Saraceno - M. Naldini, *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna 2001.

³³ A. Bellingreri, *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012, p. 6.

³⁴ L. Pati, *Pedagogia della genitorialità*, in A. Bellingreri (ed.), *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori* (27-39), Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012, p. 30.

³⁵ Cfr. M. Garro - A. Salerno, *Oltre il legame. Genitori e figli nei nuovi scenari familiari*, cit.; A. Merenda, *Psicodinamica delle famiglie contemporanee*, cit.

2. Alcune possibili trame familiari

È credenza diffusa ritenere che alcune nuove forme familiari siano di recente formazione. Questa posizione è ampiamente confutata da vari studi i quali smentiscono l'esistenza di un solo modello di famiglia, mostrando come già in età preindustriale le famiglie erano caratterizzate da una pluralità dipendente da: aree geografiche, ceti sociali, fedi religiose, livello culturale³⁶. Pertanto, per riferirci alla famiglia, nel suo senso contemporaneo, ci si avvale di un'espressione utilizzata da Bellingreri³⁷ il quale definisce la famiglia: «arcipelago di forme familiari», al fine di identificare diverse trame familiari possibili che possono essere approfondite da un punto di vista storico-pedagogico.

Per approfondire ancor di più tale definizione, è possibile citare D'Addelfio, la quale sottolinea che i nuovi studi sulla famiglia hanno comportato un'esigenza definitoria che oggi contempla più di quaranta tipologie familiari³⁸ andando a determinare una vera e propria «questione di vocabolario», ovvero di parole che «reclamano una polisemia senza fine»³⁹.

Nell'affrontare il discorso sulla famiglia oggi non si può non considerare che questa importante agenzia educativa è mutata rispetto all'assetto giuridico e socioculturale a partire dalla metà del XX secolo⁴⁰. In virtù di questi mutamenti, allora, è più opportuno fare ricorso al termine "famiglie" piuttosto che lo stesso al singolare, in modo da avallare la medesima importanza e l'esistenza di molteplici modelli e assetti relazionali al suo interno⁴¹.

Altresì, si ritiene fondamentale l'indicazione del prof. Bellingreri il quale nota che non è corretto parlare, come è avvenuto a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta sotto spinte rivoluzionistiche, di «morte della fami-

³⁶ P. Melograni (ed.), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, Editori Laterza, Bari 1988.

³⁷ A. Bellingreri, *L'evento persona* (Vol. 1), Scholé, Brescia 2018.

³⁸ G. D'Addelfio, *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*, cit., p. 14.

³⁹ *Ibi*, p. 23.

⁴⁰ F. Dello Preite, *Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze. Contesti educativi e famiglie in dialogo*, in «Pedagogia Oggi», XVII, 1 (2019), pp. 327-340.

⁴¹ M. Contini - S. Olivieri (eds.), *Donne, famiglia, famiglie*, Guerini, Milano 2010; I. Loiodice, *Ripensare i rapporti tra i generi. Per un nuovo modello relazionale di coppia e di famiglia*, in I. Loiodice - P. Plas - N. Rajadell (eds.), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione* (pp. 17-40), ETS, Pisa 2012; C. Saraceno, *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Feltrinelli, Milano 2013; A.L. Zanatta, *Nuove madri e nuovi padri. Essere genitori oggi*, il Mulino, Bologna 2011; V. Guerrini, *Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 10 (2018), pp. 304-321.

glia», piuttosto è necessario prendere atto del suo intrinseco carattere mutevole⁴². «La famiglia si rinnova nel tempo», affermava ancor prima Norberto Galli⁴³ e rispetto alla disputa famiglia tradizionale *versus* famiglia d'oggi così si esprime: «conviene non esaltare troppo quello e demonizzare questi, ma piuttosto decidere quali valori conservare dell'uno e quali individuare negli altri, per infondere vigore, nobiltà [...]». Bellingreri⁴⁴ non a caso parla di «ri-conoscere la famiglia», nel senso di conoscere di nuovo, in virtù delle sue trasformazioni.

Dello Preite⁴⁵, riportando un'asserzione di Gigli⁴⁶, individua alcuni principali caratteristiche da considerare rispetto all'analisi di questo mutamento familiare: le caratteristiche morfologica-strutturali, il piano relazionale, le differenze di genere e la loro percezione, gli stili genitoriali, l'idea di educazione, l'assetto dei valori. Tutti questi elementi concorrono al mutamento della concezione familiare.

Alcune ricerche condotte in vari paesi europei, ad esempio, hanno dimostrato che vi erano diverse modalità di formazione della coppia già nell'antico regime, come il concubinato e la convivenza di fatto⁴⁷. Oggi ci si avvale di una molteplicità di espressioni per indicare quest'ultima tipologia di famiglia: conviventi, coppie di fatto, unione libera, matrimonio informale, unione coniugale, il cui denominatore comune è la libera scelta di «coloro i quali scelgono la coabitazione al matrimonio»⁴⁸. In virtù di questa libera scelta si parla di «*families of choice*»⁴⁹.

Non vi è dubbio sul fatto che in Italia, studi come quello citato non sono stati approfonditi e che piuttosto ci si è basati sull'analisi delle variabili

⁴² A. Bellingreri, *L'evento persona*, cit.

⁴³ N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 367.

⁴⁴ A. Bellingreri, *L'evento persona*, cit.

⁴⁵ F. Dello Preite, *Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze*, cit., p. 331.

⁴⁶ A. Gigli, *Molte famiglie: quelle "normali" e... le altre*, in M. Contini (ed.), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia* (pp. 99-118), Carocci, Roma 2010, p. 100.

⁴⁷ J.R. Gillis, *For better, for worse: British marriages, 1600 to the present*, Oxford University Press, Oxford 1985; L. Stone, *Road to divorce: England 1530-1987*, Oxford University Press, Oxford 1990.

⁴⁸ M. Garro - A. Salerno, *Oltre il legame. Genitori e figli nei nuovi scenari familiari*, cit., p. 70.

⁴⁹ P. Donati, *Riconoscere la famiglia attraverso il suo valore aggiunto*, in Id. (ed.), *Riconoscere la famiglia. Quale valore aggiunto per la persona e per la società? Decimo rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2007, pp. 25-61.

demografiche e degli aspetti relazionali⁵⁰. Con l'evoluzione degli stessi ci si è resi conto che molte delle conformazioni familiari di cui si parla oggi sotto l'espressione di "nuove tipologie" familiari erano già riscontrabili in tempi non immaginabili e che «all'interno delle famiglie, come all'interno delle cellule, il movimento è perenne»⁵¹.

Si pensi, ad esempio, alle famiglie ricostituite le quali unioni si formano in seguito alla separazione e/o divorzio di uno o entrambi i partner della nuova famiglia. Le famiglie ricostituite, dette anche *step families* o famiglie acquisite, si hanno, dunque: «quando uno o entrambi i coniugi creano un nuovo nucleo insieme alla (eventuale) prole proveniente dalle nozze precedenti»⁵². Questa tipologia di famiglia non è una novità all'interno delle società contemporanee, si può fare riferimento in tal senso, all'usanza propria del mondo antico, per cui in caso di vedovanza del coniuge di sesso maschile⁵³, alla donna era permesso di risposarsi con un parente prossimo del coniuge defunto concorrendo a formare di fatto una famiglia ricostituita.

Un altro esempio di questo tipo è la famiglia unipersonale, caratterizzata dalla presenza di una sola persona. Riteniamo interessante far riferimento a quegli approfondimenti sulle famiglie formate dalla sola presenza della figura femminile⁵⁴ in seguito a vedovanza o nubilito risalenti addirittura al Settecento, o i casi del personale di servizio, chiamati anche serve/i domestiche/i⁵⁵. È emerso che non sempre queste donne rimanevano sotto la protezione del padre o di un nuovo marito; piuttosto rimanevano da

⁵⁰ M. Barbagli - D.I. Kertzer, *Storia della famiglia italiana*, cit., p. 21.

⁵¹ P. Melograni (ed.), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, cit.

⁵² A. Bellingeri, *L'evento persona*, cit.

⁵³ Si pensi, ad esempio, alla pratica del Levirato diffusa in molti popoli nel mondo antico, ma non solo.

⁵⁴ M. Palazzi, *Solitudini femminili e patrilineaggio. Nubili e vedove fra Sette e Ottocento*, in M. Barbagli - D.I. Kertzer (ed.), *Storia della famiglia italiana, 1750-1950*, Il Mulino, Bologna 1992, p. 129.

⁵⁵ A. Arru, *Lavorare in casa d'altri: servi e serve domestici a Roma nell'800*, in Aa.Vv., *Subalterni in tempo di modernizzazione. Nove studi sulla società romana nell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano 1985, pp. 95-160; A. Arru, *Servi e serve: le particolarità del caso italiano*, in M. Barbagli - D.I. Kertzer (eds.), *Storia della famiglia italiana, 1750-1950*, Il Mulino, Bologna 1992; G. Da Molin, *Struttura della famiglia e personale di servizio nell'Italia meridionale*, in M. Barbagli - D.I. Kertzer (eds.), *Storia della famiglia italiana, 1750-1950*, Il Mulino, Bologna 1992.

sole o si rivolgevano a istituti residenziali femminili. In quest'ultimo caso si parlava di famiglia "sostitutiva"⁵⁶.

Oggi, all'interno di questa «dizione anagrafica» figurano anche «coloro che lasciano per la prima volta la famiglia di origine, ci sono quelli che si trovano a vivere da soli dopo una separazione o le persone anziane rimaste sole»⁵⁷. Questa trama familiare è analoga alla famiglia monogenitoriale, in cui vi è la sola presenza di un solo genitore. A tal proposito si distingue la famiglia monogenitoriale volontaria e involontaria, riferendosi in quest'ultimo caso ai casi di separazione o divorzio⁵⁸.

I dati demografici confermano l'esistenza di tali tipologie familiari: Golini⁵⁹ riporta una stima risalente al 1931 per cui in Italia le unioni libere sono circa 204.000; mentre, con riferimento ad un censimento del 1983, si riporta il dato relativo alle famiglie mono-genitoriali, presenti sul territorio nazionale con una stima di 369.000 unità.

L'idea opposta a quella della famiglia monoparentale e/o unipersonale è quella della «famiglia lunga», in quanto quest'ultima prevede la permanenza all'interna della famiglia d'origine del giovane-adulto⁶⁰. In realtà, più che di nuova trama familiare, a tal proposito è più corretto parlare di una nuova fase del ciclo di vita familiare, in cui il passaggio all'età adulta non è più scandita ritualmente con il matrimonio, poiché vige oggi un «modello flessibile, part-time di stare insieme»⁶¹.

Grande attenzione riscuote, oggi, la famiglia immigrata: formata da una parte della famiglia d'origine interessata da uno spostamento migratorio o dall'intero nucleo ricongiunto in seguito alla migrazione⁶². È noto che i fenomeni migratori non sono un fenomeno recente, tuttavia è possibile tracciare un'evoluzione degli ultimi anni riguardante l'Italia: alla fine degli anni Sessanta i movimenti migratori hanno interessato prevalentemente

⁵⁶ M. Palazzi, *Solitudini femminili e patrilineaggio*, cit., p. 130.

⁵⁷ G. D'Addelfio, *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*, cit., p. 78.

⁵⁸ *Ibi*, p. 112.

⁵⁹ A. Golini, *Profilo demografico della famiglia italiana*, in P. Melograni (ed.), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, Editori Laterza, Bari 1988, p. 357.

⁶⁰ M. Vinciguerra, *Coppia coniugale e funzioni genitoriali. Una riflessione di pedagogia delle relazioni familiari*, in A. Bellingreri (ed.), *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012, pp. 41-56.

⁶¹ Z. Bauman, *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 15-25.

⁶² V. Guerrini, *Scuola e nuovi scenari familiari*, cit., p. 312.

mente le donne provenienti dal continente africano e asiatico, negli anni Ottanta si è trattato di uno spostamento prevalente di uomini proveniente dagli stessi continenti a cui si è aggiunta una parte di donne provenienti dall'America Latina; negli anni Novanta, infine, si è registrata una crescita dell'immigrazione dall'Est Europa⁶³.

Questi dati accomunano due tipologie di famiglie: quella appena citata e la famiglia mista o interculturale. Quest'ultima è un'altra tipologia familiare in cui si combinano modalità relazionali, motivazioni migratorie, modelli familiari e culturali diversi, poiché è caratterizzata per la presenza di partner che appartengono a gruppi culturali diversi⁶⁴. In Italia, nel 2018, l'Istat stima che il 17,3% dei matrimoni celebrati riguarda un'unione in cui almeno uno dei due sposi è di origine straniera.

In Francia nel 1996 viene coniato un nuovo termine: omoparentale⁶⁵, per indicare la famiglia formata dalla presenza di due partner dello stesso genere. La filiazione in questi casi può essere biologica o sociale: i figli nascono da un uomo e una donna, ma «possono avere anche altre persone come genitori ai quali non sono legati biologicamente e che possono essere eventualmente dello stesso sesso»⁶⁶. Questo è il motivo per cui si parla, altresì, di genitorialità surrogata. Sebbene numerosissime sono le testimonianze delle coppie omosessuali nella storia, in Italia solo alla fine degli anni Ottanta cominciano i primi movimenti per la rivendicazione dei diritti delle coppie omosessuali ed essi sono stati ad un passo dal riconoscimento formale solo nel 2007 tramite la proposta del disegno di legge sui cosiddetti DICO (Diritti e doveri delle persone stabilmente Conviventi) che non sarà approvata a causa della caduta del governo presieduta da Romano Prodi l'anno successivo. Solo grazie all'istituzione del registro dell'Unioni Civili tramite approvazione della legge n. 76 promulgata nel 2016 (anche detta Legge Cirinnà), si ha il riconoscimento ufficiale delle unioni fra persone dello stesso sesso. Dati Istat relativi all'anno 2018 af-

⁶³ C. Silva, *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, in «Rivista italiana di educazione familiare», 2006, pp. 30-36.

⁶⁴ P. Fenaroli - C. Panari, *Famiglie "miste" e identità culturali*, Carocci Editore, Roma 2006, p. 7.

⁶⁵ APGL, *Petit guide à l'usage des familles homoparentales et des autres*, APGL, Paris 1997.

⁶⁶ M. Garro - A. Salerno, *Oltre il legame. Genitori e figli nei nuovi scenari familiari*, cit., p. 85.

fermano che in Italia si sono formate 2.808 unioni tra persone dello stesso sesso e che il 50% delle unioni totali sono state fatte con il rito civile⁶⁷.

Un altro fenomeno molto interessante ed allo stesso tempo multiforme è quello della famiglia composta da due partner che per ragioni varie (che possono essere personali, biomediche o legate alla situazione) non vanta la presenza di prole. Per indicare queste tipologie di famiglie si comincia negli anni Settanta ad utilizzare il termine *childless*; per giungere poi negli anni Ottanta per parlare specificatamente di *voluntary childlessness* o *childlessness by choice* o *childfree* (quest'ultimo maggiormente in uso nel tempo corrente) per sottolineare e distinguere questa condizione in cui è imperante la libera scelta da parte dei partner di non avere figli da quella di *involuntary childless*, «ossia di chi non ha la possibilità, ad esempio per motivi biomedici o comunque situazionali, di procreare»⁶⁸. Espressione, peraltro, distinta in *permanent childless* e *temporary childless* per indicare l'assenza permanente o temporanea di figli⁶⁹.

A queste denominazioni si può aggiungere anche quella di “coppia DINK” (*Double income, no kids*), di recente formazione, che indica la caratteristica unione basata su un accordo di non avere figli per godere del benessere economico derivante dal doppio stipendio⁷⁰.

Se si considera che in Italia si formano ogni anno tra le 3.000 e le 4.000 famiglie adottive⁷¹, non si può non fare cenno a questa configurazione familiare che si forma in seguito all'adozione di un bambino tramite adozione nazionale o internazionale. Da distinguere dalle famiglie affidatarie le quali sono caratterizzate dall'affido più o meno temporaneo di un bambino ad una famiglia⁷² e che ha come obiettivo la tutela della relazione

⁶⁷ Dati Istat, rapporto del 2019, consultabile al sito web: https://www.istat.it/it/files/2019/11/Report_Matrimoni_Unioni_Civili_2018.pdf (Consultato il 18.03.2021).

⁶⁸ F. Serri - F. Garau - S. De Simone - D. Lasio, *Childless, childfree o lunàdigas? Sulle scelte non riproduttive come sovversione del femminile*, in «La camera blu. Rivista di studi di genere», (21) 2019, p. 169.

⁶⁹ R. Rowland, *Cross-national trends in childlessness. Working Papers in Demography no. 73*, The Australian National University, 1998.

⁷⁰ S. Pietralunga, *I ruoli parentali tra istanze innovative e fattori di resistenza al cambiamento*, in «Rassegna di Psicoterapie. Ipnosi. Medicina Psicomatica. Psicopatologia Forense», 23, 2007, pp. 24-25.

⁷¹ M. Garro - A. Salerno, *Oltre il legame. Genitori e figli nei nuovi scenari familiari*, cit., p. 50.

⁷² R. Colarossi, *Genitorialità naturale e affidataria: tra desiderio e bisogno*, in «Richard e Piggle», 17, (2) 2009.

familiare con la famiglia d'origine⁷³. Come nota De Bono⁷⁴, «la famiglia adottiva, più delle altre, è una famiglia in continuo divenire, ha quindi un compito rilevante e che si dispiega nel tempo: accogliere quei frammenti della personalità in cui permane il vissuto traumatico per favorirne il risanamento e la trasformazione». La “cultura dell'adozione” si è diffusa solo alla fine degli anni Ottanta; risale al 1983 la legge che in Italia ha affermato il principio che concettualizza l'adozione in termini di esigenza di colmare il bisogno del bambino e non della coppia genitoriale⁷⁵. A partire dagli anni Novanta le pratiche di adozione sono aumentate e si è passati da una situazione di invisibilità della famiglia adottiva all'affermazione di un'identità sia privata che pubblica⁷⁶.

Infine, si intende far cenno anche al fenomeno relativamente recente delle coppie LAT (*Living Apart Together*): «i membri della coppia Lat scelgono [...] di mantenere due abitazioni separate e di non iniziare mai una vera e propria convivenza se non in periodi limitati di tempo»⁷⁷. In Italia, secondo dati ISTAT, questa tipologia di famiglia viene scelta prevalentemente da giovani che hanno meno di trenta anni⁷⁸.

Il fenomeno delle coppie LAT è da distinguere da quello che viene definito “*commuting marriage*” in cui la coppia ha un domicilio comune ed una seconda casa in cui uno dei due partner vive per motivi di lavoro, studio o altro⁷⁹. Si può affermare che l'aumento dei divorzi e l'aumento dell'accettazione sociale rispetto alla convivenza *more uxorio* hanno contribuito alla formazione di questa conformazione familiare⁸⁰. Alcuni dati Istat riportano che questa tipologia di famiglia è maggiormente presente in Scandinavia, Francia e Olanda e che questa scelta è in crescita anche nel sud Europa⁸¹.

⁷³ G. D'Addelfio, *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*, cit., p. 166.

⁷⁴ I. De Bono, *Dal trauma all'esperienza adottiva*, in «Trasformazioni», 1 (2006), pp. 39-55.

⁷⁵ G. Bandini, *Narrazione e autobiografia nella famiglia adottiva*, in «Rivista italiana di educazione familiare», 2008, pp. 110-119.

⁷⁶ *Ibi*, p. 110.

⁷⁷ A. Merenda, *Psicodinamica delle famiglie contemporanee*, Palermo University Press, Palermo 2019, p. 51.

⁷⁸ G. D'Addelfio, *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*, cit., p. 81.

⁷⁹ E. Arcaleni - B. Baldazzi (eds.), *Vivere non insieme: approcci conoscitivi al Living Apart Together*, in «Contributi ISTAT», (8) 2007, p. 6.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ *Ibi*, p. 5.

Conclusioni

Abbiamo visto come la struttura della famiglia stia vivendo profonde e irreversibili trasformazioni morfo-genetiche che, com'è stato chiarito nell'introduzione, affondano le proprie radici nel secondo Novecento.

È, in particolare, dagli anni Sessanta in poi che le trame familiari hanno subito dei veri e propri traumi che hanno condotto di volta in volta la famiglia a ricercare nuovi equilibri. A condizionare le relazioni domestiche è stato, lo abbiamo visto, il passaggio compiuto nel corso del Novecento da un modello autoritario e patriarcale di famiglia al nuovo modello coniugale e intimo⁸².

Negli ultimi decenni si è creato un vero e proprio arcipelago di famiglie conseguente al processo di secolarizzazione che ha comportato scelte politiche, sociali, culturali e religiose che hanno messo in crisi il modello di famiglia offerto dalla Chiesa cattolica. Questo fenomeno si accompagna ad un corrispondente processo di individualizzazione: a ben vedere, individualità e pluralità sono due facce della stessa medaglia, poiché vi è la tendenza all'isolamento della famiglia, sia all'esterno che al proprio interno, con conseguente evaporazione dei legami familiari e con una progressiva de-istituzionalizzazione⁸³.

Nonostante oggi si registri la diffusione di una molteplicità di possibili trame familiari, tanto da dover parlare di "famiglie" al plurale piuttosto che al singolare, l'istituzione familiare non è morta, anzi, come si è detto, essa ha la capacità di rinnovarsi rispondendo alle continue sollecitazioni che provengono dall'attuale società tardo-moderna⁸⁴.

La pedagogia della famiglia auspica oggi il passaggio dallo stile autoritario al paradigma della cura genitoriale, interrogandosi sul codice materno e sul codice paterno nel tempo della tarda modernità. In particolare, l'attenzione è posta soprattutto sulla figura del padre del quale si avverte «un'assenza inaccettabile»⁸⁵. Infatti, nella storia dell'educazione familiare occidentale è stato sempre riconosciuto alla figura materna un primato educativo, mentre la figura paterna è stata relegata ai margini della vita

⁸² M. Barbagli - D.I. Kertzer, *Storia della famiglia italiana*, cit.

⁸³ U. Beck, *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, cit.

⁸⁴ R. Volpi, *La nostra società ha ancora bisogno della famiglia? Il caso Italia*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p. 11.

⁸⁵ C. Risé, *Il padre l'assente inaccettabile*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2003.

familiare, motivo per cui si parla di padre assente⁸⁶. Tale assenza, o meglio eclissi, corrisponde alla crisi dell'autorità genitoriale ed è legata all'«eclisse dell'adulità tradizionale come base di riferimento del minore»⁸⁷.

Oggi si assiste ad un mutamento della coscienza dei nuovi padri che, da un punto di vista storico-educativo, può essere considerato «un evento rivoluzionario»⁸⁸: infatti, nella crisi della concezione autoritaria e patriarcale è possibile rintracciare un aspetto positivo, cioè l'affermarsi di una nuova figura paterna fragile ma più consapevole del proprio ruolo di genitore/educatore da svolgere insieme alla madre. Si tratta di un nuovo padre che inaugura forme educative inedite, chiamato a un protagonismo molto diverso rispetto al passato, semplice e «quasi nascosto», è il «padre della testimonianza discreta piuttosto che il padre dispotico del possesso»⁸⁹.

Pertanto, la crisi identitaria che coinvolge le figure genitoriali e le trame familiari viene affrontata dalla pedagogia contemporanea assumendo il nuovo paradigma della cura genitoriale⁹⁰: si tratta di vedere la fine del patriarcato, come alcuni storici e sociologi l'hanno definita, in una prospettiva positiva di crescita possibile e di creare le condizioni affinché la paternità e la maternità, intese come genitorialità costruite e condivise, diventino scelte personali, consapevoli e responsabili. In questo modo il principio di autorità viene riletto come «autorevolezza educativa» delle figure genitoriali, cioè come funzione dell'amore materno e paterno, rilanciando una generatività che riguarda la dimensione etica della responsabilità in entrambi i genitori, il cui compito è quello di ricomporre il patto tra le generazioni che oggi appare indebolito⁹¹.

⁸⁶ Cfr. M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.

⁸⁷ M. Vinciguerra, *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte familiari*, La Scuola, Brescia 2015, p. 17.

⁸⁸ A. Bellingreri, *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014, p. 329.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ A. Bellingreri (ed.), *La cura genitoriale*, cit.

⁹¹ M. Vinciguerra, *Educare alla relazione, educare alla generatività*, in A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Editrice Morcelliana, Brescia 2017, pp. 493-499; cfr. anche Ead., *L'adulto generativo*, cit.; G. D'Addelfio, *Esistono bisogni propriamente educativi?*, in A. Bellingreri, *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit., pp. 105-109.

Bibliografia

- Bandini G., *Narrazione e autobiografia nella famiglia adottiva*, «Rivista italiana di educazione familiare», 2008, pp. 110-119.
- Barbagli M. - Castiglioni M. - Dalla Zuanna G., *Fare famiglia in Italia*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Barbagli M., *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Il Mulino, Bologna 1984.
- Bellingreri A., *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012.
- Bellingreri A., *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014.
- Cavallera H.A., *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, La Scuola, Brescia 2006.
- Contini M. - Olivieri S. (eds.), *Donne, famiglia, famiglie*, Guerini, Milano 2010.
- Contini M. (ed.), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci, Roma 2010.
- D'Addelfio G., *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012.
- Galli N., *Educazione familiare e società*, La Scuola, Brescia 1965.
- Galli N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- Guerrini V., *Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 10 (2018), pp. 304-321.
- Laslett P. - Wall R., *Household and Family in Past Time: Comparative Studies in the Size and Structure of the Domestic Group over the Last Three Centuries in England, France, Serbia, Japan, and Colonial North America*, Cambridge, The University Press, 1972.
- Laslett P., *Family and household as work group and kin group: areas of traditional Europe compared*, in R. Wall - J. Robin - P. Laslett (eds.), *Family forms in historic Europe*, 526, Cambridge University Press, 1983.
- Loiodice I. - Plas P. - Rajadell N. (eds.), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*, ETS, Pisa 2012.
- Melograni P. (ed.), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, Editori Laterza, Bari 1988.
- Merenda A., *Psicodinamica delle famiglie contemporanee*, Palermo University Press, Palermo 2019.
- Notestein F.W., *Economic problems of population change*, Oxford University Press, London 1953, pp. 13-31.
- Pati L., *Scuola e famiglia: relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.
- Rowland R., *Cross-national trends in childlessness. Working Papers in Demography no. 73*, The Australian National University, 1998.
- Saraceno C., *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Feltrinelli, Milano 2013.
- Shorter E., *Famiglia e civiltà. L'evoluzione del matrimonio e il destino della famiglia nella società occidentale*, Rizzoli Editore, Milano 1978.

- Silva C., *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, in «Rivista italiana di educazione familiare», 2006, pp. 30-36.
- Stone L., *Road to divorce: England 1530-1987*, Oxford University Press, Oxford 1990.
- Vinciguerra M., *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte familiari*, La Scuola, Brescia 2015.
- Volpi R., *La nostra società ha ancora bisogno della famiglia? Il caso Italia*, Vita e Pensiero, Milano 2014.
- Zanatta A.L., *Nuove madri e nuovi padri. Essere genitori oggi*, il Mulino, Bologna 2011.

Alterità e trascendenza nella cura della nascita

Un decalogo delle virtù ostetriche

Sara Bignotti - Andrea Lojacono *

Abstract

Alla luce delle linee guida relative alla fisiologia della gravidanza e del parto – promossa dall'OMS, dall'Istituto Superiore di Sanità e dal Ministero della Salute – il contributo riflette su un'idea di cura della nascita non puramente clinica. L'indagine sulla nascita come esperienza archetipica di relazione e affettività, alterità e trascendenza, permette di delineare un Decalogo delle virtù ostetriche.

Relying on guidelines recently produced by WHO, Italian Health Institute and Italian Health Ministry on the physiology of pregnancy and labour, this paper gives some not purely clinical reflections on birth care. The authors investigate birth as an archetypal experience of relationship and affectivity, allowing to outline a Decalogue of obstetrical virtues.

Parole chiave: fisiologia della gravidanza e del parto, cura prenatale, virtù ostetriche

Keywords: physiology of pregnancy and labour, birth care, obstetrical virtues

1. Venire al mondo nella relazione di cura

Ci sono esperienze talmente essenziali da passare inosservate, perché semplicemente presupposte. Esperienze essenziali appunto perché lasciano un segno nella nostra vita. Un segno che, però, richiede di essere

* Sara Bignotti: caporedattore dell'Editrice Morcelliana, editorialista e saggista, insegna editoria all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

Andrea Lojacono: direttore Unità Operativa complessa di ostetricia e Ginecologia - Ospedale di Desenzano /ASST Garda.

compreso. La nascita è una di esse, perché ha una immediatezza ontica, in quanto fenomeno che si presenta nell'esperienza, ma non ontologica, riguardante il senso di questa sua presenza. Esplicitarne il senso è compito della filosofia.

La nascita è oggetto privilegiato della riflessione filosofica per questa sua essenzialità che caratterizza l'esistenza in due modi: in quanto originata e in quanto sempre nascente o natale, secondo l'accezione assunta dal filosofo Hans Saner, allievo di Jonas, quando distingue tra *Geburt* (nascita) e *Geburtlichkeit* (natalità), come dimensione costitutiva dell'essere¹. Ciò nonostante, come oggetto di indagine nella storia della filosofia è rimasta perlopiù sottotraccia rispetto all'evento contrario della morte a cui si riferisce gran parte del pensiero occidentale, in particolare l'esistenzialismo di Martin Heidegger, del quale in realtà ci sono pagine bellissime, quasi sconosciute, sulla nascita, riscoperte da Silvano Zucal nell'opera che per la prima volta delinea in chiave storico-filosofica, attraverso figure e temi, la specifica attenzione ad essa rivolta dal pensiero occidentale².

La nascita è un oggetto sfuggente più della morte, condizione che ci sovrasta, ci interpella, ma è riferibile a un determinato stato di vita piena precedente. Nell'accezione di inizio, il nascere indica un'apertura dell'essere dove resta indeterminato tanto ciò che la precede tanto ciò che segue. Come momento originario essa resta, per così dire, sempre alle nostre spalle; è costitutivamente anteriore e l'esperienza che ne facciamo è sempre differita, è esperienza della nascita dell'altro, perché della propria non c'è autocoscienza. Se ognuno di noi «fa, da solo, l'esperienza della propria morte, si nasce, invece, sempre attraverso un'altra persona e si concepisce e si mette al mondo un altro essere umano»³. Eppure, la nostra esistenza nel nascere riceve una prima forma d'essere, in riferimento alla quale si costruisce la nostra stessa identità e tutto ciò che noi siamo rinvia lungo tutta la vita. In questa accezione originaria, la nascita è un concetto se così si può dire marginale, che non significa secondario ma, al contrario, costitutivo della riflessione filosofica, perché di confine tra l'essere e il non essere, fra la vita piena e l'opzione della morte – polarità negativa incombente

¹ H. Saner, *Nascita e fantasia. La naturale dissidenza del bambino*, Morcelliana, Brescia 2021(2), p. 73.

² S. Zucal, *Filosofia della nascita*, Morcelliana, Brescia 2017; H. Saner, *Nascita e fantasia. La naturale dissidenza del bambino*, cit.

³ H. Saner, *Nascita e fantasia*, cit., p. 35.

in una Sala parto – ma anche fra una esistenza di senso e di non senso; è un “esistenziale”, una categoria attraverso la quale si mostra il senso dell’umano. Più precisamente, riferita all’origine, si caratterizza come *venire al mondo*, ed è questa accezione che interessa al nostro discorso.

L’accezione di nascita come venire al mondo implica una rete di relazioni, che sono riconducibili sotto il segno della *cura*, non soltanto medica. Nella nascita come fenomeno biologico si mostra con immediatezza l’esposizione dell’umano alla morte e al nulla, alla vulnerabilità e al dolore; e insieme si afferma, in maniera preriflessiva, il bisogno di protezione, di accompagnamento, di cura. La donna al termine della gravidanza ha bisogno di qualcuno che l’assisti nel partorire, ne abbia cura, il bambino che viene alla luce ha bisogno di qualcuno che lo accolga, che lo nutra e che se ne prenda cura, in un modo che caratterizza singolarmente il genere umano e non ha pari nel mondo animale. La nascita è relazione di cura, che si declina sotto vari aspetti su cui fanno chiarezza i diversi saperi della nascita. Se, da una parte, è una categoria che precede logicamente i molteplici approcci scientifici e le varie tematizzazioni che se ne possono dare, dall’altra richiede uno sguardo multifocale: non è acquisibile o riducibile a una sola definizione o a un solo approccio conoscitivo, ma si determina per approssimazione e distinzione attraverso i differenti punti di vista mediante i quali la si può osservare mettendo in campo specifici metodi e competenze.

Più che un semplice oggetto di indagine della filosofia, la nascita appare un osservatorio sul senso dell’esistenza umana, sulla sua origine e sulle caratteristiche che la contraddistinguono nel tempo. Ma, oltre a essere luogo di riflessione, la nascita ci tocca singolarmente, e proprio in quanto esperienza archetipica di relazione è in grado di illuminare le pratiche di assistenza e di cura medica che vi si riferiscono.

2. Esperienza della nascita: il limite e il mistero

La nascita come venire al mondo ci tocca singolarmente con la nascita di un bambino, la forma più immediata e radicale di cui se ne fa esperienza, collettiva e personale. L’evento della nascita di un bambino – con le sue gioie e i suoi dolori, attraverso un vissuto singolare e universale – se, da un lato, appare circoscritto a quell’esperienza particolare, dall’altro mostra significati che lo trascendono e riguardano la nostra esistenza e la riflessione su di essa per tutto l’arco della vita; non secondariamente questi significati

illuminano il senso della cura, nelle varie accezioni in cui essa si dipana e merita di essere indagata.

Il primo dato raccolto durante l'esperienza della nascita in un contesto ospedaliero è che la nascita riguarda diversi approcci – medico e ostetrico – e discipline che hanno metodi e obiettivi anche molto diversi. Dal punto di vista strettamente biologico investe il sapere medico-scientifico, che procede per osservazione empirica, ipotesi e falsificazione, e si avvale di linee guida e procedure predefinite; dal punto di vista esistenziale coinvolge le varie scienze umane che condividono osservazione empirica ed elaborazione teorica, ma mettono in gioco altri metodi come interpretazione, narrazione, scrittura, partecipazione. Non si dà una graduatoria fra gli approcci epistemici, perché tutte le scienze concorrono a una migliore comprensione del fenomeno e le pratiche sono in grado di influire sulle teorie; d'altra parte soltanto la filosofia può dare una visione d'insieme, in grado di far luce sui rapporti fra le diverse scienze, il loro statuto, il loro metodo e sulla specificità dell'oggetto in questione, la nascita, come tema esistenziale e metafisico, non riducibile al puro processo biologico.

La filosofia ha il compito di esplicitare i significati che la nascita di un bambino porta con sé costringendo tanto la scienza medica quanto le altre scienze a ripensare l'idea di cura⁴ a partire dall'esperienza della relazione di cui la nascita è cifra, con l'intento di rendere più adeguate le procedure cliniche e gli strumenti a disposizione degli operatori, più sensibile la scienza ostetrica, più consapevoli le madri che si accostano al percorso nascita e coloro che in vario modo si interessano della cura perinatale e nella prima infanzia, in vari ambiti (formativi o di assistenza sociale, sanitaria, psicologica all'interno per esempio dei consultori). Esplicitare significati e temi non significa approfondirli, questo sarà il compito delle singole discipline; qui cerchiamo solo di indicarne alcuni.

L'esperienza è il fondamento comune a tutti gli approcci; la necessità di osservare il fenomeno da più punti di vista emerge proprio dall'esperienza concreta della nascita di un bambino. Quando si fa ingresso in un ospedale e ci si affida a un professionista della nascita per la presa in carico, così come, con maggior urgenza, si accede a una Sala parto per il travaglio,

⁴ Mi permetto qui di rinviare al volume scritto a due voci con un professionista della nascita, per più di trent'anni responsabile di una Sala parto di riferimento e nel *team* di coloro che hanno elaborato le linee guida sull'assistenza della gravidanza e del parto fisiologico: S. Bignotti - A. Lojaco, *Avere cura del parto ed esserne felici*, Scholé, Brescia 2020.

appare, da una parte, la necessità di affidarsi a procedure, tecniche, teorie mediche e, dall'altra, l'inesauribilità dell'evento, la sua imponderabilità ed enigmatica, che rivelano la sua stessa sporgenza metafisica. Questa si mostra nell'imprevedibilità dell'avvenimento, nella parzialità o insufficienza delle linee guida, che necessitano sempre di adattamento, interpretazione. Emerge nell'assistenza clinica, che richiede diverse competenze, ascolto, empatia, dialogo. In tutto ciò si fa *esperienza del limite della scienza e, insieme, del mistero della nascita*.

Rispettare il mistero della nascita significa anche semplicemente soffermarsi, riflettere, fermarsi prima di intervenire: questo limite, posto dalla scienza in tutela della vita umana, si mostra a chiunque con immediatezza durante il parto, senza essere armati di nozioni filosofiche. Proprio da questo limite, e dal suo mistero, occorre partire per ripensare la *medicina della nascita*.

3. Medicina della nascita: scienza e vita

La medicina della nascita inizia ad aver consapevolezza dei propri limiti e della necessità di una ridefinizione del proprio perimetro a partire dagli anni '80 del secolo scorso, quando si è iniziato a guardare con sospetto un approccio troppo "medicalizzato" alla gravidanza e al parto, e si è iniziato a parlare di "fisiologia". Si è iniziato a comprendere che la nascita non è di per sé una malattia ma va trattata come un evento naturale che tendenzialmente ha una evoluzione fisiologica, e solo in alcuni casi patologica. Unicamente in questi ultimi casi richiede l'intervento medico, per gestire un rischio "medio-alto"; in tutti gli altri richiede una assistenza – o, meglio, una "presa in carico" – puramente ostetrica. Una cesura storica che indica la distinzione di due percorsi. Sostiamo ancora sull'evoluzione storica della vicenda: per quale motivo si è arrivati a questo punto?

Facendo un passo indietro, fino agli anni '50-'60 del secolo scorso la mortalità materna e perinatale era molto elevata, la tendenza era per così dire quella di mettersi senza riserve nelle mani di una medicina di impronta positivista, frutto della modernizzazione scientifica di fine Settecento - inizio Ottocento, della specializzazione delle tecniche mediche e dello sviluppo delle prime strutture sanitarie organizzate. Negli anni '80, proprio grazie alle nuove acquisizioni della scienza, inizia anche a definirsi un'idea inedita di ostetricia come scienza separata e complementare a quella ginecologica e, al tempo stesso, ambito pionieristico da ripensare

sul modello dell'idea dominante di medicina. Lungo il cammino di separazione dei saperi e determinazione più precisa dei diversi compiti, da un lato l'ostetricia si caratterizza con tratti propri e autonomi, dall'altra si mostrano *in nuce* i limiti della scienza medica in quanto tale, la condivisione e la non contrapposizione dei metodi di ricerca e delle pratiche, fra ginecologia e ostetricia, e con questi anche la necessità intrinseca al sapere medico di una medicina più umanistica: emerge la necessità di una *medicina adeguata alla nascita*. Questo richiede, da una parte, la definizione di linee guida appropriate all'assistenza ostetrica, dall'altra il rafforzamento di altre competenze proprie delle scienze umane, che si possono o si devono applicare a livello ambulatoriale in ospedale e nei consultori.

Riguardo al primo aspetto – linee guida – questa necessità trova espressione in una serie di sommovimenti normativi nell'approccio medico alla nascita, che vanno di pari passo alla determinazione delle pratiche e dei protocolli clinici e sono riconducibili, molto in generale, alle 56 raccomandazioni dell'OMS riguardanti il percorso nascita (*WHO recommendations: intrapartum care for a positive childbirth experience*. Geneva: World Health Organization; 2018. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO), che in Italia sono rielaborate e recentemente diffuse in documenti specifici e strumenti operativi⁵ dall'Istituto Superiore di Sanità e dal Ministero della Salute.

Riguardo al secondo aspetto, vale a dire lo sviluppo di competenze di tipo umanistico in relazione alla cura e all'assistenza, bisogna dire che queste ultime hanno iniziato a essere integrate nel percorso nascita, nei corsi di accompagnamento alla nascita e nei consultori, ma ancora è lungo il cammino se le si vuole davvero parte di una visione collettiva, di una diversa cultura della nascita e se si vuole esplicitarle, rafforzarle, forse anche meglio comprenderle e strutturarle in maniera uniforme all'interno della rete ospedaliera e territoriale valorizzandole nella loro autonomia. È un'operazione di ampia portata che vede protagonisti non solo gli operatori sanitari ma anche, e forse soprattutto, le donne.

Sullo sfondo di un profondo mutamento normativo vi sono grandi questioni aperte che riguardano la medicina della nascita, e richiedono di essere chiarite. Si tratta anzitutto del tema della *fisiologia della nascita*, che

⁵ Cfr. il decreto del 2019 che contiene le “linee di indirizzo operativo della presa in carico da parte dell'ostetrica nel percorso nascita fisiologico intraospedaliero”, e rende obbligatori l'*Ambulatorio per la presa in carico a basso rischio* e l'*Agenda del percorso nascita*.

investe il concetto di natura e cultura e richiede un ripensamento dei limiti e delle potenzialità della *cura ostetrica e dell'affettività* come costitutiva dell'esperienza della nascita⁶.

Dal punto di vista strettamente clinico la fisiologia in ambito ostetrico è definita sulla base della distinzione fra un percorso a “basso rischio”, affidato in autonomia alla gestione ostetrica, e a “medio-alto rischio”, affidato in corresponsabilità alla gestione medica e ostetrica. Questa distinzione corrisponde alla sola verifica di parametri organici e vitali. Il problema è che la vita non è contenibile o riducibile entro questi parametri, insufficienti da vari punti di vista, anche clinici, perché, ad esempio, un disagio psichico può influire sull'andamento della gravidanza. Di qui il ricorso alle diverse scienze, come la psicologia clinica, e ad altre competenze necessarie nell'assistenza, per verificare e favorire l'evoluzione naturale di una gravidanza, avendo cura dell'equilibrio psicofisico, osservando l'eventuale presenza di disagi, personali e sociali, che possano compromettere l'evoluzione della gravidanza e del parto. Andrebbero favoriti anche la comprensione emotiva e cognitiva dell'evento della nascita in relazione alla costruzione del sé, una adeguata comprensione dell'inizio della genitorialità, cui è associato l'evento della nascita, etc. Aspetti che sono di competenza delle scienze umane e sociali, educative e filosofiche.

Il concetto di fisiologia della gravidanza e del parto invita a interrogarsi su quello di natura umana, nella sua portata filosofica: la natura è, insieme, *bios* e *zoe*, vita corporea e vita animata, due sostanze – materiale e spirituale – distinte ma non separabili, come appare di fronte al dolore che colpisce la carne ma è diffuso nell'anima, o viceversa, di fronte alla sofferenza interiore che cerca in qualche modo sbocco, è somatizzata in una parte del corpo. Sulla base di questa considerazione è evidente che nell'assistere la nascita non è sufficiente dedicarsi alla cura del benessere organico e dei parametri vitali, ma è fondamentale la cura del benessere interiore e dei vissuti emotivi.

Alla luce di queste distinzioni, l'affermazione di un ritorno alla naturalità del parto è di per sé ambigua. Richiede di specificare che cosa si intenda per “natura”. Quest'ultima riflette la “cultura”, non il puro concetto: riflette l'idea che ne abbiamo. E la cultura è storica, è in divenire, è frutto del suo tempo; per questo abbiamo richiamato uno svolgimento storico

⁶ Cfr. la tripartizione nel volume: S. Bignotti - A. Lojacono, *Avere cura del parto ed esserne felici*.

nell'approccio alla nascita, perché l'idea di naturalità della nascita riflette l'idea prevalente e le contraddizioni del suo tempo.

Vi è bisogno di una presa di coscienza collettiva e individuale della naturalità della nascita, ma anche una elaborazione dell'evoluzione storica del concetto e della necessità di ritornare ai fondamenti dell'umanesimo moderno: l'idea di natura, a seconda di come interpretata – frutto della storia e della filosofia – è in grado di condizionare l'approccio alla nascita, e in particolare alla gravidanza e al parto.

L'idea di un percorso nascita fisiologico ed emotivamente soddisfacente non è questione che si possa semplificare né tantomeno risolvere contrapponendo l'approccio medico-clinico e quello filosofico-antropologico. La cosa importante è comprendere e osservare la distinzione dei piani, tenendo viva la dialettica fra i saperi attraverso un approccio ermeneutico, che non subordina le singole scienze e i loro risultati ma li osserva alla luce di una circolarità dell'interpretazione.

Di grande attualità, a tal proposito, la riflessione del filosofo e medico Viktor von Weizsäcker⁷, che a fine '800 ha inaugurato la svolta umanistica della medicina – sviluppata nel '900 da pensatori come Hans Jonas, Paul Ricoeur etc. – fondando come disciplina autonoma l'antropologia medica⁸. Con essa teorizzava la necessità della medicina di essere integrata da altri saperi e la necessità delle pratiche mediche di avvalersi non solo di tecniche e protocolli ma di competenze relazionali, empatiche, discorsive, intuitive – riferibili oggi a quelle che si dicono competenze trasversali (*soft skills*). Questa sua riflessione mostra una specificità in un percorso fisiologico alla nascita, dove la paziente non è malata, ma richiede un'assistenza su misura per affrontare un evento che ha significati, esigenze, complessità non riconducibili a protocolli clinici standard. Un'assistenza più attenta in senso lato alla “vita”. E sul “concetto di vita” sono eloquenti le parole di Viktor von Weizsäcker:

Il compito più semplice che potremmo porci affrontando questo tema sarebbe quello di fissare e chiarire la trasformazione del senso della vita e come i modi di esperirla siano straordinariamente diversi. [...] Ma il fatto che nelle scienze naturali moderne, sin da quando esistono, ci sia anche un'insicurezza crescente verso il concetto di vita è forse da considerarsi come annuncio di questo stato di cose. [...] quale ne è il motivo? Noi diciamo, per esempio, che la vita è un mistero,

⁷ V. von Weizsäcker, *Filosofia della medicina*, a cura di T. Henkelmann, Guerini, Milano 1990.

⁸ Id., *Antropologia medica*, a cura di O. Tolone, Morcelliana, Brescia 2017.

forse aggiungiamo che la cosa migliore è che resti tale. Ma perché poi l'analizziamo, perché facciamo ricerca biologica? Anche se siamo in laboratorio, curvi sui libri, arriva il momento in cui diciamo: questa non è la vita, questa non è la vita. Ora, la vita è tanto quanto il contrario, forse l'inconciliabile opposto della scienza. La parola vita ha un significato straboccante e noi ci proporremo di non averne paura; non apporteremo nessuna limitazione a ciò che poeti, filosofi e religioni indicano con essa⁹.

L'esperienza della nascita di un bambino, come origine della vita, in quanto evento complesso che coinvolge più soggetti in una dimensione relazionale, pone di fronte alla necessità di riflettere ulteriormente sul senso della "cura".

4. Decalogo delle virtù ostetriche

Della cura ostetrica, dal punto di vista clinico, si dice quali siano le competenze e i confini professionali, essenzialmente che cosa l'ostetrica possa fare in autonomia e che cosa no, si fornisce una serie di protocolli di assistenza elaborati dai gruppi di lavoro preposti alla realizzazione ospedaliera delle linee guida sull'assistenza della gravidanza e del parto fisiologici. Sono indicazioni molto generali, che non entrano nel dettaglio del rapporto di cura che chi assiste instaura con chi è assistito. L'idea di cura ostetrica richiede di essere ripensata e approfondita alla luce dell'esperienza della nascita al fine di esplicitarne i significati, gli elementi di forza, le finalità, le pratiche, perché ne siano più consapevoli tanto gli operatori quanto chi riceve la cura. Secondo le linee guida, la cura ostetrica in un percorso nascita fisiologico si avvale del modello di assistenza "one to one". Il modello inizia a diffondersi in Inghilterra agli inizi degli anni '90 nell'ambito di un programma di riorganizzazione dei servizi di maternità (*prenatal care*) con l'intento di porre le condizioni perché la stessa ostetrica potesse seguire la donna dall'inizio della gravidanza al puerperio; di fatto oggi in Italia questo modello si riduce, nel migliore dei casi, alla possibilità di una continuità nell'assistenza durante il travaglio di parto. I protocolli clinici promuovono il modello "one to one" riferendosi a un'assistenza ostetrica continua e individuale, in grado di rendere più stretto il coinvolgimento da parte di chi assiste e di chi è assistito favorendo l'evoluzione fisiologica del parto. Esplicitare i significati di questo modello, procedendo per anali-

⁹ *Ibi*, in part. "Il concetto di vita", pp. 145-146.

si e distinzione, può essere utile a migliorare le pratiche e a delineare, per così dire, un “decalogo” delle virtù ostetriche.

1. *Relazionalità*. La cura ostetrica, più di ogni cura, implica *l'idea di relazione*: la donna che ha in grembo un bambino non partorisce da sola; se tutto va bene – quando l'evoluzione è fisiologica – non necessita di terapie, ma ha bisogno di qualcuno che l'assisti, semplicemente che stia con lei. Curare non è un atto singolo e puntuale, ma un processo relazionale che nella nascita ha espressione emblematica, tanto nella relazione madre-bambino quanto nella relazione di cura che si instaura fra donna e ostetrica. La nascita è una dimensione costitutivamente relazionale e questa si riflette sul concetto e sull'esperienza della cura, che non può ridursi a una prestazione, a una terapia, ma significa principalmente *avere cura* di qualcuno, e questo avere cura presuppone l'attenzione verso l'altro, che è la prima regola per una corretta vigilanza clinica ma anche il modo di darsi di un'autentica relazione. Prima virtù ostetrica: *stare insieme e prestare attenzione*.

2. *Dialogicità*. La cura ostetrica, più precisamente, presuppone una *relazione dialogica*. Avere cura non è un atto a senso unico, ma implica la reciprocità, che trova esemplificazione emblematica nel “principio dialogico” buberiano¹⁰: questo implica un “io” e un “tu” la cui relazione precede e fonda il “patto di cura basato sulla fiducia”, come lo definisce Paul Ricoeur¹¹. Avere cura significa *esserci per l'altro*: l'ascolto è il primo modo che rende possibile il dialogo. Seconda virtù ostetrica: *porsi in dialogo*.

3. *Rispetto*. La cura ostetrica che si basa sulla relazione e sul dialogo è una cura capace di rispetto, che dal punto di vista clinico significa principalmente evitare l'operatività ostetrica quando possibile, ma si esprime implicitamente in tutti quei modi e atteggiamenti che siano attenti a non prevaricare, a non predeterminare le scelte altrui. Rispetto ostetrico significa anche favorire l'evoluzione del travaglio di parto secondo le aspettative e le preferenze della donna, indicate nel *Piano del parto*. Terza virtù ostetrica: *non intervenire se non necessario*.

¹⁰ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di A. Poma, tr. A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1993.

¹¹ P. Ricoeur, “*Il patto di fiducia*”, in D. Jervolino, *Paul Ricoeur. Il giudizio medico*, Morcelliana, Brescia 2006, p. 32.

4. *Responsabilità*. Una cura rispettosa dell'altro è implicitamente responsabile: ma cosa significa dal punto di vista clinico? Essere responsabili con e per l'altro vuol dire non solo prevedere gli effetti ("funzione riflessiva" del giudizio medico¹²), per esempio, di una terapia e farsene carico assumendo una decisione operativa per il paziente, come accade durante un'emergenza – questo è un dovere del medico – ma significa anche sottrarsi alla decisione quando non necessaria, evitare di pre-determinare la scelta dell'altro lasciando spazio alla sua decisione quando possibile (ad esempio contemplando un parto fisiologico per una donna pluripara anche dopo più di un cesareo, se ritenuto non rischioso, così come attendere il travaglio spontaneo anche dopo il termine, sorvegliando le condizioni di salute etc.). Questo aspetto è fondamentale per un buon esito del travaglio di parto. Quarta virtù ostetrica: *non decidere per l'altro, se non necessario*.

5. *Tollerabilità*. Curare non indica solo quello che si fa ma anche quello che non si fa. Ciò dal punto di vista clinico si traduce nel principio della tollerabilità, che significa fare il meno possibile in una situazione non patologica. Avere cura non indica solo agire, ma talvolta sottrarsi all'agire. Significa ammettere un margine più ampio per ciò che si definisce fisiologico, laddove non ci sia rischio. Significa *avere pazienza*, contemplare evoluzioni diverse eppure normali, tempi più lunghi dei parametri, come accade in travaglio di parto, un tempo nel quale occorre adeguarsi a quello che accade o non accade, perché il tempo dell'attesa – che caratterizza l'intero arco della gravidanza¹³ – può diventare ricco di significato. Quinta virtù ostetrica: *condividere il tempo e avere pazienza*.

6. *Silenzio*. La cura ostetrica è in grado di fermarsi, far proprio il senso del limite di fronte al traboccare della vita umana: questo significa fare spazio all'altro anche con le parole, che non solo devono essere appropriate ma a volte non sono necessarie. Persino l'assenza di parole può donare senso all'evento e alla relazione di cura, perché è un'assenza ricca di altro: favorisce l'ascolto e dona significato a ciò che accade. Sesta virtù ostetrica: *condividere il silenzio e ascoltare*.

¹² *Ibi*, p. 49.

¹³ Questo tema è sviluppato in riferimento anche alla costruzione della genitorialità nel volume: L. Cadei - D. Simeone, *L'attesa. Un tempo per nascere genitori*, Edizioni Unicopli, Milano 2013.

7. *Singularità*. Ogni parto è unico. Avere cura della nascita non corrisponde all'osservanza di un insieme di norme e comportamenti per assistere la nascita, ma richiede uno sguardo attento alla singularità di ogni vissuto. La cura della nascita è un'esperienza di cura unica sia per chi assiste sia per chi è assistito, e questa non corrisponde del tutto a protocolli ma richiede la comprensione e l'adeguazione delle pratiche all'esperienza e al vissuto personale. Sesta virtù ostetrica: *considerare unico ogni parto*.

8. *Empatia*. Il vissuto della gravidanza e del parto è una trama di emozioni profonde e contrastanti – attesa, gioia, dolore, speranza – che rappresentano il fulcro della relazione di cura, e sono in grado di favorire la dinamica relazionale, l'esito positivo del parto e un'esperienza felice della maternità. L'empatia della cura non consiste tanto nell'immedesimazione nel vissuto dell'altro – che può essere deleteria se prevale sulla vigilanza ostetrica e sulla giusta distanza che consente la pratica di cura – quanto nella comprensione di ciò che accade e nel sostegno fornito nel comprenderlo, senza giudicare i diversi comportamenti e la singolare manifestazione delle emozioni. La relazione di cura ostetrica ha una dimensione emotiva e cognitiva che si esprime nella reciprocità: sento e comprendo ciò che accade insieme all'altro, accogliendolo come tale. Ottava virtù ostetrica: *comprensione empatica di ciò che accade*.

9. *Libertà e autodeterminazione*. Ci sono molte piccole cose che possono essere svolte diversamente in un parto, ed è corretto assecondarle quando possibile, per non invadere il campo dell'autodeterminazione della donna. Ponendosi dalla parte di chi riceve assistenza, le madri, avere cura consiste nella consapevolezza del processo di cura e nella cura di sé; questo implica libertà e capacità di autodeterminazione, alle quali bisogna esercitarsi. Nona virtù ostetrica: *lasciare liberi fin dove possibile*.

10. *Cura di sé*. L'aver cura della nascita non significa soltanto offrire una cura, dedicandosi all'altro, ma favorire la cura di sé, che significa interiorizzare ciò che accade, riflettere, averne consapevolezza per meglio elaborare le emozioni. Una presa di coscienza che coinvolge i professionisti della cura e le madri fin dall'inizio della gravidanza, un esercizio da condurre lungo tutto il percorso e in particolare nei corsi di accompagnamento al parto e nelle attività consultoriali. Per cura di sé si intende cura del corpo e dell'anima, che non vanno scissi, come insegnavano gli antichi. Un esercizio di conoscenza, equilibrio interiore e fonte di benessere che ha un modello nelle tecniche meditative precristiane e, sommamente, negli

esercizi spirituali di Ignazio di Loyola, ripresi anche nella filosofia e psicagogia¹⁴ contemporanee¹⁵. Decima virtù ostetrica: *promuovere la cura di sé*.

È ormai chiaro che la cura ostetrica non può essere ridotta a un elenco di linee guida, pur fondamentali nell'orientare le pratiche mediche, ma va integrata con altre competenze che derivano dalle scienze umane. Se questo vale per tutti gli ambiti clinici della cura, nella cura della nascita, attraverso la presa in carico della gravidanza fisiologica e l'assistenza in travaglio di parto, si mostra in maniera inedita, più essenziale. La cura della nascita mostra una struttura archetipica, elementare, primordiale, dalla quale emerge nel suo nitore la relazione ostetrica come figura maieutica del "far nascere": *la nascita appare la dimensione propria della cura, in grado di illuminarne il significato, le pratiche, le procedure*.

5. Alterità e trascendenza: la nascita come dimensione archetipica

Nell'esperienza della gravidanza e del parto l'affettività ha un ruolo primario, non solo dal punto di vista del vissuto personale, come è ovvio, ma di come esso si riflette sulle pratiche e sulle teorie che orientano l'assistenza clinica. La nascita è il tempo dell'attesa, del dolore e della gioia. Bisognerebbe compiere lo sforzo di esplicitarne i significati per rendere più efficace la cura e soddisfacente l'esperienza.

Si prenda il dolore. La medicina afferma che il dolore è fisiologico, è una reazione organica, neurologica, che produce sensazione di dolore che può essere ridotta o neutralizzata attraverso farmaci, in particolare durante il parto con analgesia epidurale. Che cosa vuol dire che il dolore è fisiologico? La scienza dice che è una normale risposta organica, ma che cosa dice dell'esperienza del dolore? Il dolore è, in prima istanza, un vissuto che fa parte delle polarità che contraddistinguono l'esperienza del parto, come esperienza relazionale e affettiva. L'essere in relazione conduce in una dinamica affettiva e viceversa, perché non si dà relazione autentica senza affetto, intendendo con ciò una specifica tonalità interiore. Dove affetto – riprendendo l'etimologia di "*affectus*", che in Aristotele è una

¹⁴ P. Rabbow, *Seelenführung. Methodik der Exerzitien in der Antike*, 1954.

¹⁵ Cfr. gli studi di M. Foucault, *La cura di sé. Storia della sessualità* 3, tr. L. Guarino, Feltrinelli, Milano 1985; P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, a cura di A.I. Davidson, Einaudi Torino 2005.

delle dieci categorie dell'essere e si contrappone a “*ergon*” (azione)¹⁶, – indica propriamente la dimensione della passività umana, che caratterizza peculiarmente l'animo umano. Nel patire, secondo Aristotele¹⁷, non si dà solo sofferenza ma, nella misura in cui sono coinvolti i sensi, si dà la prima forma di conoscenza. Questa accezione positiva, creativa, della passività trova nella filosofia del Novecento straordinaria espressione, per esempio in H. Arendt, nell'idea di passività come azione, e in M. Zambrano¹⁸, che nelle sue opere descrive la passività come trascendenza e metamorfosi. Una lettura della passività che può rendere la cura ostetrica più adeguata all'esperienza umana della nascita, non riducendo il dolore alla sua manifestazione organica, come già osservava il medico e antropologo V. von Weizsäcker. Si richiama, a tale proposito, una sua bellissima pagina dove descrive la cura del dolore (1926):

Allorché una bimba vede soffrire il fratellino essa trova, senza quasi saperlo, una via per consolarlo: con affetto cerca la sua mano e, amorevolmente, lo tocca dove gli fa male. Così la piccola samaritana diventa il suo primo medico. Una specie di prescienza dell'efficacia originaria dell'azione domina in lei a sua insaputa; essa guida il suo impulso verso la mano e induce la propria al contatto appropriato. Infatti, ciò di cui il fratellino farà esperienza è che la mano lo tocca facendogli bene. Tra lui e il suo dolore subentra la sensazione del venir toccato dalla mano della sorella, in un modo che la sofferenza si ritrae dinanzi a questa nuova sensazione. E così sorge anche il primo concetto dell'operare medico, la prima tecnica della terapia¹⁹.

Riguardo alla gestione del dolore in travaglio di parto, è utile riflettere su un uso più critico dell'analgesia epidurale: se infatti, da una parte, si può constatare che l'epidurale da sola non è sufficiente a un buon esito del parto – perché riducendo la percezione del dolore fisico può rallentare la progressione e aumentare il ricorso all'operatività ostetrica –; dall'altra spesso si verifica che una maggior consapevolezza del vissuto affettivo e delle polarità del parto possano favorire la dinamica relazionale che sta alla base di una proficua relazione di cura.

Inoltre, bisogna aggiungere che quando si parla di “esito del parto” non ci si può riferire solo alla nascita di un bambino ma bisogna tenere in

¹⁶ Aristotele, *De anima*, libro 2.

¹⁷ Aristotele, *Metafisica*, libro 7.

¹⁸ Cfr., in particolare, M. Zambrano, *Il sogno creatore*, B. Mondadori, Milano 2002.

¹⁹ V. von Weizsäcker, *Filosofia della medicina*, cit.

conto della contestuale “nascita” di una nuova donna: partorire è divenire madre. In questo dare alla luce, se stessa e il proprio bambino, che è atto proprio del vissuto del parto, le emozioni hanno un ruolo fondamentale nell’elaborazione dell’alterità che la donna custodisce in se stessa e nella costituzione di nuove identità: non solo l’esser figlio ma la maternità, la paternità, l’evoluzione della coppia all’interno del processo di genitorialità. Come dire, *nella nascita è inscritta la grammatica affettiva della nostra vita, costituita di alterità e trascendenza*, riprendendo l’espressione di E. Levinas che dà il titolo²⁰ a una raccolta di suoi scritti: la «trascendenza è un movimento di attraversamento e di risalita», «fuoriuscita da sé che fa appello all’altro»²¹. D’altro canto, proseguendo con una metafora del filosofo:

L’Altro la cui presenza è discretamente un’assenza e a partire dal quale si attua l’accoglienza ospitale per eccellenza che descrive il campo dell’intimità, è la Donna. La donna è la condizione del raccoglimento, dell’interiorità della Casa e dell’abitazione²².

Nell’evento della nascita si manifestano le diverse dimensioni affettive dell’umano che si riflettono nella relazione di cura. La nascita è *esperienza archetipica dell’alterità* (in quanto maternità), *della relazione* (in quanto cura spontanea della madre e clinica di professionisti), *della trascendenza* (in quanto genesi di nuove identità). L’idea di nascita sta all’idea di cura come l’atto del nascere sta all’atto dell’avere cura: è un processo maieutico, una metamorfosi, che implica l’ordito originario madre-bambino-ostetrica. Una trama essenziale che il medico e filosofo spagnolo R. Carballo definisce “*urdimbre*”: «la “trama che deve essere terminata” o forzosamente completata, che hanno i nostri dispositivi neuronali e, in generale, l’organismo immaturo dell’uomo quando nasce»²³. E così, forse, «cessa la separazione tra essere e vita che l’essere umano patisce»²⁴.

²⁰ E. Levinas, *Alterità e trascendenza*, il Melangolo, Genova 2006.

²¹ *Ibi*, p. 87.

²² Id., *Totalità e infinito*, p. 158.

²³ R. Carballo, *Violenza e tenerezza*, Morcelliana, Brescia 2021, p. 198.

²⁴ M. Zambrano, *L’uomo e il divino*, Edizioni Lavoro, Milano 2001, p. 300.

Bibliografia

Aristotele, *De anima*, libro 2.

Aristotele, *Metafisica*, libro 7.

Bignotti S. - Lojacono A., *Avere cura del parto ed esserne felici*, Scholé, Brescia 2020.

Cadei L. - Simeone D., *L'attesa. Un tempo per nascere genitori*, Edizioni Unicopli, Milano 2013.

Carballo R., *Violenza e tenerezza*, Morcelliana, Brescia 2021.

Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1993.

Foucault M., *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, tr. L. Guarino, Feltrinelli, Milano 1985.

Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, a cura di A.I. Davidson, Einaudi Torino 2005.

Jervolino D., *Paul Ricoeur. Il giudizio medico*, Morcelliana, Brescia 2006.

Levinas E., *Alterità e trascendenza*, a cura di P. Hayat, Il Melangolo, Genova 2006.

Levinas E., *Totalità e infinito. Saggi sull'esteriorità*, tr. A. Dall'Asta, Jaca Book, Milano 2016.

Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

Rabbow P., *Seelenführung. Methodik der Exerzitien in der Antike*, 1954.

Saner H., *Nascita e fantasia. La naturale dissidenza del bambino*, Morcelliana, Brescia 2021².

Spandrio R. - Regalia A. - Bestetti G., *Fisiologia della nascita. Dai prodromi al post-partum*, Carocci, Roma 2014.

Von Weizsäcker V., *Filosofia della medicina*, Guerini, Milano 1990.

Zambrano M., *Il sogno creatore*, tr. di V. Martinetto, B. Mondadori, Milano 2002.

Zambrano M., *L'uomo e il divino*, Edizioni Lavoro, Milano 2001.

Zucal S., *Filosofia della nascita*, Morcelliana, Brescia 2017.

WHO recommendations: intrapartum care for a positive childbirth experience. Geneva: World Health Organization; 2018. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Uno sguardo pedagogico sulle emozioni

L'esperienza nella scuola estiva di Vallecrosia

Giusi Ruotolo *

Abstract

Educare adulti e bambini a pensare e a pensarsi in ordine alle emozioni e ai sentimenti, in particolare durante un periodo di crisi sanitaria e sociale, può favorire la ricerca esistenziale di equilibrio e armonia? Tale interrogativo ha spinto il Consultorio Promozione Famiglia della Diocesi di Sanremo-Ventimiglia, nell'estate del 2020, a realizzare un laboratorio sulle emozioni nell'ambito della scuola estiva nel Comune di Vallecrosia. La riflessione pedagogica riportata nell'articolo rivela l'esigenza di strutturare un numero sempre maggiore di occasioni educative tali da favorire nei giovani, ma non solo, una più profonda consapevolezza di sé e del mondo che tenga in opportuna considerazione l'importanza del sentire.

Can educating adults and children to think and think about themselves in relation to emotions and feelings, especially during a health and social crisis, promote the existential search for balance and harmony? This key question has encouraged the Consultorio Promozione Famiglia of the Diocese of Sanremo-Ventimiglia to set up a lab on emotions during the summer school camp in the Municipality of Vallecrosia in 2020. The pedagogical analysis presented in the article reveals the need for offering a higher number of educational activities, in order to make both teenagers and adults more self-aware and aware of the world around them, provided that this considers the principle of feeling.

Parole chiave: educazione, emozione, cura

Keywords: education, emotion, care

* Pedagogista e Pedagogista Clinico; Cultore della materia per gli insegnamenti di Pedagogia Clinica, Pedagogia Generale II e Storia delle Istituzioni educative presso l'Università degli Studi di Genova; Ricercatore del Centro Studi Pedagogici Don Lorenzo Milani, di Genova, dotato di un Comitato Scientifico Internazionale; Consulente del Consultorio Promozione Famiglia della Diocesi di Sanremo-Ventimiglia.

Il laboratorio sulle emozioni presentato nell'articolo è stato ideato e condotto dai Dott. Federica Battaglia, Gabriele Buono, Valentina Forastieri, Martina Prette.

Introduzione

I drammatici eventi legati all'emergenza sanitaria per COVID-19 del 2020 hanno obbligato la popolazione mondiale a condizioni di vita imprevedute e a cui si era oltremodo impreparati. L'Italia si è vista, suo malgrado, fra i primi Paesi costretti a imporre ai propri cittadini notevoli limitazioni delle libertà personali, stravolgendone le abitudini quotidiane. Al dolore provato per la scomparsa delle persone care colpite dalla malattia si è aggiunta la paura per la propria vita e per quella dei propri familiari, mentre la sospensione delle attività lavorative non essenziali ha favorito una crescente ansia dovuta alle difficoltà economiche che presto o tardi ne sarebbero derivate. La chiusura delle scuole dal mese di marzo ha ulteriormente incrementato i disagi per le famiglie. La didattica a distanza ha sostituito la didattica in presenza, e bambini e adulti si sono ritrovati, con limitate eccezioni, a dover trascorrere l'intero arco della giornata nella propria abitazione. Si è reso dunque necessario per buona parte dei genitori, ma anzitutto per le madri, ripensare il proprio ruolo educativo, a partire dalla necessità di assistere i figli nello svolgimento dei compiti a casa. Dopo alcuni mesi, tuttavia, la crisi sanitaria si è temporaneamente affievolita ed è stato possibile organizzare, con le debite precauzioni, scuole estive in diverse zone d'Italia. Così è avvenuto anche a Vallecrosia (provincia di Imperia), dove bambini e ragazzi dai 6 ai 12 anni hanno avuto occasione di incontrarsi all'interno dell'oratorio cittadino per svolgere attività di gioco organizzate secondo una prospettiva attenta alle dimensioni dell'educazione, della formazione e dell'istruzione culturale¹.

In quanto associazione di volontariato operante sul territorio della Diocesi di Sanremo-Ventimiglia, il Consultorio Promozione Famiglia si è adoperato per essere di supporto a questa importante iniziativa. Fra i molteplici interrogativi sorti rispetto a un possibile intervento da esperire nella scuola, alcuni apparivano più urgenti di altri. In particolare, per quanto concerne il contenuto, l'attenzione si è focalizzata sulle emozioni emerse durante il periodo di chiusura. Ci si è chiesto, per esempio, se e come esse fossero state riconosciute, vissute e gestite dalle famiglie. È stato, allora, deciso di mettere in atto un progetto della durata di 6 settimane che ponesse al centro di ogni sua attività la componente affettiva dell'esse-

¹ M. Gennari - G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Il Melangolo, Genova 2016.

re umano. Ma perché si è scelto di indagare tale categoria? E quali sono gli aspetti pedagogici legati alle emozioni?

Emozioni, cultura, storia e conoscenza

Esistono numerose definizioni del concetto di emozione. Daniel Goleman, per esempio, nel suo libro *Intelligenza emotiva*, cita l'*Oxford English Dictionary* sul quale in proposito è scritto «ogni agitazione o turbamento della mente, sentimento, passione: ogni stato mentale violento o eccitato»². Il significato plurale di questa nozione ha stimolato l'interesse di diversi studiosi, i quali hanno arricchito la letteratura scientifica a riguardo con il loro operato in vari momenti della storia. Fra i tanti pare opportuno segnalare il lavoro di Paul Ekman e Wallace V. Friesen, che pone in risalto sei emozioni primarie: gioia, tristezza, paura, rabbia, sorpresa e disgusto. Esse sono tali perché la loro espressione è dotata di tre caratteristiche: è universale, ovvero comune a tutti gli esseri umani a prescindere dall'etnia o dalla cultura di provenienza; è spontanea, in quanto non può essere controllata consapevolmente dal soggetto; è innata, perché tutti i bambini nel mondo detengono il medesimo repertorio espressivo di base³.

Le emozioni sono quindi reazioni del corpo. Tuttavia, volendo compiere una distinzione tra la loro dimensione biologica e la loro dimensione socio-culturale, si può sostenere che esse si traducono in affetti, sentimenti e passioni in ragione del linguaggio, della coscienza, dell'elaborazione simbolica e della cultura che caratterizzano ogni uomo. Infatti, grazie alle relazioni con gli altri, il singolo costruisce una propria rappresentazione simbolica delle emozioni, interpretandole alla luce dello spazio e del tempo, storico e sociale, in cui vive. Ossia, attraverso le situazioni e le esperienze dell'esistenza, il soggetto acquisisce valori e norme che, intrecciati con i propri aspetti interiori, gli permettono di ripensare le emozioni e di renderle così «umane»⁴. Secondo una prospettiva pedagogica è possibile allora dichiarare che per ogni essere umano le emozioni, soprattutto in

² D. Goleman, *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995, tr. it. *Intelligenza emotiva*, R.C.S., Milano 1996, p. 333.

³ P. Ekman - W.V. Friesen, *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial expressions*, Malor Books, Cambridge, MA 2003, tr. it. *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Giunti, Firenze 2003, p. XI.

⁴ F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pacini, Ospedaletto (Pisa) 2015, pp. 15-16.

quanto affetti e sentimenti, sono fondamentali per la cura di sé⁵ e dell'altro da sé. Ciò appare quasi scontato. Tuttavia, per molti secoli, si è dato credito a una concezione differente.

A lungo, in Occidente, la contrapposizione di razionalità ed emotività ha caratterizzato l'idea di uomo e della sua formazione. A partire dall'antica civiltà greca fino all'età contemporanea, eruditi quali Parmenide, Platone, Cartesio, Kant e Piaget, solo per citarne alcuni, hanno promosso con varie sfumature tale paradigma. Così pure, fra le religioni, si è espresso il cristianesimo ellenizzante e filosofico e, fra le correnti culturali, l'Illuminismo. Nonostante alcune voci contrarie abbiano evidenziato l'importanza delle emozioni (anche come via che porta alla conoscenza – si pensi alla tragedia greca, alla mistica, al Romanticismo, principalmente tedesco, e alla psicoanalisi –), nel dualismo tra mente e affetti questi ultimi sono stati posti in subordine⁶. «È, infatti, un dato permanente della nostra cultura che il soggetto sia o tenda ad essere soprattutto e prima di tutto mente, mente pura»⁷. E importanti sono state le ripercussioni sull'educazione, che nella storia ha sovente assunto le forme dell'autoritarismo, del rigorismo e del normativismo⁸. Anche la mente dell'uomo contemporaneo – assai dedito al lavoro e all'accumulo di risorse economiche, la cui esistenza è contrassegnata in buona parte dalla tecnica e dalla ricerca di dominio – viene rappresentata in primo luogo come calcolo; i sentimenti vanno perciò modificati o persino eliminati. Massificazione, alienazione, angoscia, allontanamento da tradizioni e valori costituiscono una parte degli esiti di questa visione limitata dell'essere umano, come emerge differenzialmente dagli scritti di alcuni illustri nomi (fra gli altri, Marx, Nietzsche o Heidegger)⁹.

Oggi, suddetto dualismo è stato ripensato e oltrepassato grazie a una pluralità di studi. La comunità scientifica è ormai consapevole di come gli affetti siano dotati di logica e, per contro, di quanto emozioni e sentimenti detengano un ruolo significativo in alcune operazioni della mente quali, di fatto, la comprensione, l'interpretazione e la creatività¹⁰. Alcu-

⁵ *Ibi*, p. 17.

⁶ F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996, p. 11.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibi*, p. 17.

⁹ *Ibi*, pp. 42-44.

¹⁰ *Ibi*, pp. 122-123.

ne indagini di sociobiologia, per esempio, hanno rivelato che le emozioni guidano l'essere umano «nell'affrontare situazioni e compiti troppo difficili e importanti perché possano essere affidati al solo intelletto»¹¹. Come riporta Bruno Rossi, «la capacità di esprimere e di sentire le emozioni, le passioni e i sentimenti è una componente essenziale dei meccanismi della ragione»¹². Effettivamente, se per assurdo fosse possibile separare la mente dalla componente emozionale, la prima sarebbe in grado di cogliere solamente alcuni aspetti dell'esistenza, perdendone così la complessità¹³.

Rifacendosi alla forma letteraria del romanzo, Mariagrazia Contini pone l'accento sulla portata conoscitiva delle emozioni. Vissute spesso impetuosamente dai personaggi descritti, esse permettono loro di ottenere maggiori e più approfondite informazioni su se stessi e sugli altri, attraverso un'interpretazione che porta a una significazione. Commentando la figura di Paul Morel – protagonista del libro di D.H. Lawrence *Figli e amanti* –, considerata la sua formazione e la sua educazione agli affetti, Contini spiega come egli fosse giunto a «una conoscenza strana, che si lasciava *sentire* più che *capire* e che anziché sgombrare il terreno dai dubbi e interrogativi, sembrava moltiplicarli: l'unico punto certo era il suo imporsi, come indicatore di una direzione da intraprendere»¹⁴. Franco Cambi attesta poi che il romanzo, raccontando ed esaltando i sentimenti, fa sì che pure il lettore attraverso l'immaginazione li riviva e tramite ciò si conosca meglio. Ugualmente sottolinea come il teatro, mettendo in scena le passioni, le interpreti e le commenti, assumendo un ruolo educativo per lo spettatore¹⁵. Mario Gennari nel *Trattato di Pedagogia Generale* riprende le parole di Tolstoj, il quale definì a suo tempo l'arte come un «ridestare in se stessi una sensazione già provata, e quindi trasmetterla in modo che altri la provino»¹⁶. Senza timore di esagerare, è possibile allora sostenere che, grazie a un pensiero che sappia pensare anche le emozioni, ogni forma d'arte permette a chi ne usufruisce di educarsi e di darsi forma.

Infine, è noto che le «capacità emozionali elementari» influenzano persino la moralità del soggetto¹⁷. A tal riguardo, Rossi chiarisce come questa

¹¹ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, cit., p. 22.

¹² B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci, Roma 2006, p. 43.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 96.

¹⁵ F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, cit., p. 17.

¹⁶ M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, Bompiani, Milano 2006, pp. 154-155.

¹⁷ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, cit., p. 14.

si fondi «anche nell'intuizione, nelle emozioni, nella sollecitudine, nella compassione e non soltanto nel ragionamento (...), nei principi astratti e nella normativa»¹⁸. Ebbene, se ragione e sentimenti governano le condotte morali il cui scopo è distinguere il bene dal male¹⁹, l'uomo educato e formato nelle proprie emozioni si allontanerà altresì dal moralismo, il quale si nutre di pregiudizi e preconcetti.

Educare alle emozioni

Quando due o più soggetti entrano in relazione sarebbe opportuno che essi sapessero riconoscere e tenere in debita considerazione passioni e affetti. Ma per fare ciò è fondamentale un'educazione alle emozioni, attraverso cui pensare l'altro da sé e il mondo alla luce dei sentimenti umani.

Ekman e Friesen hanno rilevato come, durante una conversazione, si tenda sovente a distogliere lo sguardo dal viso dell'interlocutore non appena si scorge il nascere di un'espressione emotiva. Ciò in quanto alcune culture impongono di non fissare l'altro (sia per non apparire invadenti, o inopportuni, sia per evitare imbarazzo); ma anche perché un osservatore che si credesse responsabile di quell'emozione si riterrebbe obbligato a fornire conforto e sostegno. Sicché, i due autori hanno concluso che «in molte interazioni sociali l'ultima cosa che si vorrebbe è dare atto o farsi carico dei sentimenti della persona che ci sta di fronte»²⁰. Cionondimeno, se si tentasse di comprendere l'altro a partire da ciò che egli prova, sarebbe possibile evitare buona parte dei conflitti che tormentano la quotidianità di ogni essere umano. Acquisire una competenza utile a interpretare adeguatamente la comunicazione emotiva di se stessi e dell'altro si rivelerebbe una via consona per individuare un'ulteriore e forse più appropriata accezione dell'emozione. Un conflitto pensato ed esperito secondo questa prospettiva potrebbe quindi divenire un momento per costruire significati condivisi e perciò legami più stretti²¹. Attraverso il dialogo e l'ascolto dell'altro – che hanno origine nel domandare –, si educerebbe il soggetto a esprimere con le parole il sentire generale²² e ad argomentare le differenti

¹⁸ B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, cit., p. 69.

¹⁹ M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, cit., p. 290.

²⁰ P. Ekman - W.V. Friesen, tr.it. *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, cit., p. 28.

²¹ B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, cit., p. 22.

²² M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., p. 67.

posizioni. Il soggetto intuirebbe meglio il disagio e la sofferenza di chi gli è accanto, e forse risulterebbe più semplice individuare strategie per la loro gestione e superamento²³. In aggiunta, si permetterebbe un consono confronto tra valori differenti e, come detto, l'allontanamento da pregiudizi e stereotipi²⁴.

Relativamente ad alcune analisi effettuate negli Stati Uniti fra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, Goleman riporta che l'analfabetismo emozionale sarebbe fra le cause che inducono l'aumento di aggressività – e quindi di delinquenza – nei ragazzi americani fra i 7 e i 16 anni. Oltre a problematiche relative alla chiusura in se stessi, a disturbi d'ansia e alla depressione, dalle indagini è emerso un aumento della propensione a mentire, imbrogliare, litigare spesso, esigere attenzione, parlare troppo, ribellarsi a casa e a scuola, rompere gli oggetti altrui, frequentare coetanei che si pongono sovente in situazioni di pericolo, farsi eccessivamente gioco degli altri, essere testardi, collerici e cattivi²⁵. Lo studioso ritiene poi che conoscere e comprendere le emozioni si mostrerebbe utile addirittura per ridurre il numero delle adolescenti che rimangono incinte ogni anno, come pure la quantità degli omicidi che vengono compiuti da minorenni²⁶. Nonostante le suddette considerazioni facciano riferimento alla crisi sociale statunitense, è intuibile come esse possano rivelarsi valide e utili universalmente.

Pertanto, sarebbe bene che l'educazione emotiva riguardasse il maggior numero possibile di soggetti a partire dalla prima infanzia, dato che questo periodo della vita è profondamente caratterizzato dal sentire ed esso influenza il soggetto nel suo vedere e interpretare il mondo²⁷. La cultura contemporanea si sta lentamente accorgendo dell'importanza di questi aspetti ed è auspicabile che essi vengano affrontati, con le dovute modalità, nei programmi educativi della scuola. Se ciò non è ancora avvenuto è anche perché, con frequenza, tale istituzione in passato si è resa indifferente alle dinamiche affettive, oppure ha messo in atto forme repressive e tese al convenzionalismo. Di fatto, «la scuola educava a frenare e camuffare i sentimenti, conformandoli al gioco sociale e privandoli, così, della

²³ *Ibi*, p. 193.

²⁴ B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, cit., p. 22.

²⁵ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, cit., p. 273.

²⁶ *Ibi*, p. 272.

²⁷ F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, cit., p. 139.

loro carica eversiva e contraddittoria»²⁸. Riferendosi ad alcune ricerche di psicologia cognitiva, dalle quali emerge che l'apprendimento del singolo alunno dipende anche dalla sua motivazione e che quest'ultima si dota sempre di connotazioni affettive, Cambi evidenzia come la scuola non possa prescindere dagli aspetti emotivi, ma debba «coinvolgerli, interpretarli, soddisfarli per essere veramente efficace»²⁹, ossia per raggiungere i propri scopi non solo istruzionali ma pure educativi e formativi. Secondo Goleman, i programmi didattici dovrebbero prevedere lezioni di alfabetizzazione emotiva nel lungo periodo, al fine di darle importanza attraverso una continuità temporale. Egli sostiene che l'apprendimento emotivo risulta vantaggioso solo se le esperienze vengono reiterate, facendo sì che esse siano progressivamente riconosciute dal cervello degli studenti come «percorsi consolidati, come abitudini neurali a cui ricorrere in momenti di costrizione, di frustrazione e di sofferenza»³⁰.

Allargando la prospettiva, Contini sottolinea che la consapevolezza emotiva andrebbe acquisita soprattutto da chi ha responsabilità educative. Tale competenza si rivelerebbe ugualmente preziosa per insegnanti, educatori e genitori, in quanto permetterebbe loro di riconoscere, gestire e dare significato al proprio mondo affettivo. Sarebbe più semplice, per esempio, far emergere le mancanze che derivano da una comunicazione non verbale (e paraverbale) di cui non si ha il giusto controllo, e di cui non si è in grado di individuare le conseguenze³¹. Inoltre, anche in questi casi, risvolti relazionali positivi giungerebbero da una migliore attenzione per le emozioni che pervadono l'altro.

Dato che l'affettività è alla base di ogni relazione, l'educazione emotiva per famiglie e ambienti extrascolastici si mostrerebbe efficace al fine di promuovere consapevolmente azioni in cui la maggioranza degli adulti fosse concorde nel valorizzare i sentimenti e nel porli al centro della formazione umana. L'orientamento appena descritto pare costituirsi quale requisito indispensabile a ogni soggetto per esperire un'esistenza in equilibrio e armonia, anticipando aspri conflitti e prendendosi cura dell'altro e di sé.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibi*, p. 145.

³⁰ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, cit., p. 305.

³¹ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., pp. 61-62.

Formarsi nelle emozioni

Educare è educare l'altro ma pure se stessi³², e l'educazione consente all'essere umano la propria formazione. L'uomo si forma attraverso un pensiero libero il quale, fra i vari aspetti, non può prescindere dall'equilibrio tra ragione e sentimento³³. Sicché per formare se stesso, il soggetto necessita di pensarsi anche in ordine alla propria affettività; ha bisogno cioè di interrogarsi su di sé tenendo conto dei sentimenti che prova. Non è sufficiente allora conoscere le emozioni e le loro espressioni ma occorre pensarle, ovvero come scrive Gennari essere in grado di «sostare nelle domande che pongono e nei bisogni che inverano»³⁴.

La pedagogia ha messo in evidenza quanto la dimensione formativa e la dimensione emotiva dell'essere umano siano strettamente connesse. A tal proposito si è osservato come, nell'interazione fra il mondo interiore e il mondo esteriore del soggetto, agli affetti vada riconosciuta – grazie all'intensità e alla pervasività che li caratterizzano – una considerevole capacità di creare e orientare il pensiero, tanto da poter dichiarare che «non c'è formazione senza coinvolgimento affettivo»³⁵. Contemporaneamente, avendo presente che mediante il pensiero il soggetto decodifica se stesso e il mondo, è stato segnalato come le interpretazioni derivanti da questo processo costituiscano, producano e determinino le emozioni³⁶. Infatti differenti indagini, oltre a rilevare come ricordato che le emozioni sono impulsi ad agire, hanno altresì dimostrato che le reazioni esperite dal singolo sono plasmate anche dai suoi giudizi razionali³⁷. Da ciò emerge la responsabilità di cui si fanno carico educazione e cultura, in quanto il loro compito consiste nel contribuire alla crescita interiore ed esteriore del soggetto favorendo l'umanità che è in lui.

Così, formarsi nell'emozione significa avere rispetto per se stessi e per l'altro, apprezzare la gioia che giunge dalla condivisione e dalla gentilezza, vivere l'amore senza possesso e consumo, autorità e sottomissione, ingan-

³² H.G. Gadamer, *Erziehung ist sich erziehen*, Kurpfälzischer Verlag, Heidelberg 2000, tr. it. *Educare è educarsi*, Il Melangolo, Genova 2014.

³³ M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, cit., p. 303.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, cit., p. 94.

³⁶ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., p. 74.

³⁷ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, cit., p. 24.

ni e falsità³⁸. L'essere umano ha, in qualunque età, un costante bisogno d'amore da cui non può emanciparsi. Se questa irrinunciabile necessità non trova soddisfazione, il suo equilibrio viene meno³⁹ e, lontano da esso, la formazione diviene deformazione⁴⁰.

La deformazione umana può assumere diverse forme, tra cui il disturbo fisico e la malattia. Alcune pubblicazioni scientifiche hanno constatato, per esempio, come chi sopprime gli aspetti emozionali delle proprie esperienze di vita sia maggiormente propenso rispetto ad altri soggetti a sviluppare disturbi di ordine psicosomatico⁴¹. A riguardo, è provato che la vita emozionale influenza il sistema neuroendocrino e quello immunitario, i quali a loro volta incidono sul benessere o sul sopraggiungere delle malattie⁴². Da ciò consegue come, prendendosi cura dello stato emotivo di un soggetto oltre che della sua condizione fisica, sia possibile intervenire in maniera significativa sugli aspetti medici, e da un punto di vista di prevenzione e di trattamento⁴³. Se dunque, come visto, reprimere le emozioni può implicare che esse si palesino attraverso un disagio o una sofferenza fisica, è nuovamente lecito fare presente che, per l'uomo, educarsi e formarsi alle emozioni costituisce un'ulteriore modalità per aver cura di se stesso.

Rossi afferma, riferendosi alla lezione heideggeriana, che per il singolo la «“conoscenza riflessiva” della propria interiorità (...) è un'esigenza umana ineludibile, la cui mancata scoperta (...) conduce generalmente a provare un senso di vuoto e di fallimento interiore»⁴⁴ dato che tale condizione sospinge l'uomo a compiere azioni rinunciando ai propri desideri, ai propri significati, e quindi alla propria identità e al proprio essere in quanto soggetto unico e irripetibile⁴⁵.

La formazione richiede di divenire consapevoli della realtà e di se stessi. Se non si è consci delle proprie emozioni, è facile che sfugga come la razionalità possa venire «influenzata e perfino dominata dalla dimensio-

³⁸ M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, cit., pp. 304-305.

³⁹ *Ibi*, p. 300.

⁴⁰ G. Sola, *Introduzione alla Pedagogia Clinica*, Il Melangolo, Genova 2008.

⁴¹ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., p. 67.

⁴² B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, cit., p. 39.

⁴³ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, cit., p. 199.

⁴⁴ B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, cit., p. 20.

⁴⁵ *Ibidem*.

ne pulsionale-affettiva»⁴⁶. Si potrebbe correre il rischio di non considerare adeguatamente l'inclinazione a rimanere fermi sulle proprie idee e sui propri convincimenti, rifiutando a volte con forza quelli degli altri⁴⁷. Così, come spiega Bodei, rimanere ostaggio degli impulsi e dei desideri si traduce in una rinuncia alla libertà e all'autocontrollo⁴⁸. Al contrario, formarsi alle emozioni si risolverebbe per il soggetto in un aumento della «capacità di scelta»⁴⁹; ovvero, egli si educerebbe a costruire nuove possibilità ponendosi nelle condizioni di meglio individuare differenti pratiche efficaci per gestire l'emotività che lo pervade.

Occorre allora, da un punto di vista pedagogico, fornire all'essere umano l'occasione per aver cura di sé, sostenendolo nell'«aiutarsi a sentirsi» e facendo in modo che sviluppi ove possibile il desiderio di formarsi nella propria vita emozionale⁵⁰.

Conclusioni

Il laboratorio svolto sul territorio di Vallecrosia è stato creato ed esperito anche in ragione delle osservazioni sopra riportate. Si è tentato di educare all'affettività i partecipanti alla scuola estiva attraverso l'utilizzo di immagini, fiabe, filastrocche, brani tratti da romanzi e film, cortometraggi, giochi e disegni. La conoscenza emotiva e la riflessione intorno ad essa sono state promosse attraverso un continuo domandare (da cui non è stata estromessa la dimensione ludica). Il fine era produrre nei giovani una nuova consapevolezza di sé e del mondo che tenesse in giusta considerazione l'importanza delle emozioni. Nonostante alcune difficoltà iniziali – legate soprattutto al malriuscito riconoscimento del proprio sentire o alla mancata espressione dello stesso per timore di non saperlo controllare –, sono emersi molteplici aspetti in ordine ai sentimenti suscitati nei bambini e nei ragazzi dalle esperienze vissute in oratorio e da altre inerenti alla loro quotidianità. Anche se dai resoconti stilati dagli operatori al termine degli incontri è affiorato che gli effetti della pandemia hanno inciso in maniera perlopiù superficiale sulle vite degli abitanti di questa

⁴⁶ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., p. 196.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ R. Bodei, *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano 1991, 2017, p. 7.

⁴⁹ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, cit., p. 309.

⁵⁰ B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, cit., pp. 18-19.

zona del Ponente ligure – e comunque in forma più lieve rispetto ad altre parti d'Italia –, sono state riscontrate problematiche emotive relativamente a lutti, separazioni, allontanamenti dalla famiglia di origine, disturbi del comportamento.

Il laboratorio si è rivelato un momento volto a sopperire alla penuria di occasioni utili per trattare di emozioni. Una carenza che tuttora pervade il mondo della scuola e dell'extrascolastico, benché si registri in proposito qualche timida apertura. Infatti, se parte della cultura occidentale è ancora convinta che mostrare i propri sentimenti sia inappropriato e indice di debolezza, si è per contro sempre più consapevoli dei danni che potrebbero derivare da una mancata presa di coscienza dell'emotività e della sua influenza sull'essere umano – perdita del proprio significato esistenziale, difficile individuazione dei propri punti di forza e di debolezza, errata gestione dei comportamenti, allontanamento dall'equilibrio interiore –. Pare opportuno, perciò, educare le giovani generazioni ai sentimenti, a partire dalla narrazione che esse possono mettere in atto a riguardo, incoraggiandole quindi a «trovare i linguaggi idonei per esprimerli, a utilizzare quell'ampio repertorio lessical-semantico che è a sua (loro) disposizione: la parola, il silenzio, il corpo, l'immagine, il gesto, la mimica, lo sguardo, il sorriso, il pianto, il tono della voce»⁵¹.

Educare a domandarsi sulle emozioni – come su ogni altro aspetto della realtà –, ovvero a sostare negli interrogativi per pensare se stessi, l'altro e il mondo si mostra quale via efficace per conoscere se stessi, l'altro e il mondo. Così facendo esiti positivi sono auspicabili, ma finanche prevedibili, sia per il presente sia per il futuro.

Bibliografia

- Bodei R., *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano 1991, 2017.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- Cambi F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pacini, Ospedaletto (Pisa) 2015.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Ekman P. - Friesen W.V., *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial expressions*, Malor Books, Cambridge, MA 2003, tr. it. *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Giunti, Firenze 2003.

⁵¹ *Ibi*, p. 81.

- Gadamer H.G., *Erziehung ist sich erziehen*, Kurpfälzischer Verlag, Heidelberg 2000, tr. it. *Educare è educarsi*, Il Melangolo, Genova 2014.
- Gennari M., *Trattato di Pedagogia Generale*, Bompiani, Milano 2006.
- Gennari M. - Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Il Melangolo, Genova 2016.
- Goleman D., *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995, tr. it. *Intelligenza emotiva*, R.C.S., Milano 1996.
- Rossi B., *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci, Roma 2006.
- Sola G., *Introduzione alla Pedagogia Clinica*, Il Melangolo, Genova 2008.

“ConsultiAMOci” Progetto educativo-pedagogico di supporto alla genitorialità

Monica Di Clemente*

*“Se una società vuole veramente proteggere i bambini,
deve cominciare con l’occuparsi dei genitori”
(John Bowlby)*

Abstract

Il progetto “ConsultiAMOci” è stato ideato, promosso e condotto dal Consultorio Familiare A.Ge Onlus di Ortona, con il patrocinio del Comune di Ortona e, in particolare, con la collaborazione delle strutture destinate alla Prima Infanzia del Comune (Nido d’Infanzia “A. Gramsci” e Cipì - Centro Integrativo Prima Infanzia della Biblioteca Comunale). Tra gli obiettivi principali del progetto, si evidenziano la valorizzazione delle conoscenze e delle competenze educative dei genitori, all’interno di un progetto pedagogico-culturale permanente e continuativo pensato a partire dal Polo per l’Infanzia 0-6 del Comune di Ortona.

The “Us Take Counsel” project was conceived, promoted and conducted by the Family Counseling A.Ge Onlus of Ortona, with the patronage of the Municipality of Ortona and, in particular, with the collaboration of the structures destined to the Early Childhood of the Municipality (Nursery for Children “A. Gramsci” and Cipì - Integrative Center Early Childhood of the Municipal Library). Among the main objectives of the project, we highlight the enhancement of parents’ knowledge and educational skills, within a permanent and continuous pedagogical-cultural project conceived starting from the Pole for Infancy 0-6 of the Municipality of Ortona.

Parole chiave: progetto pilota, supporto alla genitorialità, prima infanzia, corresponsabilità educativa tra servizi socio-educativi e famiglia

* Progettista di ConsultiAMOci, Consulente Pedagogica del Consultorio Familiare A.Ge di Ortona, Educatrice socio-pedagogica presso il Nido d’Infanzia “A. Gramsci”.

Keywords: pilot project, parenting support, early childhood, educational co-responsibility between socio-educational services and family

La cultura nazional-popolare sfociata, in Italia, nel ventennio fascista, ha segnato il nostro paese, anche per le politiche familiari e per la genitorialità, contribuendo al consolidamento di una civiltà ancorata a valori tradizionali ed autoritari, ritardando una riforma democratica del diritto di famiglia diversa da politiche sociali finalizzate all'incremento demografico.

Gli anni Settanta del secolo scorso hanno rappresentato una rottura rispetto al passato: sono gli anni della Riforma del Diritto di Famiglia che cancella la discriminazione di genere all'interno della famiglia stessa, almeno formalmente, prima con la L. 898/70 sul Divorzio, dopo con la legge specifica sul Diritto Familiare (L. 151/75) e ancora con la L. 194/78 sull'Aborto.

La L. 151, in particolare, costruisce un concetto di esercizio integrale della genitorialità, paritetico tra padre e madre, annullando la patria potestà e definendo i coniugi ugualmente responsabili nei confronti della cura ed educazione dei figli, prevedendo, anzi, l'intervento del giudice nei casi di contrasto/conflicto coniugale per il "governo" familiare.

Le donne, in questi anni di profondo cambiamento sociale, hanno lottato per vedersi riconosciuta equità di trattamento, in ambito lavorativo, rispetto agli uomini e per incentivare le politiche di conciliazione tra impiego e famiglia, mobilitandosi per l'avvento degli Asili Nido (L. 1044/71), per l'istituzione dei Consultori Familiari (L. 405/75) e per la Parità di Diritti Occupazionali (L. 903/77 ora L. 53/2000 integrata e modificata quasi trent'anni dopo).

Nel 1972 inizia ad essere concepito il Welfare State: trasferimento delle competenze statali alle Regioni (assistenza sanitaria, ospedaliera, scolastica, beneficenza) quindi esercizio dell'autonomia politica grazie all'affermazione della potestà legislativa delle stesse e, nel 1977 (D.P.R. 616 in attuazione della Legge Delega 382/75), la dimensione municipale diviene il fulcro del sistema dei servizi socio-assistenziali¹.

In anni più recenti, la L. 285/97 ha disposto la promozione dei diritti ed opportunità per l'Infanzia e l'Adolescenza, prevedendo l'istituzione di

¹ In questo contesto socio-politico rinnovato, importanza fondamentale va conferita alla Convenzione ONU dei Diritti dei Fanciulli (1989) che riconosce, definitivamente, i bambini come soggetti di diritto, alla pari di adulti e genitori.

un fondo finalizzato alla realizzazione di interventi nazionali, regionali e locali per favorire la promozione dei diritti, della qualità della vita, dello sviluppo, della realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, mentre la L. 451/97 ha istituito l'Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza.

Tuttavia, Famiglia, Servizi Educativi e Scuole oggi vivono difficoltà nell'assolvere i propri compiti educativo-pedagogici: il sistema di servizi sociali che dovrebbe essere "integrato e funzionale", di fatto, non riesce a sostenere/accompagnare i (neo-)genitori con progettazioni specifiche volte al potenziamento delle competenze genitoriali, nonostante le "conquiste" di cui sopra.

"ConsultiAMOCi..." – Percorso di Supporto alla Genitorialità è stato concepito proprio per rispondere alla richiesta di aiuto/sostegno per il rafforzamento delle risorse genitoriali coniugabili con le competenze delle agenzie educative come Nido d'Infanzia, Servizi Integrativi e Scuola, partendo da quei riferimenti normativi riconducibili all'importanza della compartecipazione e corresponsabilità educativa tra Scuola e Famiglia².

Le Leggi 184/1983 e 149/2001 (Legge in materia di Affidamento familiare ed Adozione poi Diritto del Minore ad una Famiglia), poi, hanno dato impulso al sistema dei servizi nel ridefinire obiettivi di maggiore benessere sociale e relazionale.

² Patto di Corresponsabilità Educativa – DPR n. 249/1998 modificato dal DPR n. 235/2007 art. 5-bis: Comune assunzione di responsabilità ed impegno di Scuola/Famiglia. Dialogo tra Ministero ed Associazioni di Genitori operanti nelle scuole, in accordo con i DDSS; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Dipartimento per l'Istruzione Prot. N. 3214 del 22.11.2012, avente per oggetto: trasmissione LINEE DI INDIRIZZO "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa", con il quale il MIUR ha inteso promuovere e riaffermare il ruolo delle famiglie, sottolineando l'importanza di una partnership educativa tra scuola e famiglia nonché di ogni iniziativa finalizzata a realizzare il passaggio dalla corresponsabilità educativa sancita alla corresponsabilità educativa esercitata all'interno della scuola; Legge n. 107/2015 – Riforma del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione e Delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti: Componente Genitori designata dal Consiglio d'Istituto anche sottoforma associativa. Commi 1,2,3,7 per ciò che concerne l'autonomia scolastica, Comma 14/4 per l'approvazione del PTOF da parte del Consiglio d'Istituto di cui fanno parte anche i rappresentanti dei Genitori, Comma 14/5 per le proposte e per i pareri formulati dalle Associazioni dei Genitori sul PTOF, Comma 16 per la Sensibilizzazione delle famiglie alle tematiche della Violenza di Genere e delle Pari Opportunità, Comma 17 per la valutazione del PTOF da parte delle famiglie; Comma 22 per la promozione di attività culturali, educative, ricreative all'interno degli edifici scolastici, in accordo con i DDSS, durante i periodi di sospensione dell'attività didattica, Comma 29 per l'individuazione di risorse volte alla realizzazione di percorsi di Orientamento, in accordo con i DDSS, Comma 78 per la gestione delle risorse, nel rispetto degli organi di rappresentanza genitoriale, Comma 129 per la costituzione del Comitato di Valutazione; etc. (Commi 136, 137, 138, 145, 151, 172 per ciò che riguarda la gestione dei dati, i bonus, le spese, l'edilizia scolastica, etc.).

Il progetto è stato promosso dal Consultorio Familiare A.Ge Onlus di Ortona³ durante l'anno 2018/2019 con il patrocinio del Comune di Ortona⁴ e, in particolare, con la collaborazione delle strutture destinate alla Prima Infanzia del Comune⁵ (Nido d'Infanzia "A. Gramsci"⁶ e Cipì-Centro Integrativo Prima Infanzia della Biblioteca Comunale), a seguito di attività progettate e gestite dal Consultorio stesso, rimarcanti il protagonismo dei cittadini-utenti dei Servizi a loro dedicati, nell'ambito della Genitorialità.

Il Consultorio Familiare A.Ge, in collaborazione col Comune (in particolare col Polo 0-6⁷), ha detenuto la regia progettuale⁸, fungendo da garante e collante tra Servizi ed Associazioni locali⁹ coinvolte in itinere, pertanto

³ Attivo ormai da oltre 40 anni sul territorio, convenzionato già con il Comune (Percorsi di Accompagnamento alla Nascita, *Sportello-Famiglia*, Consulenze di Supporto/Sostegno alla Genitorialità, Servizio Centro Antiviolenza Donne e Minori, etc.).

⁴ Ente Pubblico che, da anni, riserva attenzione particolare alla fascia d'età 0-6 attraverso iniziative educativo-pedagogiche, attraverso i progetti di continuità tra Nido, Cipì, Scuole dell'Infanzia e Scuole Primarie ed attraverso iniziative culturali volte alla valorizzazione dei Servizi alla Prima Infanzia e ad una maggiore consapevolezza sociale dell'importanza di tale fascia d'età.

⁵ Per "agganciare", una volta diventata, questa, prassi consolidata, anche famiglie con figli appartenenti ad altre fasce d'età, quindi frequentanti altri ordini e gradi d'istruzione/formazione.

⁶ Con il partenariato (attivo dal 2015, a seguito dell'insediamento nel Comune di Ortona) della Cooperativa "Leonardo Progetti Sociali" di Avezzano (Ente Gestore del Servizio Educativo del Nido dal 2015 ad oggi).

⁷ Il Polo per l'Infanzia 0-6 viene concepito, nel 2013, come strutturazione sperimentale dei progetti di continuità tra CIPÌ (Centro Integrativo Prima Infanzia), Nido d'Infanzia Comunale "A.Gramsci" e Scuole dell'Infanzia degli Istituti Comprensivi n. 1 e 2 di Ortona, in occasione dell'approvazione del Progetto Pedagogico per i Servizi della Prima Infanzia del Comune di Ortona – Delibera di Giunta Comunale n. 152/2013. Il Polo ogni anno progetta e gestisce, in modo condiviso, le programmazioni annuali di continuità, gli scambi educativi e le verifiche, attraverso il Coordinamento Pedagogico di Polo.

⁸ Responsabilità di Progetto: Consultorio Familiare A.Ge nella persona del Direttore, Dott. Tommaso di Stefano – Psicologo-Psicoterapeuta; Supervisore di Progetto: Tito Viola, Direttore della BCO e Responsabile dei Servizi alla Prima Infanzia del Comune di Ortona; Coordinatore di Progetto (figura-ponte tra i Servizi Educativi-Scolastici ed il Consultorio Familiare A.Ge): Dott.ssa Monica Di Clemente – Educatrice e Pedagogista; Figure di riferimento, in relazione al progetto, individuate all'interno delle strutture educative e scolastiche coinvolte (Nido, Cipì, Scuole dell'Infanzia, Scuole Primarie); Esperti interpellati per gli interventi mensili ed, eventualmente, richiesti per consulenze in virtù dell'attivazione dello Sportello Psico-Socio-Pedagogico.

⁹ Croce Rossa Locale afferente all'Unità Territoriale di Chieti (in un'ottica di consolidamento della RETE TERRITORIALE).

disponibili, ed individuate come idonee alla cooperazione, nella realizzazione degli incontri tematici rivolti all'utenza genitoriale.

Due sono stati gli *scopi primari*:

1. *Partecipazione consapevole* dei genitori-fruitori alla vita organizzativa dei Servizi alla Prima Infanzia per riuscire a raggiungere una migliore fidelizzazione degli stessi con i servizi comunali dedicati alla fascia d'età 0-6;
2. *Informare* i genitori *in merito all'esistenza del Consultorio Familiare A.Ge* di Ortona e di tutti i servizi erogati, rivolti alle famiglie, per la costruzione di una migliore fidelizzazione con la struttura consultoriale così da vincere le "resistenze" che, spesso, bloccano i genitori nel rivolgersi alle professionalità interne.

La complementarietà fra Agenzie Educative e Famiglia si realizza se si supera la contrapposizione e, a volte, il conflitto Servizi Educativi-Famiglia causati da ingerenze reciproche ed atteggiamenti di "diffidenza" poiché è dimostrato che il successo formativo dei bambini/fanciulli dipende ed è favorito dall'accordo e dall'alleanza.

Per queste motivazioni, il principio fondante di ConsultiAMOci è la *co-educazione*: i genitori e gli educatori/insegnanti devono collaborare al fine di realizzare la *formazione integrale della persona* (a livello educativo, d'istruzione, di maturità e di responsabilità).

Tra le finalità e gli *obiettivi specifici* del progetto si trovano:

1. Valorizzazione delle *conoscenze educative* e delle *competenze dei genitori*;
2. Miglioramento delle relazioni Genitori-Educatori/Insegnanti, accomunati dall'esperienza educativa, in un *rapporto solidale* di condivisione delle esperienze;
3. Costruzione del *Patto di Alleanza e Corresponsabilità Educativa* tra genitori ed educatori/insegnanti che coinvolga anche la Sanità, l'Ente Locale e tutto l'impianto sociale, per far sì che tutti gli attori coinvolti assumano un *ruolo attivo*;
4. Avvicinamento delle famiglie ai servizi erogati dal *Consultorio Familiare A.Ge* per prenderne coscienza come *risorsa territoriale* a cui attingere nei momenti di difficoltà o anche solo per rinforzare le competenze genitoriali, attraverso percorsi personalizzati e/o di gruppo.

Il percorso formativo, inoltre, è stato oggetto di approfondimento in un Convegno pubblico¹⁰, organizzato in itinere, nel quale i partner, alla presenza del Prof. Alberto Pellai¹¹, ne hanno verificato l'andamento, attraverso il coinvolgimento diretto delle strutture educative, del personale e dell'utenza.

La *metodologia* proposta non ha sostituito altri progetti attivati nelle singole strutture ma, bensì, ha rappresentato un *valore aggiunto / un'integrazione*. Il progetto, infatti, ha sollecitato le Istituzioni a pensare al supporto alla *Genitorialità* come *Politica Familiare*, evitando di limitarsi al sostegno economico/sociale/psicologico dei singoli componenti.

Il progetto è *pluriennale*, pur dovendosene verificare, di anno in anno, la replicabilità e la possibilità di ciclicità in relazione all'adesione delle Strutture Educative e Scolastiche ed al raggiungimento degli obiettivi prefissati¹².

L'articolazione per moduli ha previsto:

1. *Sensibilizzazione* delle famiglie attuata durante gli incontri iniziali, di apertura dei Servizi ed elaborazione di brochure informative/lettere (costituzione di una *rete tra Amministrazione Comunale/Consultorio A.Ge/Operatori/Educatori/Insegnanti/Genitori*); conferenze stampa; pubblicizzazione via Social network, etc.;
2. *Scelta delle tematiche* da trattare e verifica disponibilità di esperti¹³ con conseguente *calendarizzazione degli incontri e pubblicizzazione territoriale*;
3. *Costituzione gruppi di incontro/confronto tra genitori-utenti/operatori dei Servizi coinvolti*, alla presenza di esperti del Consultorio, della Biblioteca Comunale, di Volontari della CRI Locale, a cadenza quindicinale (durata massima degli incontri: 2 ore, in linea con le

¹⁰ Svoltosi il 28 Marzo u.s. presso la Sala Eden del Comune di Ortona, intitolato: *Come allenare i figli alla vita. Le competenze dei genitori e quelle dei figli*.

¹¹ Medico, psicologo/psicoterapeuta dell'Età Evolutiva, scrittore, autore di numerose opere dedicate alla genitorialità oltre che all'Infanzia, alla Preadolescenza ed Adolescenza.

¹² Il progetto "ConsultiAMOCi..." - Percorso di supporto alla genitorialità è *stato gratuito* per i partecipanti (Genitori-Educatori-Operatori-Insegnanti) nell'annualità sperimentale (A.E. 2018-2019). È stato richiesto un modesto contributo all'Ente Comunale per l'organizzazione e la pubblicizzazione del pomeriggio di approfondimento e studio (Convegno con il Prof. Pellai).

¹³ Assistente Sanitaria, Psicologa della Famiglia, Logopedista, Consulente Legale, Pedagogista, Operatrici della Biblioteca per Progetto NPL, Volontari CRI, etc.

esigenze di conciliazione lavoro-famiglia), dopo l'orario del servizio educativo Nido d'Infanzia (dalle 17.30 alle 19.30)¹⁴;

4. Apertura mensile di uno *Sportello Socio-Psico-Pedagogico di Ascolto* (circa 2 ore): per l'utenza interessata, è stato possibile prenotarsi per colloqui con gli esperti intervenuti, anche direttamente presso il Nido o contattando il Consultorio (che ha predisposto giornate dedicate), al fine di raccogliere le narrazioni dei genitori riguardo i figli per valutare gli aspetti positivi del percorso educativo in corso ed eventuali criticità e per raccontarsi (promozione della riflessività genitoriale);
5. *Convegno pubblico* (presenza di esperto di parenting di rilievo nazionale) di Apertura/Verifica di questa prima edizione di sperimentazione progettuale gratuita, funzionale alla pubblicizzazione del Servizio/sensibilizzazione territoriale per creare quella risonanza necessaria all'esordio del progetto ed ufficializzare le linee-guida teoriche nonché verificare, in itinere, il progetto e tirare le somme al fine di approntare avanzamenti successivi o, eventualmente, ricalibrarlo;
6. Consegna *questionari finali*, anonimi, di valutazione del Percorso (ed *attestati di partecipazione*), a conclusione del progetto, al fine di valutare questa prima edizione;
7. *Pubblicazione articolo* narrativo/valutativo su riviste scientifiche per divulgazione progetto-pilota.

Destinatari primari del Progetto sono stati i genitori frequentanti i Servizi, poi gli Educatori ed Operatori oltre alle Insegnanti della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria le quali, però, hanno partecipato limitatamente così come i genitori dei relativi servizi.

Inizialmente era stato previsto un incontro al mese, a partire da Ottobre 2018, per evitare un sovraccarico di impegni ai genitori, considerando la partecipazione alle attività già inserite nel progetto Educativo-Pedagogico annuale. Poi, per una serie di ritardi dovuti alla riorganizzazione interna dei servizi sociali comunali, si è slittati a Febbraio 2019 e, conseguentemente, la calendarizzazione ha dovuto seguire una disciplina quindicina-

¹⁴ Nido: struttura individuata come idonea ad ospitare il pubblico interessato perché primo step del percorso formativo della persona oltre che per gli spazi ampi di cui dispone (interni ed esterni/parcheggio).

le, con ricadute di frequentazione dell'utenza abbastanza evidenti. Partecipazione ampia, di tutti, invece, al convegno pubblico per la presenza del Prof. Alberto Pellai.

Lo spazio individuato come il più adeguato all'accoglienza dell'utenza è stato il *Nido d'Infanzia* ortonese, ulteriormente valorizzato nella sua identità educativo-culturale, *primo step del Curriculum Formativo della persona* (assieme al Cipi)¹⁵.

La struttura del Consultorio Familiare A.Ge ha funzionato come spazio "di supporto" soprattutto per l'accoglienza delle famiglie che hanno richiesto colloqui individuali con gli esperti intervenuti, in modo da migliorare ed accrescere la conoscenza di questo Servizio del privato-sociale per gli aderenti al progetto (puntando anche sul "passaparola"), al fine di "vincere" gli stereotipi che, ancora e troppo spesso, persistono rispetto alla frequentazione dei consultori.

Una grande soddisfazione ottenuta è stata quella di allargare i confini di "ConsultiAMOCi" alle contrade ortonesi: numerose le richieste di replica di determinati incontri, provenienti da utenti, abitanti in periferia, che hanno messo a disposizione spazi adibiti a Circoli Ricreativi/Culturali, intercettando la necessità di sensibilizzare altri genitori, impossibilitati a partecipare agli incontri presso il Nido Comunale, seppur interessati. Per tali motivi, "ConsultiAMOCi" è andato "in trasferta" in diverse occasioni.

Incontro per incontro, si sono creati, spontaneamente, gruppi di auto-mutuo aiuto eterogenei, formati da operatori dei servizi 0-6 e genitori fruitori, che hanno permesso un confronto diretto e, spesso, acceso, garantendo quella partecipazione attiva auspicata e "laboratoriale", funzionale per il raggiungimento di quei risultati positivi ambiti dagli ideatori del progetto.

Secondo un primo bilancio, tenendo conto della partecipazione media agli incontri (circa 30 persone, escludendo il Convegno pubblico che contava oltre 200 persone, nonostante un tardivo preavviso "pubblicitario") ed alla luce di ciò che è emerso dai questionari di gradimento/soddisfazione utenza, "ConsultiAMOCi", come prima edizione, ha regalato risultati apprezzabili: sono state, infatti, elaborate schede di valutazione anonime, a cura del Coordinamento Progettuale di "ConsultiAMOCi", consegnate

¹⁵ In sintonia con ciò che sancisce la Riforma Scolastica L.107/2015 – Percorso Educativo 0-6 e D.Lgs n. 65/2017.

a conclusione del Progetto, che raccolgono i commenti dei Genitori e del Personale educativo/scolastico aderenti all'iniziativa.

Le educatrici del Nido d'Infanzia "A. Gramsci" oltre che di altri Nidi gestiti dalla Società Cooperativa "Leonardo Progetti Sociali" (provenienti dai Comuni di Francavilla ed Atesa), hanno sottolineato l'importanza di percorsi formativi del genere e, in particolare, l'esigenza di istituzionalizzarli/incrementarli. È stato rilasciato loro anche un attestato di partecipazione, con la certificazione delle ore effettivamente frequentate e con annesso il programma formativo.

Le criticità maggiori da evidenziare sono annesse alla scarsa e discontinua partecipazione dei genitori utenti di Nido d'Infanzia/Cipì, nonostante l'attuazione del progetto all'interno del Nido stesso, post orario di servizio, facilmente e comodamente raggiungibile; insufficiente anche la presenza del personale educativo-scolastico afferente alle Scuole dell'Infanzia del Polo 0-6 e dei genitori utenti di questi servizi malgrado le comunicazioni ufficiali inviate, periodicamente, ai plessi dal Coordinamento progettuale oltre che ai referenti del Tavolo di Coordinamento Pedagogico Territoriale del Polo 0-6, che avrebbero dovuto farsi portavoce verso le colleghe ed i genitori rappresentanti d'istituto. Da segnalare la collaborazione disattenta/approssimativa nella pubblicizzazione ed organizzazione del Percorso anche da parte dell'Ente Comunale: molte, infatti, le lamentele pervenute da personale educativo operante nel circondario ortonese, già coinvolto in altri percorsi formativi istituzionali ma non raggiunto da comunicazioni collegate a "ConsultiAMOCi", quindi impossibilitato ad intervenire, pur reputandolo un progetto valido; il ritardo notevole nell'avvio progettuale non dovuto all'ente promotore del progetto, ritardo che ha avuto, inevitabilmente, ricadute negative su tutti gli attori e fruitori del progetto stesso a causa della ricalendarizzazione di date ex novo, del ridimensionamento del programma presentato da principio, della coincidenza con altri appuntamenti formativi e non (già compresi nelle progettazioni educative dei singoli servizi del Nido d'Infanzia/Cipì) per i quali, comunque, era richiesta adesione dei genitori, per via di accavallamento di date, troppo ravvicinate. Tutto ciò avrebbe comportato un impegno gravoso per i genitori e da qui ne è conseguita la partecipazione limitata e sporadica. Infine, da citare la previsione di maggiori occasioni di riflessione pubblica, alla presenza di più esperti di parenting, necessariamente ricalibrata in un unico appuntamento, a causa della partenza posticipata.

Tra i risultati attesi raggiunti, invece, si possono annoverare: maggiore consapevolezza, nei genitori, dell'importanza dei propri compiti educativi e di quelli afferenti alle strutture educative e scolastiche; riconquistata serenità nell'assolvere al proprio compito/dovere educativo e contestuale miglioramento delle competenze educative; rapporto solidale tra genitori e figure educative occupate nel progetto (fidelizzazione rilevante con i Servizi Educativi¹⁶ - Scolastici); fidelizzazione maggiore con il Consultorio Familiare A.Ge¹⁷ (a livello di struttura, servizi, professionisti) riscontrata, direttamente, in virtù delle tante richieste di colloqui individuali pervenute in Consultorio, post incontri.

Accompagnare le famiglie attraverso la costituzione di una rete sociale interprofessionale, aperta e solidale, significa mirare ad un compito sociale prioritario: il benessere dei nuclei familiari, quindi della collettività, prevenendo disagi derivabili dalle condizioni socio-educative odierne, particolarmente vulnerabili e, spesso, disfunzionali.

Credere, promuovere, investire in forme progettuali alternative di sostegno-supperto alla genitorialità, equivale a prevenire le crisi/emergenze educative e soprattutto a riscoprire la famiglia, cellula della società, anello di congiunzione tra passato e presente/futuro, e le sue molteplici potenzialità.

¹⁶ Nido d'Infanzia "A. Gramsci" - Ortona (CH) <http://www.comuneortona.ch.it/cms/search?q=polo+per+l%27infanzia&submit> <https://it-it.facebook.com/nidodinfanziaqramsciortona/> Biblioteca Comunale di Ortona <http://www.comuneortona.ch.it/cultura/biblioteca>.

¹⁷ Consultorio Familiare A.Ge. - Consultorio Familiare Associazione Genitori - Ortona <http://www.consultage.it/>.

Maternità e immigrazione

Francesca Lorini *

Abstract

Il presente articolo intende fornire una riflessione sulle sfide affrontate dalle donne che diventano madri in una situazione di immigrazione, spesso associata a condizioni di esclusione e di privazione che possono accrescere la vulnerabilità della futura/neo-madre ed impedirle di ricevere un accompagnamento adeguato. I fattori di rischio presi in esame riguardano la perdita del proprio "involucro culturale", la solitudine e la mancanza dell'*entourage* familiare, la difficoltà di accesso e fruizione dei servizi. Le peculiarità di tale condizione hanno implicazioni sugli interventi di sostegno, in termini di accessibilità, competenza culturale e maggiore utilizzo della dimensione grupale. Emergono, perciò, i seguenti obiettivi relativi al sostegno: intercettare situazioni altrimenti "invisibili", creare e/o rafforzare la rete di supporto sociale attorno alla donna, aiutarla ad orientarsi tra i due universi culturali con cui è in contatto, sviluppando una mediazione che sia sentita il meno possibile come perdita, quanto piuttosto come scelta consapevole foriera di benessere e di nuove opportunità.

The present article aims to provide a reflection upon the challenges faced by women who become mothers in a situation of migration, often associated with conditions of segregation and deprivation which can increase the future/new mother's vulnerability, and which prevent her from receiving appropriate support. The risk factors reviewed are the loss of the "cultural shell", the loneliness and lack of the extended family, and the difficulty to access and benefit from services. The peculiarity of this condition has implications on support interventions, in terms of accessibility, cultural competence, and greater use of the group setting. Hence, the following goals of support emerge: to intercept situations which otherwise would remain "invisible"; to create and/or to strengthen the social support network around the woman; to help her orienting herself between the two cultural universes she is in touch with, finding a mediation which would be perceived, rather than as a loss, as an informed choice that could bring well-being and new opportunities.

* Dott.ssa in Psicologia, corso di Laurea Magistrale in Psicologia degli Interventi Clinici nei Contesti Sociali.

Parole chiave: maternità, immigrazione, supporto

Keywords: maternity, immigration, support

Introduzione

Così, per esempio, i bambini “venuti da altrove” [...] ci obbligano a pensare ed agire in una prospettiva diversa da quella evocata da certe immagini patinate evocate dai media¹.

«Passano le settimane, i mesi. In alcuni casi la donna ha una bella rete di protezione familiare intorno. Un lavoro che la può attendere senza troppe pressioni [...] Il compagno non solo la sostiene nelle sue decisioni, ma ha già anche ordinato l'ultimo modello di *station wagon* (quella su cui sale anche il cane che non perde un pelo) [...] Lei ogni tanto lascia volentieri il bambino a qualcuno che se ne occupa altrettanto volentieri ed esce con le amiche [...]. FANTASCIENZA»². Marilde Trincherò, autrice del volume *La solitudine delle madri*, dipinge con queste parole un quadro di maternità, che, seppur ironico e provocatorio, riflette un'immagine ancora presente nella società e veicolata dai media, che esclude i “chiaroscuri” normalmente presenti in un'esperienza così profonda, complessa e sfaccettata. Gli stereotipi che ne derivano possono inibire la neo-madre nell'espressione delle proprie fatiche, con gravi ripercussioni sulla sua capacità di cercare e ricevere supporto. Tale quadro, inoltre, propone un'integrazione “facile” tra i diversi ambiti di vita della neo-madre, trascurando non solo le difficoltà esistenti in questo senso a livello sociale ed economico, ma anche quanto le donne di oggi, prive di riferimenti univoci, siano chiamate più di quelle del passato a riflettere su ciò che per loro significhi essere madri e su come far dialogare in maniera feconda i diversi aspetti della propria identità³. Le due sfide sopra delineate risultano particolarmente evidenti e amplificate pensando alle donne che diventano madri in una situazione di immigrazione, le cui difficoltà tendono a rimanere ancora più “invisibili”; esse, inoltre, sono chiamate in maniera peculiare

¹ M.R. Moro - D. Neuman - I. Real, *Maternità in esilio. Bambini e migrazioni*, tr. it, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010, seconda di copertina.

² M. Trincherò, *La solitudine delle madri*, Edizioni Magi, Roma 2008, p. 46.

³ M. Recalcati, *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli Editore, Milano 2015; Jesorum, www.psicologiacontemporanea.it/blog.

ad individuare nuove modalità di esercitare il proprio ruolo, orientandosi fra rappresentazioni culturali anche molto diversificate di ciò che essere madre significa.

Questo contributo desidera, perciò, articolare l'ipotesi presente in letteratura secondo cui lo status di migrante, pur non essendo di per sé associato allo sviluppo di psicopatologia nel post-partum, implichi spesso condizioni di esclusione e privazione che possono accrescere la vulnerabilità della futura/neo-madre⁴. Quali sono dunque le sfide aggiuntive o amplificate che tali donne devono affrontare? Quali le implicazioni rispetto agli interventi di sostegno?

Il confronto con il nuovo contesto socio-culturale e con il sistema di presa in carico medica e sociale del Paese d'accoglienza.

Un primo elemento di riflessione è legato alla diversità culturale tra Paese d'origine e Paese d'arrivo, in base alla quale si verifica un indebolimento dell'"involucro culturale" nel quale la donna era immersa fin dalla nascita⁵. Esso si riferisce, nel caso specifico della maternità, all'insieme di rappresentazioni e pratiche, trasmesse attraverso le generazioni e culturalmente condivise, che guidano la futura/neo-madre nell'esercizio dei compiti legati al proprio ruolo, aiutandola inoltre a dare significato all'esperienza di maternità e alle profonde trasformazioni che la caratterizzano.

Vale la pena ricordare, a questo proposito, quanto la funzione materna non possa essere ricondotta a modelli "standard" di tipo universale, ma sia influenzata da variabili culturali, sottendendo scopi e significati coerenti con i valori e le credenze del contesto di appartenenza⁶. I risultati della ricerca nel campo della psicologia antropologica e dell'etnopediatria,

⁴ M.R. Moro, *Maternità in esilio*, cit; A.M. Di Vita - M. Vinciguerra - A. Ciulla, *I luoghi della nascita: una ricerca-intervento sui fattori di rischio nelle madri migranti*, in «International Journal of Developmental and Educational Psychology», 1(2) (2010), pp. 407-418; K. Fung - C.L. Dennis, *Postpartum depression among immigrant women*, in «Current Opinion in Psychiatry», 23 (2010), pp. 342-348; A. Ahmed et al., *Experiences of immigrant new mothers with symptoms of depression*, in «Arch. Women's Mental Health», 11 (2008), pp. 295-303.

⁵ A. Yahyaoui - S. Ethiard, *Exil et étayage culturel: le cas de la dyade mère-enfant*, in A. Yahyaoui (ed.), *Corps, espace-temps et traces de l'exil*, La pensée sauvage, Grenoble 1993; cit. in M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit., p. 5.

⁶ M.H. Bornstein, *Parenting Infants*, in Id. (ed.), *Handbook of Parenting, Vol. 1: Children and Parenting*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ) 2002; Id., *Cultural Approaches to Parenting*, in «Parent Sci Pract.», 12(2-3) (2012), pp. 212-221.

in particolare, consentono di distinguere due macro tipologie generali di modelli di accudimento, definite del “contatto distale” e del “contatto prossimale”: la prima, che privilegia un rapporto diadico basato sull'utilizzo dello sguardo e dell'espressione verbale, sarebbe diffusa e funzionale nelle società occidentali che valorizzano l'autonomia relazionale; la seconda, al contrario, sarebbe tipica delle società rurali di tipo tradizionale improntate all'interdipendenza, dalle quali provengono molte donne straniere immigrate⁷. Tali modelli implicano importanti differenze nelle pratiche di accudimento, riguardanti, ad esempio, la durata e le tempistiche dell'allattamento, le tecniche di *baby-carrying*, l'accettazione del *co-sleeping*, il valore attribuito al bagno e al massaggio⁸. Per una donna migrante, ad esempio, può essere naturale dormire con il proprio bambino, così come allattarlo ogni volta in cui egli lo desidera e almeno fino ai suoi due anni di vita; d'altra parte, il sistema di cura occidentale potrebbe leggere tali comportamenti come espressione di una dipendenza patologica o di un attaccamento eccessivo⁹. Si introduce perciò un ulteriore tema fondamentale: il confronto tra i modelli di cura sopracitati può determinare un rapporto difficoltoso, segnato da estraneità e mancanza di comprensione reciproca, tra le donne immigrate e i servizi e professionisti del Paese d'arrivo. Nello specifico, credenze e pratiche differenti da quelle occidentali tendono spesso ad essere lette secondo una logica che, anziché riconoscerle nella loro legittimità, le contrappone in ottica deficitaria agli standard dei modelli considerati dominanti¹⁰. Un ulteriore potenziale elemento di differenza è costituito dalle *teorie implicite relative* alle difficoltà che la futura/neo-madre può affrontare; un esempio significativo è costi-

⁷ E. Balsamo et al., *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura*, FrancoAngeli, Milano 2002; J. Kartner et al., *Similarities and differences in contingency experiences of 3-month-olds across sociocultural contexts*, in «*Infant Behavior and Development*», 31 (2008), pp. 488-500; Id., *Mother-Infant Interaction During the First 3 Months: The Emergence of Culture-Specific Contingency Patterns*, in «*Child Development*», 81(2) (2010), pp. 540-554; M. Lavelli et al., *Culture-Specific Development of Early Mother-Infant Emotional Co-Regulation: Italian, Cameroonian, and West African Immigrant Diads*, in «*American Psychological Association*», 55(9) (2019), pp. 1850-1867.

⁸ E. Balsamo et al., *Mille modi di crescere*, cit.; M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit.

⁹ P. Tummala-Narra, *Mothering in a Foreign Land*, in «*American Journal of Psychoanalysis*», 64(2) (2004), pp. 167-182.

¹⁰ C. Garcia Coll - L.M. Pachter, *Ethnic and Minority Parenting*, in M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting, Vol. 4: Social Conditions and Applied Parenting*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ) 2002; M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit.

tuito dall'eziologia dell'*occhio*¹¹, diffusa soprattutto nella società rurali tradizionali del Maghreb e utilizzata per parlare di un investimento troppo forte o troppo debole della madre nei confronti del bambino¹². La tendenza, presente anche in questo esempio, ad attribuire i sintomi di disagio a forze di natura soprannaturale, così come quella ad anteporre i problemi della collettività a quelli del singolo, possono però accentuare lo stigma presente attorno alla sofferenza psichica; madri migranti provenienti da tali contesti, perciò, possono manifestare la tendenza a negare la propria sofferenza, o ad esprimerla in forma somatica piuttosto che metterla in parola in una richiesta di aiuto¹³.

Le differenze culturali appena presentate si aggiungono alle barriere linguistiche e alla scarsa o assente capacità di orientarsi nel nuovo contesto, determinando così una generale difficoltà delle neo-madri migranti nell'accesso e nella fruizione di interventi di sostegno. Per affiancare in maniera efficace la maternità migrante, perciò, è necessario anzitutto individuare modalità alternative per intercettare le situazioni di rischio. La letteratura evidenzia, a questo proposito, la possibilità di sfruttare la fondamentale risorsa del passaparola tra le utenti, cercando di coinvolgere mediatrici culturali o figure chiave all'interno delle comunità migranti¹⁴, così come di implementare il lavoro di rete tra le molteplici realtà del territorio e di preparare adeguatamente i professionisti aventi maggiori opportunità di incontrare le neo-madri migranti (pediatri di famiglia, medici e infermieri dei reparti maternità e dei pronto soccorsi, operatori dei

¹¹ Agente malvagio a cui la diade madre-bambino risulta particolarmente esposta dopo il parto e che può essere trasmesso sia dallo sguardo di altre donne "gelose" della fecondità della neo-madre, sia dalla neo-madre stessa, inevitabilmente portatrice di sentimenti ambivalenti.

¹² M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit., p. 41; A. Haque - A. Namavar - K.A. Breene, *Prevalence and Risk Factors of Postpartum Depression in Middle Eastern/Arab Women*, in «Journal of Muslim Mental Health», 9(1) (2015), pp. 65-84.

¹³ M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit.; A. Ahmed et al., *Experiences of immigrant new mothers with symptoms of depression*, cit.; K. Fung - C.L. Dennis, *Postpartum depression among immigrant women*, cit.; A. Haque et al., *Prevalence and Risk Factors of Postpartum Depression in Middle Eastern/Arab Women*, cit.

¹⁴ M. Prezza (ed.), *Aiutare i neo-genitori in difficoltà: L'intervento di sostegno domiciliare*, FrancoAngeli, Milano 2006; P. Meurs, *The First Steps: a culture-sensitive preventive developmental guidance for immigrant parents and infants*, in R.N. Emde - M. Leuzinger-Bohleber (eds.), *Early parenting and prevention of disorder: Psychoanalytic Research and Interdisciplinary Frontiers*, Karnac, 2014, pp. 165-185; A. Ahmed et al., *Experiences of immigrant new mothers with symptoms of depression*, cit.

consultori famigliari)¹⁵. Un'ulteriore modalità di intervento funzionale a questo scopo è rappresentata dall'*home visiting*: attraverso di essa, infatti, l'operatrice, soprattutto se affiancata da una mediatrice culturale o essa stessa madre migrante integrata nella nuova realtà, può facilmente esercitare una funzione di collegamento tra la donna e la comunità/l'ambiente esterno, mediando il suo rapporto iniziale con altri professionisti¹⁶. È importante, infine, che i servizi specialistici siano il più possibile integrati nei percorsi di presa in carico di routine, che rappresentano spesso per le donne migranti il primo contatto "obbligato" e "istituzionale" con la nuova realtà¹⁷. Anche all'interno di tali percorsi, però, possono emergere importanti difficoltà relative a pratiche mediche e gesti tecnici (es. ecografia, possibilità di un parto cesareo), percepibili dalle donne migranti non solo anonimi e slegati dalle proprie tradizioni culturali, ma anche intrusivi e potenzialmente traumatici¹⁸. Emerge, perciò, la necessità di predisporre, fin dai primi contatti con la donna, interventi competenti dal punto di vista culturale, fondati non solo sulla conoscenza di usi e costumi di altre culture, ma soprattutto sugli atteggiamenti di decentramento e curiosità interculturale: qualsiasi lavoro di accompagnamento e supporto a madri immigrate implica perciò la capacità di porsi in una prospettiva dialettica con l'utenza, fatta di ascolto interessato e rispettoso e di sforzo di comprensione al di là degli schemi precostituiti. Fondamentale è quindi la capacità di strutturare all'interno dell'intervento uno spazio in cui la donna possa raccontarsi, in modo tale da cogliere i significati e i valori che gli elementi culturali assumono per lei nell'ambito della sua storia unica¹⁹. In aggiunta, prima di impostare con donne migranti programmi direttamen-

¹⁵ M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit.; P. Meurs, *The First Steps*, cit.

¹⁶ R. Paris, "For the Dream of Being Here, One Sacrifices...": *Voices of Immigrant Mothers in a Home Visiting Program*, in «American Journal of Orthopsychiatry», 78(2) (2008), pp. 141-151; I. Finzi - F. Imbimbo - S. Kaneklin (eds.), *Accompagnami per un po'. Un'esperienza di home visiting nei primi due anni di vita*, FrancoAngeli, Milano 2013; S. Guarino, *Sostenere la maternità immigrata: i programmi di home visiting*, in «Psiba: Quaderno dell'Istituto di Psicoterapia del bambino e dell'adolescente», 38(2) (2013), pp. 187-197; S. Khamphakdy-Brown et al., *The empowerment program: An application of outreach program for refugee and immigrant women*, in «Journal of Mental Health Counseling», 28 (2006), pp. 38-47.

¹⁷ M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit.; K. Fung - C.L. Dennis, *Postpartum depression among immigrant women*, cit.; A. Ahmed et al., *Experiences of immigrant new mothers with symptoms of depression*, cit.

¹⁸ M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit., pp. 14-16.

¹⁹ *Ibi*; U. Telfener, *Il lavoro con i migranti in Italia: per una pratica etica basata sul rispetto*, in «Terapia Famigliare», 93 (2010), pp. 57-79.

te rivolti al trattamento delle difficoltà emotive o relazionali, può essere più opportuno lavorare sulla riduzione dei fattori di rischio che connotano specificatamente l'esperienza di madre immigrata e che determinano una condizione non interamente paragonabile e trattabile alla stregua dei "classici" disturbi del post-partum. Qualora si riveli invece necessario un intervento specificatamente clinico, esso si deve strutturare tenendo conto del possibile maggiore stigma presente sul tema e delle specificità culturali dell'espressione dei sintomi, appoggiandosi inoltre alle teorie di riferimento della donna per costruire un ponte tra le diverse comprensioni culturali di quanto lei e il suo bambino stanno vivendo²⁰.

La necessità di orientarsi tra i diversi modelli culturali per individuare personali strategie di mediazione

Per le donne migranti, di conseguenza, la transizione alla maternità avviene nell'ambito del più ampio processo di acculturazione e implica la ricerca di un punto d'incontro tra l'essere madre nel proprio Paese di provenienza e in quello d'arrivo²¹.

Esse, in particolare, sono impegnate in un confronto tra tradizione e innovazione avente importanti risvolti sul loro vissuto. Alcune tradizioni, ad esempio, possono rappresentare rituali che sanciscono il riconoscimento del bambino da parte della comunità, garantendogli, inoltre, salute e protezione dai pericoli; se la donna ne condivide intimamente il valore, perciò, l'impossibilità di praticarli può costringerla a convivere con la percezione di non avere "protetto" a dovere il figlio²². Nelle realtà più tradizionali, inoltre, il ruolo sociale stesso di madri implica il consentire attraverso l'educazione dei figli la continuità dei costumi comunitari

²⁰ M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit.; A. Camandola et al., *Essere genitori in terra straniera: la solitudine delle donne immigrate, il rapporto con i loro bambini alla luce delle dinamiche familiari. Il possibile sostegno offerto dal metodo dell'Infant Observation*, in «Psiba: Quaderno dell'Istituto di Psicoterapia del bambino e dell'adolescente», 38(2) (2013), pp. 213-232.

²¹ P. Tummala-Narra, *Mothering in a Foreign Land*, cit.

²² M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit.; A. Haque et al., *Prevalence and Risk Factors of Postpartum Depression in Middle Eastern/Arab Women*, cit.; K. Fung - C.L. Dennis, *Postpartum depression among immigrant women*, cit.; R. Bina, *The Impact of Cultural Factors Upon Postpartum Depression: A Literature Review*, in «Health Care of Women International», 29(6) (2008), pp. 568-592.

e religiosi²³. Il rapporto con le tradizioni, infine, chiama in causa una più profonda questione identitaria legata al rapporto affettivo con le proprie origini, dalle quali le future/neo-madri possono cercare di staccarsi per assimilarsi al nuovo contesto, o alle quali possono al contrario aggrapparsi, riproponendo in maniera rigida i modelli tradizionali nel tentativo di rimarcare la propria identità²⁴. La costruzione di un'identità materna solida, invece, implica che la donna, pur consapevole delle proprie origini, accetti di integrare le vecchie rappresentazioni di sé con quelle derivanti non solo dal nuovo ruolo di madre, ma anche dalle nuove identificazioni culturali. D'altro canto, ella deve affrontare il "lutto" legato all'allontanamento dal Paese d'origine, che si aggiunge alla "perdita", affrontata da ogni neo-madre, del proprio sé per come era prima delle trasformazioni operate dalla maternità²⁵.

Sostenere le donne migranti nello sviluppo di strategie di mediazione presuppone, perciò, il fatto di accompagnarle in un percorso di ricostruzione ed elaborazione della propria storia: aiutarle non solo a comprendere in maniera attiva i nuovi codici culturali, ma anche a riappropriarsi dei significati veicolati dalla cultura d'origine, come base per aprirsi alla nuova cultura e adattare gli aspetti tradizionali in modo da renderli funzionali alle caratteristiche del nuovo contesto²⁶. Il significato di tale lavoro, di cui un esempio illustre è il servizio di consultazione transculturale perinatale descritto in M. R. Moro et al., può essere così riassunto: «Durante il mese passato in maternità, ha cominciato a ricostruire la sua storia, a tessere dei fili tra qui e laggiù in una rete creativa che sarà come una pelle protettiva e portante per il suo bimbo, un tessuto denso in cui si dispiegheranno le interazioni tra lei e il bambino»²⁷.

²³ C. Garcia Coll - L.M. Pachter, *Ethnic and Minority Parenting*, cit.; M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit.; A. Haque et al., *Prevalence and Risk Factors of Postpartum Depression in Middle Eastern/Arab Women*, cit.

²⁴ E. Balsamo et al., *Mille modi di crescere*, cit., pp. 85-98; P. Tummala-Narra, *Mothering in a Foreign Land*, cit., pp. 4-5.

²⁵ P. Tummala-Narra, *Mothering in a Foreign Land*, cit.; M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit., p. 17.

²⁶ E. Balsamo et al., *Mille modi di crescere*, cit.; M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit.; A. Camandola et al., *Essere genitori in terra straniera*, cit.

²⁷ M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit., p. 30.

La solitudine e l'assenza della rete di supporto informale

Lo spaesamento determinato dall'indebolimento dell'involucro culturale è accentuato dal fatto che molte neo-madri immigrate affrontano la transizione alla maternità in una condizione di radicale isolamento e di solitudine, caratterizzata da una vita relazionale povera e dalla mancanza di punti di riferimento. L'assenza più significativa, in particolare, riguarda la rete di supporto primaria costituita dall'*entourage* familiare, di vitale importanza soprattutto per le donne provenienti da contesti culturali improntati all'interdipendenza. In essi, infatti, la futura/neo-madre è affiancata in maniera continuativa dai membri femminili dell'ampia famiglia allargata, le cosiddette "co-madri", che le forniscono sostegno strumentale e le trasmettono il proprio patrimonio di saperi e competenze²⁸. Vale la pena sottolineare che l'importanza di una "matrice di supporto" costituita da altre donne e madri è *evidenziata anche nell'ambito* della società occidentale da autori quali D.N. Stern²⁹, che la considera condizione essenziale affinché la donna possa consolidare l'identità materna.

A fronte di tale mancanza, vissuti caratteristici sperimentati dalle future/neo-madri migranti comprendono affaticamento, frustrazione, incertezza, senso di inadeguatezza e di scarsa auto-efficacia rispetto al proprio ruolo e ai compiti connessi³⁰. A livello comportamentale, inoltre, tali vissuti inducono spesso le neo-madri a circoscrivere sempre di più i propri spazi di vita ed uscire raramente da casa, come forma di protezione disfunzionale che alimenta, al contrario, i sentimenti di inefficacia ed impotenza, oltre che il rischio di sviluppare forme di disagio più strutturato³¹.

A fronte di tale condizione, obiettivo cardine del sostegno alla maternità migrante è *aiutare* l'utente ad instaurare nuovi legami che le consentano di uscire dall'isolamento e di ricostruire una rete di sostegno informale, individuando in particolare nuove potenziali "co-madri" e modelli affettivi. Tale obiettivo si traduce, perciò, in un maggiore utilizzo della dimensione gruppale: gruppi di parola, di auto-mutuo aiuto e/o terapeutici come luoghi "contenitivi" e di protezione in cui le utenti possano esplorare e acquisire fiducia nelle proprie competenze, così come vedere legittimate le

²⁸ *Ibi*; P. Tummala-Narra, *Mothering in a Foreign Land*, cit.

²⁹ D.N. Stern - N. Bruschiweiler-Stern, *Nascita di una madre*, cit.

³⁰ P. Tummala-Narra, *Mothering in a Foreign Land*, cit.

³¹ A. Ahmed et al., *Experiences of immigrant new mothers with symptoms of depression*, cit.

proprie esperienze e il proprio essere madri, integrando i rispettivi vissuti in una narrazione comune che funga da quadro di riferimento condiviso³².

Questioni aperte

Un'ultima nota conclusiva riguarda i limiti e i rilanci della riflessione proposta. Il presente articolo ha fornito una panoramica generale delle principali tematiche che caratterizzano la transizione alla maternità compiuta da donne immigrate, focalizzandosi sugli aspetti che potenzialmente accomunano la loro esperienza, oltre che sulle donne provenienti dai contesti socio-culturali più lontani dalla nostra società occidentale. Sarebbe utile, perciò, entrare invece nel merito delle differenze presenti, esplorando come le sfide della maternità migrante e del supporto ad essa rivolto si declinano a seconda della molteplicità di variabili di diversa natura citate dalla letteratura, in grado di amplificare o moderare il grado di rischio³³. Tra di esse si annoverano: provenienza etnica e culturale; condizione socio-economica e livello di scolarizzazione; caratteristiche anagrafiche; storia migratoria (motivazioni, aspettative e fantasie pre-migratorie, eventuale presenza di traumi legati al viaggio) e generazione di migranti a cui la donna appartiene; legame mantenuto con la terra e la famiglia d'origine; predisposizione ad aprirsi al processo di acculturazione, a sua volta influenzata da queste ed altre variabili; situazione familiare e coniugale, con particolare attenzione al supporto ricevuto dal partner. Un ulteriore importante ambito di ricerca, su cui il presente articolo non si è soffermato, è rappresentato dalle ripercussioni dei fattori di rischio delineati e dalle possibili forme strutturate di malessere psicologico riscontrabili nelle donne e nei bambini, così come a livello di relazione diadica. Fondamentale, infine, è raccogliere direttamente il punto di vista delle future/neo-madri interessate, secondo una logica di riconoscimento ed *empowerment*: trovare il modo di raggiungere e di dare voce a tali donne, sensibi-

³² *Ibi*; L. Chinosi, *Gruppi di mamme straniere nella migrazione: in gruppo per rinsaldare l'identità indebolita*, in F. Pezzoli (ed.), *Gruppi di genitori a conduzione psicodinamica*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 187-201; S. Dal Verme, *Le donne nella clinica transculturale*, in M.L. Cattaneo - S. Dal Verme (eds.), *Terapia transculturale per le famiglie migranti*, FrancoAngeli, Milano 2009, pp. 173-195.

³³ C. Garcia Coll - L.M. Pachter, *Ethnic and Minority Parenting*, cit.; P. Tummala-Narra, *Mothering in a Foreign Land*, cit.; K. Fung - C.L. Dennis, *Postpartum depression among immigrant women*, cit.

lizzando nel contempo professionisti ed opinione pubblica, per consentire loro di mobilitare le proprie risorse personali e di usufruire al meglio di quelle presenti nel territorio, aumentando così il proprio benessere e trasformandosi, a propria volta, in importanti risorse per le proprie famiglie e per la comunità: «da quando ho seguito il vostro programma, penso che quando mio figlio inizia ad avere dei problemi, ora so che c'è qualcosa per noi... lo ricerco, anziché pensare che siamo dimenticati in questa società, anziché aspettare che il problema ci sovrasti»³⁴.

Bibliografia

- Ahmed A. - Stewart D.E. - Teng L. - Wahoush O. - Gagnon A.J., *Experiences of immigrant new mothers with symptoms of depression*, in «Arch. Women's Mental Health», 11 (2008), pp. 295-303.
- Balsamo E. - Favaro G. - Giacalone F. - Pavesi A. - Samaniego M., *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Bina R., *The Impact of Cultural Factors Upon Postpartum Depression: A Literature Review*, in «Health Care of Women International», 29(6) (2008), pp. 568-592.
- Bornstein M.H., *Parenting Infants*, in M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting, Vol. 1: Children and Parenting*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ) 2002.
- Bornstein M.H., *Cultural Approaches to Parenting*, in «Parent Sci Pract.», 12 (2-3) (2012), pp. 212-221.
- Camandola A. - Tabanelli A. - Vimercati G. - Di Pietro M. - Omassi E. - Rebuffoni C. et al., *Essere genitori in terra straniera: la solitudine delle donne immigrate, il rapporto con i loro bambini alla luce delle dinamiche familiari. Il possibile sostegno offerto dal metodo dell'Infant Observation*, in «Psiba: Quaderno dell'Istituto di Psicoterapia del bambino e dell'adolescente», 38(2) (2013), pp. 213-232.
- L. Chinosi, *Gruppi di mamme straniere nella migrazione: in gruppo per rinsaldare l'identità indebolita*, in F. Pezzoli (ed.), *Gruppi di genitori a conduzione psicodinamica*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 187-201.
- Dal Verme S., *Le donne nella clinica transculturale*, in M.L. Cattaneo - S. Dal Verme (eds.), *Terapia transculturale per le famiglie migranti*, FrancoAngeli, Milano 2009, pp. 173-195.
- Di Vita A.M. - Vinciguerra M. - Ciulla A., *I luoghi della nascita: Una ricerca-intervento sui fattori di rischio nelle madri migranti*, in «International Journal of Developmental and Educational Psychology», 1(2) (2010), pp. 407-418.
- Finzi I. - Imbimbo F. - Kaneklin S. (eds.), *Accompagnami per un po'. Un'esperienza di home visiting nei primi due anni di vita*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Fung K. - Dennis C.L., *Postpartum depression among immigrant women*, in «Current Opinion in Psychiatry», 23 (2010), pp. 342-348.

³⁴ M.R. Moro et al., *Maternità in esilio*, cit., p. 181.

- Garcia Coll C. - Pachter L.M., *Ethnic and Minority Parenting*, in M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting, Vol. 4: Social Conditions and Applied Parenting*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ) 2002.
- Guarino S., *Sostenere la maternità immigrata: i programmi di home visiting*, in «Psiba: Quaderno dell'Istituto di Psicoterapia del bambino e dell'adolescente», 38(2) (2013), pp. 187-197.
- Haque A. - Namavar A. - Breene K.A., *Prevalence and Risk Factors of Postpartum Depression in Middle Eastern/Arab Women*, in «Journal of Muslim Mental Health», 9(1) (2015), pp. 65-84.
- Kartner J. - Keller H. - Lamm B. - Abels M. - R. Yovsi - Chaudhary R., et al., *Similarities and differences in contingency experiences of 3-month-olds across sociocultural contexts*, in «Infant Behavior and Development», 31 (2008), pp. 488-500.
- Kartner J. - Keller H. - Yovsi R.D., *Mother-Infant Interaction During the First 3 Months: The Emergence of Culture-Specific Contingency Patterns*, in «Child Development», 81(2) (2010), pp. 540-554.
- Khamphakdy-Brown S., Jones L.N. - Nilsson J.E. - Russell E.B. - Klevens C.L., *The empowerment program: An application of outreach program for refugee and immigrant women*, in «Journal of Mental Health Counseling», 28 (2006), pp. 38-47.
- Lavelli M. - Carra C. - Rossi G. - Keller H., *Culture-Specific Development of Early Mother-Infant Emotional Co-Regulation: Italian, Cameroonian, and West African Immigrant Diads*, in «American Psychological Association», 55(9) (2019), pp. 1850-1867.
- Meurs P., *The First Steps: a culture-sensitive preventive developmental guidance for immigrant parents and infants*, in R.N. Emde, & M. Leuzinger-Bohleber (eds.), *Early parenting and prevention of disorder: Psychoanalytic Research and Interdisciplinary Frontiers*, Karnac, 2014, pp. 165-185.
- Moro M.R. - Neuman D. - Real I. (eds.), *Maternità in esilio. Bambini e migrazioni*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2010.
- Paris R., «*For the Dream of Being Here, One Sacrifices...*»: *Voices of Immigrant Mothers in a Home Visiting Program*, in «American Journal of Orthopsychiatry», 78(2) (2008), pp. 141-151.
- Prezza M. (ed.), *Aiutare i neo-genitori in difficoltà: L'intervento di sostegno domiciliare*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Recalcati M., *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli Editore, Milano 2015.
- Stern D.N. - Bruschiweiler-Stern N., *Nascita di una madre: come l'esperienza della maternità cambia una donna*, tr. it., Mondadori, Milano, 1992.
- Telfener U., *Il lavoro con i migranti in Italia: per una pratica etica basata sul rispetto*, in «Terapia Familiare», 93 (2010), pp. 57-79.
- Trincherò M., *La solitudine delle madri*, Edizioni Magi, Roma 2008.
- Tummala-Narra P., *Mothering in a Foreign Land*, in «American Journal of Psychoanalysis», 64(2) (2004), pp. 167-182.
- Yahyaoui A. - Ethiard S., *Exil et étayage culturel: le cas de la dyade mère-enfant*, in A. Yahyaoui (ed.), *Corps, espace-temps et traces de l'exil. La pensée sauvage*, Grenoble 2003.

Sitografia

www.psicologiacontemporanea.it/blog (*Giovani donne e crisi della maternità. Il punto di vista di Costanza Jesorum sull'articolo di Silvia Vegetti Finzi: S. Vegetti Finzi, Un'adolescente in carriera*, «Psicologia Contemporanea», 262 (2017), pp. 10-12.

Histoires de PARENTS

Déclinaisons d'un modèle de compréhension du soutien à l'action éducative parentale

*Pierre-Alain Lüthi - Luca Zuntini**

Résumé

Cette contribution a pour objet la présentation du modèle de compréhension d'Histoires de PARENTS et ses déclinaisons pratiques et théoriques. Né en 2009, Histoires de PARENTS est une prestation de prévention socio-éducative en soutien à la parentalité conçue par la Fondation Jeunesse & Familles à la demande de la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ) du canton de Vaud (Suisse). Progressivement, Histoires de PARENTS s'est développé permettant l'apparition de nouvelles déclinaisons, tant théoriques que pratiques. Aujourd'hui, le nom «Histoires de PARENTS» est porteur d'un modèle de compréhension du soutien à la parentalité. Ce modèle est décliné en une thèse en sciences de l'éducation et un dispositif d'accompagnement à disposition des parents, du monde scolaire et du monde des professionnels de l'enfance. Plus récemment, ce modèle de compréhension a été mobilisé pour le développement d'un jeu d'animation ayant pour but de favoriser l'expression narrative des parents dans le cadre des collectifs et des entretiens de soutien parental. Ce modèle socio-éducatif s'appuie sur deux concepts clés: l'apprenance et la parentalité narrative. Dans cette contribution nous décrivons l'émergence et l'influence de ces deux concepts sur la création du dispositif de soutien à la parentalité Histoires de PARENTS.

Lo scopo di questo contributo è presentare il modello di comprensione delle Storie dei Genitori e le sue implicazioni pratiche e teoriche. Nato nel 2009, Histoires de PARENTS è un servizio di prevenzione socio-educativa a sostegno della genitorialità ideato dalla Fondazione Jeunesse & Familles su richiesta della Direzione Generale dell'Infanzia e della Gioventù (DGEJ) del Canton Vaud. Gradualmente, Histoires de PARENTS si è sviluppato permettendo l'emergere di

* Pierre-Alain Lüthi: Docteur en Sciences de l'éducation; Luca Zuntini: Directeur de secteur Fondation Jeunesse et Familles, Cette conttirée du «Concept d'Histoires de PARENTS» et de la Thèse de doctorat «Comment "JE" devient parent?».

nuove variazioni, sia teoriche che pratiche. Oggi, il nome "Storie dei GENITORI" è un modello di comprensione del sostegno alla genitorialità. Questo modello si articola in una tesi in scienze dell'educazione e in un sistema di supporto a disposizione dei genitori, della scuola e del mondo dei professionisti dell'infanzia. Più recentemente, questo modello di comprensione è stato mobilitato per lo sviluppo di un gioco di animazione volto a promuovere l'espressione narrativa dei genitori nel contesto di gruppi e interviste di sostegno ai genitori. Questo modello socio-educativo si basa su due concetti chiave: apprendimento e genitorialità narrativa. In questo contributo descriveremo l'emergere e l'influenza di questi due concetti sulla creazione del sistema di supporto alla genitorialità Parental Stories.

Parole chiave: Histoires de Parents, apprendimento, genitorialità narrativa

Keywords: Histoires de Parents, learning, narrative parenting

Histoires de PARENTS: les fondements (2009-11)

Parentalité: circonstances sociétales

Les relations et les fonctions au sein du système familial sont sujettes à une profonde réorganisation qui met à rude épreuve les individus. Divers phénomènes et circonstances en sont à l'origine et y participent: l'évolution des rôles paternels et maternels, la monoparentalité, la cohabitation complexe entre vie familiale et vie professionnelle, le désir d'autoréalisation, la société de consommation, l'évolution et l'éclatement des paradigmes du couple, la prégnance des médias et des nouvelles technologies, etc. (liste non exhaustive).

La famille n'est pas seule concernée par de profonds changements. La société dans son ensemble, saisie par de sensibles modifications, restructure son rapport à l'individu et élabore de nouvelles compréhensions pour répondre aux problèmes que la famille moderne traverse.

Néanmoins, toutes ces mutations ne semblent pas altérer le «désir de fonder une famille»: celui-ci perdure comme un idéal à atteindre, une référence identitaire, un moyen d'écrire son histoire de vie.

La famille est devenue sujet à une époque qui a perdu tout ou partie de ses repères: les libertés se multiplient, mais les perspectives d'action sont compromises par l'absence ou la carence de modèles de référence

éprouvés. D'une part, elle est reconnue dans sa singularité: famille, lieu de création et de convergence sociale. De l'autre, au fil des mutations, la physiologie de la famille «au singulier» est progressivement remplacée par la famille «plurielle», avec la multiplication de ses formes.

Dans une recherche de repositionnement, de réorganisation du sens et de la place de chacun, il faut accompagner ces parents et ces familles qui traversent des événements significatifs, parfois et souvent fragilisants, à (re)trouver leurs propres clés de compréhension.

L'action éducative parentale n'est pas uniquement l'action des parents eux-mêmes: «Nous ne pouvons *pas nous dispenser du devoir, à chaque génération, d'inventer une nouvelle façon d'être parents, car les conditions dans lesquelles nous sommes n'ont plus rien à voir avec ce qu'avaient connu nos parents*»¹.

Les mutations sociétales ne sont pas seules génératrices d'ajustements. Dans les cycles de vie, l'accès à la parentalité confronte les individus à des circonstances de vulnérabilité: certes plus exposés aux difficultés, mais aussi plus propices au changement.

Une naissance, un deuil, un divorce, une nouvelle situation professionnelle, une maladie sont des facteurs qui déstabilisent un système familial. Une demande de parents émerge d'un instant, d'une période ou/et d'événements qui questionnent leur évolution.

Le phénomène grandissant de la recomposition familiale confronte les individus à des changements auxquels ils ne sont pas préparés:

- vie communautaire de membres de différentes familles qui se connaissent peu et qui n'ont pas les mêmes habitudes de vie au quotidien;
- des enfants qui se retrouvent à vivre sous un même toit sans l'avoir choisi;
- des «beaux-parents » qui élèvent les enfants de leur conjoint;
- des préadolescents qui se retrouvent dans une fratrie avec des plus petits;
- un niveau économique qui se modifie, par exemple, suite à un divorce ou une séparation.

Divers éléments sont susceptibles de rendre les parents vulnérables, de façon passagère. Si un regard extérieur, une prise de distance leur sont suggérés, ils peuvent alors s'orienter vers de nouvelles perspectives.

¹ L. Ott, *Etre parent ce n'est pas un métier!*, Editions Fabert, Paris 2008, p. 125.

L'évolution de nos contextes de vie, la transformation des valeurs éducatives, l'hétérogénéité des structures familiales font que bien souvent ce que nous avons vécu avec nos parents ne peut pas nous servir de référent, de repère².

Compétences parentales: la parentalité

La parentalité est une aptitude qui se construit sur un terrain préexistant (individuel et social): si elle émane de conditions favorables normalement disponibles, elle n'est toutefois pas innée: «On aurait tendance à croire que cette parentalité procéderait d'une nature, qu'elle serait indépendante des cultures, des lieux, des époques et des idéologies économiques et politiques qui contraignent notre pensée»³.

Histoires de PARENTS présuppose que la parentalité relève d'un processus d'apprentissage. Toutefois elle n'est pas enseignée en tant que telle (ou elle ne peut pas l'être): elle n'est ni un métier, ni une vocation. Par analogie au processus de construction identitaire, elle se constitue de manière appropriée lorsqu'il y a échange et confrontation dans le rapport à soi et à autrui (individu, groupe, famille, société).

Le plus souvent, les réponses aux questions et difficultés posées par l'action éducative sont détenues par les parents eux-mêmes ou se trouvent à proximité (individus, famille, réseau social privé et public). Cela nécessite de la part des parents un processus de conscientisation susceptible de bénéficier d'un accompagnement professionnel.

Apprenance: une posture qui se distingue du processus de soins

Si l'on accepte de considérer que le processus de soins est basé sur le diagnostic d'un traumatisme ou d'une souffrance à réduire, dans le processus d'apprenance l'accent est porté sur le changement de comportement, d'attitudes et de représentations, traduit par l'amplification et/ou la consolidation des compétences: il ne s'agit pas de réduire la souffrance ou la résilience d'un traumatisme. Le processus d'apprenance génère un déséquilibre et fait souvent émerger davantage de tension tant pour l'individu,

² N. Prieur, *Grandir avec ses enfants*, Collection: Psychologie, Ed. Marabout, Vanves 2007, p. 20.

³ «Etre parent ce n'est pas un métier et ce n'est pas faire preuve de beaucoup de métier, pour ceux qui en ont un, que de renvoyer sans cesse tous les problèmes aux parents» in L. Ott, *Etre parent c'est pas un métier!*, cit., p. 19.

que pour le collectif (famille et réseau social), en attendant de construire de nouveaux repères ou d'apprécier le résultat de nouveaux modes d'action et de réponse.

Histoires de PARENTS se focalise spécifiquement sur les compétences parentales désignées, pour simplifier, par le terme de parentalité. La parentalité est une représentation dynamique qui se construit dans le dialogue relationnel entre l'individu et son environnement. Cela met en évidence qu'il s'agit d'un processus en mouvement, continuellement (re) questionné par l'évolution tant des parents, des enfants, que de leur environnement social.

La parentalité est donc une qualité relevant d'un processus interactif qui implique de multiples réajustements. Les compétences parentales ne sont pas des acquis absolus et ne peuvent pas être définies comme une expertise, ou une science. Par la méthodologie et les outils proposés, Histoires de PARENTS multiplie dans un temps donné les opportunités d'évolution: le parent devra alors ajuster son positionnement.

Apprendre c'est changer ses habitudes. À défaut, il devient difficile de répondre efficacement aux sollicitations et besoins de l'enfant et de son environnement. Ces habitudes inopérantes, ces «boucles statiques», peuvent mettre en danger le développement de l'enfant, par opposition à des boucles vertueuses qui favorisent un développement adapté. Un apprentissage sera d'ailleurs tant le fait d'un individu que du collectif social. Il est donc essentiel de réaliser que l'évolution des compétences parentales visée par Histoires de PARENTS ne se limite pas à des compétences strictement individuelles. Elles sont à comprendre comme des compétences distribuées, partagées, c'est-à-dire portées par un collectif (au sens large: couple, famille, réseau social).

L'équipe d'Histoires de PARENTS est consciente des difficultés intrinsèques à tout processus de changement. C'est donc en conservant une attitude modeste sur ses capacités à induire une telle démarche, qu'elle propose son accompagnement aux parents en difficulté.

Dans le but de demeurer au plus près de la réalité de la vie familiale, l'équipe Histoires de PARENTS travaille tout au long de l'accompagnement à ancrer les discours et les échanges dans le concret des situations de la vie quotidienne. Histoires de PARENTS s'appuie sur la controverse, ou conflit sociocognitif, comme dialectique qui favorise les processus d'apprenance. Néanmoins, tout au long des rencontres et des entretiens, l'équipe prend soin d'éviter les discussions à caractère polémique portant

sur l'exhaustivité ou l'universalité des valeurs et des modèles éducatifs. Le but est de trouver des réponses concrètes et mesurées à chaque situation particulière; le parent restant le principal traducteur de sa réalité, de son vécu et de son histoire. La représentation de l'expérience quotidienne est l'objet principal des échanges: *Que se passe-t-il? Quelles propositions concrètes de changement peut-on envisager? Quelle activité réaliste peut-on mettre en place?* L'apprentissage visé se fonde sur des objectifs concrets, contextualisés et atteignables.

L'apprenance dépend essentiellement de la mobilisation des parents et de leur engagement dans le processus de changement. En effet, l'accompagnement proposé à Histoires de PARENTS ne peut éviter, de par sa forme et de par les thèmes abordés, des regains de tension et parfois même une augmentation de l'anxiété au sein de la famille ou du réseau. Au vu de ces éléments, il n'est pas réaliste d'accomplir la tâche confiée à Histoires de PARENTS en dehors d'une relation de collaboration avec les parents. Ce rapport est construit sur un contrat engageant tant les intervenants que les parents eux-mêmes.

Parentalité: Comment «JE» devient parent? (Thèse 2011-2017)

En 2011, Pierre-Alain Luthi a décidé de conduire une recherche doctorale en collaboration et dans le cadre d'Histoires de PARENTS. En 2017, celle-ci a abouti à une soutenance de Thèse en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève, plus spécifiquement dans la section formation des adultes. Nous reprenons ici quelques aspects conclusifs de ce travail⁴.

Cette recherche aborde la parentalité, le devenir parent comme un processus d'apprentissage spontané. Elle s'inspire en cela du courant de recherche autobiographique en formation des adultes. Ce courant cherche à rendre compte par le récit biographique de la réalité de formes d'apprentissage issues de l'expérience quotidienne. Le champ de la formation des adultes a exploré l'idée de formation expérientielle sous forme d'un processus d'apprentissage autodidacte. Comment le sujet se forme lui-même et tire des enseignements de sa vie et de son expérience. Dans cette

⁴ P. Lüthi, *Histoire de parent: Comment «JE» devient parent?: Une recherche biographique au croisement du parcours de vie, du réseau familial et du récit de parentalité*, 2017, doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:92690 Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:ch:unige-926904>.

recherche, la question est: comment le parent rend compte de son expérience vécue?

Méthodologie

Il s'est agi de réaliser et de retranscrire 26 entretiens autobiographiques avec 21 parents qui avaient bénéficié de l'accompagnement d'Histoires de PARENTS. Quatre parents externes ont été enrôlés de manière à disposer d'un groupe témoin. L'interview délimite le récit autobiographique du parent à la période qui commence au moment où l'adulte s'est senti devenir parent jusqu'au moment de l'interview. L'année de naissance du premier enfant étant considérée comme l'année «0». La retranscription et, dans un deuxième temps, l'analyse approfondie de ces récits, a permis de rendre évidentes des configurations communes. Celles-ci correspondent au processus habituel de mise en récit. Ces configurations standardisées facilitent une intelligence des situations éducatives. Elles permettent aux parents d'inscrire leurs expériences individuelles dans un ensemble de signifiants communs aux parents contemporains de leur expérience.

La parentalité narrative: une configuration des situations

L'opération de configuration se définit par trois caractéristiques: une série d'actions successives et d'événements divers devient une totalité organisée et clôturée; des événements aussi disparates que des agents, des circonstances ou des moyens sont organisés de manière significative (synthèse de l'hétérogène); chaque constituant du récit est repérable sur le plan de la contribution qu'il fournit à l'opération de mise en intrigue. (Baudouin, 2010a, p. 241)

Construire un récit de parentalité impose aux parents de configurer de l'hétérogène. Nous pouvons dire que l'opération de configuration du parent conduit non seulement à l'intrigue, mais aussi à la production du sens du récit selon Ricœur. Le récit permet au parent tant de décrire, de comprendre que de répondre aux problématiques éducatives auxquelles il est confronté. Ainsi, pour le parent la parentalité n'est pas constituée initialement par des savoirs explicites, des compétences ou des connaissances. Elle est constituée premièrement par des récits d'expérience, qui nourrissent son intelligence des situations. Son processus d'apprentissage des compétences parentales nécessite alors une intelligence narrative, un

art de configurer, de faire histoire au quotidien. La capacité d'agir parental s'appuie sur le récit, afin d'articuler son action présente avec un parcours d'expérience passée et une anticipation de ses effets futurs. Pour rendre intelligible le discours du parent, elle exige de ce dernier d'inscrire son récit dans un ensemble de co-récits, de coactions⁵.

L'horloge de la parentalité

Dans le cadre de cette recherche, les récits des processus d'apprentissage du devenir parent rendent aussi évident une trame temporelle, une infrastructure des récits de parentalité. Cette infrastructure est déterminée par l'âge de l'aîné. L'âge de l'aîné impose aux parents des expériences communes à tous les parents. Première naissance, première nuit à domicile, premier jour d'école, premier devoir, etc. Cette infrastructure, nous l'avons nommée «horloge de la parentalité». Elle se manifeste dans les récits de parents par la présence d'acteurs, de lieux, d'enjeux suivant une chronologie spécifique des récits de parentalité. Le parent fait face à de nouvelles circonstances, de nouveaux lieux, de nouveaux acteurs auquel il doit répondre par une adaptation de ces attitudes, de ces comportements. L'attitude ou les comportements du parent attendus à l'entrée de la crèche diffèrent de ceux perçus comme adéquats sur le chemin de l'école. Il s'agit pour le parent de trouver les compétences nécessaires à répondre aux besoins évolutifs de l'enfant. Ainsi, l'horloge de la parentalité rend évidente l'émergence de contraintes sociales fortes, liées à l'âge de l'enfant. En effet, l'âge de l'enfant détermine les besoins de celui-ci. Cet âge participe de l'évolution des contraintes juridiques de la parentalité. Ces diverses contraintes apparaissent tout au long de l'apprentissage du devenir parent. Ces contraintes, sociales, géographiques et juridiques, constituent des épreuves auxquelles le parent doit s'adapter. D'ailleurs, nous décrivons ce processus d'apprentissage pour le parent, comme un «faire face» à des épreuves de nature exotopique étrange, dans lesquelles le parent doit trouver des ressources pour s'adapter et agir avec intelligence.

⁵ P. Lüthi, *Les parents sur le chemin de l'école*, 2015, Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:55220>.

La parentalité narrative: une intelligence qui combine tactique des parents, savoir savant et expertise des professionnels

Le récit est abordé simultanément comme une source de connaissance et un support de réflexivité individuelle. (Baudouin, 2016, p. 373)

Cette thèse a permis d'approfondir la notion de parentalité narrative. La notion de parentalité narrative décrit l'importance, pour l'action éducative, de la production de récits par le parent. Des récits que le parent mobilise en vue de justifier son action éducative. Des récits qui participent aussi à construire son identité et ainsi à transmettre à son enfant une compréhension du monde originale. Définitivement, le récit s'avère un ingrédient central du développement des compétences parentales. Car il sous-tend les choix éducatifs et justifie la persévérance dans l'action éducative. Le récit permet au parent d'instituer des finalités issues de ses propres représentations. Ainsi, le parent produit du récit en jouant avec le temps, mêlant son expérience passée, son vécu présent avec des considérations anticipatrices sur l'avenir de l'enfant. Soutenir l'action éducative parentale peut-être fortement facilité par la mobilisation de cette capacité à raconter et à se raconter. C'est ce processus de développement de soi par le récit qui est priorisé dans le dispositif Histoires de PARENTS. Un récit qui a pour objet une mise en action, un changement de l'agir, la découverte de nouvelles solutions. «JE» devient parent par les récits que je peux faire de mes expériences, de mes actions, de mes découvertes; un récit qui me permet de structurer et d'organiser l'expérience de la parentalité, l'action parentale et sa définition identitaire.

Le parent produit du récit, comme les abeilles produisent de la gelée royale. Le récit c'est le sens et le sens nourrit l'enfant, favorise sa compréhension du monde et son développement. Nous décrivons dans la thèse l'intelligence narrative comme une intelligence des situations. Finalement, cette intelligence est rendue évidente par la compétence du parent à proposer des réponses singulières aux situations complexes qu'il rencontre. Le parent réduit cette complexité inhérente au quotidien par le récit et peut ainsi manifester un agir parental singulier. Au-delà de la simple réaction ou de l'impulsion subite face à l'enfant, l'exercice de la parentalité nécessite du parent qu'il développe une réflexion, une intelligence des situations. Ainsi, la thèse rend évident le jeu des temporalités qui traverse les histoires de parent, l'art des parents, à raconter des situations complexes

en y mêlant histoires personnelles, récits d'expériences et anticipation du futur de l'enfant. Cette combinaison des trois axes temporels majeurs avec les ingrédients du vécu quotidien, donne à la compétence narrative du parent une importance centrale. Définitivement, devenir parent c'est raconter des histoires, se raconter et surtout en raconter à son enfant.

Cette intelligence, ces combinaisons, ces adaptations aux contingences du quotidien sont au cœur du devenir parent. Le récit en est autant le révélateur que l'origine. Pour résoudre, il faut donner du sens, donner du sens pour choisir et pour agir. Si la parentalité est constituée d'une trame de contrainte structurée que décrit l'horloge de la parentalité, une structure composée de motifs récurrents, de thématiques communes qui révèlent les structures qui s'imposent et servent aussi de support au récit de parentalité, cette trame et ces motifs sont résolus finalement sous forme d'arrangement singulier. Ce qui fait le «JE» du devenir parent, c'est cette intelligence narrative mobilisée pour résoudre les situations auxquelles il est confronté.

Pour les professionnels du soutien à la parentalité

L'art du parent à faire récit peut nous échapper, car il est une forme d'intelligence discrète. Il nécessite de la part du chercheur ou du professionnel un réel effort d'attention. Ainsi, l'agir parental se révèle dans et par le récit, sous certaines expressions spontanées de la parole ordinaire. Il témoigne de la capacité des parents à résister aux fortes tensions de l'exercice parental, à trouver des manières de jouer de bon sens et des capacités à saisir les occasions. Oui, la parentalité peut être formée de résistances, une résistance à ces pressions, à l'environnement ambiant, à l'influence de la société sur la sphère privée. En remplacement du jugement fréquent sur le parent démissionnaire ou résistant, au sens péjoratif du terme, nous aimerions retenir une vision du parent «résistant» au sens noble, que nos voisins français emploient pour décrire l'attitude d'un certain nombre de citoyens. Un parent «résistant», qui se décrit en «JE», qui défend son identité, sa culture, son histoire, et ses valeurs, qui constituent les sources de son action éducative.

Aujourd'hui, l'expertise des intervenants est constituée de plus en plus par un développement de compétences d'écriture, ainsi que de maîtrise des chiffres et des statistiques. Nous ne mettons pas en cause l'intérêt d'une telle démarche de formation. Mais ne comporte-t-elle pas aussi le risque

d'éloigner l'intervenant du langage quotidien des parents et par là de cette intelligence discrète qui en constitue l'expertise? Sous l'angle du parent, la parentalité implique toujours de l'aujourd'hui, dans un corps à corps, un jeu de forces, de tactiques, de résistances et d'élan que le langage oral décrit de manière plus subtile. Il y a donc ici une invitation pour nous, en tant que professionnels, à prendre en considération l'influence des savoirs savants, de l'écrit, sur notre capacité à écouter le récit oral des parents. En effet, la connaissance, l'expertise nourrit un certain sentiment de maîtrise du réel qui semble donner une supériorité au langage soigné des professionnels par rapport à l'oralité mouvante simpliste et parfois chaotique des parents. C'est pourtant bien à cette oralité que se confrontent quotidiennement les intervenants d'Histoires de PARENTS.

La mise en évidence d'une parentalité narrative rend nécessaire le développement de modalités de soutien spécifiques à l'action éducative. La thèse démontre l'importance du narratif dans l'action éducative parentale et confirme l'intérêt de trouver des moyens de favoriser l'expression des histoires de parents comme outil de développement. L'exercice de la mise en récit demeure comme une gymnastique de l'intelligence pratique, utile à l'action parentale. Cette gymnastique de l'esprit permet de mieux se comprendre en situation, de comprendre son enfant et ainsi de pouvoir faire appel à une créativité naturelle qui s'inscrit dans les arts du faire. L'exercice narratif permet de prendre en compte l'importance des contingences pratiques et concrètes dans l'activité parentale. Elle donne à la contextualisation de l'action du parent la priorité. Cela, nous l'avons souligné, n'a pas pour but de nier l'importance des expertises professionnelles, mais plutôt de faire de leur apport un support. Un support favorisant la mise en place de nouvelles réponses de la part des parents. Il n'y a pas de recettes types, il y a par contre des tactiques, des combines, des tours de main, des règles à connaître et qui constituent toute la force des actions éducatives parentales. Elles s'appréhendent et se construisent par le récit. Il ne s'agit pas simplement de paroles, de savoirs ou de compétences, mais bien d'une intelligence des situations qui émergent de la production ou de l'écoute des récits de parentalité.

Pour favoriser cette gymnastique de l'esprit. Le modèle d'Histoires de PARENTS fait aussi aujourd'hui l'objet d'un développement inattendu. Les conclusions de la thèse ont rencontré le désir de l'équipe Histoires de PARENTS de développer un instrument d'animation sous forme de jeu. Les concepteurs du jeu reprennent l'infrastructure de «l'horloge de la

parentalité» pour générer la mécanique centrale d'un nouveau jeu collaboratif et narratif «Histoires de PARENTS».

Parentalité: la question scolaire (2018-2020)

Avec le développement de la scolarisation, l'enfant appartient de moins en moins aux parents, soulignent les historiens, «conférant du même coup à l'ensemble des pères et mères (...) le statut de parents d'élèves»⁶. Cette transformation progressive des rôles entre les acteurs familiaux et les acteurs scolaires suggère que le jeu relationnel est plus complexe qu'il ne semble, «car la coopération parents-enseignants met en jeu trois grands rôles sociaux: le rôle de parent, le rôle de parent d'élève et le rôle d'enseignant»⁷.

L'efficacité de l'action de soutien à la parentalité durant le processus de scolarité de l'enfant (soutien socio-éducatif aux parents élèves) est relative au modèle relationnel instauré entre les principaux acteurs: l'école, les parents, les parents d'élèves et, dans un deuxième temps, avec l'organisme de soutien éducatif. Pour cela, il est nécessaire de partager et alimenter l'idée que l'école et les parents concourent conjointement à l'enseignement et à l'éducation de l'enfant à partir de postures et de prérogatives différentes, avec des outils et dans un espace-temps spécifiques à chacun, mais surtout que ces deux acteurs agissent en bonne foi et chacun au mieux de ses possibilités et facultés, à chaque instant de leur action.

Lorsque les difficultés apparaissent dans le contexte scolaire, il subsiste un risque de glisser vers un modèle de compréhension «parentaliste» et ainsi de compromettre les opportunités d'amélioration. «Le parentalisme, cette idée que l'éducation est la seule affaire des parents, constitue (...) une négation des connaissances, aussi bien sociologiques que psychologiques, sur le processus de formation des enfants, à savoir qu'il est à la fois pluri-déterminé et expression d'une trajectoire qui n'est jamais neutre»⁸.

A partir de l'état des connaissances actuelles, à la fois cliniques et théoriques, le modèle relationnel dit de la «coéducation» ou collaboration éducative (coopération) se révèle être le plus efficace, pour autant que celui-ci

⁶ M. Kherroubi, *Des parents dans l'école*, Erès, Ramonville Saint-Agne 2008.

⁷ *Ibidem*.

⁸ G. Neyrand - D. Coum - M.-D. Wilpert, *Malaise dans le soutien à la parentalité. Pour une éthique d'intervention*, Erès, Ramonville Saint-Agne 2008.

ne soit pas appliqué sans précautions et discernement à des situations issues de milieux qui présentent une ou plusieurs carences significatives (conditions socio-économiques, limites psychologiques ou physiques, etc.) et qui relèveraient de réponses multidisciplinaires plus complexes. «... promouvoir une parentalité positive et mettre en œuvre une volonté de bienveillance ne saurait masquer le fait que la question de l'éducation des enfants dépasse le cadre parental, et qu'il devient urgent de penser autrement la mise en place d'une véritable coéducation, interactive, intégrative...»⁹.

Les travaux effectués par la Fondation de France, relatés par Martine Kerroubi, tendent à démontrer que les écoles dans lesquelles «*parents et enseignants ont le sentiment de 'bien vivre ensemble' (...) elles l'ont été parce qu'elles ont réussi à trouver des solutions pour en faire des moments de coopération*»¹⁰.

Dès lors, parler d'un «pacte» ou d'un «contrat symbolique» de coéducation n'est pas abusif dans le contexte scolaire, car il s'agit bien souvent de rétablir et engager une forme de réciprocité asymétrique entre l'école et les parents, afin que chacun puisse s'occuper plus confortablement de l'espace-temps qui lui est imparti, hors conflits de légitimité et reconnaissant à souhait l'effort et les compétences de l'autre, même si elles sont toujours améliorables.

Naturellement, dans la notion participative de «coéducation», le terme éducation est à entendre comme la tâche anthropologique d'éduquer dans sa définition la plus générique à laquelle l'ensemble des acteurs concourent; la mission première de l'école, à savoir l'instruction, étant spécifiquement accomplie par cette dernière, mais jamais bien loin de l'éducation, car elle en est tributaire, directement et indirectement, afin que son potentiel se déploie le plus efficacement possible. Coéducation n'est pas synonyme d'indifférenciation, bien au contraire: c'est l'a participation à un but semblable qui est conjointe et commune.

Rappeler ou installer ce modèle relationnel participatif c'est aussi reconnaître que chaque partie peut être très efficace pour renforcer la légitimité de l'autre aux yeux de l'enfant. Cela est d'autant plus valable qu'aujourd'hui «*(...) le partage des tâches débouche sur une 'imbrication croissante des territoires'*. (...) *L'école est désormais consciente qu'elle édu-*

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ M. Kherroubi, *Des parents dans l'école*, cit.

que, et la famille sait qu'il n'est pas illégitime qu'elle dise son mot sur l'enseignement et sur la vie scolaire. Les parents élèvent leurs enfants, les enseignants les instruisent, et tous ensemble les éduquent»¹¹.

Si (re)trouver une distance et une relation adéquate avec l'école peut parfois suffire, l'effort nécessaire au parent afin de réaménager ses ambitions et ses attentes quant à ses propres performances éducatives peut être conséquent et mérite d'être soutenu moyennant la relation avec l'intervenant socio-éducatif. Le décalage pouvant exister entre l'image sociale du «bon parent» et ce qui est effectivement bon, voire suffisant pour accompagner son enfant (cet enfant-là), les tensions non rares entre les institutions publiques et les parents quant au niveau de performances attendu de ces derniers, dont le symptôme comportemental de l'enfant est souvent encore (trop) la jauge privilégiée, peuvent relever «... des différences sociales et culturelles qui créent des incompréhensions, parfois des conflits et des ruptures de communication, quant à des conceptions normatives et savantes de l'éducation d'un enfant qui ne peuvent se réconcilier...»¹², ou à priori pas sans un acte conscient de médiation, de rapprochement (conciliation).

Il est utile de souligner qu'il ne faut pas confondre les exigences issues des attentes de l'école qui peuvent varier de cas en cas, de personne à personne et d'école à école, avec les contraintes imposées par le cadre légal et règlementaire. «Si la loi scolaire est une contrainte pour le parent, elle s'avère aussi être support pour l'action éducative parentale. Ainsi, la régularité du rythme scolaire peut se révéler utile et aidante pour le parent. L'école se veut un soutien pour l'action éducative parentale»¹³.

Il n'en demeure pas moins que pour un parent reconnaître «d'y être pour quelque chose» nécessite «... une souplesse psychique (...) dont la difficulté est non seulement fonction subjective de l'ambition qu'ils se sont inévitablement donnée (être un bon parent) mais également fonction sociale du degré d'exigence du contexte»¹⁴. Lorsque les conditions utiles à favoriser cette souplesse psychique sont moins propices, il ne faut pas négliger la nécessité d'offrir des ressources plus spécifiques permettant au

¹¹ *Ibid.*

¹² G. Neyrand (...), *Malaise dans le soutien à la parentalité*, 2018.

¹³ P.-A. Lüthi *Histoire de Parent: comment «JE» devient Parent?: une recherche biographique au croisement du parcours de vie, du réseau familial et du récit de parentalité*. Thèse de doctorat. Université de Genève, Genève 2017. Disponible sur: <http://archive-ouverte.unige.ch>.

¹⁴ *Ibidem.*

parent de corporaliser ses propres limites, de les saisir de manière aussi physique et non seulement cognitive pour que le processus psychologique de conscientisation se produise. L'accès à des groupes de parents et à des pratiques psychocorporelles peut permettre de débloquer des situations en apparence inamovibles.

Par ailleurs, les enfants peuvent aussi bénéficier d'approches semblables de manière à saisir leur réalité autrement que par l'intellect, notamment lorsque les difficultés comportementales s'actualisent dans les relations avec les pairs et avec les adultes de leur entourage. De telles ressources existent déjà dans le canton, inscrites dans les réalités régionales ou disséminées sur la globalité du territoire, mais dont l'accès est peu connu ou résulte difficile à obtenir.

Création du Jeu «Histoires de PARENTS» (2019-2021)

Actuellement, l'équipe d'Histoires de PARENTS réalise la création d'un jeu d'animation. Cet outil devrait permettre d'animer des réunions et des échanges entre parents dans le cadre des collectifs et des entretiens parentaux. Ce projet émane de la réflexion menée par les collaboratrices et collaborateurs de la prestation Histoires de PARENTS. L'équipe s'est intéressée à la création d'un outil socio-éducatif spécifiquement destiné aux parents, en mesure d'encourager et de soutenir de manière ludique l'expression du récit parental. La thèse menée par Pierre-Alain Lüthi a mis en évidence des situations récurrentes et communes aux récits de parentalité. Ces situations, déterminées par l'âge de l'aîné, ont inspiré la notion «d'horloge de la parentalité». Cette organisation dans le temps peut constituer la base du jeu invitant le parent à produire des récits personnalisés. L'objectif du projet «jeu de société», réalisé en partenariat avec Educh.ch¹⁵, consiste à concevoir un outil ludique qui intègre les apprentissages issus de l'expérience d'Histoires de PARENTS et les conclusions de la thèse «Comment 'JE' devient parent?». Le jeu permet aussi d'aborder de manière ludique et moins frontale des notions capitales au bon développement de l'enfant, comme le partage, la collaboration ou encore le respect des règles.

¹⁵ Organisme d'éducation, formation et coaching basé en Suisse, <https://www.educh.ch>.

Bibliografia

- Kherroubi M., *Des parents dans l'école*, Erès, Ramonville Saint-Agne 2008.
- Lüthi P., *Histoire de parent: Comment «JE» devient parent?: Une recherche biographique au croisement du parcours de vie, du réseau familial et du récit de parentalité*, 2017, doi:10.13097/archive-ouverte/unige:92690 Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:ch:unige-926904>.
- Lüthi P., *Les parents sur le chemin de l'école*, 2015, Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:55220>.
- Lüthi P.-A., *Histoire de Parent: comment «JE» devient Parent?: une recherche biographique au croisement du parcours de vie, du réseau familial et du récit de parentalité*. Thèse de doctorat. Université de Genève, Genève 2017. Disponible sur: <http://archive-ouverte.unige.ch>.
- Neyrand G. - Coum D. - Wilpert M.-D., *Malaise dans le soutien à la parentalité. Pour une éthique d'intervention*, Erès, Ramonville Saint-Agne 2008.
- Prieur N., *Grandir avec ses enfants*, Collection: Psychologie, Ed. Marabout, Vanves 2007.
- Ott L., *Etre parent ce n'est pas un métier!*, Editions Fabert, Paris 2008.

La giustizia riparativa: una giustizia umanistica, una cultura dell'incontro

Una prospettiva concreta per l'attività dei Consulenti Familiari di Ispirazione Cristiana (Il parte)

*Pasquale Lattari**

Abstract

La giustizia riparativa è una giustizia umanistica, una giustizia dell'incontro: offre alla vittima di reato ed al reo uno spazio un tempo ed un luogo per superare e riparare "insieme" le questioni derivanti dal reato e tentare di ripararne le conseguenze. E la società è parte attiva e ne trae beneficio. La giustizia riparativa si fonda su una lettura relazionale del reato che non è solo la violazione della legge ma rottura di una relazione personale e sociale che necessita di riparazione. La giustizia riparativa è una giustizia positiva all'insegna e nel rispetto della legge ed è complementare alla giustizia tradizionale trattando questioni che questa non valuta prioritariamente. La giustizia riparativa è anche una sfida ed una cultura valida per ogni conflitto.

Restorative justice is a humanistic justice based on the encounter between the victim of a crime and the offender. It provides them with a space, a time, and a place to overcome and repair "together" the issues derived from the crime in the effort of repairing its consequences. The wider community plays an active role in it and benefits from it. Restorative justice is based on a relational interpretation of the crime which is not only seen as a violation of the law but as the harm of personal and social relationships that need reparation. Restorative justice is positive justice in the name of and in compliance with the law. It is complementary to traditional justice by dealing with issues that the latter does not prioritize. Restorative justice is also a challenge and a cultural best practice for any conflict.

* Avvocato.

Parole chiave: giustizia riparativa, giustizia dell'incontro, giustizia umanistica

Keywords: restorative justice, justice based on the encounter, humanistic justice

L'attività di giustizia riparativa – in particolare la mediazione penale – è praticata da molti anni dal Consultorio familiare “Crescere Insieme” della Diocesi di Latina-Terracina-Sezze-Priverno¹.

¹ Il Consultorio “Crescere Insieme” della Diocesi di Latina – gestito dall'Associazione per la famiglia ONLUS – aderente alla Confederazione dei Consulenti d'ispirazione cristiana: – dal 2006 è sede dell'ufficio “*In mediazione... di conciliazione e riparazione in ambito minorile della Provincia di Latina*” istituito con protocollo di intesa con il Ministero della Giustizia - Dipartimento giustizia Minorile CGM di Roma, Provincia di Latina e Comune di Latina del 2006. Da tale anno effettua la mediazione penale minorile - primo nel Lazio - per tutti i casi inviati dal Tribunale per i Minorenni, in collaborazione con l'USSM sede Latina, della provincia di Latina;

– dal 2017 è sede dell'“*Ufficio di mediazione penale e giustizia riparativa di Latina*” per adulti ex lege 67 del 2014 istituito con un protocollo d'intesa con il Tribunale di Latina e l'UEPE di Latina Ministero della Giustizia. Nel 2018, 2019 e 2020 si è resa affidataria del progetto “percorsi di mediazione penale” del Dipartimento Giustizia Minorile e di Comunità del Ministero Giustizia ed effettua la mediazione penale prevista nel procedimento di messa alla prova ex lege 67/2014 per gli invii ricevuti dall'UEPE di Latina;

– gestisce il “*Centro di giustizia riparativa e mediazione penale minorile della Regione Lazio*” che effettua la mediazione penale per tutti i casi del Tribunale per i Minorenni di Roma e riguardante quindi l'intero territorio regionale. L'esperienza pluriennale acquisita nella giustizia riparativa ha consentito all'Associazione per la famiglia Onlus di essere capofila – di un ATS (associazione temporanea di scopo) – di cui fanno parte anche in Medias Res, Ismes e istituto don Calabria – che si è resa assegnataria e gestirà il servizio. A chi scrive è stato assegnato il ruolo di Responsabile e coordinatore.

L'attività e la specificità nella giustizia riparativa si è orientata in altri ambiti di conflittualità: *In ambito familiare*: Nel servizio di mediazione familiare per la conflittualità coniugale e nei rapporti con i figli - in essere presso il Consultorio.

In ambito scolastico - con adesione al protocollo di costituzione del Nucleo Operativo sul Bullismo della Provincia di Latina – di cui fanno parte la Procura di Latina, la Questura di Latina, il Prefetto di Latina, il Garante per l'infanzia e l'adolescenza sportello di Latina ed altri Soggetti ed Enti e del CTS di Latina con attività negli istituti scolastici dell'intera provincia per la formazione prevista dalla legge 71 sul cyberbullismo -. Percorsi e specifici progetti di gestione della conflittualità e con finalità riparative sono stati avviati con singoli istituti scolastici (per es. progetto scuola Monda-Volpi Cisterna di Latina [LT]).

In ambito sociale: istituzioni hanno contatto l'Associazione per progetti ed interventi riparativi per conflittualità sociale su diversi territori e quartieri cittadini. In particolare nella Città di Aprilia è stato avviato dal Consultorio di Latina Ufficio di giustizia riparativa e mediazione penale in collaborazione con il Ministero della Giustizia – dipartimento giustizia riparativa e di comunità, “un'esperienza di giustizia riparativa sociale e di comunità” con partecipazione Amministrazione comunale (vd delibera GM Comune Aprilia n. 95 del 2021), istituto scola-

Il Consultorio riceve ed accoglie le persone – rei e vittime coinvolti in reati, inviati dall'autorità giudiziaria o che si rivolgono direttamente – negli uffici di giustizia riparativa della sede per cercar di risolvere con loro le questioni derivanti dal reato e tentare di ripararne le conseguenze.

Ma che cosa è la giustizia riparativa, e in che rapporto è con la giustizia tradizionale e, soprattutto, è in linea con le finalità dei Consulтори di ispirazione cristiana?

La giustizia riparativa: le norme di emersione nel nostro ordinamento

La giustizia riparativa o restaurativa – regolamentata dalle fonti internazionali – è stata per lungo tempo, e per lo più, sconosciuta agli operatori del diritto e della giustizia e all'opinione pubblica. L'elaborazione sulla giustizia riparativa ha compiuto un passo decisivo con gli Stati Generali dell'Esecuzione penale ed ha trovato una elevata elaborazione accademica e teorica culminata con i lavori del Tavolo XIII².

La giustizia riparativa in Italia ha avuto avvio positivo con l'introduzione del procedimento di messa alla prova nel procedimento penale minorile: per la prima volta in Italia si è rotto il meccanismo che ad ogni reato debba necessariamente corrispondere una pena.

Il Giudice con il provvedimento di messa alla prova dispone la sospensione del processo e l'affidamento del minore ai Servizi sociali della Giustizia Minorile, approva un progetto significativo con adempimenti e prescrizioni. Nel progetto si cercano volontariamente condotte volte a «riparare le conseguenze del reato e a promuovere la conciliazione del

stico Rosselli, il consultorio familiare diocesano di Aprilia, il comitato di quartiere Toscanini di Aprilia, la Parrocchia S. Spirito di Aprilia.

È in itinere un progetto nel quale l'Ufficio di mediazione penale e giustizia riparativa di Latina sottoscriverà protocollo con il Garante dell'Infanzia ed adolescenza della Regione Lazio Sportello di Latina e la Questura di Latina e Prefettura di Latina per avviare uno sportello di orientamento ed accoglienza per le vittime di violenza proprio nei locali della Questura.

L'attività ha consentito attività di sensibilizzazione in materia con convegni, seminari e corsi di formazione per mediatori organizzati in favore in particolare degli operatori della giustizia, e degli appartenenti a vari ordini professionali (avvocati, psicologi, assistenti sociali).

² A 40 anni dalla riforma ordinamento penitenziario il Ministero della Giustizia ha nominato un Comitato di esperti per predisporre le linee di azione degli "Stati generali sull'esecuzione penale" Nominato con *d.m. 8 maggio 2015 e d.m. 9 giugno 2015 di costituzione e integrazione del Comitato degli esperti*. (SGEP documento finale in www.giustizia.it) presso il Ministero della Giustizia al fine di avviare una consultazione pubblica al fine di tracciare le linee programmatiche di azione di tipo legislativo ed organizzativo.

minorenne con la parte offesa dal reato»³. Tale attività volontaria si può svolgere anche durante la fase delle indagini e prima del processo⁴. Se il minore dà prova di recupero e rivisitazione delle proprie condotte il giudice provvede a riconoscere l'estinzione del reato.

Nel 2014 il procedimento di messa alla prova⁵ è stato trapiantato – con dei *distinguo, in primis* circa i reati per i quali è ammissibile – anche nel procedimento ordinario con la previsione delle condotte volte a promuovere la mediazione⁶.

E percorsi di giustizia riparativa sono possibili anche in fase di esecuzione della pena sia nel procedimento penale minorile che in quello ordinario degli adulti: «l'adoperarsi per quanto possibile a favore della vittima di reato» è presente nell'art. 47 ordinamento penitenziario 354 del 1975 per gli adulti, mentre: «Percorsi di giustizia riparativa e di mediazione con le vittime di reato» è propria del d.leg.vo 121 del 2018 che disciplina l'esecuzione delle pene nei confronti dei minorenni.

Il riferimento alla giustizia riparativa è presente anche l'art. 29 co.4 d.lg. vo n. 274 del 2000: il giudice di pace ha potere di tentare la conciliazione tra le parti «e ove occorra può avvalersi anche dell'attività di mediazione di centri e strutture pubbliche o private presenti sul territorio. In ogni caso le dichiarazioni rese dalle parti nel caso dell'attività di conciliazione non possono essere in alcun modo essere utilizzate ai fini della deliberazione». Ma tale strumento è poco usato dai Giudici di Pace: per lo più tentano la

³ Art. 27 disp attuazione cppm ed art. 28 co. 2 del d.p.r. 448/88.

⁴ La norma che consente in tale fase l'applicazione della giustizia riparativa è l'art. 9 sugli accertamenti della personalità dell'indagato) ed in applicazione dei seguenti istituti: a) l'irrelevanza del fatto – art. 27 d.P.R. n. 448 del 1988 – in caso di fatto illecito di tenue offensività e sia stato commesso in modo del tutto occasionale può aversi la sentenza non luogo a procedere se nell'ulteriore corso del procedimento può pregiudicare le esigenze educative del minorenne; b) il perdono giudiziale – art. 169 c.p. – il quale consiste nel potere del giudice – in presenza di determinate condizioni – di astenersi dal il rinvio a giudizio o dal pronunciare sentenza di condanna nei confronti di persona minorenne;

⁵ L'art. 464 bis, co. 4, lett. c) c.p.p. La messa alla prova è un istituto innovativo «da non consentire un riferimento nei termini tradizionali alle categorie costituzionali penali e processuali, perché il carattere innovativo della messa alla prova “segna un ribaltamento dei tradizionali sistemi di intervento sanzionatorio”» Corte di cassazione, sezioni unite penali, sentenza 31 marzo 2016, n. 36272.

⁶ L'art. 141-ter, comma terzo cpp è prevista nella messa alla prova ex lege 67 la «possibilità di svolgimento di attività di mediazione... anche avvalendosi a tal fine di centri o strutture pubbliche o private». Si sono sviluppati uffici al di fuori dell'organizzazione giudiziaria – anche se in collaborazione con i servizi sociali e/o degli UEPE – per garantire la terzietà e l'imparzialità dei mediatori rispetto alle strutture giudiziarie.

conciliazione poco prima di avviare il procedimento penale⁷. Sono questi gli spazi e le disposizioni positive che consentono i percorsi di giustizia riparativa ed *in primis* della mediazione penale. I percorsi di giustizia riparativa sono, pertanto, “all’insegna”⁸ della legge proprio perché da essa previsti. La giustizia riparativa, quindi, non è un sistema autonomo e a sé stante, ma presuppone il necessario ed imprescindibile sistema penale tradizionale (finalizzato ad irrogare al responsabile la sanzione proporzionale alla violazione e del danno provocato alla vittima)⁹.

La giustizia riparativa – anche se *a latere* – parte dal processo e al processo torna: opera in reciprocità e in complementarità con il processo penale. «Questa visione – elaborata da alcuni anni nel contesto del diritto penale in cui ormai è universalmente nota come *restorative justice* – manifesta potenzialità ben più estese di quelle riferibili al solo ambito della risposta giuridica i reati: dove pure, certo, incontra ben immaginabili resistenze, ma assunto un ruolo culturale e propositivo che solo pochi decenni orsono nessuno avrebbe supposto. Per la prima volta, infatti, ha trovato spazio l’idea che la suddetta risposta sanzionatoria, già nel momento della condanna o, ancor prima, in sede di definizione anticipata del processo, possa essere costituita non dalla quantificazione di una conseguenza negativa – di un danno – per l’agente di reato (di regola la durata della detenzione) che si assuma corrispondente alla gravità del fatto colpevole commesso, bensì dalla definizione di un percorso significativo – di un progetto – circa il rapporto dell’agente medesimo con la vittima e con l’intera società. Così che la risposta al reato non sia pensata contro il suo

⁷ E dire che proprio dai piccoli conflitti che sono di competenza dei giudici di pace spesso si avviano conflittualità più vaste e foriere di elevati pregiudizi per le parti (per tutti: la strage di Erba ebbe origine da una controversia condominiale!).

⁸ «La giustizia riparativa trova la sua legittimazione “all’insegna della legge” e non “al posto della legge”. Questo non vuol dire intenderla come una pratica suppletiva e quindi subordinata al sistema penale, ma significa riconoscere come essa, rilanciando positivamente il valore del precetto della norma violata, riesca a offrire soluzioni più adeguate ai bisogni di giustizia di tutti i protagonisti coinvolti nella vicenda penale (vittime, autori di reato, comunità), non accontentandosi di logiche legate alla mera afflittività penale. Documento finale Stati generali esecuzione penale in <https://www.giustizia.it>; A. Ceretti, *giustizia riparativa e mediazione penale. Esperienze pratiche a confronto*, in F. Scaparro (ed.), *Il coraggio di mediare*, Guerini e Associati, 2001, p. 307 e ss.

⁹ Il sistema penale è irrinunciabile per i precetti penali a tutela di valori assoluti e fondamentali della persona non negoziabili né disponibili; al pari dell’organizzazione giudiziaria insostituibile per l’accertamento dei reati, l’individuazione dei responsabili ed irrogazione della pena ed a cui la vittima può rivolgersi per avere riconoscimento e tutela dei propri diritti.

autore (posticipando il recupero, poco credibile, un orientamento risocializzativo alla fase di esecuzione della pena) bensì come un'opportunità per il futuro del medesimo, che incida positivamente sui legami feriti dal comportamento illecito e, in tal modo, favorisca il riannodarsi del dialogo con chi di quest'ultimo abbia subito le conseguenze con l'ordinamento giuridico»¹⁰.

La giustizia riparativa: una giustizia dell'incontro.

La giustizia riparativa è la giustizia dell'incontro¹¹ – in particolare di mediazione – e ha l'ambizione di offrire alle vittime dei reati, *in primis* ma anche ai rei, un luogo un tempo uno spazio per superare “insieme” al di là dei ruoli processuali le conseguenze del reato. La mediazione diretta autore-vittima è lo strumento principale perseguito. La mediazione è quel «procedimento che permette alla vittima e al reo di partecipare attivamente, se vi consentono liberamente, alla soluzione delle difficoltà derivanti dal reato, con l'aiuto di un terzo indipendente (mediatore)»¹².

La mediazione può anche essere indiretta: le parti effettuano comunicazioni e – il più delle volte – il reo presenta scuse formali – tramite l'ufficio di giustizia riparativa – alla vittima, spesso contenute in una lettera.

La mediazione è effettuata anche con vittima aspecifica: un incontro di mediazione fra l'autore di un determinato reato e la vittima non diretta e/o

¹⁰ L. Eusebi, *Fare giustizia: ritorsione del male o fedeltà al bene?*, in L. Eusebi (ed.), *Una giustizia diversa. Il modello riparativo e la questione penale*, Milano 2015, p. 8.

¹¹ Cfr. C. Mazzuccato, *Il Libro dell'incontro*, cit. p. 251; per la mediazione penale G. Mannozi - G. Lodigiani, *La giustizia riparativa* Torino 2017; L. Eusebi (ed.), *Una giustizia diversa. Il modello riparativo e la questione penale*, Milano 2015.

¹² Raccomandazione 19 (1999) del Consiglio d'Europa. La mediazione è declinata in forme differenti in ragione della diversa concezione dell'uomo; una concezione liberista della mediazione (l'essere umano e la sua attività sono determinati prevalentemente da motivazioni di ordine economico; l'uomo si associa, compete, entra in conflitto con i suoi simili, soprattutto per interessi “materiali” per opportunità, per contratto sociale). La mediazione che ne discende consiste nella “massimizzazione degli utili”: aiuta gli individui o i gruppi a individuare possibili soluzioni, soddisfacenti, in virtù di un calcolo “razionale”, negoziale-utilitaristico. I concetti e tecniche applicati rimandano ai negoziati ed alla negoziazione di tipo legale e commerciale. All'opposto si colloca una concezione umanistica della mediazione, un approccio che pone attenzione agli aspetti spirituali ed emotivi dell'uomo e in primo luogo sul significato delle “emozioni” che manifesta e di cui è depositario in maniera unica e personale. Sulla base delle proprie emozioni ciascun soggetto conserva la propria irriducibile possibilità di incidere sulla propria vita e sul proprio destino, attraverso le relazioni che costruisce. I mediatori degli uffici di Latina sono tutti formati secondo la concezione umanistica.

di una vicenda criminosa diversa. Oppure con la “vittima” impersonata da enti esponenziali dell’interesse leso quando la condotta di reato non ha leso alcuna persona fisica. Altri percorsi di giustizia riparativa sono possibili¹³. Quindi la giustizia riparativa – *in primis* la mediazione penale – è un’esperienza di giustizia “diversa” che accoglie la vittima ed il suo dolore, incontra il reo con il peso del suo reato che ne scopre gli effetti sulla carne viva della vittima; incontra entrambi nelle distanti posizioni eppure complementari per guardare avanti abbandonando la retrospettiva del reato.

I percorsi di giustizia riparativa sono volontari e consensuali e nel rispetto della dignità delle persone coinvolte ed intendono:

a) offrire attenzione e spazi di ascolto e riconoscimento alla vittima di reato che non trova nel processo tradizionale: la vittima cerca senso ed ascolto alle proprie sofferenze, al dolore ed alla rabbia;

b) dare momenti costruttivi di recupero del reo a cui è funzionale il confronto – diretto o mediato – con la vittima che consente la responsabilizzazione, specchiandosi e riflettendo sul dolore causato alla vittima per la risoluzione del conflitto e la riparazione degli effetti del reato e la vittima dal confronto con il reo può appagare la ricerca di senso e di riconoscimento delle proprie sofferenze ed ottenerne riparazione;

c) coinvolgere la comunità al fine di ridurre la recidiva e rafforzare la sicurezza sociale: il reo riconosce la validità del precetto penale ed il progetto rafforza la sua personalità verso futuro migliore e rispettoso delle regole e degli altri.

L’attività si svolge in uno spazio un tempo ed un luogo al di fuori degli Uffici giudiziari, del processo penale e delle istituzioni giudiziarie¹⁴.

¹³ Sono percorsi di giustizia riparativa anche: «programmi riparativi di comunità, consigli di riparazione, restituzioni dirette alla vittima, programmi di supporto alle vittime e ai testimoni, circoli di supporto alle vittime, gruppi terapeutici, corsi di sensibilizzazione per le vittime, educazione di detenuti e autori dell’illecito, tribunali di problem solving, circoli di supporto e responsabilità, cerimonie di reinserimento degli autori dell’illecito e progetti che coinvolgono gli autori dell’illecito e le loro famiglie o altre vittime di reato, tutte queste iniziative, tra le altre, possono essere realizzate in un’ottica riparativa, se vengono svolte in conformità ai principi fondamentali della giustizia riparativa» REC (2018) 8 VII,59.

¹⁴ Sia per il procedimento penale minorile che per quello adulti è previsto che gli uffici di mediazione siano estranei all’organizzazione giudiziaria. In uno... privato sociale... Peraltro i protocolli operativi richiamati dalla norma di attuazione del ccp attraverso équipe specializzate nel settore (anche avvalendosi a tal fine di centri o strutture pubbliche o private presenti nella nuova disposizione di attuazione cpp – dettata dall’art. 141-ter, comma terzo – è prevista la «possibilità di svolgimento di attività di mediazione... anche avvalendosi a tal fine di centri o strutture pubbliche o private».

La figura del mediatore – che attiva ascolto e percorsi di comunicazione nel rapporto personale o sociale interrotto dal conflitto/reato – può appartenere a diverse figure professionali (avvocati e giuristi, assistenti sociali psicologi ecc.) con formazione specifica – teorica e pratica – in materia di gestione dei conflitti interpersonali e sociale.

Elementi imprescindibili che consentono di riconoscere e differenziare i programmi di giustizia riparativa da altre modalità di intervento sui conflitti, sulla devianza o sul disagio sono: a) la partecipazione attiva di reo e vittima e comunità; b) il riconoscimento della vittima, e la riparazione dell'offesa nella sua dimensione globale; c) l'autoresponsabilizzazione del reo verso l'altro; d) il coinvolgimento della comunità nel processo di riparazione; e) la consensualità; f) la confidenzialità; g) la volontarietà dell'accordo raggiunto tra le parti.

Gli esiti del percorso sono a beneficio delle parti *in primis* e, poi, per l'autorità giudiziaria con possibile risultato riparativo¹⁵ oppure senza alcun risultato soddisfacente per le parti (quando non si realizza alcuna intesa e/o non avviene alcun cambiamento nella relazione tra le parti o il percorso è ritenuto non soddisfacente dalle stesse).

La giustizia riparativa: per quali reati e quali persone?

Anzitutto va evidenziato che la Direttiva 2012/29/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 25 ottobre 2012 che istituisce norme minime in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime di reato prevede all'art. 12: «Diritto a garanzie nel contesto dei servizi di giustizia riparativa» che: «1. Gli Stati membri adottano misure che garantiscono la protezione delle vittime dalla vittimizzazione secondaria e ripetuta, dall'intimidazione e dalle ritorsioni, applicabili in caso di ricorso a eventuali servizi di giustizia riparativa. Siffatte misure assicurano che una vittima che sceglie di partecipare a procedimenti di giustizia riparativa abbia accesso a servizi di giustizia riparativa sicuri e competenti, e almeno alle seguenti condizioni: a) si ricorre ai servizi di giustizia riparativa soltanto se sono nell'interesse della vittima in base ad eventuali considerazioni di sicurez-

¹⁵ REC (2018) 8 prevede circa gli esiti che: «50. Gli accordi dovrebbero contenere solo azioni eque, realizzabili e proporzionate rispetto alle quali tutte le parti danno un consenso libero e informato. 51. Gli accordi non devono necessariamente includere risultati tangibili. Le parti sono libere di concordare che il dialogo ha soddisfatto sufficientemente i loro bisogni e interessi. 52. Per quanto possibile, gli accordi dovrebbero fondarsi su idee proposte dalle parti».

za, e se sono basati sul suo consenso libero e informato, che può essere revocato in qualsiasi momento».

Anche se in teoria la giustizia riparativa non ha preclusioni ad avviare i percorsi avendo come destinatari tutte le persone a prescindere dal reato e dai soggetti coinvolti¹⁶, concretamente il percorso di giustizia riparativa risulta improponibile ed impraticabile:

a) in alcuni tipi di condotte di reato – si pensi alle violenze contro minori, contro le donne... agli omicidi – che ledono beni e valori personalissimi, assoluti, incommensurabili e non consentono relazionalità dirette e/o immediate tra le parti. In tali evenienze la sola proposta di un percorso riparativo attiva reazioni di disagio e stress per la vittima ed è *ex se* foriero di grossi rischi per la sua persona *in primis* di pregiudizi e danni di vittimizzazione secondaria;

b) in altre condotte di reato e/o nei casi in cui il conflitto sottostante è forte ed aspro e/o rende il rapporto tra le persone fortemente diseguale, asimmetrico e rivendicativo costituendo ostacolo spesso insormontabile alla disposizione verso l'altro e/o all'incontro; in tali evenienze il percorso riparativo è inopportuno e sconsigliabile. Tuttavia il tempo è variabile che può agevolare le vittime – con il distanziamento dalla rivalsa, dalla rabbia, dal risentimento connaturati al sopruso subito – all'incontro con il reo. Abbiamo assistito a percorsi di giustizia riparativa in reati gravi; per tutti – vista la pubblica conoscenza dei reati – quelli avvenuti tra i familiari delle vittime ed i condannati per atti gravi di terrorismo ad anni di distanza dai fatti¹⁷. E tuttavia anche ciò non basta dipendendo sempre dallo status della persona vittima di reato a cui tutto è funzionalizzato.

¹⁶ Al riguardo occorre precisare che:

– l'art. 48 Convenzione di Istanbul vieta agli Stati di prevedere il ricorso obbligatorio ai metodi alternativi di risoluzione dei conflitti, tra cui la mediazione e la conciliazione, per tutte le forme di violenza che rientrano nel campo di applicazione della Convenzione (vd. pg. successive), con ciò lasciando la possibilità per la facoltativa;

– la messa alla prova per gli adulti ex lege 67 del 2014 – in cui si attivano i percorsi di mediazione penale – è ammissibile solo per reati specifici e/o puniti con pena detentiva non superiore nel massimo a quattro anni (art 168 bis cp). Per la mediazione penale minorile invece non vi sono preclusioni relativamente ai reati.

¹⁷ Giovanni Ricci figlio di Domenico Ricci della scorta di Aldo Moro ucciso dai terroristi nel marzo 1978 in Via Fani ha incontrato gli assassini del padre dopo 35 anni: «Ha conosciuto i terroristi? Sì, ho incontrato Valerio Morucci, che ha ucciso mio padre. E poi Franco Bonisoli e Adriana Faranda. È successo nel 2012. Ho voluto confrontarmi con loro. La giustizia penale ti dà sicurezza della pena. Ma non cessa il tormento interno. Ho voluto un passo in avanti. Nei terroristi non ho più visto il mostro ma delle persone. Ho guardato i loro occhi, le bocche, le

È quindi opportuno – in tali casi – che la proposta e l'attivazione della mediazione venga effettuata *cum grano salis*; in ragione della gravità dei reati e dello status delle persone, in particolare delle vittime.

I fini cui aspira la mediazione – ferma la sua indifferenza sia nei confronti della punizione sia nei confronti del perdono – sono misurati ma ambiziosi al contempo:

«Misurati in primo luogo perché l'immagine che propongo è quella di una pratica di elaborazione dei conflitti che non si situa né nella legge né fuori della legge, ma all'insegna della legge, nel senso che la finalità della mediazione sarebbe quella di utilizzare la legge quale punto di riferimento per favorire l'avvicinamento tra prospettive diverse.

Ma sono misurati in secondo luogo anche perché la mediazione non pretende di essere sempre possibile: e non lo è – così almeno riteneva all'inizio – oltre che nei casi in cui le parti non vogliono, in tutti quelli in cui il conflitto assurge a dissidio irriducibile, il che accade ogni qual volta le posizioni che contrappongono le parti risultino incommensurabili tra loro, per il fatto di essere orientato a sistemi di riferimento (relativi a principi etici, morali, giuridici, costituzionali o comportamentali) lontanissimi e disomogenei, a tal punto da precludere la condivisione di una regola di giudizio la costruzione di un equilibrio (ancora una volta però la vita mi sorprenderà. Sette anni insieme ai responsabili della lotta armata alle vittime i parenti delle loro vittime mi smentiranno ma questa è una storia che racconterò più avanti).

Sono ambiziosi perché, per il resto, la mediazione crede nella propria applicabilità tutti i generi di conflitto, grandi o piccoli e caratterizzati da una forte dimensione relazionale, quali conflitti familiari, scolastici, di vicinato o sul posto di lavoro.

Tuttavia, anche in questi casi la mediazione conserva il senso della misura, nella consapevolezza dei propri limiti»¹⁸.

voci. Questo mi ha permesso di riconciliarmi col passato. Loro per uccidere avevano ridotto le vittime a oggetto. Io ho fatto il percorso inverso. Non li vedevo più come assassini ma persone. Come è stato l'incontro con Valerio Morucci? L'ho visto piangere per il male fatto. Mi ha chiesto: "Tu sai chi sono io?". Gli ho risposto: "La tua croce è più grande della mia". Nonostante il dolore per la perdita di mio padre ho ripreso a vivere. Non sono più una vittima, sono rinato come una persona» (Vd intervista su: <https://www.benecomune.net/rivista/rubriche/pensieri/il-figlio-dellautista-di-moro-cosi-ho-vinto-dolore-e-rabbia>). Si veda anche altre testimonianze sugli incontri tra terroristi e familiari delle vittime *il Libro dell'incontro*, op. cit.

¹⁸ A. Ceretti, *Il diavolo mi accarezza i capelli*, Milano 2020, p. 128.

E proprio per questa concretezza che trae sapere dall'esperienza sull'uomo e dell'uomo che il mediatore è conscio che: «Ciò che nasce da un incontro di mediazione è una possibilità fragile e non un bene assoluto che sia un bene assoluto provano a farcelo dire i nostri detrattori»¹⁹.

La giustizia riparativa: tra criticità, prospettive, carica utopica e realtà

La criticità di fondo è data dalla mancanza di conoscenza della giustizia riparativa e della mediazione da parte delle persone ed anche – occorre dirlo – da parte di operatori della giustizia. La ritrosia o a volte la diffidenza – a parte dalla mancanza di conoscenza – deriva e risente chiaramente della cultura punitiva e securitaria dilagante.

La vittima – alla proposta del percorso di giustizia riparativa – tende ad avere approcci che mimano la pretesa giudiziaria con rivendicazioni prevalentemente economiche. Altre volte ha difficoltà e ritrosia ad avere contiguità con chi l'ha offesa. Spesso, inoltre, i percorsi di mediazione giungono ad anni di distanza dal reato – specie nel minorile – e ciò per certi versi non agevola la vittima che spesso ha “chiuso” con la vicenda. Inoltre, la partecipazione della vittima – specie nel minorile – può essere condizionata dalla volontà di non aggravare e pregiudicare ulteriormente la posizione del reo, e quindi condizionata.

L'esperienza concreta e pluriennale dell'attività e dei percorsi di giustizia riparativa – a mente le criticità – fa riscontrare a chi scrive la positività e l'efficacia dei percorsi di giustizia riparativa, per la vittima per il reo, per la società tutta. Il reo con il confronto con il dolore della vittima trasforma in radice le questioni: il reato diventa il volto delle persone a cui si è provocato pregiudizio. Dalla mediazione il reo esce “differente”. La vittima – se scopre la bontà del percorso – trova senso e perché a ciò che le è accaduto a prescindere dall'esito riparativo.

La giustizia riparativa ha in sé una buona dose di ambizione o di “carica utopica”²⁰, che tuttavia – nonostante gli spazi normativi angusti, non del tutto regolamentati e le risorse limitatissime – consente percorsi concreti

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Cfr. F. Occhetta, *La giustizia capovolta*, cit., p. 45.

ed efficaci ed a volte insperati²¹. È, quindi, un'“utopia concreta”: un ossimoro che – come tutti i suoi simili – genera una significanza profonda.

In ragione di ciò a fronte dell'immagine iconografica²² della donna bendata con la spada e la bilancia della giustizia retributiva sono state proposte diverse immagini della giustizia riparativa.

Una giustizia capovolta per rendere presenti «le radici nei frutti dell'albero della giustizia»²³. Il tema dell'albero della giustizia capovolta si ritrova nell'immagine della radice aerea²⁴. «L'immagine appropriata non è l'occhio per occhio, ma il nodo da riallacciare»²⁵ o «quella dell'ago e del filo»²⁶. Similare è la rappresentazione del telaio²⁷. È anche usata efficacemente l'immagine dell'aratro²⁸ che consente di mettere in luce l'aspetto della fatica, della profondità del conflitto, da dissodare con lento e paziente lavoro di accoglienza ed ascolto, ove scavare tracciando il solco della responsabilità ove poi gettare il seme della riparazione.

La giustizia riparativa può essere rappresentata e raffigurata – a sommo avviso di chi scrive (durante le mediazioni spesso è riferimento implicito o costituisce immagine esplicita) – dalla metafora de “la sorgente d'acqua del villaggio”. La sorgente d'acqua del villaggio (giustizia riparativa) pur provenendo dalla stessa falda della fontana principale posta al centro del villaggio (la giustizia ordinaria) sgorga e reca acqua che – attraverso percorsi difficili, tortuosi e non lineari in terreni e rocce (il conflitto)

²¹ «Non parliamo, beninteso, di un cammino facile, perché la giustizia riparativa è, prima di un sistema giuridico, un prodotto culturale, capace di promuovere percorsi di riconciliazione senza dimenticare le esigenze della giustizia retributiva (incentrata sul rapporto tra il reato la pena) e della giustizia riabilitativa (più attenta al recupero del detenuto). Si tratta beninteso di percorsi delicati, quasi mai lineari, connesse alle parti più intime dell'essere umano e dunque da gestire con attenzione ed equilibrio, perché ricostruire le relazioni umane il tessuto sociale non può andare a discapito dell'equità, nella certezza della funzione riabilitativa della pena» Luigi Ciotti in Prefazione in F. Occhetta, *La giustizia capovolta. Dal dolore alla riconciliazione* Milano 2016.

²² Cfr. parte prima articolo in numero precedente di questa rivista.

²³ F. Occhetta, *La giustizia capovolta. Dal dolore alla riconciliazione*, cit., pp. 17-18.

²⁴ G. Mannozi - G.A. Lodigiani, *La giustizia riparativa*.

²⁵ G. Zagrebelsky in C.M. Martini, *Le cattedre dei non credenti*, Milano 2015, p. 1117.

²⁶ Cfr. F. Albano, Introduzione in *La mediazione penale ed altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile*. Autorità garante infanzia ed adolescenza, Roma 2018, p. 7.

²⁷ F. Occhetta, *La giustizia capovolta*, Milano 2016, p. 52.

²⁸ C. Mazzuccato, *Oltre la bilancia la spada alla ricerca di una giustizia di una giustizia della reliance*, in E. Scabini - E.G. Rossi (eds.), *Rigenerare i legami. La mediazione nelle relazioni familiari e comunitaria*, Milano 2013, pp. 173-174.

– assume caratteristiche peculiari e specifiche rispetto a quella incanalata e che fuoriesce dalla fontana centrale. La sorgente d’acqua del villaggio è dislocata, decentrata ed opera nel nascondimento – non ha insegne né indicazioni – e per trovarla occorre conoscerla e/o chiedere il percorso a chi ne fa uso. Il suo sgorgare ed il suo corso – almeno nella mediazione – è *absconditus* – nei significati ed accezioni migliori e positive – ossia è un fluire ed un procedere celato, riposto, coperto, intimo, latente e discreto. Ad essa la vittima ed il reo, e con esse il villaggio tutto, trovano benefici e ristoro²⁹.

Conclusivamente. Il mediatore e l’operatore di giustizia riparativa che ha immaginato – derivandolo dagli studi ma anche dalla pratica giudiziaria insufficiente all’umana conflittualità – voluto e veduto l’efficacia e la bontà dei percorsi di giustizia riparativa:

- con il senso della misura e consapevolezza dei limiti e con l’umiltà di entrare nella vita e nel dolore delle persone coinvolte nei reati;
- con visioni concrete e non disincantate né disincarnate del conflitto;
- con la responsabilità di costruire con “artigianalità” e con pazienza l’incontro con le persone con nessuna certezza circa l’esito e la ricomposizione di ogni conflitto rimesso alla determinazione ed alla fragilità della persone dei confliggenti, e tuttavia
- con una umile esperienza nell’umanità travolta dal conflitto, dal dolore, dalla rabbia ma anche percorsa dalla innata ricerca di senso, di riconoscimento e di confronto;
- con la pretesa sommessa – ma anche audace – di far intravedere alle parti prospettive nuove e sguardi diversi e concedere apertura all’altro;
- con la sicurezza che solo oltre il reato c’è futuro per le persone che “non sono” i reati commessi e subiti;
- con la positività e la speranza della “giustizia umanistica e dell’incontro” che concede alla vittima accoglienza ed ascolto ed al reo spazio di specchiarsi nel dolore arrecato;

²⁹ P. Lattari, *La giustizia riparativa. Una giustizia “umanistica”. Una cultura dell’“incontro” per ogni conflitto*, Key editore 2021.

può ragionevolmente concludere che:

- la realtà della giustizia riparativa è superiore ed è più importante dell'idea che si ha della stessa;
- la giustizia riparativa – prodotto culturale dell'uomo e per l'uomo – ha necessità di essere conosciuta e divulgata per costruire – sempre più compiutamente – con audacia e coraggio³⁰ una “giustizia umanistica” una cultura dell'incontro³¹;
- la giustizia riparativa coinvolge temi ed argomenti cardine della convivenza umana e di ausilio alla visione diversa dei semplici rapporti umani non squisitamente giuridici³²;
- la giustizia riparativa è anche una sfida non esclusiva dell'ambito giudiziario coinvolgente anche la comune convivenza³³: la cultura, la filosofia, gli strumenti sono estensibili a tutti i conflitti personali, intersoggettivi e sociali che coinvolgono le persone;

³⁰ «Il coraggio esprime forza, e la logica dell'essere è la forza aggregante costruttrice di relazioni, per cui parlare di coraggio significa toccare il centro della vita e della sua dinamica» (V Mancuso, *Il coraggio e la paura*, Milano 2020, p. 14).

³¹ Papa Francesco in *Fratelli tutti*, n. 30: «Nel mondo attuale i sentimenti di appartenenza a una medesima umanità si indeboliscono, mentre il sogno di costruire insieme la giustizia e la pace sembra un'utopia di altri tempi... L'isolamento e la chiusura in noi stessi o nei propri interessi non è mai la via per ridare speranza e operare un rinnovamento, ma è la vicinanza, è la cultura dell'incontro. L'isolamento, no; vicinanza sì. Cultura dello scontro, no; cultura dell'incontro, sì».

³² L. Eusebi (a cura di), *Una giustizia diversa. Il modello riparativo e la questione penale*, Milano 2015; L. Eusebi *Fare giustizia: ritorsione del male o fedeltà al bene?* «Ciò di cui discutiamo – a partire dal tema esemplare ravvisabile nella risposta giuridica i reati – rappresenta un nodo cardine della convivenza umana. Forse quello in assoluto più importante, poiché attiene a una dinamica comportamentale che ne ha caratterizzato i settori più diversi e che, nondimeno, s'è ampiamente sottratta all'indagine critica, in quanto percepita come elemento tipico, e dunque insopprimibile (salvo deroghe solo individuali, cui si è soliti tributare ossequio proprio per rimarcarne il ruolo eccezionale) dei rapporti intersoggettivi. Si tratta dell'idea secondo la quale, il criterio base di tali rapporti sarebbe dato dalla corrispettività. Idea in sé è molto semplice: presupposto un approccio verso l'altro fondato sul giudizio, e in particolare, su valutazioni rispondente all'alternativa positivo/negativo, se ne fa derivare che l'atteggiamento nei confronti dell'altro debba assumere il medesimo carattere di quel giudizio» (p. 3).

³³ «Le nostre società sono chiamate ad avanzare verso un modello di giustizia fondato sul dialogo, sull'incontro, perché là dove possibile siano restaurati i legami intaccati dal delitto e riparato il danno recato. Non credo che sia un'utopia, ma certo è una grande sfida. Una sfida che dobbiamo affrontare tutti se vogliamo trattare i problemi della nostra convivenza civile in modo razionale, pacifico e democratico». Discorso di Papa Francesco, XX Congresso mondiale Associazione Internazionale di Diritto Penale in www.sistemapenale.it dell'Università Bocconi Milano.

- la giustizia riparativa è, per concludere, un'attività prevista dal nostro ordinamento positivo e, diremmo in termini ecclesiali, quindi profondamente laica ed al contempo autenticamente cristiana restituendo in ambito giudiziario centralità alla persona ed alla sua relazionalità.

E per questo in perfetta sintonia con le finalità e l'attività dei Consulitori familiari di ispirazione cristiana.

Bibliografia

Si rimanda, per la Bibliografia, alle pp. 153-155 della prima parte dell'articolo apparsa su «Consultori Familiari Oggi» 29 (2021/1) 143-155.

Le parole che aiutano nella relazione tra genitori e figli

di Marco Maio

Sabrina Peli

Marco Maio, *Le parole che aiutano nella relazione tra genitori e figli*, Pentàgora, Savona 2020, pp. 157, € 12,00.

«Non è un manuale per genitori. Non è una raccolta di istruzioni o di regole educative, né un saggio di psicologia infantile o dell'adolescenza. È piuttosto una meditazione nel suo senso tradizionale di "prendersi cura"». È con queste parole che l'autore, Marco Maio, psicologo e psicoterapeuta, avvia il suo libro; un libro contrassegnato da un'interessante dialettica tra riferimenti teorico-concettuali ed esemplificazioni pratiche derivanti dai casi clinici affrontati in studio dallo stesso autore.

Come preannunciato dal titolo, il fil rouge della riflessione proposta è la parola all'interno del sistema familiare. Nello specifico, il messaggio che il dott. Maio vuole trasmettere, e fissare indelebilmente, è che il dialogo tra genitori e figli deve essere un dialogo vivo, continuo e sincero, un dialogo che richiede cura e attenzione, ascolto dell'altro e dei propri sentimenti. Pare essere un pensiero ovvio, banale, scontato, ma non lo è: la famiglia odierna è segnata proprio dalla mancanza di tempo e di intimità, due concetti tra loro interdipendenti. Infatti, i genitori di oggi dedicano molto tempo al fare e poco tempo al figlio. È necessario rinunciare in parte alla casa, al lavoro, alle attività, in modo da avere più tempo per parlare, ascoltare, stare insieme. Bisogna nutrire la relazione con i figli, coltivare il senso di amicizia, fare l'anima. L'intimità richiede tempo da passare insieme, se questo non avviene si perde anche la comunicazione. L'autore sottolinea il fatto che i figli hanno un inconfessato bisogno di sentir parlare i genitori. Attenzione: non hanno bisogno di parole qualsiasi ma di parole sincere, aperte al confronto, adatte all'età; hanno bisogno di conoscere il trascorso dei propri genitori e dei propri avi, conoscere le storie di vita, le esperienze vissute, i dilemmi degli ascendenti. Tuttavia, le parole che mancano sono spesso proprio quelle relative alle proprie origini perché i genitori si vergognano a parlare del proprio passato ai figli, delle proprie fragilità, i propri errori ed orrori. In questo caso, il rischio è che gli errori, i problemi, le disfunzioni comunicative e relazionali si reiterino di generazione in generazione. A tal proposito, la prospettiva sistemico-relazionale chiarisce come il sintomo manifestato da un singolo membro della famiglia non sia quasi mai un fatto unicamente individuale, ma sia semplicemente la manifestazione di una disfunzione nell'intera rete familiare. Pertanto, la responsabilità

dei genitori verso i figli sta quasi tutta nella responsabilità verso sé stessi come persone, nella cura delle proprie ferite: si tratta di un atto d'amore nei confronti dei figli, un gesto di protezione affinché queste ferite non si trasmettano di padre/madre in figlio/a.

Quanto detto finora è solo una breve presentazione delle tematiche affrontate nel libro, un libro sconvolgente per le verità che contiene e sorprendentemente emozionante per la bellezza di alcune sintesi svolte dall'autore. È caldamente consigliata la lettura a insegnanti, psicologi, educatori, medici di base e pediatri, e a tutti i professionisti che lavorano con e per le famiglie. Infine, non possono essere esentati dalla lettura i genitori, sia quelli che lo sono da poco sia quelli che lo sono già da tanto tempo. Leggetelo ed emozionatevi.

L'indagine pregiudiziale o pastorale

di Emanuele Tupputi

Paolo Bianchi

Emanuele Tupputi, *L'indagine pregiudiziale o pastorale alla luce del m.p. Mitis Iudex Dominus Iesus. Applicazioni nelle diocesi della Puglia*, Città del Vaticano, Urbaniana University Press 2021, Collana Ricerche - Ius Missionale, pp. 238, € 20,00.

Il presente volume è il frutto del lavoro dottorale in diritto canonico dell'Autore, sacerdote della diocesi di Trani-Barletta-Bisceglie, conseguito presso la Pontificia Università Urbaniana e corredato da un Diploma di specializzazione in giurisprudenza matrimoniale canonica ottenuto presso la Pontificia Università Gregoriana. L'Autore presenta uno studio non solo astrattamente accademico, bensì arricchito dalla esperienza acquisita come Vicario giudiziale diocesano, come Giudice presso il tribunale ecclesiastico regionale Pugliese e come animatore della pastorale matrimoniale, soprattutto a favore di quei fedeli che sperimentano difficoltà o fratture nella loro unione coniugale. Ciò ha condotto al risultato che viene messo in luce dal prof. Luigi Sabbarese nella Prefazione del volume: ossia che l'Autore «*ha tentato di operare una sutura che risponde bene all'idea di connubio tra diritto e azione pastorale nella Chiesa*». Le due immagini che sono evocate in queste parole indicano bene quelle che sono state due fra le intenzioni principali dell'Autore. Parlare infatti di una *sutura* presuppone l'esistenza di una lesione, di una lacerazione, di una ferita che si potrebbe pensare sussista fra diritto e azione pastorale. Se tale idea non è oggettivamente fondata, tuttavia può rappresentare una tentazione intellettuale o una infelice deriva della prassi. Parlare invece di *connubio* mette positivamente in luce l'armonia, la sinergia, la collaborazione che tutti i mezzi a disposizione della azione ecclesiale – compreso lo strumento giuridico – debbono realizzare in vista del perseguimento della finalità ultima di ogni prassi ecclesiale, che è comunemente indicata con l'espressione sintetica di *salus animarum*.

Ma occorre passare a presentare come in concreto l'Autore abbia cercato di sviluppare e perseguire il suo proposito.

Il lavoro dottorale, come appare già dal suo stesso titolo, si incentra sulla cosiddetta indagine pregiudiziale o pastorale, promossa dai primi cinque articoli della *Ratio procedendi* annessa al m.p. di Papa Francesco *Mitis Iudex Dominus Iesus*, in vigore dell'8 dicembre 2015 e con il quale sono state apportate importanti modifiche procedurali nel processo speciale di accertamento e di eventuale dichiarazione della nullità di un matrimonio. La congiunzione *o* (nel testo latino *seu*) che separa i due attributi riferiti al sostantivo *indagine* non va però intesa in

senso avversativo, bensì solo distintivo e allo stesso tempo sinergico, ossia che «*la natura dell'indagine è equivalente, nel senso che richiede una capacità d'accompagnamento pastorale ed anche una specifica competenza in ambito canonico, al fine di compiere sempre un'opera di giustizia e di verità nei singoli casi per l'accertamento giudiziale sulla verità del vincolo, che gode del favor iuris, ed evitare un fuorviante "pastoralismo"*» (p. 61).

Lo studio è strutturato in tre capitoli. Il primo è intitolato *Contesto e natura dell'indagine pregiudiziale o pastorale* (pp. 13-62). In esso si mostra come l'attenzione della Chiesa ad accompagnare le persone in difficoltà matrimoniale non è certo una novità assoluta (cf p. 44), anche con riferimento alla possibilità di attuare un discernimento circa la originaria validità del patto nuziale da esse a suo tempo celebrato. In tale senso, viene ad esempio richiamata la istituzione dei Patroni stabili, previsti dal can. 1490 del vigente Codice latino, costituiti soprattutto per le cause matrimoniali e a disposizione dei fedeli per una assistenza professionale gratuita allo scopo. Anche il Magistero pontificio – ripercorso esemplificativamente attraverso la considerazione delle allocuzioni annuali degli ultimi Pontefici alla Rota Romana – attesta detta attenzione. Tuttavia, quello che viene indicato come il *contesto prossimo* nel quale collocare la comprensione della indagine pregiudiziale o pastorale è indicato emblematicamente nei due Sinodi dei Vescovi del 2014 e del 2015, nonché nella esortazione apostolica che ne è scaturita: *Amoris laetitia*. È da questo contesto prossimo che l'Autore muove per individuare la natura propria di detta indagine, che come già accennato viene presentata come *duplice*. Essa è pastorale in quanto richiede vicinanza, empatia, comprensione, capacità «*di discernere la via giusta per aiutare ogni singolo fedele*» (p. 52); ma nello stesso tempo è anche giuridica, nel senso che richiede pure una seria preparazione, funzionale a discernere se le situazioni affrontate possano rientrare nelle ipotesi previste dall'ordinamento canonico per lo scioglimento o per la dichiarazione di nullità di un matrimonio, senza semplificazioni indebite e senza porre in discriminare il principio della indissolubilità del matrimonio validamente contratto.

Il secondo capitolo – *Svolgimento di un'adeguata indagine pregiudiziale o pastorale* (pp. 63-144) – è quello maggiormente articolato e si prefigge di scandagliare a fondo tutte le implicazioni del tipo di indagine oggetto dello studio. Tale ampio capitolo suddivide l'analisi secondo quattro prospettive.

La prima, che potremmo dire si occupi della parte *statica* della indagine, ne evidenzia i tre possibili livelli strutturali: la dimensione parrocchiale, di più immediata vicinanza e di prima accoglienza; la dimensione di una «*consulenza diocesana più articolata e organizzata*» (p. 74), dove agli interessati viene offerto un aiuto più professionalizzato e multidisciplinare; nonché un terzo livello ancor più specializzato, idoneo a supportare gli interessati, laddove ne sussistessero i presupposti, nell'introdurre una causa di scioglimento o di nullità matrimoniale:

è il compito degli avvocati, dei Patroni stabili o di Uffici come quello istituito nel 2015 presso la diocesi di Milano, ma anche in altre diocesi (cf pp. 79-82).

L'analisi per così dire *dinamica* della indagine pregiudiziale o pastorale si occupa invece anzitutto dei *soggetti* della stessa: il Vescovo diocesano anzitutto, in particolare onerato «*di individuare e scegliere le persone idonee che devono compiere*» detta indagine (p. 86); il parroco, che deve essere capace di indirizzare ai livelli successivi di consulenza; le persone ritenute idonee a svolgere il secondo (più orientativo e informativo) e il terzo (più operativo) livello di consulenza.

L'analisi dinamica prosegue dedicandosi alle *modalità e sviluppo* della indagine: in questa sezione i tre livelli di essa sono ripercorsi per così dire *in actu exercito*, suggerendo opportune attenzioni e cautele da tenere in ciascuna di esse.

Da ultimo, è affrontato il tema delle *finalità* e degli *esiti* della indagine pregiudiziale e pastorale, «*servizio specializzato, che seppure dal carattere facoltativo, è caldamente auspicato dal Legislatore*» (p. 114). Le tre finalità presentate sono quella della conoscenza della effettiva situazione delle persone che si rivolgono alla consulenza; quella della raccolta di eventuali elementi utili per la proposizione di una causa, con il benefico effetto di rendere più snello e agile il successivo processo o procedimento amministrativo; quella della eventuale redazione del libello. Se a questa ultima finalità viene data una particolare evidenza, anche riprendendo delle nozioni generali di diritto processuale (cf pp. 131-140), è molto importante sottolineare come l'Autore metta chiaramente in luce come la redazione del libello non sia l'unico esito possibile della indagine. Anzi, egli chiaramente ammette che molti saranno i casi nei quali non sarà possibile ipotizzare una procedura canonica di dichiarazione di nullità o di scioglimento di matrimonio, tuttavia giustamente precisando: «*In quest'ultima circostanza i fedeli non saranno lasciati a se stessi, ma indirizzati verso cammini particolari adatti e guidati da operatori pastorali [...], i quali compiranno un'opera paziente e delicata di accompagnamento e di discernimento aperto alle situazioni concrete di questi fedeli [...] e donare loro serenità, fiducia e speranza affinché si sentano accolti, compresi e parte integrante della comunità cristiana*» (pp. 121-122).

Il terzo capitolo è, in certo senso, il più originale dello studio. Esso è intitolato *Per una rinnovata pastorale giudiziale. Applicazioni pratiche* (pp. 145-192) e si caratterizza per la presentazione di specifiche attuazioni della cura pastorale dei fedeli in difficoltà matrimoniale così come realizzate nelle diocesi della Puglia. La parte maggiore è dedicata a quella che appare essere l'esperienza più strutturata di indagine pregiudiziale e pastorale, così come organizzata nella diocesi di incardinazione dell'Autore, Trani-Barletta-Bisceglie. In tale ambito è stata costituita una vera e propria struttura stabile *ad hoc*, della quale si descrivono la organizzazione e le finalità statutarie, si presentano i soggetti deputati ad animarla, nonché si illustra un possibile esempio di *Vademecum* ad uso degli operatori per i vari livelli nei quali si dispiega l'indagine pregiudiziale. Per le altre diocesi della

Puglia, l'Autore si mostra saggiamente aperto a riconoscere altre possibili modalità di offrire il detto servizio di indagine pregiudiziale o pastorale, la cui configurazione deve fare i conti con le forze a disposizione, con la libertà dei Vescovi e delle diocesi di organizzare la propria azione pastorale, con la valorizzazione di quanto già esistente. In ogni modo riconosce una chiara e positiva sensibilità verso gli obiettivi della indagine allo studio e auspica la costituzione di un servizio giuridico-pastorale anche a livello regionale o almeno interdiocesano.

In una *Conclusion generale* (pp. 193-207), l'Autore ripercorre il percorso proposto al lettore, concludendo con la suggestione *de iure condendo* di «*valutare la possibilità di rendere tale indagine una conditio sine qua non, e non una possibilità facoltativa, per l'ammissione del libello*» (p. 206). Sommessamente pensiamo di non sbagliare interpretando come segue il pensiero dell'Autore: non si tratta di imporre a tutti una specifica modalità di eseguire tale indagine; bensì solo di sottolineare come sia importante che, nel contesto della pastorale familiare complessiva, non possa mancare la preoccupazione di offrire ai fedeli che ne sentano la necessità l'occasione di potersi seriamente confrontare in merito alla possibilità di verificare la validità del matrimonio a suo tempo contratto e che non ha purtroppo conseguito gli esiti sperati. Se la interpretazione corretta è questa, allora non sarà neppure necessario imporre tale obbligo *ope legis*, perché esso è già implicito *ex natura rei* e *ope rationis* di una sensata e completa pastorale matrimoniale e familiare.

Sia consentita un'ultima parola a chiusura di questa recensione. Quello che costantemente emerge dalla lettura del volume di don Tupputi e che in un certo modo colpisce maggiormente di esso (beninteso, in termini assolutamente positivi) sono la dedizione e l'entusiasmo che trapelano verso l'impegnativo campo pastorale nel quale si esplica la sua attività, nello sforzo di fare interagire tutte le energie positive (anche quelle offerte dal diritto canonico) a favore delle persone che si trovano in difficoltà in un ambito esistenziale così nodale come quello degli affetti e delle relazioni familiari. In questo senso va letta – potrebbe stupire, in un testo giuridico, ma non lo deve affatto – la frase di San Giovanni della Croce che l'Autore ha posto come esergo del suo volume: «*Non pensi altro, se non che il tutto è disposto da Dio. E dove non v'è amore, metta amore e ne riceverà*».