

Anno 33 - Gennaio/Giugno
I • 2025

Consultori Familiari Oggi

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

 **CFC**
Organo della Confederazione Italiana
dei Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana

 **ANCORA**

DIRETTORE RESPONSABILE
Giovanni Battista Magoni

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

Corrispondenza per abbonamenti, solleciti e arretrati

Ancora 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
livia.cadei@unicatt.it

QUOTE ABBONAMENTO 2025 AL FORMATO CARTACEO

Italia	€ 18,00
Un numero: Italia	€ 12,00
Un numero arretrato:	€ 22,00

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

QUOTA ABBONAMENTO 2025 AL FORMATO DIGITALE

Quota abbonamento	€ 11,99
Un numero digitale	€ 5,99

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: Giovanni Battista Magoni

ISSN 3035-1294

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*

MariCarmen López López
Università di Granada

Giuseppe Noia
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Roma*

Christophe Niewiadomski
Université Charles-de-Gaulle - Lille 3

D. Vito Orlando
*Università Pontificia Salesiana,
Roma*

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

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

Stefano Polenta
Università degli Studi di Macerata

Riccardo Prandini
Università di Bologna

Rosa Grazia Romano
Università degli Studi di Messina

Valeria Rossini
Università degli studi di Bari Aldo Moro

Antonia Rubini
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Chiara Sirignano
Università degli Studi di Macerata

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

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

Maria Vinciguerra
Università degli Studi di Palermo

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

Editoriale (Livia Cadei)	Pag. 7
--------------------------------	--------

Contributi alla vita consutoriale

GIANCARLO DOMENGHINI - DALILA RACCAGNI ELENA SARZILLA Il laboratorio Il Moro. Quanto un ritratto racconta di noi?.....	» 11
MARCO MAIO Finalità e metodo di un cammino per coppie. Una prospettiva junghiana	» 31

Questioni di vita sociale

ALÍCIA BORREGO-TARRAGÓ - LUCÍA GONZÁLEZ-PASARÍN LAURA SEGARRA-AYLLON Programa de atención integral a familias en situación de riesgo. Fomentando la parentalidad positiva desde el enfoque participativo	» 49
LORIS SBARRA La consulenza filosofica come disposizione etica	» 66
ALESSIA TABACCHI Riflessioni educative intorno all'insegnamento dei metodi naturali della regolazione della fertilità, nella prospettiva dell'accompagnamento pedagogico	» 77

Il valore dell'esperienza

EMMA CICCARELLI Affari di famiglia. Vita di coppia, lavoro, denaro	» 88
---	------

SAMUELE CASARTELLI - EMANUELE FUSI - SARA SAMPIETRO GIULIO VIDOTTO FONDA Adolescenti e identità di genere tra libertà e limiti. Una ricerca quali-quantitativa nei territori di Como, Monza e Lecco	Pag. 100
MARGHERITA CESTARO Consultori familiari e Intercultura. La sfida della mediazione interculturale	» 121

Gestire relazioni

ANDRÉANNE GAGNÉ - MATTHIEU PETIT Accompagnement de stagiaires dans des métiers relationnels à l'aide du numérique.	» 133
ANTONIO PAOLO Il romanzo di formazione. Strumento paideutico di prevenzione del disagio giovanile.	» 153

Recensioni

EMANUELE SERRELLI Andrea Pozzobon, <i>La costruzione della fiducia in famiglia e nella comunità</i>	» 164
ALESSIA TABACCHI Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), <i>Emergenze educative. Scuola cattolica in Italia. 26° rapporto 2024</i>	» 166

Editoriale

«La speranza non delude» (Rm 5,5). Grazie, Papa Francesco!

Livia Cadei

Ci accingevamo a scrivere di questo Anno Giubilare 2025, indetto da Papa Francesco con il motto «Pellegrini di speranza», quando è sopraggiunta la notizia della sua morte. È un passaggio doloroso, che proprio nel tempo pasquale, con l'annuncio della possibilità nuova, ci interroga ancora più a fondo sul significato della speranza. Ed è nel ricordo delle sue parole, dei suoi gesti e della sua instancabile fiducia nell'umanità che vogliamo proseguire il cammino giubilare, rileggendo la speranza come una virtù viva, reale e urgente.

La speranza come attitudine concreta

Non è una parola leggera, né ingenua, la speranza. Come scriveva il filosofo Ernst Bloch, nell'essere umano vive una tensione strutturale verso il «non-ancora»¹, una apertura che lo proietta oltre l'immediato. Questa speranza non è sogno vuoto, ma impulso concreto che alimenta la storia e sostiene i processi di emancipazione. Essa non è cieco ottimismo, né consolazione vuota, ma piuttosto la capacità profonda di cogliere le potenzialità del presente. La speranza è la consapevolezza che, anche nei tempi più oscuri, esistono possibilità concrete e oggettive di cambiamento, che attendono di essere viste e attivate.

È nella nostra capacità di leggere nel presente i germi del futuro, che risiede la speranza; ma non si tratta né di vaticinio né di ingenua aspettativa verso il progresso assicurato; non c'è traiettoria inevitabile: per la persona invece esiste la sua libertà di orientare i percorsi, scegliendo tra molteplici strade. Sperare è un atto di profonda consapevolezza, è un esercizio attivo,

¹ E. Bloch, *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 2005², p. 149.

critico, capace di guardare al reale senza indugiare oltre il tempo necessario per intravedere ingiustizie e intraprendere azioni.

Erich Fromm, ne *La rivoluzione della speranza*, offre un'immagine controcorrente: «La speranza è paradossale. Non è né passiva attesa né irrealistica forzatura di circostanze che non possono avverarsi. È come la tigre rannicchiata che salta solo quando è il momento»².

Sperare, per Fromm, significa impegnarsi a favore della vita, «esser pronti in ogni momento a ciò che ancora non è nato e anche a non disperarsi se nulla nasce durante la nostra vita. Non vi è senso alcuno nello sperare in ciò che già esiste o in ciò che non può svilupparsi. Coloro che hanno poca speranza scelgono gli agi o la violenza; coloro che sperano ardentemente vedono e amano ogni segno di una nuova vita e sono pronti in ogni momento ad aiutare la nascita di ciò che è pronto a venire al mondo»³.

Anche Paulo Freire afferma che la speranza non è mai neutra. In *Pedagogia della speranza*, egli sottolinea che «la sola speranza non trasforma il mondo. Agire sulla base di questa ingenuità è il miglior modo di cadere nella disperazione, nel pessimismo e nel fatalismo. Ma privarsi della speranza nella lotta per migliorare il mondo è un'illusione frivola. [...] Perché la speranza è una necessità ontologica che ha bisogno di ancorarsi nella pratica, in modo da rendersi concreta nella realtà storica»⁴.

La speranza non è una fuga dal reale, ma una immersione ancora più radicale nella sua verità: la verità dell'incompiutezza, della possibilità, del cambiamento. Sperare significa assumere fino in fondo la propria responsabilità.

Un Anno Giubilare che riaccende la speranza

Il Giubileo del 2025 è stato voluto da Papa Francesco proprio per «favorire la ricomposizione di un clima di speranza e di fiducia, come segno di una rinnovata rinascita»⁵. Un anno straordinario, che ha per tema “Pellegrini di speranza”: un invito a «tenere accesa la fiaccola della speranza che ci è stata donata, e fare di tutto perché ognuno riacquisti la forza e la

² E. Fromm, *La rivoluzione della speranza*, Bompiani, Milano, pp. 14-15.

³ *Ivi*.

⁴ P. Freire, *Pedagogia della speranza*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014, pp. 10-11.

⁵ *Lettera del Santo Padre a S.E. Mons. Rino Fisichella*, 11 febbraio 2025.

certezza di guardare al futuro con animo aperto, cuore fiducioso e mente lungimirante».

La speranza, come ha ripetuto tante volte il Papa, non è un'illusione. È una virtù tenace, concreta, «la più piccola delle virtù ma la più forte». Non si impone, non si esibisce, ma opera ogni giorno, con la pazienza del contadino che semina, fiducioso che sarà Dio a dare la crescita.

Nella Bolla di indizione del Giubileo Ordinario dell'Anno 2025 *Spes non confundit*, Francesco ci esorta a «riscoprire la speranza nei segni dei tempi», anche quando il presente sembra troppo pesante da reggere. Anche quando ci troviamo a fare i conti con la povertà, la guerra, l'ingiustizia, la solitudine, il Papa ha ricordato che il Vangelo chiama a trasformare questi segni in segni di speranza.

Nella sua omelia della notte di Natale 2024, dopo aver aperto la Porta Santa in San Pietro, Papa Francesco ci ha lasciato parole che suonano sempre forti: «Questa è la notte in cui la porta della speranza si è spalancata sul mondo. [...] C'è speranza anche per te!».

La speranza non è disimpegno, è tenacia, è solidarietà. È la forza mite dei poveri, il sorriso dei bambini, la tenerezza degli anziani, il passo di chi crede ancora nella pace.

Ecco perché, anche ora, nei giorni della sua scomparsa, possiamo dire con gratitudine: la speranza non delude. Il cammino giubilare continua. Le sue parole restano vive, come fiaccole nella notte. Camminiamo, allora, come pellegrini di speranza, verso un mondo più giusto, più umano, più fraterno.

Il laboratorio Il Moro

Quanto un ritratto racconta di noi?

Giancarlo Domenghini - Dalila Raccagni - Elena Sarzilla *

Abstract

1529, il figlio di una schiava africana e di Papa Clemente VII è primo Duca di Firenze, divenendo la prima persona "black, indigenous and people of color" e il primo afro-italiano a capo di un governo occidentale nell'Europa moderna. Questa la sintesi del cortometraggio basato sulla storia vera di Alessandro de Medici e proposta ne "il Moro" di Daphne Di Cinto (2021). Una narrazione che è stata utilizzata come spunto di lavoro durante la proposta educativa del Centro studi e formazione - Fileo. Presso la cornice dell'Abbazia di San Paolo d'Argon, circa 70 ragazzi della scuola secondaria di primo grado della provincia di Bergamo, hanno potuto sperimentarsi *straniero* rispetto agli altri, in una riflessione laboratoriale capace di contrapporsi al razzismo, agli stereotipi, ai pregiudizi e alla cultura della discriminazione. La proposta ha valorizzato l'incontro, la conoscenza reciproca, a sottolineare come le differenze siano solo arricchenti, elementi da avvalorare per poter meglio entrare in relazione.

In 1529, the son of an African slave and Pope Clement VII became the first Duke of Florence, making him the first person of African descent and the first Afro-Italian to lead a Western government in modern Europe. This is the summary of the short film "The Moor" by Daphne Di Cinto (2021), which is based on the true story of Alessandro de Medici. This narrative served as a focal point for the educational activities proposed by the Study and Training Centre - Fileo. Set in the Abbey of San Paolo d'Argon, approximately 70 secondary school students from the province of Bergamo engaged in a workshop that allowed them to experience being foreigners in relation to others. This reflective activity aimed to combat racism, stereotypes, prejudice, and the culture of discrimination. The proposal emphasized encounters and mutual understanding, highlight-

* Dalila Raccagni è Assegnista di ricerca presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano. Elena Sarzilla e Giancarlo Domenghini sono collaboratori del Centro Studi e Formazione sulla mobilità umana e l'intercultura - Fileo. Gli autori hanno condiviso l'impostazione e i contenuti dell'articolo. Nello specifico, Dalila Raccagni ha scritto l'introduzione, il paragrafo 3 e la conclusione, Elena Sarzilla il paragrafo 1 e Giancarlo Domenghini il paragrafo 2.

ing how differences are enriching and should be valued for better interpersonal relations.

Parole chiave: razzismo, laboratorio, scuola, formazione, ritratto

Keywords: racism, workshop, school, training, portrait

Introduzione

Fileo, quale *Centro Studi sull'intercultura e la mobilità umana*, ha proposto negli ultimi anni alcuni focus specifici sui temi che lo riguardano. In particolare, in relazione alla settimana tematica proposta nel mese di marzo 2023, dal titolo *Quando l'altro fa paura? stereotipi, pregiudizi e discriminazioni*¹ è stato proposto un workshop che ha visto coinvolti adolescenti e preadolescenti del territorio.

Questi concetti, esplicitati nel titolo della settimana tematica, sono intrecciati e radicati profondamente nel tessuto sociale, ed influenzano le percezioni individuali e le dinamiche comuni². Anzi, l'impatto degli stereotipi, dei pregiudizi e della discriminazione su individui e comunità è profondo. Psicologicamente, gli individui sottoposti a questi pregiudizi spesso sperimentano una ridotta autostima, ansia e depressione³. Da un lato la bassa autostima è la conseguenza di una interiorizzazione degli stereotipi, dall'altra tale discriminazione può minacciare l'identità individuale. Inoltre, individui che subiscono discriminazioni possono sviluppare uno stato costante di vigilanza, anticipando e preparandosi per potenziali pregiudizi o maltrattamenti. Impatti individuali che potenzialmente hanno ricadute anche societarie, con conseguenti frammentazione, conflitti o disparità.

¹ Per il programma completo della settimana tematica si può visualizzare il seguente sito <https://www.fileo.it/fileo/formazione/settimane-tematiche/stereotipi-pregiudizi-discriminazione> (consultato il 31/10/2023). Gli autori del seguente articolo sono coloro che hanno curato, organizzato e gestito il laboratorio presentato, dunque con un ruolo da *insider*, cioè di ricercatori e partecipanti, cfr. L. Formenti, *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

² G. Allport, *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

³ J.L. Eberhardt., *Biased: uncovering the hidden prejudice that shapes what we were, Think, and Do*, Viking, New York 2019.

A tal proposito, risultano interessanti gli studi di F. Santiago circa l'*Educação Infantil*, dove emergono le intersezioni tra il processo di razzializzazione e le relazioni di genere, provenienza, appartenenza, già a partire dall'infanzia. A riguardo egli afferma che «la questione razziale sopprime la condizione stessa dell'infanzia, interdiciendo le possibilità che essa può offrire ai bambini [ndr. con background migratorio] di “fare esperienza” del mondo, consegnandoli a *posizioni* gerarchiche nella società»⁴. Da queste considerazioni e da ulteriori studi⁵, emergono diverse riflessioni riguardanti anche il plurilinguismo, le dinamiche familiari, le interazioni con i servizi e la società nel suo complesso; questi nella consapevolezza che «le culture dei bambini si producono attraverso le diverse relazioni che i bambini stabiliscono con il mondo, portando nelle loro costruzioni anche i conflitti che esistono negli spazi in cui vivono»⁶. Riconoscendo dunque l'interrelazione tra questi concetti e comprendendo le loro origini, dalla tenera età sino all'adolescenza quale età dei partecipanti al laboratorio come in età adulta, le società possono lavorare verso l'inclusività. L'educazione, con le sue riflessioni e le sue proposte formative attive, emerge come un attore chiave, potenziando gli individui con conoscenza ed empatia.

A tal proposito, grazie all'esperienza ormai decennale dell'*Integrazione Film Festival*⁷ c'è stata la disponibilità di avere a disposizione il cortometraggio vincitore dell'edizione del 2022: *Il Moro* di Daphne Di Cinto. Una narrazione che riporta nell'anno 1529, quando tre figli illegittimi salirono a posizioni influenti all'interno della famiglia Medici. Tra di loro c'era Alessandro, la cui discendenza risaliva a una serva africana e a Clemente VII. Alessandro si confrontò con la sua identità distintiva quando gli fu affidato il governo di Firenze, segnando così un momento storico signifi-

⁴ F. Santiago, “*Não é Nenê, ela é preta*”: *Educação Infantil e Pensamento Interseccional*, in «*Educação em Revista*», XXXVI(1) 2020, p. 15.

⁵ F. Santiago, *Relazioni di genere e differenze culturali nell'educazione dell'infanzia*, in A. Infantino, *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia*, Guerini, Milano 2019, pp. 137-161; F. Santiago - A.O. Pereira - D.C. Ernst, *Black African families in Brazil: migration and the challenge of multilingualism in early childhood education*, in «*Pedagogia delle differenze*», LII(1) 2023, pp. 63-77.

⁶ F. Santiago, “*Não é Nenê, ela é preta*”: *Educação Infantil e Pensamento Interseccional*, cit., p. 4.

⁷ Integrazione Film Festival (<https://www.iff-filmfestival.com/>) è un concorso internazionale di cortometraggi, fiction e documentari che trattano il tema dell'integrazione tra persone di diversa provenienza culturale; questo è un progetto di Cooperativa Ruah (<https://www.cooperativaruah.it/>) e Lab80 Film (<https://www.lab80.it/>).

cativo. Egli divenne il primo individuo BIPOC⁸ e il pioniere afro-italiano a guidare un governo nell'Europa occidentale durante l'era moderna. Il suo regno fu caratterizzato da intrighi politici e mecenatismo culturale, mettendo in luce l'eredità della famiglia Medici. La vita di Alessandro illustra le complessità della discendenza e del potere nell'Italia rinascimentale, lasciando un impatto duraturo sulla storia di Firenze. La sua elezione è un episodio che rappresenta una pietra miliare notevole nella storia europea, evidenziando il variegato mosaico di *leadership* che ha cominciato a plasmare il continente in questo periodo.

Ci si domanda perché (quasi) nessuno lo sappia.

A riguardo la giuria si era così espressa nel giudizio, una vincita legata alla «capacità di raccontare il valore delle origini e dell'appartenenza attraverso la nostra storia, cioè quella di un'Italia che nel 1523 ha avuto un duca della Repubblica fiorentina nero, ovvero Alessandro de' Medici detto *Il Moro*. L'importanza della rappresentazione aiuta a costruire il processo di identità, infatti, come leggiamo nei primi istanti del cortometraggio *Chi ignora le proprie radici non può conoscere pace*»⁹.

La presente introduzione sottolinea la premessa fondamentale che ha guidato l'organizzazione del workshop in questione. Si propone di delineare chiaramente gli obiettivi formativi, la struttura adottata e, parallelamente, di presentare considerazioni pedagogiche orientate al futuro.

1. Gli obiettivi formativi del laboratorio

Il tema generale della settimana tematica si rivela ampio e complesso, affrontabile quindi con molti approcci e scelte di stile e linguaggi. Si è deciso, quindi, di delineare alcuni obiettivi formativi specifici che risponderanno ai bisogni culturali, ai linguaggi e materiali scelti (appunto il cortometraggio *Il Moro* di Daphne di Cinto) e al contesto situazionale (gli spazi nobili ed estetici dell'Abbazia di San Paolo d'Argon animati dalle altre proposte della settimana tematica). Ne esce una panoramica utile a pre-

⁸ "BIPOC" sta per "Black, Indigenous, and People of Color", un acronimo utilizzato per riferirsi collettivamente a individui e a comunità che sono emarginati e razzializzati, comprendendo una vasta gamma di origini etniche non bianche. Da BIPOC, Merriam-Webster Dictionary, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/BIPOC> - :~:text=_bī-_pāk, Indigenous, People of Color. (consultato il 07/03/2024).

⁹ (<https://www.iff-filmfestival.com/vincitori-edizione-2022/> (consultato il 12/12/2023)).

sentare il laboratorio anche come unità didattica valida all'integrazione dello stesso nel percorso scolastico.

Si è inoltre deciso di adeguare la formazione ai gruppi incontrati, perché fosse più rispondente possibile ai bisogni e alla composizione demografica degli stessi, elemento fondamentale per poter entrare nella tematica della discriminazione e quindi degli aspetti identitari profondi. Il laboratorio risponde quindi alla sfida del cambiamento e dell'adattabilità:

«la formazione cambia perché sono sempre più diverse e raffinate le metodologie e le tecnologie dell'apprendimento; ma anche perché mutano velocemente le richieste di tecniche, attitudini e comportamenti dei diversi gruppi e settori sociali; cambiano linguaggio e scopo, struttura e clima, rischio e progetto della formazione»¹⁰.

L'elaborazione degli obiettivi formativi in un laboratorio a sfondo sociale e culturale si inserisce esattamente in questo processo di scelta, dettata da un quadro di trasmissione di valori e innestata direttamente nella percezione della quotidianità di studenti e insegnanti. Ciò che resta immutato è il carattere di sfida umana, di opposizione volontaria al destino dell'uomo, di recupero di soggettività in un momento storico in cui, pur se l'ideologia degli obiettivi sembra perder di vigore, contemporaneamente e tuttavia le possibilità di sviluppo e di crescita personale sembrano subire più pesanti condizionamenti dalla complessità economica e dalla dispersione sociale, che oggi si spostano a monte dei bisogni degli uomini¹¹.

In particolare, gli obiettivi formativi specifici che si sono individuati e che verranno approfonditi nei paragrafi successivi sono:

- animare il programma scolastico grazie anche allo stimolo della settimana contro la discriminazione razziale promossa dall'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali;
- far conoscere la storia di Alessandro de Medici e consapevolizzare della sua omissione dalla *storia studiata*;
- promuovere l'elaborazione di una rappresentazione diversa attraverso lo strumento didattico del ritratto per fornire stimoli di autoaffermazione;
- sperimentare l'Altro (che non fa paura).

¹⁰ U. Margiotta, *Metodologia per la formazione che cambia*, in R. Baudino - V. Nicolotti (eds.), *Lo sviluppo e la gestione degli interventi formativi*, Armando Editore, Roma 1992, p. 11.

¹¹ Ibi., pp. 11-14.

Animare le scuole in occasione della Settimana d'azione contro il razzismo

Primo obiettivo del laboratorio *Il Moro* è l'incontro con studenti e studentesse per offrire alle scuole – e costruire insieme se necessario – un percorso d'attenzione e animazione al tema del razzismo. La scelta del cortometraggio *Il Moro* approccia la tematica in chiave non conflittuale, bensì propositiva e costruttiva per ognuno, indipendentemente dalla cultura o dalla nazionalità d'origine della propria famiglia. La Settimana d'azione contro il razzismo promuove la concretizzazione di alcuni punti della mission dell'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, in particolare «promuovere una cultura del rispetto dei diritti umani e delle pari opportunità attraverso campagne di sensibilizzazione e comunicazione e progetti di azioni positive ed elaborare proposte di strategie di intervento su specifici ambiti di discriminazione, volte a garantire un'effettiva integrazione sociale delle categorie interessate»¹².

Il laboratorio *Il Moro* ha provato a rispondere a questi punti specifici. Dedicare un tempo scolastico alla lotta alla discriminazione e al razzismo significa anche favorire uno sviluppo umano integrale delle future generazioni e del contesto in cui vivono. Infatti, significa agire su fattori che determinano anche a lungo termine la coesione sociale e il benessere collettivo. Il report dell'UNICEF *Rights denied The impact of discrimination on children* esplicita i rischi di queste dinamiche non governate, gestite e affrontate:

«Discrimination and racism are often recognized as forms of violence and toxic stressors that underlie health disparities. They also limit the ability of parents and communities to provide support that promotes resiliency and child development. Exposure to racial discrimination is a chronic source of trauma in the lives of many children of colour that negatively influences mental and physical outcomes as well as parent and community support and functioning»¹³.

Affrontare il tema a scuola è importante perché «i bambini e le bambine nominano il razzismo, lo riconoscono nelle loro vite quotidiane, lo incontrano pure a scuola nelle interazioni tra pari e con gli/le insegnanti. Se li consideriamo cittadini e cittadine del presente (e non, come spesso si dice, del futuro) a scuola possiamo creare le condizioni per fare emergere

¹² <https://unar.it/portale/web/guest/la-mission-di-unar> (consultata il 10/12/2023).

¹³ United Nations Children's Fund, *Rights denied: The impact of discrimination on children*, UNICEF, New York 2022, p. 11.

e de-naturalizzare le rappresentazioni ideologiche che legittimano le ingiustizie sociali. I bambini e le bambine hanno un senso di giustizia che va coltivato e sostenuto attraverso un dialogo intergenerazionale»¹⁴.

Scoprire la storia di Alessandro de Medici, omessa dai testi scolastici

Secondo obiettivo del lavoro svolto con le classi è quindi la scoperta di una storia dimenticata, che cambia fortemente la percezione dell'afro-discendenza in Italia. La non conoscenza della storia di Alessandro De Medici, infatti, elimina una delle figure afro-discendenti che hanno coperto ruoli apicali nella società fiorentina e italiana, privando i cittadini della possibilità di percepire l'afro-discendenza e la pluralità linguistica-culturale-religiosa in maniera più approfondita e più connessa alla propria storia collettiva. I "fantasmi del passato e i corpi del presente"¹⁵ raccontano storie di incontri e di popoli. Conoscere meglio entrambi permette di recuperare la memoria di un passato meno omogeneo di quanto viene percepito e anche di riconoscere e valorizzare le sfumature della propria identità che, con il recupero di storie "plurali", danno valore anche a quelle caratteristiche che – come l'afro-discendenza – fanno sentire diversi, erroneamente fuori posto. La regista Daphne Di Cinto ha lavorato sul cortometraggio partendo proprio dal recupero di un capitolo non ben tramandato della storia e questo passaggio è stato valorizzato durante gli incontri. Il cortometraggio *Il Moro* permette di lavorare sul doppio binario rappresentazione-autoaffermazione, agendo sia su un recupero della memoria, sia sull'analisi identitaria propria e del gruppo.

Grazie al ritratto: rappresentazione e auto-affermazione

Il terzo obiettivo del laboratorio è stato il lavoro sul ritratto come strumento di rappresentazione e auto-affermazione. La rappresentazione che si vuole stimolare è sia individuale («io sono così») sia collettiva («noi ci vediamo così, ci riconosciamo in questo»), perché viene scoperto il potere

¹⁴ A. Frisina - F.G. Farina - A. Surian, *Antirazzismo e scuole. Volume 1*, Padova University Press, Padova 2021, p. 6.

¹⁵ Immagine espressa da Rossella Bonito Olivia in "Identità e memoria" consultabile <https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/01/Identit%C3%A0-e-memoria.pdf> (consultato il 10/12/2023).

di un ritratto come simbolo collettivo¹⁶, un'opera capace di trasmettere messaggi culturali. Avere quindi accesso a ritratti che rappresentano la pluralità fattiva della storia permette di veicolare un messaggio culturale che racconta di eterogeneità e diversità insite nella società, mentre il fenomeno dell'intercultura è solitamente percepito come *nuovo* per la società italiana. Certamente, questa non ha lo stesso sviluppo di altri paesi europei (Francia, Germania) in cui la storia dell'ultimo secolo è più esplicitamente immigratoria. Tuttavia, dimenticarsi delle contaminazioni culturali che hanno attraversato da sempre la penisola è un errore che influenza una percezione di *società omogenea* non aderente alla realtà attuale né storica.

Immaginare il proprio ritratto implica una serie di scelte per ottenere un risultato soddisfacente, un'immagine di sé che permetta di riconoscersi, di apprezzarsi, di enfatizzare ciò che si ritiene essere i propri *punti forti*. Nel laboratorio l'obiettivo è generare nei giovani strumenti e risorse per apprezzarsi anche nella propria unicità e diversità, e anche grazie a queste, posizionarsi nel mondo. Il ritratto è, in questo senso, un'espressione di identità, personalità e *status* sociale. Alcuni studiosi mettono in evidenza questo potere del ritratto: L. Mulvey lo riconosce come strumento per la costruzione e negoziazione dell'identità di genere¹⁷; per B. Hooks nel ritratto c'è il potenziale per sfidare e ribaltare le norme sociali dominanti¹⁸. Un ritratto è l'antitesi alla scomparsa, alla perdita del sé nel tempo e nello spazio e un'ancora che limita la tentazione della *fuga da sé*, particolarmente forte in adolescenza¹⁹.

Osservare un ritratto altrui o figurarsi il proprio non è un esercizio semplice perché richiede attenzione ai dettagli, mettersi in gioco. Nel perseguire questo obiettivo si scopre un labirinto di possibilità per rappresentare se stessi davanti agli altri ed è un esercizio che non viene praticato spesso.

«Un mondo che scopre la complessità e la differenza non può sfuggire l'incertezza e chiede agli individui la capacità di mutare forma restando se stessi. L'Io, non più solidamente imperniato in una identificazione stabile, ha gioco, oscilla e si moltiplica. La comprensione di quanto sta accadendo si colloca all'incrocio di diversi saperi. Per accostarsi ad un io molteplice è necessario modificare il

¹⁶ Si vedano gli studi di Roland Barthes, Susan Sontag, Walter Benjamin e Edward Said sull'argomento.

¹⁷ L. Mulvey, *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, in «Screen», XVI (3) 1975, pp. 6-18.

¹⁸ B. Hooks, *Art on my mind: visual politics*, The New Press, New York 1995.

¹⁹ D. Le Breton, *Fuggire da sé: una tentazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2016.

punto di vista, assumendo uno sguardo capace di cogliere relazioni e apprendere dall'esperienza»²⁰.

L'Altro che non fa paura

«Quando l'altro fa paura?» è la domanda che dà il titolo alla settimana tematica promossa dal Centro Studi Fileo in cui si inserisce il laboratorio *Il Moro*. Quarto obiettivo è provare a rispondere a questo quesito-sfida attraverso una ri-significazione in chiave positiva dell'alterità, fattore scatenante di sospetti, diffidenze e paure. Esercizi simbolici come il laboratorio del ritratto contrastano altre costruzioni simboliche e sociali delle pratiche di esclusione²¹.

Questo obiettivo richiama anche il *Libro bianco sul dialogo interculturale* redatto dal Ministero degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa che ribadisce la necessità di «adottare misure proattive, strutturate e ampiamente condivise, in grado di gestire la diversità»²². Superare la paura dell'altro costituisce un fondamento di questo processo e la scuola è il primo laboratorio in cui cambiare la narrazione del diverso perché deve essere «il contesto simbolico-relazionale e culturale nel quale abbia spazio e voce la cultura dell'inclusione quale strumento di valorizzazione e tutela delle diversità e delle differenze: espressioni dell'unicità dis-omologante della persona umana, di quell'unitas multiplex che, allo stesso tempo, (ri) volge il suo sguardo al frammento e all'intero»²³.

²⁰ A. Melucci, *Il gioco dell'io: il cambiamento di sé in una società globale*, Ledizioni, Milano 2021, p. 85.

²¹ C. Palmieri, *Rappresentazioni sociali, pregiudizi e stereotipi: la costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione*, in A. Ferrante - B. Gambacorti-Passerini - C. Palmieri (eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Guerini, Milano 2020, pp. 31-48.

²² A. Ferrante - B. Gambacorti-Passerini - C. Palmieri (eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, cit., p. 14.

²³ A. Fiorucci, *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IV (1) 2016, p. 62.

2. L'organizzazione del laboratorio

Di seguito, alla luce degli obiettivi formativi dichiarati, si ritiene opportuno descrivere i vari momenti che hanno animato l'esperienza laboratoriale.

Inizialmente, i gruppi classe interessati sono stati accolti sull'ampia piazza con sagrato antistante o all'interno di uno dei due ampi chiostri dell'Abbazia di San Paolo d'Argon (Italia, provincia di Bergamo), con l'invito a disporsi in cerchio. Le parole di benvenuto e di introduzione al senso di questa ricorrenza da parte dell'animatore sono state accompagnate dall'invito a prestare attenzione alle caratteristiche di questa disposizione, rimembrando le nozioni di geometria sul cerchio: ogni punto della circonferenza è uguale all'altro in quanto equidistante dal centro²⁴. Dall'essere tutti uguali perché posizionati sulla circonferenza di un cerchio ognuno è stato poi invitato a posizionarsi nello spazio in funzione dell'ubicazione e della distanza di casa propria dalla scuola, *geolocalizzata* al centro del chiostro (o del sagrato). Una volta raggiunta da tutti la propria posizione è giunto l'invito a immaginare un drone che scattava dall'alto la foto di questa mappa *umana*, evidenziando coloro che si trovavano più o meno vicini dal centro e *consolando* coloro che si trovavano lontani.

Dalla constatazione di queste prime *differenze*, ciascuno è stato invitato a spostarsi nello spazio andando a raggiungere il luogo di origine della propria famiglia, considerando al centro l'attuale comune di residenza o della scuola frequentata e registrando le sensazioni collegate allo spostamento vissuto. Un'immagine evocativa, che faceva riferimento anche alle costellazioni migratorie di ciascuno²⁵. Questo era un primo segnale delle migrazioni che caratterizzano l'essere umano, dal momento in cui ben sappiamo che la storia dell'uomo è contrassegnata da una ininterrotta mobilità. A riguardo H. M. Enzensberger scrive che la sedentarietà non fa parte delle caratteristiche della nostra specie fissate per via genetica²⁶. Inoltre, le differenze sono state evidenziate in merito alle più marcate distanze che amplificavano solitudini rispetto ad altre aggregazioni più o meno corpose. Aggregazioni rese più evidenti dall'invito a schierarsi per genere,

²⁴ C. Jung, *Il libro rosso*, Bollati Boringhieri, Torino 2012.

²⁵ B. Hazard, *Le costellazioni migratorie burkinabé e la riproduzione del contesto locale*, in B. Riccio (ed.), *Migrazioni transnazionali dall'Africa. Etnografie multilocali a confronto*, UTET, Torino 2008, pp. 132-154.

²⁶ H.M. Enzensberger, *La Grande migrazione*, Einaudi, Torino 1993.

per appartenenza religiosa o per fede calcistica. Questo nella consapevolezza, però, che «laddove le differenze (lingua, religioni, abilità, disabilità, valori, comportamenti) costituiscono la norma, tutta la pedagogia e tutta l'educazione, senza bisogno di aggettivi, dovranno sostenere ogni persona e comunità, aiutandole a vivere nell'uguaglianza e valorizzando tutte le diversità quali risorse dell'esistenza umana»²⁷.

Dopo questo primo momento in cerchio che ha prodotto la “mappa” e gli schieramenti, un'altra figura geometrica è stata messa in gioco: la linea. Su di essa i ragazzi sono stati invitati a disporsi per età (dal più giovane al più vecchio) e per altezza (dal più piccolo al più grande), invitando ciascuno a prestare attenzione ai sentimenti e alle emozioni vissuti se ci si ritrovava più o meno al centro della linea (percepita come *comfort-zone*) o agli estremi.

La riflessione conseguente dettata dalla differenza di vissuto tra l'essere a un estremo all'altro lanciava l'ultima *geolocalizzazione* proposta, quella di una linea determinata dal colore della pelle. La caratterizzazione in senso multiculturale-linguistico-religioso della realtà sociale del contesto bergamasco, e quindi anche della popolazione scolastica, rende quasi “semplice” la realizzazione di questa specifica linea. Come sostiene N. G. Jablonsky «il colore della pelle è stata la principale caratteristica usata per incasellare le persone in “razze diverse”» e quest'ultime «sono state definite come insiemi di tratti fisici, come tendenze di comportamento o come attributi culturali. Sono state considerate reali e immutabili, per cui una persona con una particolare caratteristica fisica doveva avere, per definizione, anche tutti gli altri tratti della sua categoria razziale»²⁸.

L'invito a ritrasformare la linea in cerchio e il segnalare la presenza dell'allestimento espositivo della mostra *1938-RAZZISTI PER LEGGE*²⁹, curata dall'*Istituto bergamasco per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea*, ha reso esplicito il fatto che esiste il rischio che le differenze generino discriminazioni.

Anzi, da questa mostra emerge come la razza e il razzismo siano dinamiche storiche vivaci, che influenzano non solo aspetti economici, ma

²⁷ A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma 2013, p. 159.

²⁸ N.G. Jablonski, *Colore vivo. Il significato biologico e sociale del colore della pelle*, Bollati Boringhieri Torino 2020, p. 18.

²⁹ <http://www.isrecbg.it/web/?project=1938-razzisti-per-legge> (consultato il 10/12/2024).

soprattutto regolano le relazioni sociali³⁰. Le problematiche relative a ciò nascono da una trama narrativa radicata nella storia coloniale, in cui una logica eurocentrica ha alimentato processi di espropriazione e oppressione di gruppi specifici, attraverso la disumanizzazione dei *diversi*. Questo patrimonio storico persiste come un residuo arcaico e anacronistico, tracciando le trame delle interazioni sociali contemporanee. Queste dinamiche, dove le intersezioni complesse tra relazioni di genere, razza, classe sociale sono capitalistiche³¹, caratterizzano e non solo plasmano i rapporti all'interno della società, ma anche il posizionamento sociale degli individui, determinando di conseguenza anche l'accesso alle risorse, alle opportunità e alla partecipazione. Tali strutture sociali e culturali insite in queste intersezioni svolgono un ruolo significativo, dunque, nella costruzione delle identità individuali e collettive, influenzando le prospettive e le esperienze quotidiane degli individui³².

Per ricollegarci a questo elemento storico e a che punto siamo oggi, dove ancora siamo invitati a celebrare una *Giornata internazionale per l'eliminazione della discriminazione razziale*, il gruppo dei partecipanti è stato invitato a entrare nelle stanze dell'abbazia per conoscere il cortometraggio *Il Moro* di Daphne di Cinto. Mediante un video³³, la regista spiega la genesi della storia che lei ha voluto raccontare proprio perché *non raccontata*. Lasciando dunque in sospeso lo stupore di conoscere per la prima volta questa storia, i partecipanti sono invitati ad entrare in Sala Ester, un salone affrescato nel 1627 da Giovan Battista Lorenzetti (1588 circa – Verona, 12 novembre 1668) e riportante la storia biblica da cui prende il nome, appositamente arredato in modo che ci si possa sentire immersi nell'epoca storica vissuta dallo stesso Alessandro De Medici. Lo spazio diviene dunque mediatore pedagogico³⁴.

³⁰ M. Mellino, *Note sul metodo di Stuart Hall. Althusser, Gramsci e la questione della razza*, in «Décalages», II (1) 2016, pp. 1-27.

³¹ M. Mellino, *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Meltemi, Milano 2005; F. Santiago, *Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao Racismo*, in «Educação em Revista», XXXI (2) 2015, pp. 129-153.

³² A. Curcio - M. Mellino, *La razza al lavoro*, Manifestolibro, Roma 2012.

³³ <https://www.facebook.com/watch/?v=846769962705198> (consultato il 13/12/2024).

³⁴ D.R. Montello - K.E. Grossner - D.G. Janelle, *Concepts for Spatial Learning and Education: An Introduction*, in D.R. Montello - K.E. Grossner - D.G. Janelle (eds.), *Space in Mind: Concepts for Spatial Learning and Education*, MIT Press, Cambridge 2014, pp. 3-29; F. Santoianni,

consentito di realizzare il *ritratto*, mediante una foto stampata nell'immediato e posta in una cornice.

La sensazione positiva di avere tra le mani il proprio ritratto è sollecitata dall'invito a procedere verso il luogo dell'esposizione: nel chiostro grande dell'abbazia, un intero lato del porticato allestito con enormi pannelli capaci di includere il ritratto di tutti. Tale esposizione diventa il primo passo della rielaborazione conclusiva dell'intero laboratorio: si è ricreata (come nel cerchio di partenza) una situazione di equità. Ognuno c'è, è incluso, è messo in mostra alla pari degli altri, ma nel modo unico in cui è stato ritratto. È anche l'occasione per interrogarsi su quante volte, nella quotidianità, questo risultato non è raggiunto e qualcuno risulta escluso, non raccontato, discriminato. La conclusione avviene con un augurio, annunciato da una sagoma di Daphne Di Cinto ritratta mentre ha tra le mani il primo Premio di IFF e riportante in calce la frase pronunciata al momento della premiazione:

«Sono super grata e super onorata di questo bellissimo riconoscimento perché è un premio che non rappresenta solamente me, ma un'intera comunità, la comunità nera italiana che qui si è vista rappresentata e valorizzata. Spero che questo progetto sia solamente il primo di tanti che verranno da artisti afrodiscendenti e di generazioni con background migratorio che inizieranno a raccontare storie che davvero ci mettono al centro del palcoscenico»³⁵.

3. Considerazioni pedagogiche

Nella rilettura del workshop esposto si vuole entrare nel merito di alcune considerazioni pedagogiche, più che di una valutazione relativa alla soddisfazione del workshop stesso, il quale ha avuto riscontri positivi da parte dei partecipanti. Anzitutto gli educatori artistici da tempo dibattono sull'equilibrio tra dare importanza alle qualità personali e all'appartenenza culturale nei lavori artistici degli studenti. Nell'analisi dei dati riportati nella scheda, emerge chiaramente che per gli studenti è stata attribuita maggiore importanza al fatto che il ritratto esprimesse, in qualche modo, le loro caratteristiche qualitative piuttosto che i connotati d'appartenenza culturale. Questo risultato riflette una tendenza significativa nel modo in cui gli studenti concepiscono e valutano il processo di creazione di un

³⁵ Bergamo, 14 maggio 2022, <https://www.facebook.com/IFFIntegrazionefilmfestival/videos/1327107027783473/> (visualizzato il 05.01.2025).

ritratto. L'enfasi posta sulle caratteristiche qualitative nei ritratti degli studenti può essere interpretata come un desiderio di esplorare ed esprimere la propria identità individuale. Questo risulta in sintonia con gli insegnamenti di E. H. Gombrich, che sottolinea come gli artisti, nel loro processo creativo, siano fortemente influenzati dalle proprie prospettive personali³⁶.

Questo orientamento degli studenti potrebbe indicare anche una crescente consapevolezza dell'importanza dell'incontro con l'altro oltre l'apparenza. La manifestazione delle proprie caratteristiche qualitative nei ritratti potrebbe essere interpretata come un tentativo di creare connessioni autentiche e di intraprendere un vero incontro attraverso l'arte. Secondo E. Lévinas, il volto è un luogo di significato etico, rappresentando la manifestazione dell'altro, anzi sostiene che vedersi attraverso il volto dell'altro crea uno spazio per un incontro autentico e una responsabilità etica³⁷. La priorità del volto come luogo di incontro può essere anche interpretata alla luce della pedagogia della relazione. Nel contesto educativo, il volto diventa non solo una manifestazione estetica, ma un veicolo per il dialogo e l'interazione umana autentica. Nel suo lavoro *The courage to teach*³⁸, P.J. Palmer sottolinea l'importanza di creare spazi educativi che promuovano la connessione umana, e concentrarsi sul volto nei ritratti può diventare un mezzo efficace per coltivare questo tipo di connessione, anche in classe.

Incorporare l'attenzione sulle qualità personali nei lavori di ritratto degli studenti non solo rappresenta un approccio artistico, ma anche un'opportunità pedagogica significativa. Secondo L.S. Vygotsky, l'esperienza artistica può svolgere un ruolo cruciale nello sviluppo dell'identità e dell'empatia, fornendo uno spazio sicuro per l'espressione individuale e la comprensione degli altri, oltre pregiudizi e discriminazioni³⁹. Inoltre, l'approccio centrato sulle qualità personali può essere collegato al concetto di *pedagogia dell'arte come testimonianza*⁴⁰. L'atto di creare un ritratto diventa un atto di testimonianza, una narrazione visiva che offre agli stu-

³⁶ E.H. Gombrich, *Arte e Illusione: uno studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Phaidon, Londra 1959.

³⁷ E. Lévinas, *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1969.

³⁸ P.J. Palmer, *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*, Jossey-Bass, San Francisco 1998.

³⁹ L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

⁴⁰ M. Greene, *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.

denti l'opportunità di condividere le proprie storie personali e culturali. Un processo di testimonianza può contribuire a una maggiore consapevolezza di sé e degli altri.

L'esperienza del ritratto, mediante set fotografico, può essere inoltre interpretata attraverso la prospettiva pedagogica dell'apprendimento esperienziale. J. Dewey sostiene che l'apprendimento autentico si verifica quando gli studenti si impegnano attivamente nell'esplorare e nel costruire significati attraverso l'esperienza diretta⁴¹. Valorizzarsi nei ritratti consente agli studenti di connettersi emotivamente con il processo creativo, facilitando un apprendimento che va al di là della mera riproduzione artistica.

Inoltre, alla luce dell'importanza dell'interazione sociale nello sviluppo cognitivo e applicando questo principio al contesto artistico, si può affermare che concentrarsi sulla scelta dell'immagine di sé per gli altri può favorire discussioni significative sulla diversità delle esperienze individuali. In questo gli insegnanti possono incoraggiare gli studenti a riflettere sulle proprie identità e a comprendere le diverse prospettive degli altri, contribuendo così a costruire un ambiente educativo inclusivo.

Oltre all'esperienza degli studenti, non si può dunque trascurare la percezione dei docenti durante lo svolgimento del workshop. Il cortometraggio è stato provocante anche per loro, sia per la scelta di un cortometraggio con protagonista un soggetto afro-discendente, sia perché narrato da una regista afro-discendente. A tal proposito, pensando al ruolo dei cortometraggi nelle proposte didattiche degli insegnanti, si può affermare che questi hanno il potenziale di suscitare riflessioni critiche e stimolare l'innovazione didattico-pedagogica. Il potere delle narrazioni visive nei cortometraggi può sfidare concezioni preconette e ispirare nuovi approcci all'insegnamento. Attingendo al lavoro di N. Frey e D. Fisher in *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*⁴², vediamo come stimoli visivi, come i cortometraggi, possano migliorare la lettura visiva degli insegnanti e ampliare le loro prospettive. La loro natura provocatoria

⁴¹ J. Dewey, *Experience and education*, Kappa Delta Pi, New York 1938.

⁴² N. Frey - D. Fisher, *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*, Corwin Press, Thousand Oaks 2008.

spinge pertanto gli educatori a riconsiderare i loro metodi pedagogici e promuove un coinvolgimento dinamico con la cultura visiva in classe.

In sintesi, l'attenzione alla partecipazione attiva mediante cortometraggio e il ritratto non è stata solo una pratica artistica, ma un ponte verso una maggiore consapevolezza di sé e degli altri. Questo approccio, sostenuto da una solida base teorica, non solo arricchisce il processo creativo degli studenti, ma apre porte per una pedagogia innovativa e inclusiva nella didattica dei docenti.

La consapevolezza delle singole identità, il coinvolgimento con la cultura visiva attraverso i cortometraggi e la promozione di un'autentica connessione umana diventano così le pietre miliari di un'educazione interculturale (ed artistica) significativa e duratura.

Conclusioni

Questo laboratorio è stato un'occasione educativa significativa per affrontare le complesse dinamiche di stereotipi, pregiudizi e discriminazioni, soprattutto in relazione al tema del razzismo e dell'antirazzismo. L'esperienza ha dimostrato che promuovere workshop di questo tipo è utile per favorire una cronaca antirazzista e per contrastare le forme di discriminazione presenti nella società contemporanea.

Attraverso la narrazione della storia di Alessandro de Medici e il contestuale coinvolgimento dei ragazzi nelle attività proposte, il laboratorio ha permesso di far emergere tematiche profonde legate all'identità, alla rappresentazione di sé e agli stereotipi culturali⁴³. In un momento in cui il razzismo e le discriminazioni continuano ad essere presenti nella società, è fondamentale investire risorse ed energie nella promozione di iniziative educative che si facciano portavoce di una narrazione diversa. La sensibilizzazione e l'educazione sono strumenti potenti per combattere le ingiustizie sociali e per promuovere una cultura del rispetto e dell'inclusione⁴⁴, favorendo come risposta del razzismo e delle discriminazioni una riflessione che si basi sulla convivenza pacifica e rispettosa delle differenze.

⁴³ M. Mellino, *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, cit.

⁴⁴ B. Hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Milano 2020.

In conclusione, si ritiene che il workshop *Il Moro* rappresenti un esempio concreto di come le esperienze formative possano essere utilizzate per promuovere valori antirazzisti e per favorire la riflessione, con il desiderio di costruire una società più inclusiva e solidale. L'impegno e l'entusiasmo dimostrati dai partecipanti testimoniano l'importanza di continuare a investire nell'educazione interculturale⁴⁵ come strumento di trasformazione sociale e di lotta contro il razzismo in tutte le sue forme.

Bibliografia

- Allport G., *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Catarci M. - Fiorucci M. - Giorda M.C. - Gervasio G. - Merluzzi M. - Perucchini P., "Non avere paura": prevenire le discriminazioni attraverso l'educazione interculturale, in «Educational Reflective», XXI (1) 2021, pp. 21-39.
- Conseil de l'Europe, *Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Strasburgo 2018.
- Curcio A. - Mellino M., *La razza al lavoro*, Manifestolibro, Roma 2012.
- Dewey J., *Experience and education*, Kappa Delta Pi, New York 1938.
- Eberhardt J.L., *Biased: uncovering the hidden prejudice that shapes what we were, Think, and Do*, Viking, New York 2019.
- Enzensberger H.M., *La Grande migrazione*, Einaudi, Torino 1993.
- Fiorucci A., *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IV (1) 2016, pp. 47-65.
- Formenti L., *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Frey N. - D. Fisher D., *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*, Corwin Press, Thousand Oaks 2008.
- Frisina A. - Farina F.G., Surian A., *Antirazzismo e scuole. Volume 1*, Padova University Press, Padova 2021.
- Gombrich E.H., *Arte e Illusione: uno studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Phaidon, Londra 1959.

⁴⁵ M. Catarci - M. Fiorucci - M.C. Giorda - G. Gervasio - M. Merluzzi - P. Perucchini, "Non avere paura": prevenire le discriminazioni attraverso l'educazione interculturale, in «Educational Reflective», XXI (1) 2021, pp. 21-39; A. Vaccarelli, *Razzismo*, in M. Catarci - E. Macinai (eds.), *Le parole chiave della pedagogia interculturale*, ETS, Pisa 2015, pp. 73-93; S. Lorenzini - M. Cardellini (eds.), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, FrancoAngeli, Milano 2018; A. Portera, *Intercultura*, in D. Simeone (Eds.), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*, Scholé, Brescia 2024, pp. 202-208; A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2023.

- Greene M., *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.
- Hazard B., *Le costellazioni migratorie burkinabé e la riproduzione del contesto locale*, in Riccio B. (ed.), *Migrazioni transnazionali dall'Africa. Etnografie multilocali a confronto*, UTET, Torino 2008, pp. 132-154.
- Hooks B., *Art on my mind: visual politics*, The New Press, New York 1995.
- Hooks B., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Milano 2020.
- Jablonski N.G., *Colore vivo. Il significato biologico e sociale del colore della pelle*, Bollati Boringhieri, Torino 2020.
- Jung C., *Il libro rosso*, Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- Le Breton D., *Fuggire da sé: una tentazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- Lévinas E., *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1969.
- Lorenzini S. - Cardellini M. (eds.), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Margiotta U., *Metodologia per la formazione che cambia*, in R. Baudino - V. Nicolotti (eds.), *Lo sviluppo e la gestione degli interventi formativi*, Armando Editore, Roma 1992, pp. 11-14.
- Mellino M., *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Meltemi, Milano 2005.
- Mellino M., *Note sul metodo di Stuart Hall. Althusser, Gramsci e la questione della razza*, in «Décalages», II (1) 2016, pp. 1-27.
- Melucci A., *Il gioco dell'io: il cambiamento di sé in una società globale*, Ledizioni, Milano 2021.
- Montello D.R. - Grossner K.E. - Janelle D.G., *Concepts for Spatial Learning and Education: An Introduction*, in Montello D.R. - Grossner K.E. - Janelle D.G. (eds.), *Space in Mind: Concepts for Spatial Learning and Education*, MIT Press, Cambridge 2014, pp. 3-29.
- Mulvey L., *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, in «Screen», XVI (3) 1975, pp. 6-18.
- Palmer P.J., *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*, Jossey-Bass, San Francisco 1998.
- Palmieri C., *Rappresentazioni sociali, pregiudizi e stereotipi: la costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione*, in Ferrante A. - Gambacorti-Passerini B. - Palmieri C. (eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Guerini, Milano 2020, pp. 31-48.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma 2013.
- Portera A., *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2023.
- Portera A., *Intercultura*, in Simeone D. (ed.), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*, Scholé, Brescia 2024, pp. 202-208.
- Razafindratsimba D.T. - Rachedi L. - Perocco F. - Manai B. - Laaroussi M.V. (ed.), *Visages du racisme contemporain: les défis d'une approche interculturelle*, L'Harmattan, Parigi 2021.

- Santerini M. (ed.), *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea*, Guerini e Associati, Milano 2019.
- Santerini M., *La mente ostile. Forme di odio contemporaneo*, Raffaello Cortina, Milano 2021.
- Santiago F., *Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao Racismo*, in «Educação em Revista», XXXI (2) 2015, pp. 129-153.
- Santiago F., *Relazioni di genere e differenze culturali nell'educazione dell'infanzia*, in Infantino A., *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia*, Guerini, Milano 2019, pp. 137-161.
- Santiago F., “*Não é Nenê, ela é preta*”: *Educação Infantil e Pensamento Interseccional*, in «Educação em Revista», XXXVI (1) 2020, pp. 1-25.
- Santiago F. - Pereira A.O. - Ernst D.C., *Black African families in Brazil: migration and the challenge of multilingualism in early childhood education*, in «Pedagogia delle differenze», LII (1) 2023, pp. 63-77.
- Santojanni F., *Modelli e strumenti di insegnamento. Approcci per migliorare l'esperienza didattica*, Carocci, Roma 2010.
- United Nations Children's Fund, *Rights denied: The impact of discrimination on children*, UNICEF, New York 2022.
- Vaccarelli A., *Razzismo*, in Catarci M. - Macinai E. (eds.), *Le parole chiave della pedagogia interculturale*, ETS, Pisa 2015, pp. 73-92.
- Vygotsky L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

Finalità e metodo di un cammino per coppie

Una prospettiva junghiana

Marco Maio*

Abstract

L'articolo mette a fuoco la finalità e la metodologia di un cammino di crescita per gruppi di coppie. Sulla scorta della psicologia analitica junghiana, la finalità è illustrata come incontro del Sé all'interno dello "spazio romantico", ossia come sviluppo individuale al di là dell'io verso una totalità psichica trascendente. La metodologia si articola in tre livelli di educazione: l'esempio personale, l'educazione collettiva e quella individuale. Oltre agli aspetti cognitivi, si descrive l'importanza della corporeità, dell'inconscio e dei processi creativi per promuovere un cambiamento. La coppia a cui si tende in definitiva non è quella centrata sul benessere, bensì sulla salvezza.

The article focuses on the purpose and methodology of a path of growth for groups of couples. On the basis of jungian analytical psychology, purpose is illustrated as an encounter of the Self within the "romantic space", in other words as individual development beyond the Ego towards a transcendent psychic totality. The methodology is divided into three levels of education: personal example, collective education and individual education. In addition to the cognitive aspects, the importance of corporeity, the unconscious and creative processes to promote change is described. The couple we ultimately aim for is not the one centered on well-being, but on salvation.

Parole chiave: coppia, individuazione, Jung, crescita personale, Sé

Keywords: couple, individuation, Jung, personal growth, Self

* Psicologo psicoterapeuta, vicedirettore e didatta della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia "H. Bernheim". Vive e lavora a Genova.

In questo articolo si mettono a fuoco due aspetti particolari del lavoro con le coppie: la finalità e la metodologia.

Le riflessioni sono il frutto del lavoro di diversi anni di conduzione di gruppi di coppie assieme ad un padre gesuita. L'obiettivo all'inizio è stato quello di proporre un percorso di crescita per le coppie che non fosse soltanto un cammino spirituale, né soltanto un cammino psicologico, ma comprendesse entrambi. Col passare degli anni questo approccio ci è sembrato naturale e la distinzione tra l'uno e l'altro artificiosa¹.

1. Qual è la finalità di un cammino per coppie?

Per rispondere a questa domanda di carattere generale bisogna prima rispondere a un'altra domanda: che tipo di esperienza è, in fondo, quella di coppia?

È una esperienza di felicità o di salvezza? Di sicurezza o di conflitto costruttivo? Di crescita o di mutuo aiuto? È un'esperienza di sacrificio o di arricchimento reciproco? Di sentimenti reciproci o di volontà?

Rispondere a questa domanda significa esplicitare l'immagine del matrimonio che si intende promuovere in un cammino per coppie.

Si potrebbe obiettare che ciascuna coppia scopra alla fine la propria immagine di matrimonio, che ciascuna coppia segua la propria direzione, che non esista un solo tipo di esperienza, in fondo. In realtà è vero che ciascuna coppia possiede un proprio stile, una propria storia di coppia e individuale, un proprio codice affettivo, e un proprio modo di percepire cosa sia significativo e cosa dia soddisfazione; il personalissimo motivo di stare insieme, e di continuare a starci nonostante i problemi e le difficoltà, o al contrario il personalissimo motivo per separarsi.

Tuttavia, quello su cui vorrei soffermarmi si situa su un piano diverso da quello che è sperimentato soggettivamente dai partner come "buono", "soddisfacente", o "gratificante". Tale valutazione riguarda infatti la coscienza individuale nei suoi aspetti consci (l'Io). C'è però un altro piano, che attiene alla dimensione dello sviluppo di sé, non alla dimensione del *soggetto* ma a quello del *pro-getto*, al rinvio cioè verso un "non ancora" della personalità, alla sua totalità (il Sé). Il piano a cui alludo e su cui vorrei concentrarmi riguarda l'esperienza che i partner fanno di una realtà che

¹ M. Maio - A. Caletti, *Coppie in cammino. Per una maturazione umana e spirituale*, Ancora, Milano 2024.

trascende la loro personalità come è stata costruita fino a quel momento, che li spiazzata al punto da non riconoscersi, da sperimentare una crisi, che se all'inizio è benvenuta come esito dell'innamoramento - e che implica sovente l'allontanamento degli amanti dal mondo delle responsabilità - successivamente è percepita con maggior diffidenza, fino al rifiuto reciproco.

Il piano a cui faccio riferimento si riferisce a un centro psichico che orienta la personalità non solo nei suoi aspetti conosciuti, valutativi - l'Io - ma anche dei suoi aspetti inconsci, irrazionali, che attiene cioè alla vita psichica nel suo complesso: il Sé.

Secondo la descrizione che ne ha dato Jung il Sé non coincide con l'Io: «l'Io è solo il soggetto della mia coscienza, mentre il Sé è il soggetto della mia psiche totale, quindi anche di quella inconscia»².

Più in particolare, Jung afferma: «In quanto concetto empirico denomi- no il Sé come il volume complessivo di tutti i fenomeni psichici nell'uomo. Esso rappresenta l'unità e la totalità della personalità considerata nel suo insieme (...) esso abbraccia ciò che è oggetto d'esperienza e ciò che non lo è, ossia *ciò che ancora non è rientrato nell'ambito dell'esperienza (corsivo mio)* (...) Poiché la totalità, che consta di contenuti sia coscienti che inconsci, è un postulato, il suo concetto è *trascendente*; per ragioni empiriche infatti essa presuppone l'esistenza di fattori inconsci, e caratterizza con ciò un'entità che solo in parte può venire descritta, ma che per quel che riguarda l'altra parte rimane *pro tempore* inconoscibile e non delimitabile»³.

Il punto di vista del Sé sull'esperienza della coppia consente, credo, di cogliere non soltanto le esperienze soggettive che l'Io può percepire e a cui attribuisce un determinato valore e significato, ma pure quegli aspetti irrazionali, quel "non ancora" che pertiene allo sviluppo psichico, determinato sia dagli aspetti consci sia da quelli inconsci e da quelli "inconoscibili".

Come per primo ha scoperto C. G. Jung, «Empiricamente il Sé appare nei sogni, nei miti e nelle favole in una immagine di "personalità di grado superiore", come re, eroe, profeta, salvatore ecc. (...) Rappresentando una *complexio oppositorum*, una sintesi degli opposti, esso può apparire anche

² C.G. Jung, *Dizionario di psicologia analitica*, Boringhieri, Torino 1977, p. 89.

³ *Ibi.*, p. 100.

come diade unificata»⁴. Un esempio di sintesi degli opposti, di diade unificata è proprio il matrimonio: nelle fiabe ad esempio il matrimonio simboleggia la meta dello sviluppo psichico, la realizzazione del Sé dopo una serie di prove che debbono essere superate dall'Io. L'incontro col partner, in effetti, non è soltanto l'incontro con un'altra persona, ma è anche l'incontro con un altro polo di sé che l'altra persona attiva e solleva dall'inconscienza. Per l'uomo è l'incontro con l'*Anima*, per la donna con l'*Animus*⁵.

Il vantaggio di partire dal piano di osservazione del Sé, consiste nel collocare la relazione di coppia non nei termini statici di una "relazione data", che consiste in una forma di adattamento alle reciproche personalità, alle reciproche disfunzioni, complessi, difese o stili personali, ma, al contrario, in una dinamica evolutiva delle personalità dei partner. In altre parole, i partner rilanciano se stessi *in virtù* della relazione di coppia, piuttosto che *nonostante* la coppia.

Esaminando il percorso di sviluppo psichico, di cui il Sé rappresenta la mèta, la tensione verso la totalità psichica, Jung osserva che l'individuo non risponde soltanto al bisogno di soddisfacimento di istinti naturali, come la sessualità, ma soprattutto al bisogno di totalità, che può avvenire solo attraverso il recupero di ciò che è rimasto inconscio. Il percorso guidato dal Sé, che Jung denomina "individuazione", è un lungo processo di conversione in cui la volontà egoica cede all'ascolto di quanto accade nella propria vita psichica. È stato fatto notare che l'individuazione «è un processo, ma può essere considerato anche come un istinto»⁶. Un istinto particolare: «la spinta all'individuazione costringe a entrare in contatto con la scintilla divina che è in noi, che Jung definisce Sé».

Il termine "individuazione" ha subito molti fraintendimenti nel corso del tempo: è stato associato a concetti come "autorealizzazione", "obiettivo dell'analisi psicologica", o ancora peggio come "ricerca individualistica", "separazione dal mondo", "autosoddisfacimento", o ancora come "via mistica" e così via.

È un lavoro che richiede invece il massimo sforzo e non avviene senza una grande sofferenza.

⁴ Ibi., p. 101.

⁵ Jung definisce l'*Animus* come il lato maschile della donna, e l'*Anima* come il lato femminile dell'uomo proiettati inconsciamente sulle persone dell'altro sesso. Attraverso il loro riconoscimento l'individuo inizia il proprio percorso verso il Sé. Cfr. C. G. Jung (1928) *L'io e l'inconscio*, Opere VII, Boringhieri, Torino 1983.

⁶ A. Guggenbuhl-Craig, *Matrimonio. Vivi o morti*, Moretti e Vitali 2000, p. 45.

«Il vero processo di individuazione, la presa consapevole di contatto con il proprio centro interiore (nucleo psichico) o sé, inizia generalmente con una lacerazione della personalità e con la sofferenza che ne consegue. Questo turbamento iniziale costituisce una sorta di “chiamata”, sebbene non sempre ci si renda conto di ciò. Al contrario, l’ego si sente colpito nella sua volontà o nei suoi desideri, e di solito proietta l’ostacolo nell’ambiente esterno. Cioè, l’ego accusa Dio o la situazione economica, o il coniuge, e accolla a essi la responsabilità di ciò che lo contrasta»⁷.

L’esperienza della coppia consiste allora nell’impatto con il Sé: per qualcuno l’incontro col partner rappresenta la prima manifestazione di una lacerazione dell’Io, la premonizione di un aspetto di sé mai conosciuto prima, la percezione di un qualcosa che supera ogni comprensione, o razionalizzazione e che non può fare a meno di associare al divino, nelle sue forme religiose - Dio, o laiche - “l’amore che supera ogni limite”. In tutti i casi è l’esperienza del Sé che turba gli animi, che ferisce la compostezza dell’Io, che fulmina ogni pregiudizio e apre alla vita psichica, costellata di immagini di vitalità fuori dall’ordinario.

Questo incontro particolare quindi è un incontro allo stesso tempo interpersonale e intrapersonale, con il partner e con il Sé. Possiamo definire questo incontro il “momento dell’innamoramento”.

È stato giustamente fatto osservare che l’innamoramento è un processo di “destrutturazione-ristrutturazione”⁸, uno “stato nascente” in cui l’individuo è capace di fondersi con un’altra persona e creare una nuova identità collettiva. È in effetti esperienza comune sentirsi “rinati” quando si è innamorati. Altri preferiscono mettere l’accento sull’esperienza della morte, intesa come morte dell’Io per come è stato conosciuto fino a quel momento⁹. In ogni caso si allude alla stessa esperienza, quella di una rinascita. Questa sensazione sembra essere accompagnata dalla scoperta di un nuovo centro psichico all’interno della personalità, quella che nei termini della psicologia junghiana definirei “l’intuizione del Sé”.

Per usare una immagine forte: l’innamoramento e l’intuizione del Sé, con il corrispettivo decentramento dell’Io, può essere rappresentato come

⁷ M.L. Von Franz, *Il processo di individuazione*, in C.G. Jung, *L’uomo e i suoi simboli*, Tea, Milano 1992, p. 153.

⁸ F. Alberoni, *Innamoramento e amore*, BUR, Milano 2009.

⁹ «Amare, voce del verbo morire, significa decentrarsi. Uscire da sé» (Tonino Bello, cit. in U. Borghello, *Il sogno dell’amore per sempre*, Ares, Milano 2007, p. 44.

un'“apocalisse psicologica”. Ricordando il significato etimologico della parola “apocalisse” – gettar via ciò che copre, togliere il velo, letteralmente scoperta o disvelamento, rivelazione – l'esperienza di coppia mette a nudo i partner, disvela a se stessi oltre che all'altro le proprie paure e i propri desideri. Non è un caso che i sogni degli innamorati presentino immagini molto potenti, come la fine del mondo o la scoperta di qualcosa di segreto: una nuova stanza all'interno del proprio appartamento, un uomo o una donna dai poteri misteriosi, un tesoro prezioso, ecc. In altri casi i sogni mostrano conflitti molto accesi con la famiglia di origine, un'anticipazione del fatto che la persona senta una separazione profonda, che può essere vissuta talvolta come liberazione, altre volte come colpa.

Capita molto spesso, inoltre, che i partner facciano lo stesso sogno, o sognino parti diverse dello stesso tema onirico, come se esistesse un collegamento profondo tra i due inconsci.

In un certo senso, possiamo considerare la fusionalità dell'innamoramento come il tentativo di ristabilire un equilibrio a fronte di uno scompenso che, se non fosse idealizzato come qualcosa di totalmente buono, mostrerebbe soltanto il lacerante effetto sulla propria condizione psichica.

Le ragioni di molte crisi di coppia andrebbero ricercate, da questo punto di vista, proprio nell'indebolimento di questa idealizzazione. I motivi di questo indebolimento sono diversi e non c'è qui lo spazio per esaminarli; basti accennare al fatto che, dagli studi di H. Kohut¹⁰, la capacità di idealizzazione è condizionata dall'aver sperimentato l'ammirazione verso un genitore, e, allo stesso tempo, si sia sentito ammirato dallo stesso. Chi non ha una base sufficientemente forte sembra incorrere più facilmente in un indebolimento dell'idealizzazione e di conseguenza incapace di compensare la profonda lacerazione della personalità ad opera del Sé.

Molte coppie si separano per questo motivo, attribuendo poi le colpe a questioni di poca importanza: la verità è che non sopportano la vista della propria ferita narcisistica, ossia la fragilità della propria natura. Così colpevolizzano l'altro per non essere stato sufficientemente attento ai propri bisogni, o perché non si è sentito capito, o perché chiede troppo, o troppo poco; oppure si dà la colpa a una persona terza: un parente del partner che rompe l'idillio, un altro amante verso cui si proietta la possibilità di rivivere la condizione di innamoramento; o infine si dà la colpa a fattori esterni: non era il momento giusto, il lavoro, la distanza geografica, le differenze

¹⁰ H. Kohut, *Narcisismo e analisi del Sé*, Boringhieri, Torino 1976.

di status, le opinioni divergenti, tutti fattori che, seppur importanti, non hanno spesso alcun ruolo nella separazione, ma piuttosto appaiono come elementi che mostrano delle crepe inaccettabili nel “paradiso terrestre” in cui gli amanti credevano di trovar rifugio.

L'uscita dal “paradiso terrestre” può avere due tipi di esito: la delusione reciproca delle aspettative sull'altro, ossia il riconoscimento di un vuoto e quindi la crisi e rottura del rapporto; o il riconoscimento e l'elaborazione di quella lacerazione psicologica costituita dall'irruzione del Sé. In questo secondo caso l'innamoramento matura nella relazione di coppia vera e propria.

La “relazione matura”, sia ben chiaro, non esclude la fusionalità, l'idealizzazione, la percezione costante di una lacerazione interiore, la destrutturazione, perfino la sofferenza, propria dell'innamoramento. L'amore è maturo non perché si lascia alle spalle l'innamoramento, ma perché *comprende* l'innamoramento con la sua “forza distruttiva” e la pone al servizio dello sviluppo psichico.

L'idealizzazione – che io pongo al centro dell'esperienza dell'innamoramento – non è qualcosa che deve essere messo da parte, superato da uno slancio maturativo; al contrario, «L'idealizzazione della persona amata è essenziale per mantenere nel rapporto un senso dello spazio romantico»¹¹.

Se l'innamoramento è psicologicamente il luogo della frammentazione psichica, della passione, della spontaneità e della vitalità, dell'istante e dell'eterno, l'amore maturo è il luogo del reciproco riconoscimento come individui separati, della consapevolezza di una doppia narrazione della propria storia d'amore, della costruzione dei propri obiettivi costantemente negoziati con l'altro.

Il “ritmo poetico dell'amore” consiste in una dialettica di queste due esperienze¹². Laddove nella relazione di coppia predomina la prima, i part-

¹¹ G. Gabbard, *Amore e odio nel setting analitico*, Astrolabio-Ubaldini Editore, Roma 2003, p. 31. Per spazio romantico si deve intendere «un'esperienza intrapsichica e interpersonale che sostiene il sentimento di essere innamorati» p. 21.

¹² G. Gabbard riprendendo il lavoro di Ogden (1992) sulla natura dialettica dell'esperienza scrive: «poiché elementi di esperienza schizo-paranoide e depressiva reciprocamente si determinano, si negano e si creano, la soggettività interna è “sempre decentrata rispetto a un'equivalenza statica”» (G. Gabbard, *Amore e odio nel setting analitico*, cit., pp. 24-25). Le due forme di esperienza “schizo-paranoidea” e “depressiva” corrispondono dal mio punto di vista all'esperienza dell'innamoramento e a quella della relazione d'amore matura: non rappresentano due momenti successivi, ma forme di esperienza che sono presenti insieme dialetticamente.

ner dopo una fisiologica fase, fusionale e idealizzata, propria dell'innamoramento, mantengono una fusionalità che impedisce loro di conoscersi veramente; nei casi più disturbati vi possono essere i cosiddetti "incastri patologici", come la personalità narcisista assieme alla personalità masochista¹³. Entrambi proiettano qualcosa che non vogliono riconoscere di sé sull'altro: il primo, il senso di inadeguatezza e la paura della solitudine, il secondo, la propria aggressività e il proprio desiderio di essere ammirato. Laddove invece predomina l'amore "maturo", i partner vivono una relazione serena fatta di compromessi e di reciprocità, ma in taluni casi la serenità e la ragionevolezza dei due può contribuire a far rimanere ciascuno all'interno dei propri limiti, in una sorta di zona di comfort, priva dell'eccitamento e del caos creativo tipico dell'innamoramento, della destrutturazione psichica e della passione che sono promosse da un certo grado di fusionalità. Alcune di queste coppie appaiono ben funzionanti, i partner coinvolti, collaborativi e perfino complici, ma privi di quella litigiosità e disfunzionalità che permetterebbe loro di rinnovarsi costantemente.

La relazione di coppia consiste, ripeto, in un "ritmo poetico" tra la "posizione" dell'innamoramento e quella dell'amore "maturo". Questa sembra essere una buona descrizione analitica del funzionamento dell'esperienza della coppia, il *come* opera.

Per comprendere il *chi/cosa* opera sembra invece di maggiore utilità rivolgersi al Sé e al processo di individuazione per come l'ho esaminato. Comprendere il piano epistemologico del *chi/cosa* opera, permette di collegare la relazione di coppia con lo sviluppo della personalità. Per cui l'esperienza della coppia, come "ritmo poetico dell'amore tra destrutturazione e ristrutturazione", è l'esperienza dell'intuizione del Sé, di una totalità psichica ancora da raggiungere, ma sufficiente a scuotere le fondamenta individuali e mettere i partner in un cammino profondo verso l'incontro non soltanto con l'altro ma anche con il Sé.

Il Sé come totalità psichica e fattore trascendente, "scintilla divina", rappresenta la forza motivante e allo stesso tempo la mèta della relazione di coppia. Il percorso con le coppie ha per noi quindi questa finalità specifica: far fare esperienza del Sé, per come si presenta all'interno dello "spazio romantico". Di seguito alcuni principi metodologici per tendere a questo risultato.

¹³ V. Joines - I. Stewart, *Adattamenti di personalità*, Felici, Pisa 2014.

2. Metodo. Psicologia ed educazione

La psicologia e l'educazione sono accomunate dal fatto di aiutare l'individuo nel proprio sviluppo individuale, in particolare nel divenir conscio di sé.

L'intervento con i gruppi di coppie è educativo, non terapeutico. Ciò non significa che non rientrino aspetti e metodi psicologici (anche se non terapeutici). Occorre distinguere in pratica diversi livelli di intervento educativo.

In una conferenza tenuta nel 1925 al Congresso Internazionale degli educatori di Heidelberg¹⁴, Jung affermò che si possono distinguere tre tipi di educazione.

Il primo tipo è "l'educazione attraverso l'esempio": è il più antico e probabilmente il più efficace. È presente in ogni relazione educativa e si basa sull'esperienza di identità psicologica tra il bambino e i suoi genitori, che può venir replicata anche nell'età adulta nei confronti di una figura significativa.

Il secondo tipo è "l'educazione cosciente collettiva": si basa su regole, principi e metodi, criteri necessariamente collettivi. È una modalità insostituibile dal momento in cui viviamo in una collettività umana e abbiamo bisogno di norme collettive come di un linguaggio comune. Occorre però, sottolinea Jung, non sacrificare l'indole individuale, particolare di ciascun individuo.

Per tale ragione il terzo tipo, "l'educazione individuale", mette tutte le regole e i metodi collettivi in secondo piano, rispetto all'intento di sviluppare la personalità dell'individuo. Su questo piano entra in gioco l'analisi delle realtà inconse, che sono «le più forti e le più gravide di conseguenze, forse proprio perché non sono mai state cosce e perciò sono state sottratte a qualsiasi modificazione (...) se vogliamo produrre un cambiamento, dobbiamo elevare al livello della coscienza queste realtà inconse, per poterle sottoporre a correzione»¹⁵. Questo terzo tipo non corrisponde alla terapia, ma si limita al riconoscimento degli aspetti inconsci, alla lettura delle dinamiche psichiche più profonde, che permettono di rendere possibile un cambiamento, il quale avviene però in un contesto extra-educativo, ossia psicoterapeutico.

¹⁴ C.G. Jung, *Il significato dell'inconscio nell'educazione individuale*, in *Opere Complete*, vol. 17, Boringhieri, Torino 1991.

¹⁵ *Ibidem*, p. 148.

Nel lavoro in gruppo con le coppie si tratta di muoversi accuratamente tra i tre tipi di educazione – l'educazione attraverso l'esempio, l'educazione cosciente collettiva e l'educazione individuale – perché gli aspetti esistenziali che sono implicati riguardano sia i valori culturali e morali trasmessi dalla matrice familiare e più o meno elaborati dall'individuo, sia i vissuti psico-corporei che originano nell'epoca infantile e si traducono in un atteggiamento più o meno cosciente verso la sessualità e la relazione intima con il partner, sia infine la dimensione spirituale che al di qua di qualunque confessione religiosa rappresenta ciò che di più individuale esiste nella psiche: secondo gli studi della psicologia della religione infatti la "spiritualità è essere alla ricerca di un significato"¹⁶.

Ciascuno dei tre tipi di educazione è necessario nel lavoro con le coppie.

Nell'ambito della mia esperienza¹⁷, i tre tipi di educazione sono presenti come descritto sotto, in modo che valga anche come esemplificazione.

A) L'educazione cosciente collettiva, necessaria per realizzare un fondamento culturale comune, un linguaggio per pensare e condividere le esperienze, è stata articolata nella proposta di un tema per ciascun incontro, tra cui: la comunicazione nella coppia, la gestione della conflittualità esterna e interna, il riconoscimento dei principali meccanismi di difesa nella relazione in coppia, l'origine dei ruoli dentro la coppia. Come esempio accenno al tema del Terzo passo degli Incontri di base: la gestione del potere.

Generalmente si tende a considerare il potere come qualcosa di profondamente negativo, antitetico all'amore. Lo psicologo americano J. Hilmann rintraccia questo pregiudizio culturale in una visione romantica dell'amore, secondo cui amore e potere si escludono a vicenda: «Dove regna l'amore non c'è volontà di potenza, e dove la volontà di potenza è grande, manca l'amore»¹⁸. (...) Il disconoscimento, il rifiuto, l'imbarazzo verso il potere, «induce a rinunciare al potere per diventare un'anima più nobile, amorevole. I buoni vengono per ultimi ed è per questo che sono buoni. Spesso le donne sono elette o scelte perché, in questa opposizione, rappresentano

¹⁶ P. Ciotti - M. Diana, *Psicologia e religione*, EDB, Bologna 2005, p. 102.

¹⁷ M. Maio - A. Caletti, *Coppie in cammino. Per una maturazione umana e spirituale*, cit.

¹⁸ C.G. Jung, *Opere*, vol. 7.

l'anima, non il potere. Quindi, essere privi di potere è prova (...) di nobiltà d'animo e di natura amorevole»¹⁹.

«La relazione di coppia partecipa a questo pregiudizio collettivo rinunciando al potere, credendolo soltanto negativo (...) i membri della coppia esercitano a vicenda un potere in un modo talmente inconsapevole da non riconoscerlo, scaricando le colpe sull'altro. In quest'ultimo caso, forse quello più frequente, il potere è tanto più violento quanto più non è riconosciuto. La "congiura del silenzio", il comportamento di gelosia ossessiva, la manipolazione psicologica, il ricatto morale, sono alcuni esempi di tale dinamica, per lo più inconsapevole. (...) Il cammino, nella relazione di coppia, dovrebbe allora considerare questa nuova prospettiva: non eliminare il potere, ma imparare a conoscerlo. In tal modo si può esprimere la sua faccia più costruttiva, vitale, lo si può usare "con intelligenza"»²⁰.

A partire da questa premessa, che destruttura il significato stesso di potere, si propone quindi il suo valore effettivo:

«Il potere, per cominciare, non è soltanto "forza", come si usa dire ad esempio comunemente con il termine "forza di volontà". È innanzitutto un "sentimento", il "sentimento di avere potere"²¹. L'emozione che accompagna l'esperienza del potere è un senso di vitalità (...) è connesso all'esperienza di una padronanza di sé, una condizione di serena autodeterminazione (...) contempla il dubbio, l'insicurezza, l'indeterminabilità delle circostanze e quindi delle scelte (...) non importa più se gli altri sono sotto il proprio controllo, perché la soddisfazione non deriva dal sottometterli ma dal sentirsi in contatto con sé quando si è con loro (...) Non importa, infine, il possesso o lo status, il prestigio o l'ambizione, perché il vero potere non è quello attribuito dagli altri, ma quello intrinseco: la vera ricchezza infatti è costituita dagli "oggetti interni", ossia il senso di sé, il sentirsi amati, il possedere una voce interiore capace di consolare, l'interiorizzazio-

¹⁹ J. Hillman, *Il potere. Come usarlo con intelligenza*, BUR Rizzoli, Milano 2021, pp. 131-132.

²⁰ M. Maio – A. Caletti, *Coppie in cammino. Per una maturazione umana e spirituale*, cit., pp. 107-108.

²¹ A. Horner, *Il desiderio del potere e la paura di possederlo*, Astrolabio-Ubaldini, Roma 1989, p. 21.

ne di esperienze di vita confortanti e felici e, non ultimo, un sentimento di connessione con il mondo»²².

La proposta di un tema per ciascun incontro permette di lavorare in gruppo e all'interno della coppia secondo focus specifici, in modo progressivo. L'elaborazione cognitiva è però soltanto una modalità di approccio (un tipo di educazione), che rimarrebbe astratta, lontano dalla propria realtà se non fosse accompagnata (talvolta preceduta), da una modalità "esperienziale", caratteristica dell'educazione individuale.

L'educazione individuale, che, ricordo, ha l'obiettivo di sviluppare la personalità peculiare dell'individuo, è indispensabile per andare più in profondità, dentro alcuni temi importanti della storia personale di ciascuno, nel riconoscimento delle relazioni che hanno influito sulla costruzione dell'identità personale, nell'ascolto profondo dei propri bisogni e dei bisogni dell'altro, ma anche nell'intuizione del Sé, nel tenere insieme la dialettica dell'innamoramento e dell'amore maturo, della costruzione e distruzione psichica provocata dall'incontro profondo con il partner. L'accompagnamento a questo processo, che abbiamo chiamato "individuativo" sulla scorta dei lavori di Jung, consiste nel cogliere l'opportunità della vita di coppia come apertura a una totalità, a un decentramento dall'Io, al mantenimento di un ascolto sull'altro e su di sé.

Questo processo permette di riconoscere i propri limiti, prima di attribuirli proiettivamente sull'altro, di affrontare le proprie difficoltà, anche accettando l'aiuto dell'altro, piuttosto che chiudersi e attaccarlo con rancore, incolpandolo della propria infelicità.

Nel nostro lavoro assume la forma di una proposta metodologica caratterizzata da precisi momenti laboratoriali ed espressivi che contemplano: l'espressione spontanea del corpo – in un'attivazione che facilita l'emersione di contenuti emotivi, con lo scopo di portare i membri della coppia a una maggiore coscienza di sé – l'attivazione di giochi di ruolo finalizzati a sperimentare nuove modalità di comunicazione, le "drammatizzazioni" di situazioni particolarmente conflittuali al fine di comprendere, con l'aiuto attivo degli altri membri del gruppo, le proprie parti cieche e recuperare un nuovo

²² M. Maio - A. Caletti, *Coppie in cammino. Per una maturazione umana e spirituale*, cit., pp. 108-109.

punto di vista sulla situazione, il disegno di gruppo e altre attività espressive, volte al recupero di una visione simbolica delle cose. Quali sono le immagini che disegnereste per rappresentare una coppia che sta bene insieme? Quali colori, quali azioni/gesti fanno, quali sono le loro proporzioni rispetto all'ambiente intorno, quali dettagli importanti?

Le tecniche psicologiche e psico-pedagogiche utilizzate implicano l'intervento diretto della corporeità²³. La mediazione corporea permette infatti di accedere in modo rapido agli strati più primitivi del sistema nervoso centrale (sistema limbico), in cui si trovano le cosiddette "memorie implicite"²⁴, quelle cioè non passibili di ricordo cosciente né verbalizzabili, ma responsabili di abitudini "caratteriali" di tipo emozionale e di schemi relazionali di comportamenti per lo più inconsci e automatici. L'accesso al corpo, mediante precise attività in gruppo, favorisce la comprensione emotiva più che razionale del proprio comportamento, riconoscendo spesso l'unilateralità del proprio punto di vista, determinato dall'educazione familiare e dal tipo di attaccamento ricevuto.

A mo' di esempio, accenno soltanto a una breve attivazione in cui viene proposto ai membri del gruppo di camminare liberamente. Durante la camminata si induce una presa di consapevolezza del corpo e una particolare connessione emotiva con esso; si chiede quindi di chiamare a voce alta il proprio nome, con diverse intonazioni: dopo pochi minuti affiorano ricordi, o semplici stati d'animo (memoria implicita) che attivano dei vissuti relazionali interiorizzati, come il sentirsi rimproverati severamente, o chiamati in soccorso, o ancora interpellati amorevolmente. Questi schemi relazionali interiorizzati sono alla base dell'immagine che si ha di sé²⁵, per cui è particolarmente importante entrarvi in contatto e poterne fare esperienza. La verbalizzazione di quanto accaduto, subito dopo l'attiva-

²³ Tra le tecniche utilizzate nel nostro lavoro con le coppie vi sono lo psicodramma di Moreno, la Terapia della Gestalt di Perls, le Tecniche di rilassamento derivate dal Training Autogeno di Schulz, la Bioenergetica di Lowen e la Psicoenergetica di Schellembaum. Precursore dell'utilizzo del corpo nell'immaginazione ("applicare i sensi" alle immagini che si presentano alla coscienza), vi è infine il metodo di S. Ignazio di Loyola descritto negli Esercizi Spirituali.

²⁴ Cfr. M. Mancina, *Psicoanalisi e Neuroscienze*, Springer, Milano 2007.

²⁵ S.J. Siegel, *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Milano, Cortina 1999.

zione, permette un contenimento di quanto emerso e la possibilità di una elaborazione cognitiva che restituisce senso all'esperienza.

Un altro breve esempio: allo scopo di riconoscere i propri pregiudizi di genere, spesso ostacolo a una piena reciprocità nella coppia, si chiede ai membri del gruppo di rappresentare una scena emblematica in cui fosse marcata la divisione dei ruoli; la modalità plastica del corpo è spesso capace di comunicare più di quanto riescano le parole, sottolineando o al contrario negando quanto viene detto verbalmente. Così, ad esempio, quanto viene rifiutato verbalmente come ottuso e sgradevole, sembra essere al contrario accettato positivamente dalla lettura della comunicazione corporea. La presa di coscienza di quanto il corpo mostra con tutta evidenza, e con il supporto della risonanza del gruppo, permette alla persona di accedere ai propri pregiudizi inconsci e a riconoscerne le origini, che affondano spesso in una relazione adesiva o compiacente nei confronti del genitore di riferimento, o in altri casi in una opposizione passivo aggressiva.

- B) L'esempio concreto – indispensabile per muovere l'energia, gli affetti – è una modalità trasversale che viene presentata in modalità aneddotica da parte del conduttore del gruppo. Mostrando, con l'esempio personale, una situazione di coppia che è stata occasione di conflitto, di riconciliazione e di conoscenza più profonda di sé e dell'altro, si prefigge lo scopo di indicare concretamente il materiale psicologico presente nella vita quotidiana di coppia, e motivare al confronto costruttivo con tutti gli aspetti, anche quelli che generalmente si tendono a evitare.

All'esempio concreto personale si aggiunge una modalità particolare che consiste nella proposta di lettura di alcuni brani delle Sacre Scritture, in particolare dei Vangeli, per calarsi nella vicenda umana, secondo le indicazioni degli Esercizi Spirituali di S. Ignazio di Loyola²⁶. La narrazione biblica entra in risonanza con le coordinate spazio temporali entro cui si situa il lettore, favorendo un ulteriore punto di vista, guidati da una rilettura simbolica che connette la vicenda umana con quella ricca di significato, propria della dimensio-

²⁶ La compresenza di un Padre gesuita nell'accompagnamento dei gruppi di coppie ha permesso questo tipo di intervento.

ne spirituale. È un dialogo profondo tra il registro umano e quello spirituale, o detto in termini filosofici più rigorosi, è l'esercizio del "circolo ermeneutico"²⁷ ossia, come ha suggerito H. G. Gadamer riprendendo la lezione heideggeriana: la comprensione del testo non finisce con il raggiungimento della piena comprensione, perché "è in continuo atto di farsi"²⁸; l'interprete partecipa infatti dello stesso orizzonte temporale della tradizione che dispiega il suo significato mano a mano che la si interpella, e mai una volta per tutte.

In termini psicologici il metodo ignaziano consente di 1) "umanizzare" il testo biblico, ossia di "applicare i sensi" alle immagini, o detto con altri termini, di attuare quel processo definito da più parti²⁹ *embodied cognition*, (cognizione incorporata) che riconosce l'implicazione degli schemi sensomotori e in generale della corporeità nel funzionamento della coscienza, in modo da accedere a un vissuto personale, concreto; 2) "spiritualizzare" la vita quotidiana, aprendola a un'interpretazione virtualmente infinita, stratificata, verso profondità e altezze non percepite, un'ulteriorità di senso promosso dal linguaggio simbolico³⁰.

I due movimenti, umanizzare e spiritualizzare, non sono successivi ma sincronici e si bilanciano garantendo un equilibrio tra il riduzionismo materialista e un'inflazione idealistica.

²⁷ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983-2001, p. 343.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Dal punto di vista epistemologico un particolare riferimento è il testo di Damasio, *L'errore di Cartesio*; dal punto di vista teorico si possono consultare: U. Galimberti, *Psichiatria e fenomenologia*, la letteratura psicosomatica tradizionale e quella contemporanea, la neuropsicoanalisi di Solms e le ricerche neuropsicologiche di Siegel, in *La mente relazionale*.

³⁰ J. Vidal, *Sacro, simbolo e creatività*, Jaca Book, Milano 1992. Tra le tante sue splendide formulazioni cito: «Il simbolo risveglia in noi l'energia nel senso che, cessando di considerare gli oggetti, cominciamo a viverli come immagini» (p. 47); «il simbolo ha una funzione psicogena» (p. 64); «Il simbolo genera psichismo dando alla coscienza le energie dell'inconscio da gestire» (p. 61). Ricordo anche U. Galimberti: il simbolo a differenza del "segno", «non sta per una cosa nota ma rinvia a qualcosa di fondamentalmente sconosciuto» - U. Galimberti, *La terra senza il male. Jung: dall'inconscio al simbolo*, Feltrinelli, Milano 1984, p. 63.

3. Conclusioni

Attualmente assistiamo a un ventaglio molto ampio di proposte per gruppi di coppie: percorsi per giovani coppie, coppie mature, coppie in conflitto, separate, coppie di genitori e così via, ciascuna con una propria specificità e una propria missione.

In questo articolo ho voluto sottolineare l'importanza di chiarire l'impostazione di fondo di un cammino per coppie, di qualunque genere esso sia, focalizzandomi sulla finalità ultima e sull'articolazione metodologica.

In particolare ho indagato il tipo di esperienza che caratterizza la vita di coppia e mi sembra di averla individuata nel fare esperienza del Sé, nell'apertura a un fattore trascendente e nello sviluppo della personalità (individuazione).

Questa impostazione, come in realtà qualunque altra, è una presa di posizione psicologica e antropologica, uno sguardo che non è solo un "punto di vista", perché guardare in una certa direzione orienta di fatto il nostro agire.

Il punto di vista allora diventa una direzione verso cui procedere, un modo di accompagnare.

Faccio subito un esempio.

Ci sono molti percorsi, libri, attività che perseguono l'obiettivo della "coppia felice". Per felice si intende il mantenimento di una condizione di "benessere", dove cioè non rientrano l'insoddisfazione, le tensioni, le emozioni violente, la paura, l'odio, i conflitti interni. Sono molte le coppie, in effetti, che lamentano di "non stare più bene come un tempo", di non sentire più lo spazio domestico come un "luogo di pace" dove tornare la sera, che i conflitti non erano attesi in un matrimonio che si immaginava "sereno".

Questa impostazione è l'opposto di quella che ho proposto in questo articolo e nel volume "*Coppie in cammino*"³¹.

Al concetto di benessere e felicità contrappongo semmai la "salvezza". Nell'ambito religioso "salvezza" significa cercare e trovare la grazia di Dio, la liberazione da condizioni negative. In termini psicologici «il raggiungimento della salvezza è legato alla domanda di senso, domanda che non potrà mai ottenere una risposta»³², è un percorso individuale, perché

³¹ M. Maio - A. Caletti, *Coppie in cammino. Per una maturazione umana e spirituale*, cit.

³² A. Guggenbuhl-Craig, *Matrimonio. Vivi o morti*, cit., p. 40.

ogni uomo deve cercare e trovare la propria salvezza. Nel suo studio sul matrimonio, lo psicologo junghiano A. Guggenbuhl-Craig scrive: «Tutti i percorsi di salvezza hanno però alcuni aspetti comuni. Non conosco vie di salvezza in cui non sia necessario un confronto con la sofferenza e con la morte»³³.

Salvezza e benessere sono in contrapposizione. «Il benessere ci spinge a essere felici e a non tormentarci con domande alle quali non possiamo rispondere (...) Un uomo che cerca la salvezza combatte con Dio, con il diavolo e con il mondo e si confronta con la morte, anche quando tutto ciò, in quel momento, non sia assolutamente necessario»³⁴.

Le coppie, da questo punto di vista, smettono di ricercare il “rifugio di pace” all’interno della coppia, la serenità senza conflitti nel matrimonio, la persona sempre pronta ad ascoltare a capire nel proprio partner, ma a riconoscere che la coppia è il luogo dell’esperienza del Sé, del cammino individuativo. La coppia cioè non è il luogo dove trovare rifugio per evitare il confronto con la vita, ma il luogo dove il confronto con la vita è più acceso che mai, dove il partner è partner nella comune aspirazione alla ricerca di Sé.

L’impostazione descritta ci orienta allora esattamente in questa direzione: nel lavorare dentro i conflitti, la sofferenza, la creatività, la tensione alla totalità, la lacerazione, l’amore e il dolore, la salvezza.

Bibliografia

- Alberoni F., *Innamoramento e amore*, BUR, Milano 2009.
 Borghello U., *Il sogno dell’amore per sempre*, Ares, Milano 2007.
 Ciotti M. - Diana P., *Psicologia e religione*, EDB, Bologna 2005.
 Gabbard G., *Amore e odio nel setting analitico*, Astrolabio-Ubaladini Editore, Roma 2003.
 Gadamer H.G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983-2001.
 Galimberti U., *La terra senza il male. Jung: dall’inconscio al simbolo*, Feltrinelli, Milano 1984.
 Guggenbuhl-Craig A., *Matrimonio. Vivi o morti*, Moretti e Vitali 2000.
 Hillman J., *Il potere. Come usarlo con intelligenza*, BUR Rizzoli, Milano 2021.
 Horner A., *Il desiderio del potere e la paura di possederlo*, Astrolabio-Ubaladini, Roma 1989.
 Joines V. - Stewart I., *Adattamenti di personalità*, Felici, Pisa 2014.
 Jung C.G., *Dizionario di psicologia analitica*, Boringhieri, Torino 1977.

³³ Ibi., p. 41.

³⁴ Ibi., p. 42.

- Jung C.G., *Il significato dell'inconscio nell'educazione individuale*, in *Opere Complete*, vol. 17, Boringhieri, Torino 1991.
- Jung C.G., *Opere*, vol. 7.
- Kohut H., *Narcisismo e analisi del Sé*, Boringhieri, Torino 1976.
- Maio M. - Caletti A., *Coppie in cammino. Per una maturazione umana e spirituale*, Ancora, Milano 2024.
- Mancia M., *Psicoanalisi e Neuroscienze*, Springer, Milano 2007.
- Siegel S. J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Milano, Cortina 1999.
- Vidal J., *Sacro, simbolo e creatività*, Jaca Book, Milano 1992.
- Von Franz M.L., *Il processo di individuazione*, in Jung C.G., *L'uomo e i suoi simboli*, Tea, Milano 1992.

Programa de atención integral a familias en situación de riesgo

Fomentando la parentalidad positiva desde el enfoque participativo

*Alicia Borrego-Tarragó - Lucía González-Pasarín
Laura Segarra-Ayllon**

Resumen

El propósito de esta contribución es presentar un programa de atención familiar integral, diseñado para responder a los nuevos enfoques en la intervención socioeducativa con familias en situación de riesgo social, según lo planteado por la comunidad científica. Por lo que el enfoque del programa se caracteriza por la intervención integral y la participación activa de las familias, promoviendo la corresponsabilidad interinstitucional y el acceso a recursos comunitarios. La experiencia se sitúa en el municipio de Lleida, donde se desarrolló bajo el marco de un convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de Lleida y la Universidad de Lleida. El diseño del programa se elaboró mediante una investigación participativa, basada en la práctica reflexiva y orientada a la mejora continua. En su elaboración, se contó con la participación activa de agentes políticos e institucionales, profesionales del ámbito de intervención familiar y de investigadoras de la Universidad, quienes establecieron un proceso de colaboración y diálogo constante. Este enfoque metodológico permitió el desarrollo de un programa que, además de estar fundamentado en evidencia científica, se adapta de manera efectiva a las realidades contextuales, profesionales y familiares del municipio.

Lo scopo di questo contributo è quello di presentare un programma completo di assistenza familiare, progettato per rispondere ai nuovi approcci nell'intervento socio-educativo con le famiglie a rischio sociale, proposti dalla comunità scientifica. Pertanto, l'approccio del programma è caratterizzato da un

* Alicia Borrego-Tarragó: Personal Investigador en Formación, Lucía González-Pasarín: Investigadora Postdoctoral, Laura Segarra-Ayllon: Personal Investigador en Formación; Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Lleida (UdL).

intervento globale e dalla partecipazione attiva delle famiglie, promuovendo la corresponsabilità interistituzionale e l'accesso alle risorse della comunità. L'esperienza si trova nel comune di Lleida, dove è stata sviluppata nell'ambito di un accordo di collaborazione tra il Comune di Lleida e l'Università di Lleida. La progettazione del programma è stata sviluppata attraverso una ricerca partecipativa, basata sulla pratica riflessiva e orientata al miglioramento continuo. Gli attori politici e istituzionali, i professionisti dell'intervento familiare e i ricercatori universitari hanno partecipato attivamente al suo sviluppo, instaurando un processo di collaborazione e dialogo continui. Questo approccio metodologico ha permesso di sviluppare un programma che, oltre a basarsi su evidenze scientifiche, si adatta efficacemente alle realtà contestuali, professionali e familiari del comune.

Palabras clave: Parentalidad positiva, Investigación participativa, Práctica reflexiva, Programas basados en evidencia

Parole chiave: Genitorialità positiva, Ricerca partecipativa, Pratica riflessiva, Programmi basati sull'evidenza

Introducción

La intervención socioeducativa con familias en situaciones de vulnerabilidad plantea retos en los ámbitos científico, social y profesional, especialmente desde la aprobación de la Recomendación 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad¹. Esta recomendación introduce el concepto de “parentalidad positiva”, definido como una conducta parental basada en el interés superior del niño, que fomenta su desarrollo, es no violenta y proporciona reconocimiento y guía, incluyendo la definición de límites que favorezcan el desarrollo integral del niño. Este marco ha incentivado nuevas modalidades de intervención familiar que integran un enfoque ecológico, inclusivo y participativo².

¹ Comité de Ministros del Consejo de Europa (ed.), Recomendación Rec (2006) del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, Consejo de Europa, Unión Europea 2006.

² M.À. Balsells - A. Urrea-Monclús - C. Ponce - E. Vaquero - A. Navajas, *Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento*, in «Educación XXI», 22 (2019), pp. 401-423.

Abordar el trabajo con las familias desde esta perspectiva implica diversos desafíos, tales como: gestionar una amplia gama de situaciones que puedan comprometer el bienestar infantil, reconocer las capacidades inherentes de cada familia y apoyarlas en su desarrollo, diversificar las intervenciones conforme a las necesidades específicas de cada contexto familiar, y ofrecer recursos y apoyos para potenciar sus capacidades³. Este enfoque en la parentalidad también destaca la importancia de promover la participación activa de todos los miembros de la familia, de manera que madres, padres e hijos se involucren en la totalidad del proceso de intervención. Un enfoque participativo permite que las familias tengan un rol central tanto en la comprensión de su propio ejercicio parental como en la toma de decisiones sobre el plan de intervención, las acciones realizadas y la evaluación de estas⁴. Para ello, se requiere de una organización de los servicios orientada por este enfoque, la implementación de prácticas y programas fundamentados en evidencia científica, y el desarrollo de competencias interprofesionales que faciliten la aplicación efectiva de estas intervenciones.

En relación a la organización de los servicios de apoyo familiar, se plantea que estos deben cumplir con características clave como accesibilidad, proximidad y flexibilidad en horarios para ajustarse a las dinámicas familiares, así como respeto a la diversidad cultural y garantía de privacidad en los espacios de intervención⁵. Además, la creación de equipos multidisciplinarios, la planificación adecuada del tiempo de intervención y la coordinación interinstitucional de recursos son factores esenciales para el éxito de los programas de apoyo familiar⁶.

³ M.J. Rodrigo - M.L. Máiquez - J.C. Martín-Quintana, *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*, Ministerio de Sanidad y Política Social, Madrid 2010.

⁴ C. Lacharité - M.À. Balsells - P. Milani - M. Ius - M. Boutanquoi - C. Chamberland, *Protection de l'enfance et participation des familles: Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles 1*, in D. St-Laurent K. - Dubois-Comtois C. Cyr (eds.), *La maltraitance, perspective développementale et écologique*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2021, pp. 341-364.

⁵ M.J. Rodrigo - P. Amorós - E. Arramz - M.V. Hidalgo - M.L. Máiquez - J.C. Martín - R.A. Martínez - E. Ochaita, *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*, Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), Madrid 2015.

⁶ M.A. Balsells - N. Cortada - A. Borrego - A. Massons-Ribas, *La familia en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia desde el enfoque de la parentalidad positiva: la par-*

La Red Europea de Apoyo Familiar⁷ ha establecido estándares de calidad para el diseño, la implementación y la evaluación de programas en parentalidad positiva basados en evidencia científica⁸. Estos programas se diseñan sobre marcos teóricos robustos, y sus contenidos y metodologías están estructurados para ser eficaces y replicables, asegurándose de que las intervenciones sean adecuadas, accesibles y adaptables a las distintas realidades familiares⁹.

La implementación de estos programas requiere un equilibrio entre fidelidad y flexibilidad, es decir, respetar los principios teóricos y metodológicos del programa al tiempo que se adaptan sus contenidos a las particularidades locales y de cada familia sin alterar los elementos centrales del mismo¹⁰. Asimismo, la capacitación continua y el soporte profesional son elementos clave para aplicar las técnicas del programa adecuadamente, y contar con el respaldo de instituciones y la comunidad es fundamental para la sostenibilidad del programa¹¹.

En cuanto a la evaluación del proceso de implementación, EurofamNet sugiere un enfoque metodológico integrador que permita equilibrar los requisitos científicos con la realidad política y profesional al seleccionar las estrategias evaluativas de los programas de apoyo familiar¹². Esto implica tomar en cuenta tanto criterios de la práctica profesional como científicos, seleccionando estrategias que sean rigurosas y, a su vez, ade-

ticipación como eje del trabajo con la familia de origen, in S.R. Borrel - C. Beltrano (coords.), *Parentalidad positiva: una mirada a una nueva época*, Pirámide, Madrid 2022, pp. 191-213.

⁷ EurofamNet, <https://eurofamnet.eu/>.

⁸ M. Özdemir - S. Vastamäki - P. Lejiten - F. Sampaio, *The European Family Support Network (EurofamNet) quality standards for family support programs*, EurofamNet, en prensa.

⁹ M.J. Rodrigo - M.V. Hidalgo - S. Byrne - I.M. Bernedo - L. Jiménez, *Evaluation of Programmes under the Positive Parenting Initiative in Spain: Introduction to the Special Issue*, in «Psicología Educativa», 29 (2023), pp. 1-13.

¹⁰ M. Barrera - C. Berkel - F.G. Castro, *Directions for the advancement of culturally adapted preventive interventions: Local adaptations, engagement, and sustainability*, in «Prevention Science», 18 (2017), pp. 640-648; M.J. Rodrigo - M.V. Hidalgo - S. Byrne - I.M. Bernedo - L. Jiménez, *Evaluation of Programmes under the Positive Parenting Initiative in Spain: Introduction to the Special Issue*, cit., p. 3.

¹¹ D.L. Fixsen - S. F. Naoom - K.A. Blase - R. M. Friedman - F. Wallace, *Implementation research: A synthesis of the literature*, University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network, Florida 2005.

¹² A. Almeida - O. Cruz - A.C. Canário, *Evidence-based family and parenting support evaluation strategies: The position of EurofamNet*, EurofamNet, 2022; European Family Support Network (ed.), *Foundation document for the European Family Support Network*, in «Social Work & Social Sciences Review», 21 (2020), pp. 5-7.

cuadas al contexto¹³. Así, la evaluación debe contemplar tanto el análisis de procesos como de resultados, lo cual facilita identificar áreas de mejora y ajustar las intervenciones a las cambiantes necesidades familiares y contextos locales. Estos resultados sirven como guía para investigadores, profesionales, responsables de políticas y agentes institucionales en el avance e innovación de los servicios de apoyo a las familias¹⁴.

Diseño, implementación y evaluación de un programa de atención familiar

De acuerdo con los desafíos que plantean los avances científicos sobre la intervención socioeducativa con familias en situación de vulnerabilidad, se plantea la necesidad de elaborar programas de intervención familiar en los Servicios Sociales que se acerquen a estas premisas. Para hacer realidad este nuevo enfoque, el Ayuntamiento de la ciudad de Lleida (en la región de Cataluña, situada en el norte oriental de España) solicitó a la Universidad de Lleida (UdL) desarrollar un programa de atención familiar fundamentado en evidencia científica. Esta petición no fue casual, sino que responde al enfoque y trayectoria previa del equipo investigador, cuyas líneas de trabajo están alineadas con el modelo de intervención que el Ayuntamiento de Lleida aspira a implementar¹⁵. Para abordar esta demanda, y en el marco de un convenio de colaboración¹⁶, se planteó una investigación participativa, orientada a la mejora y basada en la práctica reflexiva para diseñar, implementar y evaluar el programa.

El proceso de investigación se desarrolló en las siguientes fases:

Durante la primera fase, nombrada fase de análisis se realizó una jornada de formación mediante la práctica reflexiva para comprender la intervención familiar actual y reflexionar sobre los paradigmas/perspectivas/

¹³ A. Almeida - O. Cruz - A.C. Canário, *Evidence-based family and parenting support evaluation strategies: The position of EurofamNet*, cit., p. 4.

¹⁴ Fives - J. Canavan - P. Dolan, *Evaluation study design - a pluralist approach to evidence*, in «European Early Childhood Education Research Journal», 25 (2017), pp. 153–170.

¹⁴ M.J. Rodrigo - M.V. Hidalgo - S. Byrne - I.M. Bernedo - L. Jiménez, *Evaluation of Programmes under the Positive Parenting Initiative in Spain: Introduction to the Special Issue*, cit., p. 3.

¹⁵ <https://modeloframe.com/>.

¹⁶ Esta investigación se enmarca en un proyecto I+D (PID2022-137305NB-C21), y se desarrolla bajo el amparo del convenio de investigación entre la Concejalía de Acción e Innovación social del Ayuntamiento de Lleida (España) y la Cátedra de Educación y Adolescencia “Abel Martínez Oliva” de la Universidad de Lleida.

metodologías de la intervención socioeducativa, culminando en un informe de buenas prácticas en parentalidad positiva que sirvió como base para el codiseño del programa. La formación fueron 20h y participaron 25 profesionales de atención directa a las familias y responsables de la concejalía de los Servicios Sociales y de la Protección a la Infancia. En estas sesiones también participaron 3 profesionales del equipo de investigación que actuaron como facilitadores de las sesiones.

En segundo lugar, la fase de diseño consistió en el codiseño del programa basado en la evidencia científica y en el análisis de la fase anterior, concluyendo en una versión preliminar del programa. Además, se realizó la formación de todos los profesionales que implementarían el programa a través de prácticas reflexivas. Constó de 20 horas y participaron un total de 54 profesionales, de los cuales 47 eran educadores sociales y 7 integrantes sociales.

En la tercera fase, se inició la prueba piloto que se basó en la implementación del programa por parte de los y las profesionales de los Servicios Sociales formados en la fase anterior. Las profesionales se distribuyeron en cuatro grupos con los que se realizaron acompañamientos semanales de prácticas reflexivas por el equipo de investigadores de la UdL. La finalidad de estos encuentros fue evaluar, modificar, ajustar y, finalmente, adaptar el Programa a la realidad local. Esta fase se desarrolló durante un año y constó de un total de 38 sesiones de regularidad semanal de 2h con cada uno de los cuatro grupos de profesionales. Estas sesiones tuvieron lugar en las diferentes dependencias de los Servicios Sociales de la ciudad de Lleida. Las sesiones de acompañamiento las llevaron a cabo dos investigadoras del equipo.

Como resultado de las diferentes fases, se logró adaptar el diseño del programa a las características del contexto, culminando en la publicación del documento titulado *El Programa de Atención Integral a Niños, Niñas, Adolescentes y sus Familias en Situación de Riesgo desde el Enfoque de la Parentalidad Positiva. ¿Cómo trabajamos con las familias en los servicios sociales del Ayuntamiento de Lleida?*¹⁷

¹⁷ M.À. Balsells - A. Borrego-Tarragó - A. Urrea-Monclús - A. Erta-Majó - A. Massons-Ribas - S. Rodríguez-Pérez - E. Vaquero - L. González-Pasarín - L. Segarra-Ayllón, *Programa d'atenció integral a nens, nenes, adolescents i les seves famílies en situació de risc social. Des de l'enfocament de la parentalitat positiva. Com treballem amb les famílies als Serveis socials de l'Ajuntament de Lleida?*, Ajuntament de Lleida, 2024.

Contexto de desarrollo del programa

El programa se sitúa en el municipio de Lleida, en Cataluña, España. Lleida es un municipio de aproximadamente 140,000 habitantes, conocido por su papel como centro agrícola, comercial y educativo en la región. La estructura demográfica y socioeconómica de Lleida requiere una organización de servicios sociales que responda a las necesidades de su población en distintas áreas.

En el contexto de Cataluña, los servicios sociales están descentralizados y gestionados por cada ayuntamiento, aunque la regulación general y normativa son competencia de la Generalitat de Cataluña. La Ley de Servicios Sociales de Cataluña establece el marco legal que regula estos servicios, definiendo sus objetivos y los criterios de calidad a los que deben ceñirse. Este modelo de gestión permite a cada municipio adaptar la prestación de los servicios sociales a las particularidades de su población, aunque siempre dentro de los parámetros establecidos a nivel autonómico.

En este contexto se enmarcan: (1) el Servicio Básico de Atención Social (EBAS) y (2) los Servicios de Intervención Socioeducativa (SIS).

El primero, es una prestación garantizada por la Generalitat y que constituye la base del sistema de servicios sociales en Cataluña. Este servicio tiene como finalidad ofrecer apoyo a personas, familias y colectivos en riesgo de exclusión social, promoviendo su integración y mejorando su bienestar. Para ello, este servicio cuenta con equipos profesionales formados por trabajadores sociales y educadores sociales que desarrollan actividades orientadas tanto a la prevención como a la intervención directa en situaciones de vulnerabilidad. Realizan diversas funciones, como informar y asesorar a la población, detectar y prevenir situaciones de riesgo social, gestionar el servicio de atención domiciliaria y otros servicios sociales necesarios, además de tramitar programas y derivar casos que requieren atención especializada a otros servicios. Este modelo de intervención comunitaria permite abordar las necesidades sociales de forma integral y coordinada, ajustando la intervención a la realidad de cada territorio y facilitando el acceso de los ciudadanos a los recursos.

Los Servicios de Intervención Socioeducativa, son servicios preventivos de prestación básica garantizada, que apoyan al desarrollo y bienestar de los niños, adolescentes y familias para compensar sus necesidades sociales. Tienen como objetivo mejorar el bienestar de los niños y adolescentes

y sus familias, desarrollar un vínculo sano y positivo intrafamiliar y favorecer las competencias y capacidades parentales.

La intervención profesional se centra en el trabajo individualizado, en el grupal, con la familia y la comunidad y forman parte de la Cartera de Servicios de Servicios Sociales.

En el municipio de Lleida, estos servicios dirigidos a NNAs de 6 a 18 años cuentan con equipos de educadores/as sociales, integradores/as sociales y coordinadores/as de servicio. Además, cuentan con un equipo compuesto por educadores/as y psicopedagogo/a, que presta el servicio a toda la ciudad para familias con NNA de 0 a 5 años.

La detección de situaciones de riesgo en el desarrollo de NNA implica la puesta en marcha de diferentes acciones de apoyo familiar encaminadas a la preservación familiar. Los Servicios Sociales tienen el encargo de trabajar con la familia para conseguir la mejora de la situación del/la NNA, evitar la agravación del riesgo y prevenir la separación del/la NNA de su núcleo familiar. Por lo tanto, el programa diseñado se lleva a cabo por parte de los siguientes equipos profesionales: los Equipos Básicos de Atención Social (EBAS) y los Servicios de intervención Socioeducativa (SIS).

*Programa de atención integral a niños, niñas, adolescentes y sus familias*¹⁸

El programa, basado en estudios internacionales previos y en la experiencia de programas similares¹⁹, articula una metodología de intervención socioeducativa centrada en la parentalidad positiva, que busca responder de manera efectiva a las necesidades específicas de niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de riesgo, mediante una intervención integral y coordinada con la familia. El programa se basa en un modelo teórico y metodológico compartido por todos los profesionales que participan, lo

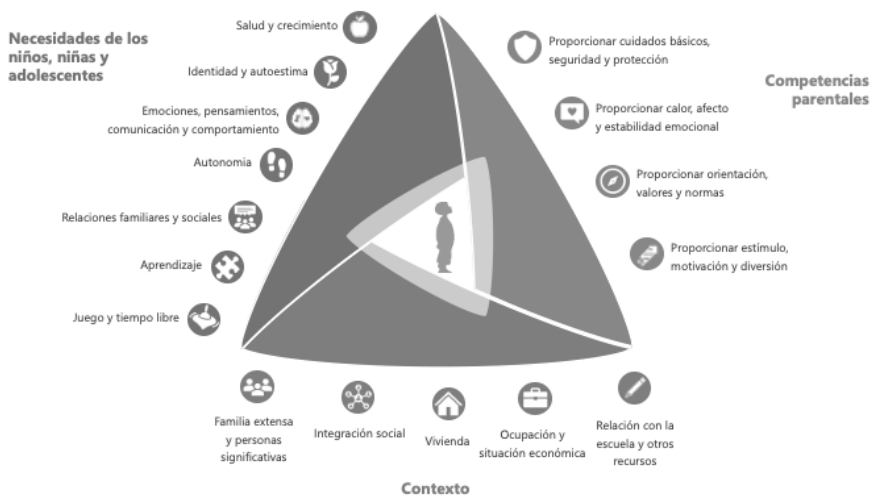
¹⁸ <http://hdl.handle.net/10459.1/85305>.

¹⁹ C. Chamberland - M.È. Clément - C. Lacharité- V. Bouchard, *Quality of exposure to the AIDES social innovation and developmental outcomes innovation and developmental outcomes of the children and parents. Keeping children safe in an uncertain world learning from evidence and practice*, Initiative AIDES, 2012; P. Milani - S. Serbati - M. Ius - D. Di Masi - O. Zanon, *Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*, Università degli Studi di Padova, Padova 2013; M.À. Balsells - C. Pastor - P. Amorós - N. Fuentes-Peláez - M.C. Molina - A. Mateos - E. Vaquero - C. Ponce - M.I. Mateo - B. Parra - J.M. Torralba - A. Mundet - A. Urrea-Monclús - A. Ciurana - A. Navajas - N. Vázquez, *Caminar en familia: Programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar*, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones, Madrid 2015.

cual permite una alineación en el enfoque y en los objetivos de la intervención, aportando un sistema de trabajo común orientado a fomentar la participación activa y continua de la familia.

El programa se fundamenta en el modelo ecológico de la parentalidad. Este enfoque subraya que las situaciones de riesgo, de maltrato o negligencia no deben analizarse únicamente desde la perspectiva de la responsabilidad individual de los padres y madres, sino también desde una mirada más amplia que tenga en cuenta los factores sociales, económicos y culturales que influyen en la vida de la familia. De este modo, tiene en cuenta la interacción entre las necesidades evolutivas de los NNA, las competencias parentales y el contexto psicosocial de las familias. Esta interacción se representa mediante la imagen gráfica del Triángulo de la Parentalidad Positiva (Triángulo P+)²⁰, una herramienta visual utilizada en el Programa:

Figura 1. Triángulo P+



²⁰ M.À. Balsells - C. Pastor - P. Amorós - N. Fuentes-Peláez - M. C. Molina - A. Mateos - E. Vaquero - C. Ponce - M. I. Mateo - B. Parra - J. M. Torralba - A. Mundet - A. Urrea-Monclús - A. Ciurana - A. Navajas - N.Vázquez, *Caminar en familia: Programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar*, cit., p. 8; M.À. Balsells - A. Urrea-Monclús - A. Mateos - A. Borrego-Tarragó - A. Erta-Majó - A. Massons-Ribas - E. Vaquero - L. Fernández-Rodrigo - B. Armengol - M.A. Forné - C. Ponce, *Triángulo p+*. *El triángulo de la parentalidad positiva como recurso para la metodología individual y familiar*, en M.À. Balsells (Dir.), *Colección FRAME+P. El trabajo con la familia de origen en el sistema de protección a la infancia y la adolescencia*, vol. 4. (2023).

En esta línea, el objetivo principal del programa es proporcionar un apoyo socioeducativo integral a las familias que atraviesan diversas situaciones de riesgo, como el maltrato, la negligencia o el abandono, para mejorar su capacidad de responder a las necesidades y derechos de los NNA en su contexto familiar, reconociendo que la parentalidad no es un proceso aislado, sino que depende de factores familiares, sociales y contextuales.

Los objetivos específicos del programa se centran en: (1) responder de manera adecuada a las necesidades evolutivas y educativas de los NNA en su entorno familiar; (2) fortalecer las competencias parentales para que los padres puedan proporcionar respuestas flexibles y adaptadas a las necesidades de sus hijos; (3) promover la implicación de los padres en las tareas educativas y en el cuidado de sus hijos; y (4) aumentar el compromiso de las familias con los recursos disponibles en su comunidad, para garantizar el bienestar de los NNA.

A través del enfoque ecológico de la parentalidad, el programa se estructura como un sistema de trabajo coordinado, interinstitucional y basado en la corresponsabilidad de los servicios sociales, los distintos recursos universales, las instituciones y la comunidad en general, creando una red de apoyo integral que responda a las diversas necesidades de los NNA y de sus familias en situación de riesgo.

Así, la metodología del Programa se centra en legitimar las necesidades de desarrollo de los NNA, orientándose desde las fortalezas de la familia con relación a sus competencias parentales y el apoyo del contexto social. Además, enfatiza la importancia de facilitar el acceso de las familias a los recursos sociales universales y a los apoyos comunitarios disponibles, promoviendo la creación de redes de apoyo que permitan a los padres y madres cumplir adecuadamente con sus responsabilidades parentales. Este enfoque inclusivo de la intervención busca adaptar cada actuación a las características y particularidades de cada familia, para responder de manera pertinente y personalizada a las necesidades familiares observadas. Esto conlleva trabajar con las familias desde un enfoque proactivo, en el cual su participación no se concibe como una condición a cumplir desde el inicio, sino como un objetivo en sí mismo que se trabaja a lo largo del proceso, procurando involucrar siempre a la familia de manera que se sientan parte activa del proceso de intervención. En este sentido, el Programa reconoce la importancia de la perspectiva del propio NNA y de sus padres/madres o cuidadores en cada etapa del proceso de cambio y mejora, enfatizando un enfoque participativo que coloca estas perspectivas en el núcleo de todo

el proceso de intervención: exploración de fortalezas/desafíos, implementación de las acciones y evaluación. Dentro de este proceso participativo, el o la profesional de los equipos EBAS o SIS acompaña proactivamente a la familia, apoyando la toma de decisiones y la evaluación continua del proceso. Esta “co-evaluación” implica apoyar a las familias en la toma de conciencia sobre su situación, reconociendo su capacidad para ser agentes activos en su proceso de cambio²¹.

Por último, otro eje clave del Programa, es la complementariedad metodológica, que permite la combinación de estrategias individuales y familiares con enfoques grupales y comunitarios, a fin de ofrecer una intervención integral.

La metodología de trabajo con las familias: el ciclo del Triángulo P+

El eje central de la metodología desde un enfoque participativo consiste en hacer una elaboración conjunta y participada del Triángulo P+ para cada NNA y del plan de trabajo familiar. El Triángulo P+ es un instrumento visual que se va personalizando y construyendo de manera continua con toda la familia a través de varios lenguajes y formatos:

- Cada NNA tiene su Triángulo P+ en el que se irán escribiendo y dibujando todas las dimensiones del Triángulo P+ con el objetivo de conseguir una visión ecosistémica y compartida de sus necesidades.
- Es un facilitador para el análisis y diálogo en torno a las fortalezas, desafíos y necesidades del/la NNA, madre y padre, así como de las limitaciones y recursos del contexto para las familias.
- Es el punto de partida para decidir conjuntamente el plan de trabajo en el que se consensuan las acciones encaminadas a hacer los cambios necesarios.
- El Triángulo P+ de cada NNA, junto con el plan de trabajo consensuado, son dos documentos vivos que se van revisando durante todo el proceso de desarrollo de las acciones.

²¹ L. Lemay, *Pratiques évaluatives et structuration du rapport parent-intervenant dans le champ du travail social en contexte de protection de la jeunesse: Enjeux, défis et repères pour l'action*, in E. Harper - H. Dorvil (eds.), *Le travail social, théories, méthodologies et pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2013, pp. 313-338.

Figura 2: El ciclo del Triángulo P+



Paso 1: Análisis ecosistémico de las necesidades del NNA.

En esta fase inicial, los profesionales y la familia realizan una autoevaluación de su “ecología familiar” para identificar las necesidades del NNA a través del “Triángulo P+” de cada NNA. Este análisis se guía por preguntas que identifican fortalezas y debilidades en cada una de las necesidades del desarrollo del NNA, las competencias parentales y las respuestas del contexto. Las preguntas clave son: (1) ¿Cómo está el NNA en relación con cada necesidad?, (2) ¿Cómo se responde a estas necesidades? Y, (3) ¿Es posible incorporar nuevas respuestas o reforzar las actuales?

Paso 2: Establecimiento compartido del plan de trabajo familiar.

Aquí se acuerdan los objetivos específicos para atender cada necesidad del NNA identificadas en el paso anterior. Se determinan las acciones concretas, los responsables de cada acción, y se fija un cronograma con posibilidad de ajustes según los avances. Este plan prioriza los objetivos y establece plazos de revisión consensuados con la familia.

Paso 3: Ejecución de las acciones.

La familia lleva a cabo las acciones planificadas, incluyendo encuentros familiares, participación en programas grupales de educación parental, y

acompañamiento a recursos universales o especializados. En cada encuentro se revisa el progreso en el plan de trabajo y en el Triángulo P+, promoviendo la autoevaluación y fortaleciendo capacidades como la implicación activa, el sentido de responsabilidad y la habilidad para buscar recursos significativos para el bienestar del NNA.

Paso 4: Evaluación de cambios y mejoras.

Finalmente, se evalúan los avances del NNA y los padres/las madres en comparación con la situación inicial, usando el Triángulo P+ actualizado. En casos de falta de mejora o de colaboración, se exploran conjuntamente los motivos y posibles obstáculos encontrados, así como se comunica a la familia las posibles consecuencias de la situación.

De esta manera, el o la profesional acompaña de forma proactiva a la familia para avanzar conjuntamente en la comprensión de la realidad del/la niño/niña, en las decisiones del plan de trabajo familiar, las acciones desarrolladas y la valoración de las acciones y decisiones tomadas. Durante todo el proceso se considera el punto de vista de la familia como el elemento central de la comprensión de las necesidades del niño/a, a la vez que hace participe al propio niño, niña o adolescente en todas las acciones profesionales. En este sentido, el profesional en esta forma de acompañar a las familias adquiere un rol de explorador de la realidad y de la experiencia familiar, implementando estrategias que faciliten la expresión de la familia para que se conviertan en sujetos activos.

Este enfoque participativo comprende los procesos para fomentar un aprendizaje experiencial. En el contexto de la educación parental, el aprendizaje experiencial se refiere al proceso de reflexión y análisis de las prácticas educativas y sus repercusiones en la vida familiar o en el desarrollo de los hijos e hijas, con el fin de facilitar la expresión de los objetivos personales de cambio²².

Este tipo de aprendizaje se estructura en tres pasos: *perspectivismo*, *reflexión sobre el propio modelo* y *establecimiento de compromisos*. En el paso de *perspectivismo*, la familia y el profesional que acompaña el proceso, exploran y comparten el significado del concepto/necesidad. Este

²² M.J. Rodrigo - M.L. Máiquez - J.C. Martín-Quintana, *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*, cit., p. 2.

paso implica una reflexión sobre el origen y la construcción de las propias ideas relacionadas con dicho concepto, para abrirse a múltiples interpretaciones y puntos de vista. A continuación, en el paso de *reflexión sobre el propio modelo*, la familia conecta las ideas compartidas en el paso anterior con sus prácticas diarias y reflexiones. Este ejercicio facilita una toma de conciencia sobre la situación de los hijos e hijas, así como un análisis de las consecuencias de las acciones y decisiones familiares. Finalmente, en el paso de *establecimiento de compromisos*, la familia, junto con el profesional, formula acuerdos orientados a mejorar su ejercicio de la parentalidad positiva. Estos compromisos no solo se asumen frente al profesional, sino que también involucran a los distintos miembros de la familia y a otros agentes del contexto (p.ej. profesor/a escuela, abuelo/a, otros profesionales, etc.) quienes participan activamente en su creación y compromiso. De este modo, se genera un sentido compartido de responsabilidad y motivación para implementar los cambios acordados.

Los pasos descritos en el ciclo del Triángulo P+ se constituyen como espacios clave para fomentar el aprendizaje y la reflexión en torno a la parentalidad. Aunque las fases del aprendizaje experiencial se encuentran presentes a lo largo de todo el ciclo, su énfasis varía según el momento. En particular, los encuentros familiares del Paso 1 son escenarios donde cada sesión realizada integra los pasos de esta metodología, garantizando una experiencia de aprendizaje integral y transformadora.

Conclusión

El proceso desarrollado para el diseño del programa se ha fundamentado en una metodología de investigación participativa, en la que responsables políticas e institucionales, profesionales del ámbito de intervención familiar e investigadoras del ámbito académico han establecido un engranaje para diseñar el Programa. Esta metodología permitió articular un diálogo dinámico y constructivo entre los distintos agentes involucrados, garantizando que el programa respondiera tanto a las necesidades específicas del contexto local como a los estándares basados en evidencia científica, así como al contexto profesional y familiar.

La metodología que se ha utilizado para establecer el diálogo entre estos agentes es la práctica reflexiva. La práctica reflexiva se caracteriza por ser

un proceso cíclico que abarca tres fases: analizar, reflexionar y construir²³. Estas fases están orientadas hacia la mejora continua: (1) el análisis permite identificar las características y necesidades; (2) la reflexión fomenta la exploración crítica y colaborativa de posibles soluciones; y (3) la construcción facilita la generación de propuestas viables y accionables. Además, la práctica reflexiva se fundamenta en un saber que contribuye a la reflexión sobre uno mismo y sus prácticas desde una perspectiva transformadora, promoviendo un cambio significativo en las acciones y decisiones²⁴.

La investigación participativa a través de una práctica reflexiva y orientado a la mejora demostraron ser fundamentales para el diseño participativo y contextualizado del programa. Su aplicación integrada permitió no solo una adaptación eficiente del programa a las realidades locales, sino también la apropiación de la metodología por parte de todos los actores implicados y promovió la identificación de cambios organizacionales necesarios para garantizar la sostenibilidad del programa²⁵. Además, consolidó un enfoque participativo que refuerza la capacidad de las familias y de los equipos profesionales para abordar desafíos complejos de manera conjunta y participativa.

La combinación de una metodología basada en la práctica reflexiva con la participación activa de múltiples agentes y orientado a la mejora ha sido crucial para diseñar un programa que no solo es riguroso desde una perspectiva científica, sino también contextual y sostenible.

Referencias bibliográficas

Almeida A. - Cruz O. - Canário A.C., *Evidence-based family and parenting support evaluation strategies: The position of EurofamNet*, EurofamNet, 2022.

Balsells M.À. - Borrego-Tarragó A. - Urrea-Monclús A. - Erta-Majó A. - Massons-Ribas A. - Rodríguez-Pérez S. - Vaquero E. - González-Pasarín L. - Segarra-Ayllón L., *Pro-*

²³ A. Urrea-Monclús - D. López-Ruiz - S. Pérez-Hernando - A. Mundet-Bolós - D. Ortega-Ortigoza - J. Rodríguez-Rodríguez - I. Simó-Cunillera, *El enfoque desinstitucionalizador para la atención de la juventud extutelada. Informe de procesos sobre el Enfoque Desinstitucionalizador en las Acciones Innovadoras. IMEX- FEPA 2022-2024. Informe Ejecutivo*, Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, 2024.

²⁴ P. Milani (ed.). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018.

²⁵ A. Borrego-Tarragó - L. González-Pasarín - L. Segarra-Ayllón - M. À. Balsells, *Práctica reflexiva en la formación de profesionales: adecuación de programas basados en evidencia en contextos locales*, in «Revista de Pedagogía Social», 2025.

- grama d'atenció integral a nens, nenes, adolescents i les seves famílies en situació de risc social. Des de l'enfocament de la parentalitat positiva. Com treballem amb les famílies als Serveis socials de l'Ajuntament de Lleida?*, Ajuntament de Lleida, 2024.
- Balsells M.À. - Cortada N. - Borrego A. - Massons-Ribas A., *La familia en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia desde el enfoque de la parentalidad positiva: la participación como eje del trabajo con la familia de origen*, in Borrel S.R. - Beltrano C. (coords.), *Parentalidad positiva: una mirada a una nueva época*, Pirámide, Madrid 2022, pp. 191-213.
- Balsells M.À. - Pastor C. - Amorós P. - Fuentes-Peláez N. - Molina M.C. - Mateos A. - Vaquero E. - Ponce C. - Mateo M.I. - Parra B. - Torralba J. M. - Mundet A. - Urrea A. - Ciurana A. - Navajas A. - Vázquez N., *Caminar en familia: Programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar*, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones, Madrid 2015.
- Balsells M.À. - Urrea A. - Ponce C. - Vaquero E. - Navajas A., *Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento*, in «Educación XXI», 22 (2019), pp. 401-423.
- Balsells M.À. - Urrea-Monclús A. - Mateos A. - Borrego-Tarragó A. - Erta-Majó A. - Massons-Ribas A. - Vaquero E. - Fernández-Rodrigo L. - Armengol B. - Forné M.A. - Ponce C., *Triángulo P+.* *El triángulo de la parentalidad positiva como recurso para la metodología individual y familiar*, in Balsells M.À. (Dir.), *Colección FRAME+P. El trabajo con la familia de origen en el sistema de protección a la infancia y la adolescencia*, vol. 4, 2023.
- Barrera M. - Berkel C. - Castro F.G., *Directions for the advancement of culturally adapted preventive interventions: Local adaptations, engagement, and sustainability*, in «Prevention Science», 18 (2017), pp. 640-648.
- Borrego-Tarragó A. - González-Pasarín L. - Segarra-Ayllón L. - Balsells M.À., *Práctica reflexiva en la formación de profesionales: adecuación de programas basados en evidencia en contextos locales*, in «Revista de Pedagogía Social», 2025.
- Chamberland C. - Clément M.É. - Lacharité C. - Bouchard V., *Quality of exposure to the AIDES social innovation and developmental outcomes innovation and developmental outcomes of the children and parents. Keeping children safe in an uncertain world learning from evidence and practice*, Initiative AIDES, 2012.
- Comité de Ministros del Consejo de Europa (ed.), *Recomendación Rec(2006) del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*, Consejo de Europa, Unión Europea 2006.
- European Family Support Network (ed.), *Foundation document for the European Family Support Network*, in «Social Work & Social Sciences Review», 21 (2020), pp. 5-7.
- Fives A. - Canavan J. - Dolan P., *Evaluation study design – a pluralist approach to evidence*, in «European Early Childhood Education Research Journal», 25 (2017), pp. 153-170.
- Fixsen D.L. - Naoom S.F. - Blase K.A. - Friedman R.M. - Wallace F., *Implementation research: A synthesis of the literature*, University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network, Florida 2005.

- Lacharité C., *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire: PAPFC2. Guide de programme*, 2ª ed., Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et la famille, Trois-Rivières, Québec 2017.
- Lacharité C. - Balsells M.À. - Milani P. - Ius M. - Boutanquoi M. - Chamberland C., *Protection de l'enfance et participation des familles: Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles 1*, in D. St-Laurent K. - Dubois-Comtois C. Cyr (eds.), *La maltraitance, perspective développementale et écologique*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2021, pp. 341-364.
- Lemay L., *Pratiques évaluatives et structuration du rapport parent-intervenant dans le champ du travail social en contexte de protection de la jeunesse: Enjeux, défis et repères pour l'action*, in Harper E. - Dorvil H. (eds.), *Le travail social, théories, méthodologies et pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2013, pp. 313-338.
- Milani P. (ed.), *Educazione e famiglia. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carrocci, Roma 2018.
- Milani P. - Serbati S. - Ius M. - Di Masi D. - Zanon O., *Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*, Università degli Studi di Padova, Padova 2013.
- Özdemir M. - Vastamäki S. - Leijten P. - Sampaio F., *The European Family Support Network (EurofamNet) quality standards for family support programs*, EurofamNet, en prensa.
- Rodrigo M.J. - Amorós P. - Arranz E. - Hidalgo M.V. - Máiquez M.L. - Martín J.C. - Martínez R.A. - Ochaíta E., *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*, Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), Madrid 2015.
- Rodrigo M.J. - Arranz E. - Balsells M.À. - Hidalgo M.V. - Máiquez M.L. - Martín J.C. - Martínez R.A. - Ochaíta E. - Manzano A., *Guía de competencias interprofesionales en parentalidad positiva. Un recurso para fortalecer y consolidar las buenas prácticas en los servicios de infancia, adolescencia y familias*, Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), Madrid 2021.
- Rodrigo M.J. - Hidalgo V. - Byrne S. - Bernedo I.M. - Jiménez L., *Evaluation of Programmes under the Positive Parenting Initiative in Spain: Introduction to the Special Issue*, in «Psicología Educativa», 29 (2023), pp. 1-13.
- Rodrigo M.J. - Máiquez M.L. - Martín-Quintana J.C., *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*, Ministerio de Sanidad y Política Social, Madrid 2010.
- Urrea-Monclús A. - López-Ruiz D. - Pérez-Hernando S. - Mundet-Bolós A. - Ortega-Ortigoza D. - Rodríguez-Rodríguez J. - Simó-Cunillera I., *El enfoque desinstitucionalizador para la atención de la juventud extutelada. Informe de procesos sobre el Enfoque Desinstitucionalizador en las Acciones Innovadoras IMEX- FEPA 2022-2024. Informe Ejecutivo*, Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, 2024.

La consulenza filosofica come disposizione etica

Loris Sbarra*

Abstract

In questo articolo si vuole sostenere quali siano le fasi o i fondamenti per una buona consulenza filosofica (*philosophical counselling*), visto che oggi-giorno la filosofia in senso dialogico, come ai tempi di Socrate e di Platone, sta ritornando di moda, nella modalità della consulenza filosofica. A nostro sommo avviso (in questo si pensa di dare un supporto originale alla consulenza), le fasi per una buona riuscita della consulenza filosofica sono essenzialmente due. La prima, riguarda il concetto di cura intesa come un relazionarsi da parte del consulente filosofico all'altro, che richiede aiuto, al fine di proteggerlo dal male esistenziale che lo affligge nella sua vulnerabilità e nella fragilità, che per essenza appartengono all'essere umano. Strappare dalla vulnerabilità chi è affetto da malattia non solo del corpo ma anche dell'anima e guarire dal mal di vivere è lo scopo della cura messa in atto dal consulente filosofico. La seconda fase della consulenza filosofica è il tipo di etica che il consulente pratica nei confronti di colui che si affida a lui nella speranza di ritornare ad essere sereno e forte nelle avversità della vita. Si tratta della cosiddetta *etica del desiderio come etica del riconoscimento* e consiste nel desiderio profondo di volere il bene dell'altro considerato e riconosciuto nella sua dignità ontologica.

In this article we want to support what are the phases or foundations for good philosophical counselling, given that nowadays philosophy in a dialogic sense, as in the times of Socrates and Plato, is coming back into fashion, in the mode of philosophical counselling. In our humble opinion (in this we think we are giving original support to consultancy) there are essentially two phases for a successful philosophical consultancy. The first concerns the concept of care meant as a relationship on the part of the philosophical consultant to the other, who requires help, in order to protect him from the existential evil that afflicts him in his vulnerability and fragility, which essentially belong to the human being. Removing from vulnerability those affected by illness not only of the body but

* Teologo e consulente della persona, della coppia e della famiglia.

also of the soul and healing from the pain of living is the aim of the treatment implemented by the philosophical consultant. The second phase of philosophical consultancy is the type of ethics that the consultant practices towards the person who entrusts himself to him in the hope of returning to being serene and strong in the adversities of life. This is the so-called ethics of desire as an ethics of recognition and consists in the profound desire to wish the good of the other considered and recognized in his ontological dignity.

Parole chiave: *philosophical counselling*, cura, etica del riconoscimento, E. Lévinas, relazione asimmetrica

Keywords: philosophical counseling, care, ethics of recognition, E. Lévinas, asymmetric relationship

Premessa

Da qualche anno a questa parte, la consulenza filosofica sta ricevendo un notevole interesse. Infatti, proliferano sui social inviti a iscriversi a corsi on-line per il conseguimento del titolo di *consulente filosofico*. Anche in diverse Università sono organizzati master per formare consulenti.

Prima di addentrarci in questo specifico campo della consulenza, è opportuno precisare che la relazione di *philosophical counselling* non è affatto una psicoterapia, ma una vera e propria relazione di cura tra un consulente e un consultante. Inevitabilmente si tratta di una relazione *asimmetrica*, che come tale comporta una dipendenza di un curato da un altro che lo ha in cura. Si tratta comunque di accertare, come vedremo, che tipo di cura si può ipotizzare nella consulenza filosofica. Sicuramente qui non si ha a che fare con una psicoterapia, ma giacché il consultante non presenta al consulente una situazione psichica più o meno patologica, ciò non vuol dire che non possa presentare delle situazioni esistenziali, o situazioni di vita, e perciò si rivolge al consulente filosofico per avere lumi: ciò è sufficiente per dire che si tratta di una relazione asimmetrica di cura.

In questa relazione asimmetrica, perché sortisca effetti positivi, è importante stabilire tra i due una certa “empatia”, vivendo l’uno con l’altro una qualche forma di “complicità” o di “alleanza” tra consulente e consultante. Ora, la complicità buona è decifrabile solo come complicità etica. E qui per etica, come vedremo, la doverosità della reciprocità riconoscente.

Procediamo dunque con ordine, discutendo i diversi passaggi che rappresentano il filo conduttore della complessa matassa che costituisce la relazione della *philosophical counselling* filosofica.

La cura

La prima domanda che ci si dovrebbe porre è questa: perché ci si rivolge al consulente filosofico? La risposta è molto semplice: perché si ha bisogno di cura. La parola cura rievoca una nota canzone del maestro Franco Battiato ed è una maniera per rapportarsi al mondo, nel senso di proteggere – continua la canzone – dal male qualcuno e anche qualcosa. Dall'esperienza quotidiana che facciamo del mondo constatiamo che gli esseri umani e le cose tutte sono fragili; pertanto tale fragilità va curata e – come sostiene A. Pieretti – nella cura è riposta la possibilità di dare un senso al proprio essere al mondo¹. È proprio in questi momenti oscuri della vita che la luce del pensiero può aiutarci, con la sua forza ed il suo potere liberatorio.

In generale, la cura è legata al malato e alla malattia, ma – come opportunamente precisa il filosofo C. Vigna – «si cura anche educando, si cura governando, si cura se medesimi nel corpo e nell'anima, si curano gli animali procurando loro del cibo, si curano le piante con l'acqua o il concime, si curano gli oggetti restaurandoli o semplicemente ripulendoli, si cura l'ambiente, si curano i rapporti con gli altri e pure i rapporti con Dio ecc.»². Strapparsi alla vulnerabilità, quando la serenità è perduta, la via è smarrita, l'angoscia ci attanaglia e le porte della disperazione sembrano aprirsi davanti a noi, è dunque il sogno di ogni essere umano. Come appare chiaro, la cura importa sempre una reciprocità di fondo anche nel rapporto asimmetrico. Chi cura protegge il richiedente cura dal negativo, dal male e per questo è un *essere per gli altri*. Gli altri sono per lui un fine, non un mezzo. Per questo il fondamento del suo agire è il bene che egli procura agli altri, che così potranno ritornare a fiorire. Gli altri divengono per lui fonte di senso. Ma liberare gli altri dal male dell'anima, o psicologico - che è il male più grande e più profondo - non è un'impresa semplice e definitiva, tutt'al più, nel migliore dei casi chi cura può aiutare altri a liberarsi dal male, per-

¹ Cfr. A. Pieretti, *La cura filosofica*, in G. Mollo (ed.), *Relazione e cura*, Ed. Morlacchi, Perugia 2008, p. 55.

² C. Vigna, *Etica del desiderio come etica del riconoscimento*, Orthotes, Napoli-Salerno 2015, p. 103.

ché il male è una realtà che ha a che fare con l'esercizio della nostra libertà. Soprattutto l'Occidente opulento è diventato fragilissimo rispetto agli attacchi psicopatologici, come la depressione e le turbe psichiche.

Il soggetto curante, come vedremo in seguito, ha una forte responsabilità etica nei confronti del soggetto che ha in cura: mai deve dimenticare la sua natura di persona umana, cui appartiene in modo inalienabile una speciale dignità; perciò il curante deve prendersi in carico tutta la negatività del soggetto in cura, al punto da accogliere altri anche nella forma della negatività, lasciandosi 'contaminare' o lasciandosi 'ferire' da quello stesso male. Qui è in gioco la responsabilità etica del curante, il quale è chiamato a metabolizzare egli stesso la negatività, restituendo al soggetto in cura la realtà bonificata e rifiorita, giacché da solo quest'ultimo difficilmente potrebbe venire a capo del proprio male.

Inoltre, il curante, prendendosi in carico la negatività, deve assolutamente impedire di generare nei soggetti in cura sentimenti di colpevolizzazione, evitando di rapportarsi al soggetto in cura con atteggiamenti moralistici, poiché in questo caso il male non è voluto ma subito, perciò – dichiara C. Vigna – «intendere il male subito ancora come male voluto inchioda un essere umano alla propria fragilità e lo conduce alla disperazione. Chi ha responsabilità di cura dovrebbe assolutamente evitare questo tipo di errore. Quindi dovrebbe trattare le forme fragili o malate del soggetto che è in cura solo come un oggetto di comprensione eziologica, per poterne progettare la liberazione progressiva»³. In questo modo, il rapporto di cura diviene un rapporto di alleanza tra il curante e il curato. Il curato, riconosciuto come un soggetto, si sente onorato nella propria dignità. Qui si stabilisce dunque una buona complicità, ovvero una alleanza tra due libertà, fondata sul rispetto incondizionato del soggetto in cura, il quale, a sua volta, ha il dovere a disporsi alla cura, onde evitarne la costrizione da parte dei responsabili della vita sociale o dei familiari.

Chi si assume la responsabilità a farsi carico della vulnerabilità, della fragilità e della sofferenza altrui, dev'essere disposto a patire per e con il soggetto in cura: questa è la forma suprema di cura e ciò richiede che ci si ispiri a un paradigma etico che, a partire da un certo pensiero filosofico, quello neo-giudaico, è oggi ritornata in auge: *l'etica del desiderio come etica del riconoscimento*.

³ Ibi., p. 107.

Quale etica per la consulenza filosofica?

Riflettendo a fondo su questo concetto di cura si comprende bene come questo rapporto, che potremmo dire ‘relazione intersoggettiva’, è “un tema prepotentemente etico”⁴. L’etica, infatti, a partire dalle riflessioni filosofiche su questo argomento platoniche e aristoteliche, è una riflessione sull’ *ethos*, ossia sui costumi praticati dagli uomini in società, e tali costumi sono essenzialmente tessuti di relazioni intersoggettive. L’etica, come tale, indica agli uomini quali siano i ‘buoni’ costumi (quelli che devono essere praticati), di contro ai ‘cattivi’ costumi (quelli che devono essere evitati o rigettati).

Orduque, questa generale indicazione assume un significato più intenso quando si ha a che fare con la relazione di cura, che, come abbiamo potuto vedere nel paragrafo precedente, è una relazione intersoggettiva in cui non solo il paziente espone le forme della propria fragilità, difficoltà di relazione, errori e ferite, ma anche il consulente filosofico si trova a sua volta messo alla prova circa la propria capacità di comprendere e accogliere il richiedente cura al fine di guarirlo dai suoi mali.

La guarigione consiste, e per questo la relazione terapeutica è un’attività di liberazione, nel liberare il paziente da quegli ostacoli che gli impediscono un sano esercizio di vita ispirato al ‘principio di realtà’. È opportuno precisare che per libertà etica qui si intende la condizione in cui dev’essere messo il curato da parte del curante, ovvero sia di poter essere in grado di liberarsi da condizioni inibenti che bloccano la realizzazione di progetti di realizzazione personale e di poter scegliere in totale autonomia quale tipo di vita egli intenda condurre per realizzare la propria rinascita o “fioritura”⁵. Dunque, ritornando al concetto di etica, nello specifico l’etica a cui ci riferiamo ha la doppia natura del *sapere* e dell’*agire*. Infatti, qui si tratta di un sapere secondo verità e di un agire – appunto etico – secondo il bene dell’altro, quello che fa stare bene anche il curante.

Allora, più specificamente, visto che le teorie etiche proliferano continuamente, alcune più persuasive, altre meno, l’etica delle relazioni intersoggettive, assunta e praticata dal consulente filosofico nei confronti dei soggetti in cura, può essere definita a ragione ‘etica del reciproco ricono-

⁴ C. Vigna, *Vedute. Al seguito di Sofia*, Orthotes, Napoli-Salerno 2024, p. 215.

⁵ *Ibi.*, p. 217.

scimento', intorno alla quale autorevoli filosofi del nostro tempo hanno dato interessanti contributi.

Sicuramente questo tipo di etica nasce dall'esigenza che ogni essere umano manifesta: il desiderio di essere riconosciuto per quello che è. Ma spesso avviene che non tutti sono disposti, oggi, a riconoscere e a concedere questo sacrosanto diritto, ingenerando così relazioni dominate dal conflitto tra padrone e servo, conflitto che implica inevitabilmente esercizio di violenza del più forte sul più debole, il quale invoca aiuto e chiede d'essere protetto, curato e riconosciuto nella sua dignità umana.

La fonte dell'etica del riconoscimento

Uno degli autori contemporanei che ha dato impulso a questo tipo di etica è senza dubbio il filosofo E. Lévinas, per il quale la responsabilità non rappresenta un possibile attributo della soggettività, come se questa esistesse già in sé *prima* della relazione etica, ma il suo modo d'essere essenziale e strutturale. In altri termini, la soggettività non è, originariamente, un *pour sé*, bensì un *per altro*, che vive nell'orizzonte della *prossimità* e in virtù della *prossimità*.

La prossimità è la relazione fondamentale che lega tra loro gli uomini, tutti gli uomini: essa precede ogni forma di rappresentazione, di concettualizzazione, di giudizio, di impegno, di decisione, tanto da acquistare l'aspetto di un'ossessione. Scrive Lévinas a proposito: «Il prossimo mi concerne prima di ogni assunzione, prima di ogni impegno consentito o rifiutato. Sono legato ad esso - che tuttavia è il primo venuto, senza connotati, diviso - prima di ogni legame contratto. Mi ordina prima di essere riconosciuto. Relazione di parentela, prima di ogni biologia, contro ogni logica»⁶. La comunità con il prossimo comincia nel mio obbligo nei suoi riguardi. Il prossimo è fratello: ed è una fraternità irresistibile, convocazione irrecusabile: «il prossimo mi convoca, prima che lo designi - che non è la modalità di un sapere, ma di un'ossessione e, in rapporto al conoscere, un fremito dell'umano completamente altro»⁷.

Ossessionato dagli altri, io risulterei immediatamente responsabile di tutto ciò che può loro accadere, sino a sentirmi obbligato a mettermi al posto

⁶ E. Lévinas, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, trad. it., di M.T. Aiello e S. Petrosino, Jaca Book, Milano 1983, p. 108.

⁷ *Ibi.*, p. 110.

degli altri, sino alla loro “sostituzione”. E poiché la relazione intersoggettiva è una relazione disinteressata e “asimmetrica”, io sono responsabile dell’altro indipendentemente dal fatto che anche l’altro lo sia nei miei confronti.

Nell’essere responsabile per l’altro Lévinas rintraccia la possibilità di una soggettività fondata proprio sulla *passività*, un’identità che coincida con la sostituzione per l’altro. Questa reinterpretazione del soggetto in termini di passività implica il rifiuto di ogni forma di trascendentalismo che scorga nell’attività autocretrice ed è la prerogativa strutturale dell’uomo. Infatti, da questo punto di vista, l’uomo è un essere che si trova originariamente “assegnato” all’alterità e alla responsabilità, prima di ogni eventuale accettazione o rifiuto. Questa passività che nessuna libertà ha mai scelto, questa responsabilità che nessun presente ha mai incontrato, questa pre- situazione di ogni possibile situazione assume la forma *temporale* di un “passato immemorabile” che si sottrae a ogni nostra iniziativa o consapevolezza: «Nella prossimità si ode un comandamento venuto da un passato immemorabile che non fu mai presente, che non è cominciato in alcuna libertà»⁸.

La responsabilità è con la prossimità il carattere distintivo dell’etica del riconoscimento: «la responsabilità è ciò che mi incombe in modo esclusivo e che, *umanamente*, io non posso rifiutare. Questo peso è una suprema dignità dell’unico. Io non sono intercambiabile, sono io nella misura in cui sono responsabile. Io posso sostituirmi a tutti, ma nessuno può sostituirsi a me. Questa è la mia inalienabile identità di soggetto. E in questo senso preciso che Dostoevskij dice: ‘Noi siamo tutti responsabili di tutto e di tutti, davanti a tutti ed io più di tutti gli altri’»⁹. Questa responsabilità è responsabilità per altri; per l’avvicinamento del Volto dell’altro. Allorché l’altro guarda si è responsabili della sua libertà: non si assume la responsabilità di altri, ma questa incombe sul soggetto etico.

Il punto cruciale del discorso etico sta qui: in genere si è responsabili in prima persona. La responsabilità è inizialmente per altri. Tale responsabilità per altri non è semplice attributo della soggettività etica, come se questa esistesse già in sé stessa prima della relazione etica.

La soggettività non è un per sé: essa è inizialmente un per altri. La prossimità è la molteplicità degli altri accanto al soggetto etico. È presente: non

⁸ Ibidem.

⁹ E. Lévinas, *Etica e infinito*, trad. it. di E. Baccarini, Città Nuova, Roma 1984, p. 115.

semplicemente nel modo che altri è accanto al soggetto etico nello spazio o come un parente, ma è presente nella misura che il soggetto etico si sente responsabile della prossimità. Allo stesso modo il soggetto etico è responsabile anche di sé medesimo, giacché in un certo senso io sono l'Altro a me stesso e per me stesso.

La prossimità così intesa non appartiene alla struttura intenzionale: il prossimo non è colui che è conosciuto, ma colui per il quale si è responsabili.

«La relazione con il volto non è conoscenza di un oggetto. La trascendenza del volto è, ad un tempo, la sua assenza dal mondo in cui entra, lo sradicamento da un essere, la sua condizione di straniero, di privo di tutto, di proletario. L'estraneità che è libertà è anche l'estraneità miseria. La libertà si presenta come l'altro; al Medesimo che, per conto suo, è sempre l'autoctono dell'essere, sempre privilegiato nella sua dimora. L'altro, il libero, è anche lo straniero. La nudità del suo volto si prolunga nella nudità del corpo che ha freddo e che si vergogna della sua nudità. L'esistenza *kath'auto* è, nel mondo, una miseria. E qui viene alla luce tra me e l'altro un rapporto che è al di là della retorica»¹⁰.

È il comandamento del Volto che instaura l'eticità: il soggetto etico si responsabilizza per l'altro e diventa testimone della Bontà, che lo ha visitato per mezzo del Volto dell'altro ed è passata, si è assolta.

L'Altro dovrà responsabilizzarsi anche lui verso la soggettività etica. Nella reciprocità dell'io-tu la relazione intersoggettiva è asimmetrica: il soggetto etico è responsabile per altri ma non si attende, in cambio, in risposta, responsabilità per lui.

Da tutto ciò si evince che Lévinas non nega l'uomo, ma solo il soggetto egoista e autocentrico della tradizione ontologica. Tant'è vero che la sua proposta filosofica giunge fino all'idea di un umanesimo dell'altro uomo, cioè a un *umanesimo* incentrato su di una concezione dell'umano in termini di alterità e di trascendenza.

La consulenza filosofica come disposizione etica

Da quanto sin qui detto, risulta abbastanza chiaro che la consulenza filosofica, così come noi la concepiamo, altro non è che una relazione asim-

¹⁰ E. Lévinas, *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, trad. it. di Adriano Dell'Asta, Jaca Book, Milano 1990², p. 73.

metrica, altrimenti detta complicità 'buona'. Fondata sul concetto di cura e su quello di etica di stampo levinassiano, che – come abbiamo visto – si mostra come *doverosità della reciprocità riconoscente*.

La consulenza filosofica si configura come ricerca della saggezza, come arte e pratica del vivere bene. In tal senso essa si fa consulenza pedagogica, quale effetto di un'autentica relazione. Il rapporto io-tu è un rapporto di reciprocità e di rischio, dove l'io del consulente si attua attraverso l'io del cliente. Aiutare una persona a riflettere in situazioni di disagio esistenziale rappresenta un'opportunità di cambiamento, permettendo di operare scelte, impegnarsi e crescere. Si tratta di far sì che ogni persona possa tirar fuori il proprio potenziale assiologico-esistenziale e possa il più possibile liberarsi dai condizionamenti, dalle paure e dal senso d'impotenza. Questo anche in chiave critica rispetto ai modelli sociali dominanti, dato che al consulente filosofico, diversamente dal terapeuta, spetta una ridiscussione critica della società, riflettendo sul fatto che la filosofia è strumento di formazione continua. Per questo, relazione e cura rappresentano i due aspetti dei rapporti interpersonali. Prendersi cura di un'altra persona significa averne a cuore la crescita, l'accompagnamento, il discernimento e la sua libertà e gioire del fatto che possa essere felice. In tal modo, ogni relazione di aiuto è un prendersi cura. E, come sostiene la professoressa P. Dusi, è possibile prendersi cura in modo autentico delle persone che ci sono affidate nelle relazioni educative solo quando vi è uno sguardo capace di vedere l'altro, di intravederne il singolare e originale modo di essere, di coglierne la molteplice identità. Famiglia, scuola e comunità per ragazzi di strada sono i luoghi scelti per disvelare la primarietà della relazione riconoscitiva nella vita di uomini e donne. Uomini e donne, ragazzi e ragazze cui si dà voce¹¹.

Questo discende dalla disponibilità mentale, che è un atto spirituale e non soltanto psicologico. Va oltre la simpatia emotiva e ideologica. Di ciò deve essere convinto un consulente filosofico, se intende operare sullo spirito della persona, che deve saper ritrovare valori di vita e armonie perdute.

Ebbene, solo nel contesto di una tale consulenza, fondata su una buona reciprocità riconoscente, l'empatia si dispiega pienamente e il consulente può così penetrare nella profondità dell'anima della persona di cui ci si

¹¹ Cfr. P. Dusi, *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, FrancoAngeli Editore, Milano 2017.

prende cura, ma solo se quest'ultima permette che ciò accada. Sicuramente la persona di cui ci si prende cura permette che ciò accada solo se si sente riconosciuta nella propria soggettività e dignità di essere umano.

Appurata la bontà della relazione, la consulenza deve mirare alla coltivazione del mondo di senso che vive in un circolo virtuoso/etico di mondo emotivo e mondo intellettuale. Il mondo del senso è il mondo dell'intera esistenza dell'essere umano, il quale dev'essere guidato a rinvenire, prima che nell'emozione, nell'intelletto il luogo più adatto alla esplorazione del senso della sua vita.

L'esplorazione del senso, dunque, appartiene al consultante e per niente affatto al consulente. Quello dev'essere aiutato ad esplorare il proprio sé e a ricercare il senso dell'esistenza con massima libertà intellettuale. Il consulente è sempre al servizio del consultante con una disponibilità profondamente etica, giacché l'eticità ha il proprio nucleo di forza nell'essere-per-altri¹². Il consultante deve acquistare la fiducia nel consulente e deve sempre poter contare sulla sua opera di bonifica, vale a dire sulla trasformazione graduale del suo deficit in una vera e propria risorsa per la sua esistenza. La sfida consiste proprio in questo: volgere al meglio una situazione che appare segnata da una irrimediabile negatività, facendo comprendere che per lo spirito nulla è propriamente negativo se lo spirito non lo tratta come tale. Il dato negativo sempre presenta in sé qualche frammento di positività, che attraverso l'esercizio intellettuale deve riaffiorare alla coscienza del consultante.

Dalla parte del consulente, comunque, sta sempre la responsabilità della cura mirante alla libertà del consultante, o meglio al consultante nella sua libertà. Essa si rivolge propriamente al fondo dell'esistenza dell'altro, ovvero alla radice dell'eticità personale. Il consulente, pertanto, non è il protagonista della relazione asimmetrica, ma come colui che allo stesso modo ha bisogno di ricercare il senso dell'esistenza, insieme con l'altro. E tutto questo non può che avere a che fare con la verità e con il bene del consultante. Potremmo anche spingerci nel dire che la funzione del consulente sia una vocazione all'accoglienza benevola dell'altro, avendo di mira l'esercizio di un'alleanza in funzione della realizzazione e fioritura dell'altro, sicché - per dirla con Lévinas - il consulente è un *essere-per-altri*.

¹² Cfr. C. Vigna, *Etica del desiderio come etica del riconoscimento*, cit., p. 114.

Conclusione

Da quanto sin qui detto risulta abbastanza chiaro che la natura della consulenza filosofica sia essenzialmente etica e, nello specifico, etica del riconoscimento. Precisiamo, non nel senso che il consulente debba essere un direttore di etica o un direttore spirituale, ma un curante deve avere una disposizione inevitabilmente etica perché la cura sia efficace e abbia successo nel bene del consultante. E volere il suo bene è una deliberazione assolutamente etica, di etica della riconoscenza. Parimenti, anche il consultante, nel chiedere di essere preso in cura, vive una disposizione inevitabilmente etica. È infatti profondamente etico prendersi cura di sé, anche quando ci si affida ad un esperto in consulenza. In questo modo, si stabilisce un circolo virtuoso nella relazione di consulenza, una struttura interpersonale, secondo cui, come afferma C. Vigna «dalla parte del consulente, il per-altri dell'atto di cura (che è l'ascolto del consulente) produce il venire presso di sé del consulente, cioè produce la sua umana fioritura; dalla parte del consultante, la richiesta di cura (che è l'ascolto del consulente) è un'altra forma dell'essere-per-altri (la forma dell'affidarsi ad altri) che parimenti produce il venire presso di sé del consultante»¹³. Insomma, per farla breve, in una buona consulenza filosofica, entrambi i soggetti, consulente e consultante, crescono in valorialità e in umanità, giacché si tratta di una buona relazione tra due persone, cioè si tratta di una relazione etica, di etica del riconoscimento.

Riferimenti bibliografici

- Dusi P., *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, FrancoAngeli Editore, Milano 2017.
- Lévinas E., *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, trad. it., di M.T. Aiello e S. Petrosino, Jaca Book, Milano 1983.
- Lévinas E., *Etica e infinito*, trad. it. di E. Baccharini, Città Nuova, Roma 1984.
- Lévinas E., *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, trad. it. di Adriano Dell'Asta, Jaca Book, Milano 1990².
- Pieretti A., *La cura filosofica*, in G. Mollo (ed.), *Relazione e cura*, Ed. Morlacchi, Perugia 2008.
- Vigna C., *Etica del desiderio come etica del riconoscimento*, Orthotes, Napoli-Salerno 2015.
- Vigna C., *Vedute. Al seguito di Sofia*, Orthotes, Napoli-Salerno 2024.

¹³ Ibi., pp. 116-117.

Riflessioni educative intorno all'insegnamento dei metodi naturali della regolazione della fertilità, nella prospettiva dell'accompagnamento pedagogico

Alessia Tabacchi*

Abstract

Le molteplici questioni educative sottese all'insegnamento dei metodi naturali della regolazione della fertilità invitano ad approfondire la tematica, allo scopo di cogliere come possa rappresentare un'occasione di progettazione esistenziale e un percorso di perfezionamento umano. I metodi naturali della regolazione della fertilità, infatti, si intrecciano con un orizzonte antropologico, sociale e axiologico che pone al centro la piena responsabilizzazione del soggetto nelle scelte di vita. Il contributo, ponendosi nel solco dell'educazione degli adulti e dei processi di apprendimento permanente, intende indagare tale pratica nella prospettiva dell'accompagnamento pedagogico.

The multiple educational issues underlying the teaching of natural methods of fertility regulation invite to deepen the theme to grasp how it can represent an opportunity for existential planning and a path of human refinement. The natural methods of the regulation of fertility, in fact, are intertwined with an anthropological, social, and axiological horizon that focuses on the subject's full responsibility in the choices of life. The contribution, following the path of adult education and lifelong learning processes, investigates this practice in the perspective of the educational support.

* Assegnista di ricerca in pedagogia generale - Università Cattolica del Sacro Cuore.

Parole chiave: Metodi naturali di regolazione della fertilità; Lifelong, Lifewide, Life Deep learning; Accompagnamento pedagogico; Educazione degli adulti

Keywords: Fertility awareness methods; Lifelong, Lifewide, Life Deep Learning; Educational Support; Adult Education

1. Analisi di contesto

L'Oms definisce i metodi naturali di regolazione della fertilità come «metodi di programmazione e prevenzione, basati sull'osservazione di fasi fertili ed infertili del ciclo mestruale, in modo che la coppia sappia quando un rapporto sessuale può favorire o ritardare l'instaurarsi di una gravidanza»¹. Tali metodi rappresentano uno strumento di conoscenza dei processi biologici e fisiologici della fertilità, a partire da fondamenti scientifici che permettono una osservazione quotidiana di alcuni indicatori del periodo fertile femminile. Il riconoscimento di suddetti segni e la loro corretta registrazione consentono alla donna e al partner di distinguere all'interno di ogni ciclo mensile i giorni fertili e i periodi non fertili e di accrescere consapevolezza circa le scelte procreative (*fertility awareness*)².

Sebbene ai nostri giorni, in occidente, si parli poco dei metodi di regolazione naturale della procreazione, si ritiene che accrescere la loro conoscenza e la loro pratica possa costituire un valido ausilio nel percorso di educazione all'amore, alla procreazione responsabile, all'apertura alla vita, alla tutela della salute procreativa. Essi delineano una via di umanizzazione per la persona e una sollecitazione a un pieno protagonismo nelle scelte di vita.

Inoltre, in un tempo in cui la denatalità interroga in modo significativo l'odierna società, i metodi naturali si inscrivono nella logica di un percorso di educazione affettiva e di un supporto per le coppie che incontrano difficoltà in ambito procreativo, in quanto strumento di presa di coscienza dei ritmi della propria fertilità.

¹ Trentaquattresima sessione del Comitato Regionale Europeo dell'OMS, 1984.

² Cfr. M. Cusinato - S. Giroto (eds.), *Gestione della fertilità umana. Approccio multisistemico*, Edizioni medico Scientifiche, Torino 2019.

2. Questioni educative intorno ai metodi naturali di regolazione della fertilità

In fase di avvio, preme indugiare su alcune dimensioni che possono aiutare a mettere in luce la valenza antropologica, sociale, etica ed educativa sottesa alla pratica dei metodi naturali di regolazione della fertilità.

• *La dimensione ecologica.* I metodi di regolazione naturale della fertilità sono fondati sui ritmi naturali della fecondità umana, «senza interferire con il normale svolgimento del rapporto coniugale, né alterare i meccanismi fisiologici della sessualità maschile e femminile»³. In questo modo, è sollecitata la conoscenza in profondità di sé e del partner, concependo la sessualità come dimensione fondante il legame coniugale. Tali metodi sono proponibili a persone di ogni estrazione sociale e culturale, sono gratuiti e non interferiscono con le funzioni naturali del corpo umano, nel rispetto della dignità e della salute del partner. «Imparare ad accogliere il proprio corpo, ad averne cura e rispettare i significati è essenziale per una vera ecologia umana»⁴. La prospettiva ecologica invita, pertanto, a riscoprire l'integralità della persona, unità di corpo e d'interiorità⁵; la dimensione biologica della sessualità come linguaggio⁶ e alfabeto relazionale⁷ dell'individuo; l'armonia e l'intelligenza intrinseche alla fisiologia del corpo umano. Ciò significa non trascurare gli aspetti biopsichici che contraddistinguono la sessualità umana; così come riconoscere le «capacità progettuali e intenzionali del soggetto» che inseriscono la sessualità in un «dinamismo costitutivo della persona»⁸.

• *La dimensione della responsabilità.* I metodi naturali, in ogni fase del ciclo di vita familiare, garantiscono pieno protagonismo nelle scelte compiute, in quanto assicurano il perseguimento di una progettualità orientata al valore della paternità e della maternità responsabile. Lunghi dal porsi

³ A. Paganuzzi, *I metodi naturali per la regolazione delle nascite. Uso pratico del metodo globale*, Queriniana, Brescia 1992, p. 5.

⁴ Francesco, *Laudato si*, 155.

⁵ T. Lodi - G. Cavicchi, *Il cielo nel tuo corpo. Teologia del corpo di lui e del corpo di lei*, Tau, Todi (PG) 2020, p. 27.

⁶ M. Bicchiera, *Fertilità umana. Consapevolezza e virtù*, Edizioni Studio Domenicano, Bologna 2018, p. 15.

⁷ Per il concetto di "alfabeto relazionale" cfr. L. Pati, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2004, p. 131.

⁸ D. Simeone, *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, Scholè, Brescia 2021, p. 87.

come un metodo contraccettivo, l'individuazione dei periodi fertili e infertili del ciclo femminile può, tuttavia, garantire alle coppie di decidere nelle singole situazioni se ricercare o rinviare una gravidanza. Tali metodi prevedono che quanti ritengano opportuno procrastinare una possibile gravidanza si astengano dall'atto sessuale nelle fasi feconde del ciclo femminile. Il concetto di astensione è, non di rado, associato alla "rinuncia", intesa come sinonimo di mancanza di pienezza, di abbandono, di perdita. In realtà, l'etimologia del termine rinunciare (dal latino *re-nuntiare*) rimanda all'"annunciare in risposta". Si delinea, pertanto, una stretta correlazione fra *re-nuntiare* e *respondeo*. Quest'ultimo termine riconduce ad una scelta e ad una responsabilità assunta in vista di un fine, dove la "rinuncia" si iscrive all'interno di una più ampia progettualità che fonda le scelte di vita personali e familiari⁹.

• *La dimensione della motivazione.* L'apprendimento dei metodi naturali esige una forte motivazione della coppia¹⁰. Non si tratta semplicemente di imparare una tecnica da applicare in modo meccanico nel quotidiano. Essi implicano un particolare dinamismo nella relazione di coppia, fondato sul dialogo e sulla condivisione costanti e sul superamento di aspetti di fatica e di criticità. Questo richiede una educazione della coppia nella gestione della propria sessualità e la ricerca di una pluralità di linguaggi relazionali. La sessualità è esperienza «di un vero esercizio di fiducia reciproca, un graduale rivelarsi, uno scambio di vulnerabilità che determina maggiore soddisfazione»¹¹. Si tratta di un tirocinio di educazione affettiva, che permette di dare senso alle "rinunce" compiute e di inscrivere in un orizzonte valoriale, concertato e confermato nel procedere del ciclo di vita familiare. Affinché si realizzi un reale apprendimento, è quindi opportuno far leva sulla motivazione intrinseca e sulle potenzialità della persona.

• *La dimensione assiologica.* In prospettiva personalista, la scelta dei metodi naturali conferisce pieno valore all'amore coniugale, «aiuta gli sposi a sviluppare integralmente la loro personalità; li arricchisce di valori spirituali; apporta alla vita familiare frutti di serenità e di pace; favori-

⁹ Cfr. L. Pati, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, cit.; R.G. Simmons - V. Jennings, *Fertility awareness-based methods of family planning*, in «Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology», 66 (2020), pp. 68-82.

¹⁰ A. Pérez, *General overview of natural family planning*, in «Genus», LIV, 3/4 (1998), pp. 75-93.

¹¹ F. Cuzzocrea, *La danza dei cuori. Gestalt Counseling sessuologico ed etica cristiana*, Cittadella Editrice, Assisi 2022, p. 29.

sce l'attenzione verso l'altro coniuge; [...] approfondisce il loro senso di responsabilità»¹². In questo modo, la persona è sospinta a sviluppare consapevolezza circa la procreazione responsabile e i significati ad essa sottesi.

Papa Francesco riconosce come si tratti di “un cammino pedagogico”¹³, un percorso di educazione integrale e di coeducazione, nel quale la coppia è chiamata a formarsi all'incontro, allo scambio, al dialogo e alle scelte compiute di comune accordo.

Si coglie un profondo valore educativo sotteso alla pratica dei metodi naturali, che interroga la riflessione pedagogica su più fronti. È nostra intenzione approfondire di seguito la tematica, mettendo in luce alcuni aspetti legati al percorso di insegnamento di tali metodi.

3. L'insegnamento dei metodi naturali della regolazione della fertilità nella prospettiva dell'educazione permanente

L'apprendimento di un metodo di regolazione naturale della fecondità richiede l'accompagnamento di un insegnante esperto, all'interno di un percorso di consulenza e supervisione che miri a rendere autonoma la persona nella conoscenza dei processi biologici e fisiologici della fertilità umana. È opportuno mettere in luce come tale insegnamento debba fondarsi, oltre che su una conoscenza scientifica e tecnica, su una competenza didattica e su un approccio relazionale conforme ai valori e agli ideali sottesi.

Diventa allora indispensabile interrogarsi su quale tipo di insegnamento prevedere per discenti che sono adulti e si apprestano ad accrescere consapevolezza circa aspetti strettamente connessi con la progettualità esistenziale. La sfida diventa, pertanto, quella di delineare percorsi di accompagnamento volti a incoraggiare l'assunzione di responsabilità nelle scelte di vita e a promuovere l'*empowerment* personale e familiare.

Al riguardo, risulta opportuno prendere le mosse dalla prospettiva dell'educazione permanente e dell'educazione nel corso del ciclo di vita (*Lifelong learning*) nelle accezioni di *Lifewide learning* e *Life Deep Learning*.

¹² Giovanni Paolo II, *Humanae vitae*, 25 luglio 1968, 16. Al riguardo, E. Sgreccia parla di un «personalismo ontologicamente fondato». E. Sgreccia, *Manuale di bioetica. Vol. I. Fondamenti ed etica biomedica*, Vita e Pensiero, Milano 2007⁴.

¹³ Francesco, *Amoris Laetitia*, 19 marzo 2016, n. 147.

Con *Lifewide Learning* si intende una formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita umana¹⁴. Questo significa che la persona apprende, non solo nei contesti formativi istituzionali (famiglia, scuola, lavoro), ma anche negli àmbiti di vita nei quali è inserita, in un processo che si dipana nello spazio e nel tempo. La complessità che contraddistingue la realtà odierna richiede di avviare itinerari di apprendimento trasformativo, per far fronte alle criticità che si presentano nella quotidianità. Questo porta a sviluppare una capacità auto-formativa, che pone al centro della formazione la persona che si assume appieno la responsabilità di questa sfida. Pensare all'apprendimento in quest'ottica significa passare da un insegnamento inteso come trasmissione di sapere e conoscenze a un processo nel quale la persona è artefice del proprio progetto formativo e si realizza all'interno dei molteplici contesti che contribuiscono a formare l'identità personale. Con E. Mounier, possiamo sostenere come «scegliendo questo o quello, io scelgo ogni volta indirettamente me stesso e mi costruisco in quella scelta»¹⁵. Le scelte compiute strutturano la persona. Ciò significa che la persona può dirsi realizzata in pienezza se pone come guida orientativa alle scelte che va compiendo i valori posti a fondamento del progetto esistenziale.

Con *Life Deep Learning*, invece, si intende un dare forma a sé nel corso della vita, attraverso esperienze significative. Si recupera l'idea di una formazione interiore e “in profondità” della persona, che conduce verso uno sviluppo integrale. Tale processo assicura «ancoraggi cognitivo-emotivi su cui innescare percorsi di narrazione, riflessione, valorizzazione di storie e identità che acquistino il valore di un apprendimento profondo e siano una base sicura su cui costruire nel corso della vita la propria esistenza»¹⁶. Lo sviluppo dell'identità è un processo che si avvera nell'accrescimento delle dimensioni cognitiva, emozionale, valoriale e riflessiva.

Si coglie come l'apprendimento dei metodi naturali rappresenti una sfida di educazione permanente, alla luce del dinamismo interno alla coppia e all'esigenza di ricercare una sintesi e un'unità fra i valori a fondamento della progettualità personale e familiare e la vita vissuta. Si tratta di orien-

¹⁴ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30.10.2000, SEC (2000) 1832, p. 10.

¹⁵ E. Mounier, *Il Personalismo*, tr. it., Ave Editrice, Roma 1966², p. 98.

¹⁶ L. Dozza, *Educazione permanente nelle prime età della vita*, in L. Dozza - S. Olivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 60.

tare le azioni quotidiane a partire dal valore della vita, della persona umana, della sessualità come rispetto di sé e dell'alterità.

Possiamo pertanto sostenere come nei metodi naturali si attui un processo di educazione permanente, secondo un'integrazione fra *Lifelong*, *Lifewide* e *Life Deep learning*¹⁷. L'obiettivo diviene quello di accompagnare il soggetto a conseguire traguardi di crescita e umanizzazione in un processo educativo unitario, scoprendo il valore personale e ponendo al cuore della formazione l'orizzonte assiologico che fonda la progettualità umana.

4. L'insegnamento dei metodi naturali nella prospettiva dell'accompagnamento formativo

In fase di chiusura, intendiamo mettere in luce le motivazioni per le quali riteniamo proficuo accostare all'insegnamento dei metodi naturali la pratica dell'accompagnamento pedagogico.

Possiamo definire l'accompagnamento come un processo relazionale, dove la ricerca del singolo o della coppia trae vantaggio dalla presenza di un altro che sta accanto e incoraggia processi formativi e trasformativi. Tale pratica, ampiamente diffusa in ambito formativo con riferimento all'età adulta, muove da una visione promozionale della persona, che pone l'accento sulle competenze e sulle risorse possedute o da implementare, piuttosto che sui problemi e sui limiti. Chi accompagna è chiamato ad andare verso e stare accanto, sollecita un'attivazione personale, attua percorsi di riconoscimento e di problematizzazione dell'esistente, stimola l'*empowerment* e la responsabilità dei soggetti coinvolti¹⁸.

Nell'ambito dell'educazione degli adulti, si ritiene che l'accompagnamento offra un paradigma attraverso il quale pensare all'insegnamento dei metodi naturali, ridestando processi di perfezionamento e sollecitando la persona a riflettere sulla propria esperienza per cogliere gli elementi di apprendimento intrinseci. Ai nostri fini, è conveniente prendere in esame questo paradigma indagando alcune dimensioni chiave sottese¹⁹.

¹⁷ Sul concetto di integrazione fra *Lifelong*, *Lifewide* e *Lifedeep Learning* si veda: S. Calaprice, *Educazione Permanente: il Modello Formativo Educante Sistemico Relazionale*, in L. Dozza - S. Ulivieri, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, cit., pp. 240-251.

¹⁸ M. Paul, *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004, pp. 151-155.

¹⁹ Ibi, pp. 117-160.

a) *La dimensione relazionale.* Al centro dell'accompagnamento si attesta la relazione interpersonale tra chi è accompagnato e chi accompagna. La persona è protagonista del percorso di apprendimento e artefice delle scelte che la riguardano.

L'insegnante dei metodi naturali muove da una competenza scientifica e tecnica che non può esulare da una precisa postura. Nessun insegnamento può avvenire al di fuori di un contesto relazionale. Chi accompagna deve fondare la sua pratica sulla non direttività, svolgendo una funzione mai-eutica e avviando processi di consapevolezza. Al contempo, deve essere capace di comprensione empatica, ponendosi in posizione di accettazione e ascolto libero da pregiudizi. Infine, è indispensabile coltivare la dimensione dell'autenticità personale²⁰, che rende possibile entrare in contatto con l'esperienza che fluisce. Ciò permette di rilevare i bisogni e le risorse di chi si ha di fronte, creando un contesto nel quale la persona si senta accolta nella propria intimità. Nel processo di formazione e supervisione alla pratica dei metodi naturali si intrecciano, infatti, sogni, speranze e desideri, ma anche delusioni e momenti di scoramento o crisi.

b) *La dimensione operativa.* L'accompagnamento porta l'attenzione sulla progettualità esistenziale in capo all'alterità. Quanto la persona va a delineare attraverso il supporto di chi l'accompagna, si iscrive in una cornice più ampia connessa con il progetto di vita personale e familiare. L'insegnamento dei metodi naturali pone al centro la persona, sollecitando il protagonismo nelle scelte procreative. La ricerca o il rinvio della gravidanza si iscrive in un orizzonte di conoscenza di sé e dell'altro, rispettoso dei naturali ritmi biologici e del valore della vita.

Se per l'insegnante è indispensabile affinare la capacità di ascolto e di porgere parola, chi si accosta ai metodi naturali è sollecitato ad ascoltare ed ascoltarsi. La persona non impara semplicemente delle nozioni teoriche o tecniche, bensì si appresta ad applicare tali concetti all'interno di un processo di osservazione quotidiana di segni e sintomi percepiti a livello fisico. Inoltre, tali segni sospingono ad una presa di consapevolezza circa i significati sottesi alla propria fertilità e alla progettualità familiare. La coppia è così sollecitata ad un costante dialogo e confronto circa le scelte di vita. Emerge l'urgenza di alimentare il dialogo interiore, «guadagnare saggezza per valutare se c'è corrispondenza tra ciò che è personalmente ritenuto umanante e il proprio modo di vivere, tra le "teorie abbracciate" e

²⁰ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, pp. 233-241.

i reali comportamenti, nonché di prendere consapevolezza dell'eventuale scarto tra il desiderio concepito e la possibilità di realizzarlo»²¹.

Il soggetto, nella prospettiva dell'intenzionalità, considera in modo attento ogni convinzione o conoscenza, alla luce dei fondamenti sottesi e del fine a cui tende²². La riflessività è quindi da intendersi quale componente fondamentale di un più ampio processo di apprendimento intenzionale e di riprogettazione esistenziale.

c) *La dimensione temporale*. L'accompagnamento si dipana nel tempo. È necessario tempo perché la persona acceda alla conoscenza di sé e possa decidersi sulle scelte da compiere. Ancor più, serve tempo per inserirsi nel fluire dei ritmi biologici, assecondando e cogliendo gradualmente l'alternanza di periodi di fertilità e di quiescenza nel corpo femminile. I medesimi periodi assumono significati differenti in relazione alle fasi di vita attraversate: alla coppia spetta conferire loro senso e direzione. In questo orizzonte, si rende possibile anche una crescita nella relazione di coppia, nel rispetto dei tempi dell'altro e di una corresponsabilità in vista di una procreazione responsabile²³.

d) *La dimensione situazionale*. Attraverso la relazione è favorita la creazione di uno spazio nel quale le emozioni del soggetto «possano trovare dimora ed essere rielaborate»²⁴. La dimensione situazionale aiuta a portare l'attenzione sulla concretezza dei contesti in cui si svolge l'accompagnamento, ma anche sui significati sottesi all'esperienza. Parlare di spazio, implica non solo una dimensione concreta di incontro, dialogo e partecipazione, ma anche un luogo simbolico, concavo, di accoglienza che la persona crea dentro di sé. Da un lato, vi è un livello più formale, fondato sul contratto formativo che si instaura fra l'insegnante dei metodi naturali e la persona o la coppia che si accinge ad imparare un metodo. Dall'altro lato, si ravvede la necessità di creare una prossimità, che agevola lo sviluppo di uno spazio di accoglienza, di pensiero e di riflessività. La vicinanza empatica e la narrazione che si instaurano fra chi accompagna e chi è accompagnato sospingono a ricercare le opportunità insite in ogni vicenda vissuta.

²¹ B. Rossi, *Pedagogia della felicità*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 150.

²² Ibi, p. 78.

²³ Conferenza Episcopale per la vita e la famiglia, *Orientamenti pastorali sulla preparazione al matrimonio e alla famiglia*, 22 ottobre 2012, n. 32.

²⁴ D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008, p. 19.

Conclusione

L'apprendimento dei metodi naturali di regolazione della fertilità nella prospettiva dell'accompagnamento pedagogico si delinea come offerta di percorsi formativi e auto-formativi, che avvalorano la persona adulta e incoraggiano il cambiamento, all'interno di un orizzonte assiologico di riferimento. Si tratta di un processo formativo improntato secondo la logica di una integrazione fra *Lifelong*, *Lifewide*, *Life Deep Learning*.

In conclusione, possiamo riconoscere come tale pratica sia da correlarsi a precipui percorsi formativi.

Da un lato, l'insegnante abbisogna una formazione che incoraggi lo sviluppo delle dimensioni proprie dell'accompagnamento pedagogico. Chi accompagna è chiamato ad operare nella prospettiva dell'*empowerment*. L'intervento volto a dare potere alla persona deve prevedere l'ampliamento delle opportunità e dei campi d'azione possibili e, al contempo, garantire l'assunzione di responsabilità da parte del soggetto. Nell'ambito dell'insegnamento dei metodi naturali, si riconosce come l'insegnante debba offrire elevate opportunità per acquisire un metodo, uno sguardo sulla realtà e una comprensione dei ritmi e tempi fisiologici; ma anche assicurare elevata responsabilità alla persona, affinché possa proseguire in autonomia ed essere piena protagonista in ogni fase del percorso.

Dall'altro lato, l'apprendimento dei metodi naturali di regolazione della fertilità è da inserirsi in un più ampio percorso di educazione alla vita familiare e genitoriale. Per la persona, non si tratta solo di apprendere una tecnica, ma di fare proprio un orizzonte valoriale e progettuale da accrescere e alimentare nel tempo. In questo modo, è possibile vivere una faticosa apertura alla vita, edificando un ambiente educativo familiare rispettoso dell'alterità. In conformità alle considerazioni svolte, urge progettare percorsi educativo-formativi che, accompagnando la persona e la coppia nel corso del ciclo di vita, offrano delle opportunità per discernere la coerenza fra i valori creduti e le scelte compiute. Coltivare spazi di riflessività e dialogo può anche costituire un'occasione per sorreggere la motivazione in seno alla pratica dei metodi naturali e trovare un ancoraggio nel tessuto valoriale familiare o comunitario nel quale si è inseriti.

Riferimenti Bibliografici

- Bicchiega M., *Fertilità umana. Consapevolezza e virtù*, Edizioni Studio Domenicano, Bologna 2018.
- Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30.10.2000, SEC (2000) 1832, p. 10.
- Conferenza Episcopale per la vita e la famiglia, *Orientamenti pastorali sulla preparazione al matrimonio e alla famiglia*, 22 ottobre 2012.
- Cusinato M. - Girotto S. (eds.), *Gestione della fertilità umana. Approccio multisistemico*, Edizioni medico Scientifiche, Torino 2019.
- Cuzzocrea F., *La danza dei cuori. Gestalt Counseling sessuologico ed etica cristiana*, Cittadella Editrice, Assisi 2022.
- Dozza L. - Olivieri S. (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Francesco, *Laudato si*, 24 maggio 2015.
- Francesco, *Amoris Laetitia*, 19 marzo 2016.
- Giovanni Paolo II, *Humanae vitae*, 25 luglio 1968.
- Lodi T. - Cavicchi G., *Il cielo nel tuo corpo. Teologia del corpo di lui e del corpo di lei*, Tau, Todi (PG) 2020.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Mounier E., *Il Personalismo*, tr. it., Ave Editrice, Roma 1966².
- Paganuzzi A., *I metodi naturali per la regolazione delle nascite. Uso pratico del metodo globale*, Queriniana, Brescia 1992.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.
- Pati L., *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2004.
- Paul M., *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004.
- Pérez A., *General overview of natural family planning*, «Genus», LIV, 3/4 (1998), pp. 75-93.
- Rossi B., *Pedagogia della felicità*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Sgreccia E., *Manuale di bioetica. Vol. I. Fondamenti ed etica biomedica*, Vita e Pensiero, Milano 20074.
- Simeone D., *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008.
- Simeone D., *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, Scholè, Brescia 2021.
- Simmons R.G. - Jennings V., *Fertility awareness-based methods of family planning*, in «Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology», 66 (2020), pp. 68-82.

Affari di famiglia

Vita di coppia, lavoro, denaro

Emma Ciccarelli*

Le riflessioni del presente contributo scaturiscono dal volume *Affari di famiglia*, scritto da Emma Ciccarelli e Pier Marco Trulli, edito da Edizioni Francescane Italiane, Perugia 2024.

Abstract

In un tempo complesso e ad alti livelli prestazionali, la vita di coppia è continuamente messa alla prova da tante sfide quotidiane. La tenuta del legame affettivo è posta sotto tensione non solo dal lavoro di manutenzione della vita di coppia e dal compito educativo dei figli, ma anche da elementi non secondari quali i problemi sul lavoro e la gestione del denaro. Tali eventi possono essere occasione per rinforzare i legami e per alzare lo sguardo sulle occasioni di bene ulteriore che può generare la famiglia. Ogni evento che accade è dunque un'opportunità per la coppia per prendere consapevolezza della responsabilità sociale che ogni scelta comporta, e per crescere in una dimensione di *dono* che la propria famiglia può essere per la società.

In a complex time and at high performance levels, the life of a couple is continually put to the test by many daily challenges. The strength of the emotional bond is put under tension not only by the work of maintaining the couple's life and the educational task of their children, but also by non-secondary elements such as problems at work and money management. Such events can be an opportunity to strengthen bonds and to raise our gaze on the opportunities for further good that the family can generate. Every event that happens is therefore an opportunity for the couple to become aware of the social responsibility that every choice entails, and to grow in a dimension of gift that their family can be for society.

Parole chiave: Vita di coppia, lavoro, denaro

Keywords: Couple life, work, money

* Consulente familiare® A.I.C.C.eF.

Premessa

Quando si riflette sulla vita di coppia, vi sono due àmbiti non sempre adeguatamente considerati, ma che possono diventare terreno di scontro e di rivendicazione quando nella coppia vi sono squilibri o una comunicazione faticosa. Si tratta delle scelte lavorative e della gestione del denaro, che in realtà connotano fortemente la qualità degli equilibri familiari e della reciprocità nella coppia.

L'inseguimento del posto fisso, che rischia di procrastinare le scelte di vita, il ripiego su salari in nero o la firma di dimissioni in bianco, la preferenza per un guadagno facile e rischioso piuttosto che la scelta dello smart working per organizzare meglio la vita familiare, sono alcune delle ipotesi prese in esame nel libro, in quanto situazioni che modellano la vita della famiglia e ne connotano le scelte valoriali. E allora come ci si muove su questo terreno? Ciascuno fa le proprie scelte individuali o si cerca di parlarne insieme, avendo uno sguardo che tiene conto non solo dell'impatto familiare delle scelte ma anche del messaggio evangelico e dell'impatto sul bene comune? Il libro affronta temi scottanti, spesso dirimenti, che possono lacerare il quotidiano e la serenità di tante famiglie, mettendo talvolta a dura prova il legame coniugale, che chiedono la convergenza su scelte valoriali piuttosto che un più semplice ma pericoloso ripiegamento su opzioni di comodo o sull'assenza di decisioni. Un lavoro di discernimento, questo, che spesso è sottovalutato o affrontato in solitudine.

La famiglia motore e generatore di valori sociali e culturali

Possono dei problemi economici e lavorativi diventare un motivo per rafforzare i legami familiari? Può la coppia essere un motore generativo di scelte di bene comune e solidali, capaci di rinforzare gli orizzonti valoriali positivi di una comunità sociale, o è destinata a subire i soprusi di una società spesso individualista e consumistica? Sono domande importanti, che chiamano in causa il valore che la famiglia assume nella società, e che ci chiedono di riflettere sul contributo che ogni singola famiglia può generare già a partire dalle singole scelte quotidiane fatte nell'affrontare i problemi che le si presentano. Gli "affari di famiglia" hanno sempre risvolti che travalicano i confini familiari, che riguardano tutti e che determinano progressi o regressi sociali, a seconda di come sono agiti. Alcune situazioni possono avere un impatto tale da generare veri e propri terremoti anche

nelle relazioni familiari: la dipendenza dal gioco d'azzardo, un licenziamento a seguito dell'avvio di una maternità, sono tutte questioni che, sebbene colpiscano solo un soggetto, ricadono poi su tutto il nucleo familiare.

Nell'approcciare il lavoro con la famiglia invece succede che, a volte, si scindano i problemi a seconda se siano di origine psicologica, relazionale, economica o altro, e si parcellizzano le azioni e gli effetti, perdendone il valore e finendo per non inquadrarli correttamente. Eppure, l'esperienza ci conferma che le contaminazioni tra un ambito e l'altro sono frequenti: qualsiasi evento o fatto che sia economico o lavorativo ha ricadute emotive e relazionali. Il patto solidale di reciprocità è continuamente messo alla prova e necessita di una adesione quotidiana continua.

La complessità del soggetto famiglia

La famiglia è un soggetto per sua natura complesso e multidimensionale, non facile da circoscrivere in definizioni esaustive. Essa comprende così tanti aspetti e dinamiche da richiedere approcci multidisciplinari che cerchino di considerare tutte le variabili che entrano in gioco nelle dinamiche e nelle scelte familiari.

Lavorare *per* la famiglia e *con* la famiglia è dunque faticoso e complicato: richiede uno sguardo multidimensionale e, malgrado si cerchi di tenere sotto controllo tutte le variabili in gioco, qualcosa sfugge sempre. L'imprevedibilità è un elemento "jolly" che può rimettere tutto in discussione.

Le contraddizioni del nostro tempo ed i problemi che lo attanagliano (economici, lavorativi, storici, culturali) sono inoltre una minaccia costante agli assetti e agli equilibri familiari.

Il mondo del lavoro è in continua trasformazione, sia in termini tecnologici sia di qualità del lavoro, e richiede flessibilità e aggiornamento continuo. L'uso smodato e compulsivo del denaro costringe le famiglie a fare i conti con improvvise fragilità, che possono mettere a repentaglio la stessa tenuta dei legami familiari: dal sovraindebitamento alla ricerca del guadagno facile, dall'evasione fiscale alle nuove forme di moneta virtuale che spopolano sulla rete.

L'immagine della famiglia come cellula originaria di ogni società, fondata sui principi della condivisione, della gratuità e del sostegno reciproco, è un modello che, seppur condiviso, fatica a trovare cittadinanza reale: gli interventi sui suoi diversi ambiti sono spesso diretti ai singoli individui più che alla famiglia come soggetto. Eppure, le scelte che si fanno nel cam-

po lavorativo e nella gestione dei soldi riflettono continuamente la qualità e il valore dato ai legami familiari. Un trasferimento della sede di lavoro cambia l'organizzazione della famiglia, richiede un ripensamento delle scelte quotidiane e attiva elementi di resilienza e di redistribuzione dei carichi personali che riguardano tutti i membri. Quanto più le relazioni familiari sono solide, la comunicazione è funzionale e vi è un buon livello di solidarietà e di condivisione interna, tanto più la famiglia sarà in grado di mettere in atto le proprie energie per fronteggiare ed affrontare i problemi; viceversa, quanto più sono deboli i legami, tanto più i problemi esterni che accadono contribuiscono a rendere più fragile il nucleo familiare.

Tali dinamismi, inoltre, richiedono una buona complicità nella coppia coniugale. La relazione coniugale è costantemente sollecitata dal bisogno di confermare il patto d'amore, anche attraverso il sostegno reciproco nelle difficoltà che si presentano.

Un evento economico o lavorativo nefasto genera in chi lo subisce una situazione di fragilità e di preoccupazione. Fa toccare con mano la nostra precarietà e debolezza, fa comprendere che la fragilità ci appartiene e fa parte della nostra umanità: è una spina nella carne che facciamo fatica ad accogliere e che non vorremmo manifestare ad altri, ma allo stesso tempo può diventare occasione per *condividere* le nostre preoccupazioni e i nostri timori, per rafforzare la complicità e l'intimità di coppia.

Le situazioni critiche che possono generarsi a causa del lavoro o di scelte finanziarie azzardate sono state esaminate con attenzione dagli studi sociali ed economici per valutare i risvolti che generano nella vita del soggetto che le agisce o le subisce; minore riflessione invece è stata elaborata riguardo le ricadute sociali e culturali che queste situazioni producono nella vita della coppia e del nucleo familiare di appartenenza (figli compresi): aspetto quest'ultimo latente anche nelle valutazioni di impatto e nelle scelte politiche sulla famiglia.

Oggi l'orizzonte valoriale in cui si muovono i diritti individuali è legato al proprio ed esclusivo benessere materiale e psicologico, dove la relazione è funzionale solo quando alimenta tale obiettivo. I diritti individuali prevalgono su quelli sociali e collettivi.

In questo quadro culturale generale la famiglia ha sempre di più una posizione laterale, se non marginale, e rimane nell'ombra.

Stress, conflittualità coniugale e sostenibilità del rapporto

Gli eventi che accadono nella vita dei singoli partner (lutti, crisi, problemi di lavoro o economici) hanno ricadute anche nella vita di coppia, sia nel caso che il fatto in questione non sia portato a conoscenza dell'altro partner, sia invece che sia condiviso. Nel primo caso, ossia quando l'evento causa dello stress, non viene rivelato al partner per svariati motivi (vergogna, frustrazione, orgoglio, desiderio di non far preoccupare, ecc.), l'altro partner si trova nell'impossibilità di capire i reali motivi della tensione, e ciò dà adito al sorgere e al crescere di tanti dubbi e sospetti. Tale atteggiamento contribuisce ad accentuare le tensioni, a danneggiare la comunicazione e ad aumentare le distanze nella coppia.

Nel secondo caso, la rivelazione del motivo dello stress diventa condivisione di uno stato emotivo e di una preoccupazione: l'altro partner non può "far finta di non sapere", e l'evento coinvolge entrambi entrando nel loro rapporto. Ciò può però innescare nella coppia le energie e la forza per affrontarlo: questo tende a ridurre il livello di stress e promuove il benessere per la relazione stessa, attraverso il rafforzamento nella coppia della sensazione di essere una "squadra affiatata"¹. Tale effetto in psicologia prende il nome di *coping diadico*, che è una situazione tipica che può realizzarsi nella relazione di coppia. Nella definizione di G. Bodenmann del 1977 il *coping diadico* è definito in senso generale come un processo interpersonale che coinvolge entrambi i partner, nonché come la combinazione dei segnali di stress di un partner e delle reazioni di *coping* dell'altro. Si ha il *coping diadico*, dunque, quando un evento stressante accaduto ad uno dei due partner è condiviso con l'altro partner e quest'ultimo lo reinterpreta come un evento che riguarda entrambi e li interpella come coppia².

«L'esito finale del processo di coping diadico, qualora sia efficace, è duplice: da un lato esso è inteso a ristabilire o mantenere il benessere individuale di entrambi i partner attraverso una riduzione del loro livello di stress, dall'altro lato ha l'obiettivo di promuovere il benessere della relazione stessa, attraverso un rafforzamento nei partner della sensazione di essere una "squadra affiatata" e della loro fiducia reciproca»³.

¹ A.F. Pagani - S. Donato, *Vivere in coppia tra alti e bassi*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2018, p. 79.

² *Ibi.*, pp. 72-73.

³ *Ibi.*, p. 79.

Famiglia, lavoro e denaro

La dicotomia tra famiglia e lavoro impone ancora troppo spesso una difficile scelta tra due mondi vitali, rendendo talvolta difficile comprendere sia il valore della famiglia sia il rapporto tra quest'ultima e il lavoro come una risorsa per la società. La famiglia è infatti additata spesso come un ostacolo alla realizzazione professionale delle persone, se non anche come un problema, quando ci si assenta per i servizi di cura o per malattia. In realtà, poco ci si è fermati a riflettere sul ruolo nevralgico che la famiglia svolge anche nelle scelte in campo lavorativo. Entrambi gli ambiti, famiglia e lavoro, sono luoghi di realizzazione e di identità della persona; entrambi, ma in maniera diversa e non alternativa, hanno un ruolo primario nella vita di ciascun individuo⁴.

Un'attenzione tutta particolare su questo tema, invece, è data dai documenti della Dottrina sociale della Chiesa: «Il lavoro è “il fondamento su cui si forma la vita familiare, la quale è un diritto naturale ed una vocazione dell'uomo”; esso assicura i mezzi di sussistenza e garantisce il processo educativo dei figli. Famiglia e lavoro, così strettamente interdipendenti nell'esperienza della grande maggioranza delle persone, meritano una considerazione più adeguata alla realtà, un'attenzione che li comprenda insieme, senza i limiti di una concezione privatistica della famiglia ed economicistica del lavoro. A questo riguardo, è necessario che le imprese, le organizzazioni professionali, i sindacati e lo Stato si rendano promotori di politiche del lavoro che non penalizzino, ma favoriscano il nucleo familiare dal punto di vista occupazionale. La vita di famiglia e il lavoro, infatti, si condizionano reciprocamente in vario modo. Il pendolarismo, il doppio lavoro e la fatica fisica e psicologica riducono il tempo dedicato alla vita familiare; le situazioni di disoccupazione hanno ripercussioni materiali e spirituali sulle famiglie, così come le tensioni e le crisi familiari influiscono negativamente sugli atteggiamenti e sul rendimento in campo lavorativo»⁵.

A tal proposito, anche l'enciclica *Laborem Exercens* ribadisce che «occorre organizzare e adattare tutto il processo lavorativo in modo che vengano rispettate le esigenze della persona e le sue forme di vita, innanzitutto della sua vita domestica, tenendo conto dell'età e del sesso di ciascuno.

⁴ E. Ciccarelli, *Famiglia vs lavoro. L'armonizzazione possibile*, Ed. Apes, Roma 2015, p. 101.

⁵ Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, *Compendio Dottrina Sociale della chiesa*, n. 294, Ed. Vaticana, 2004.

È un fatto che in molte società le donne lavorano in quasi tutti i settori della vita. Conviene, però, che esse possano svolgere pienamente le loro funzioni secondo l'indole ad esse propria, senza discriminazioni e senza esclusione da impieghi dei quali sono capaci, ma anche senza venir meno al rispetto per le loro aspirazioni familiari e per il ruolo specifico che ad esse compete nel contribuire al bene della società insieme con l'uomo. La vera promozione della donna esige che il lavoro sia strutturato in tal modo che essa non debba pagare la sua promozione con l'abbandono della propria specificità e a danno della famiglia, nella quale ha come madre un ruolo insostituibile»⁶.

In un quadro economico nazionale connotato attualmente da problemi internazionali, dall'aumento dei prezzi al consumo, dalla precarietà lavorativa e dal crollo delle nascite, queste parole assumono un valore sempre più profetico⁷.

Il percorso lavorativo delle donne, poi, rappresenta un ambito di particolare approfondimento: ancora tanti pregiudizi e tante rigidità strutturali e organizzative del mondo del lavoro rallentano una reale parità di trattamento tra uomini e donne. Per le donne lavoratrici, la maternità spesso è percepita con molta problematicità: la tensione tra il ruolo genitoriale e quello professionale diventa una costante da affrontare quotidianamente.

I sensi di colpa sono all'ordine del giorno: nei confronti dei figli per il tempo ridotto che gli si dedica, nei confronti dell'ambiente lavorativo in quanto si temono eventuali ritorsioni, licenziamenti o blocco di carriera. Il non vivere in serenità questi due ambiti importanti della vita della donna influisce sul suo benessere. Si vive in bilico, cercando di non cadere. Ma quello che fa male di più è il sentirsi sole, non sostenute e non agevolate nelle responsabilità che si assumono. Questo a volte mette in crisi anche il rapporto di coppia⁸.

Anche la gestione dei soldi in famiglia è una sfida, tra le più comuni e allo stesso tempo delicate: non si tratta solo di numeri o di budget, è una questione di valori, di comunicazione e di scelte condivise che possono influire profondamente sul benessere e sull'armonia di chi ci sta accanto, generando tensioni ricorrenti. Siamo immersi in una cultura con una

⁶ Giovanni Paolo II, Lettera enciclica *Laborem exercens*, n. 19.

⁷ E. Ciccarelli, *Famiglia vs lavoro. L'armonizzazione possibile*, cit., pp. 111-112.

⁸ E. Ciccarelli, *Maternità un upgrade lavorativo*, in *Quaderni FMV. Corporate Family Responsibility*, ed. 4/2019, p. 73.

forte connotazione individualistica, dove anche il valore della “*comunione dei beni tra i coniugi*” rimane una opzione valoriale con conseguenze fiscalmente penalizzanti rispetto all’opzione della “*divisione dei beni*”.

Le spese quotidiane di una famiglia si intrecciano poi con impegni economici di lungo periodo, come i mutui, gli investimenti per i figli o il risparmio per la pensione. Dunque, trovare un equilibrio può sembrare un’impresa titanica. In questa complessità è fondamentale saper gestire i soldi in modo che rispecchino le priorità della famiglia, e le garantiscano sicurezza e serenità nel tempo. Ciò va ben oltre il semplice calcolo delle entrate e delle uscite, e perciò non per tutti questo è un ambito facile da gestire, in quanto richiede un approccio consapevole e strategico e anche una buona comunicazione tra i partner.

Nell’uso del denaro, infatti, entrano in gioco priorità, desideri e persino paure; gestirlo in modo consapevole richiede dunque la capacità di affrontare questi aspetti profondi, riconoscendo che dietro ogni decisione economica si nascondono emozioni e aspettative. È una questione di valori condivisi, di rispetto reciproco e di capacità di lavorare insieme verso obiettivi comuni.

Ogni spesa, piccola o grande, può diventare un’occasione per rafforzare il legame familiare, se affrontata con trasparenza e dialogo. Decidere insieme come allocare il budget, ad esempio, non è solo un esercizio pratico, ma un modo per costruire fiducia e complicità. Al contrario, evitare il confronto può portare a incomprensioni e tensioni, trasformando le finanze in un terreno di scontro piuttosto che in un’opportunità di crescita comune.

Alzare lo sguardo: il valore del bene comune

Più volte, nella storia del nostro Paese dell’ultimo secolo, la famiglia italiana è stata additata anche all’estero come causa di derive familistiche e di comportamenti che non tengono conto del valore della comunità sociale e delle sue regole. Allora è quanto mai importante sollecitare ogni famiglia a riflettere su questi aspetti e sulle conseguenze delle loro scelte, ponendosi alcune semplici domande: “Come ci poniamo sul mondo del lavoro? Come ci muoviamo per evitare discriminazioni e sfruttamenti nella realtà lavorativa? Ci accontentiamo di mirare solo al nostro tornaconto o rispondiamo anche al bisogno di collaborare per costruire una società

più giusta e più rispettosa della dignità umana e dell'ambiente? O ancora, riteniamo che tutto ciò non sia un problema nostro?"

La vita di una coppia, e di una famiglia, vive e si nutre di una dimensione sociale che è lo specchio spesso amplificato della complessità, come pure delle contraddizioni che si vivono nel proprio nucleo familiare, dove spinte narcisistiche ed individualistiche possono prevalere su aspetti solidaristici e/o mutualistici. In tale complessità la linearità degli intenti che spingono un individuo a svolgere bene il proprio lavoro o a gestire bene la propria famiglia, spesso è una strada in salita, può essere contaminata da tanti fattori e tentazioni. E quando si affrontano difficoltà personali, è più faticoso tenere lo sguardo alzato rivolto ai valori e al bene ulteriore che le nostre scelte di vita quotidiana possono generare, là dove diamo testimonianza della speranza che è in noi.

La Dottrina Sociale della Chiesa, nella sezione del Bene Comune, offre un quadro valoriale più ampio, che apre la famiglia a sentirsi responsabile anche delle scelte e degli stili di vita che adotta e a collaborare per costruire una società più equa e più giusta. Il tema del bene comune è un orizzonte importante da non trascurare: «Una società che, a tutti i livelli, vuole intenzionalmente rimanere al servizio dell'essere umano è quella che si propone come meta prioritaria il bene comune, in quanto bene di tutti gli uomini e di tutto l'uomo. La persona non può trovare compimento solo in sé stessa, a prescindere cioè dal suo essere "con" e "per" gli altri. Tale verità le impone non una semplice convivenza ai vari livelli della vita sociale e relazionale, ma la ricerca senza posa, in forma pratica e non soltanto ideale, del bene, ovvero del senso e della verità rintracciabili nelle forme di vita sociale esistenti. Nessuna forma espressiva della socialità — dalla famiglia, al gruppo sociale intermedio, all'associazione, all'impresa di carattere economico, alla città, alla regione, allo Stato, fino alla comunità dei popoli e delle Nazioni — può eludere l'interrogativo circa il proprio bene comune, che è costitutivo del suo significato e autentica ragion d'essere della sua stessa sussistenza»⁹.

La ricerca del bene comune è dunque un compito che interpella tutti gli esseri umani: una responsabilità a svolgere le nostre attività dentro un orizzonte di "senso e verità". Infatti, il documento sopra citato poi aggiunge che: «Il bene comune impegna tutti i membri della società: nessuno è

⁹ Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, *Compendio Dottrina Sociale della chiesa*, n. 165, Ed. Vaticana, 2004.

esentato dal collaborare, a seconda delle proprie capacità, al suo raggiungimento e al suo sviluppo. Il bene comune esige di essere servito pienamente, non secondo visioni riduttive subordinate ai vantaggi di parte che se ne possono ricavare, ma in base a una logica che tende alla più larga assunzione di responsabilità. Il bene comune è conseguente alle più elevate inclinazioni dell'uomo, ma è un bene arduo da raggiungere, perché richiede la capacità e la ricerca costante del bene altrui come se fosse proprio»¹⁰.

Le derive individualistiche e narcisistiche hanno portato a galla una serie di storture e hanno corroso il patto sociale. Le conseguenze nefaste sono visibili: cambiamenti climatici, accumulo di rifiuti tossici, denatalità, guerre, sfruttamento del lavoro nei paesi più poveri, ecc. La lista sarebbe lunga e tali comportamenti sono anche frutto di omissioni di altre persone e di atti guidati solo dalle logiche del consumismo. Le nostre azioni valgono molto più delle parole e segnano le convinzioni dei nostri figli in maniera spesso indelebile. Definirsi paladini della legalità e poi non farsi fare la fattura per risparmiare sulle tasse è un bel boomerang; al contrario, la scelta di mettere in regola la propria collaboratrice domestica è un atto che riconosce la dignità del lavoro anche di fronte ai figli.

In tale complessità la famiglia rimane un bene per la società in quanto possiede uno specifico “valore aggiunto”, quello di avere la capacità di produrre beni sociali relazionali che vanno dallo stimolare il senso altruistico dell'esistenza alla fiducia interpersonale, dal costruirsi delle regole di vita fino al vivere i valori della generatività come reciprocità del dono della vita, dal suggerire i valori economici di redistribuzione del reddito e altro ancora, necessariamente intrecciati tra di loro¹¹.

Il valore aggiunto della famiglia – afferma il sociologo P. Donati – sta nell'offrire un modello fiduciario di vita che rinforza la persona nelle sue relazioni professionali, generando così capitale umano e sociale primario, mentre in altre forme di convivenza il valore aggiunto è quello di un momento negoziale che, enfatizzando la ricerca dell'auto-realizzazione individuale, tende piuttosto a consumare il capitale sociale¹² anziché generarlo e ri-generarlo¹³.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ CISF, *Politiche al servizio della famiglia, CISF Family Report*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2023, p. 16.

¹² P. Donati (ed.), *Riconoscere la famiglia. quale valore aggiunto per la persona e la società? Decimo rapporto Cif sulla famiglia in Italia*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2007, pp. 54-55.

¹³ CISF, *Politiche al servizio della famiglia, CISF Family Report*, cit., p. 16.

La stessa relazione nella coppia, dunque, e i valori che essa genera, contribuisce a generare un capitale sociale di cui trae beneficio tutta la comunità di riferimento. Serie politiche di conciliazione famiglia-lavoro, come pure una formazione alla sana gestione del proprio denaro, sono fattori che possono migliorare la qualità della vita delle famiglie.

Ogni evento che accade è dunque un'opportunità per la coppia per prendere consapevolezza della responsabilità sociale che ogni scelta comporta, e per crescere in una dimensione di *dono* che la propria famiglia può essere per la società. L'alternativa è accontentarsi di un presente "spento" e poco "attraente" che delude sempre, arrendendosi alle difficoltà e gettando la spugna per nascondersi dietro al luogo comune del "così fan tutti"!

«La speranza cristiana imprime un grande slancio all'impegno in campo sociale, infondendo fiducia nella possibilità di costruire un mondo migliore, nella consapevolezza che non può esistere un "paradiso in terra". I cristiani, specialmente i fedeli laici, sono esortati a comportarsi in modo che la forza del Vangelo risplenda nella vita quotidiana, familiare e sociale. Essi si dimostrano come figli della promessa se, forti nella fede e nella speranza, profittano del tempo presente (cfr. Ef 5,16; Col 4,5) e attendono con perseveranza la gloria futura (cfr. Rm 8,25)»¹⁴.

Il libro è pensato per aiutare la coppia, ma è indicato anche per gruppi di sposi che vogliano ripensare tali sfide in una logica di reciprocità, come un'opportunità per crescere e maturare. Ogni tema è articolato in schede strutturate, in modo da fornire un *case story* per ogni problematica, a cui segue un focus di approfondimento, delle riflessioni sulla problematica affrontata, un richiamo alla Parola di Dio e alcune domande di stimolo. Conclude ogni scheda l'epilogo della storia riportata come caso.

In conclusione, il volume è una proposta che offre alla coppia una maggiore consapevolezza della portata delle proprie scelte, per crescere nella dimensione del dono in un discernimento continuo, all'interno di un progetto familiare che vede il lavoro dell'uomo e della donna come fondamentale contributo alla Creazione.

¹⁴ Dottrina Sociale della Chiesa, DSC, # 579.

Riferimenti bibliografici

- Ciccarelli E., *Famiglia vs lavoro. L'armonizzazione possibile*, Ed. Apes, Roma 2015.
- Ciccarelli E., *Maternità un upgrade lavorativo*, in Quaderni FMV. *Corporate Family Responsibility*, ed. 4/2019.
- Ciccarelli E. - Trulli P. M., *Affari di famiglia. Vita di coppia, lavoro, denaro*, Edizioni Francescane Italiane, Perugia 2024.
- CISF, *Politiche al servizio della famiglia, CISF Family Report*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2023.
- Donati P. (ed.), *Riconoscere la famiglia. Quale valore aggiunto per la persona e la società? Decimo rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2007.
- Giovanni Paolo II, Lettera enciclica *Laborem exercens*, n. 19.
- Pagani A.F. - Donato S., *Vivere in coppia tra alti e bassi*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2018.
- Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, *Compendio Dottrina Sociale della chiesa*, n. 294, Ed. Vaticana, 2004.

Adolescenti e identità di genere tra libertà e limiti

Una ricerca quali-quantitativa nei territori di Como,
Monza e Lecco

*Samuele Casartelli - Emanuele Fusi - Sara Sampietro
Giulio Vidotto Fonda**

Abstract

Questo studio esplora le esperienze e i significati legati alla costruzione dell'identità negli adolescenti, con focus sulla questione di genere nelle province di Como, Lecco e Monza-Brianza. Promosso dalla Fondazione don Silvano Caccia e dal centro ARC dell'Università Cattolica di Milano tra marzo e giugno 2024 si compone di 20 interviste in profondità e di un questionario compilato da circa 500 adolescenti. I risultati descritti nell'articolo definiscono una rappresentazione ampia e molto ricca dell'adolescenza in rapporto ai percorsi di individuazione: dalle emozioni prevalenti al rapporto con il futuro, dai modelli di riferimento alle relazioni; dall'identità di genere al significato della libertà e alle fatiche di orientarsi. Nell'insieme un quadro complesso e articolato che è affidato al mondo adulto perché possa ripensare il proprio compito di accompagnamento, educazione e cura degli adolescenti.

This study explores the experiences and meanings related to identity formation in adolescents, focusing on gender issues in the provinces of Como, Lecco, and Monza-Brianza. Promoted by the Fondazione don Silvano Caccia and the ARC center of the Catholic University of Milan between March and June 2024, it comprises 20 in-depth interviews and a questionnaire completed by about 500 adolescents. The results described in the article provide a broad and rich representation of adolescence in relation to the processes of self-discovery: from prevalent emotions to their relationship with the future, from role models to

* Samuele Casartelli, Phd student, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano - Dipartimento di Sociologia; Emanuele Fusi, Pedagogista, Responsabile Area Formazione e Ricerca Fondazione Don Caccia; Sara Sampietro, PhD, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano - Dipartimento di Scienze della Comunicazione e dello Spettacolo; Giulio Vidotto Fonda, Sociologo, PhD - Ricercatore autonomo.

relationships; from gender identity to the meaning of freedom and the challenges of finding direction. Altogether, it presents a complex and detailed picture entrusted to the adult world, encouraging it to rethink its role in guiding, educating, and caring for adolescents.

Parole chiave: adolescenza, relazioni, identità di genere

Keywords: adolescence, relationships, gender identity

1. Premessa e obiettivi

A partire dall'autunno del 2023 la Fondazione don Silvano Caccia¹, che riunisce i consultori FELCEAF di Erba, Cantù, Lecco e Merate, e il centro di ricerca ARC dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano² hanno promosso e condotto una ricerca quali-quantitativa per raccogliere vissuti ed esperienze relative al rapporto tra adolescenti³ e costruzione dell'identità, con particolare riferimento alla questione di genere.

Le attuali analisi e interpretazioni su tale questione, anche quelle scientifiche, spesso si rifugiano in astrazioni teoriche o in ideologiche prese di posizione da difendere, perdendo ogni attenzione e cura di un processo – l'individuazione – insieme così delicato e personale.

La Fondazione don Caccia ha raccolto dunque l'urgenza proveniente dagli operatori dei consultori di *comprendere* e *significare* una realtà che spesso si incontra in tutta la sua complessità nei colloqui terapeutici, negli spazi d'ascolto, nelle aule scolastiche. Insieme ed in alleanza con il centro ARC – Università Cattolica ci si è quindi posti alcuni obiettivi:

– esplorare esperienze, elementi e risorse che possono contribuire al modellamento dell'identità personale e di genere;

¹ Per una più completa descrizione della Fondazione si rimanda al sito www.fondazione-doncaccia.it/.

² Il centro ARC – *Centre for the Anthropology of Religion and Generative Studies* diretto dal Prof. Mauro Magatti è presentato nel dettaglio sul sito <https://centridiricerca.unicatt.it/arc>.

³ In questa sede si parlerà di “adolescenti” riferendosi a tutta la fascia coinvolta nella ricerca (14/19 anni).

– indagare i vissuti e le significazioni personali rispetto alla costruzione dei processi di individuazione, con un’attenzione particolare alla dimensione relazionale;

– rappresentare in modo generale il contesto entro cui i percorsi di individuazione si realizzano.

Tali obiettivi di primo livello confluiscono poi in un secondo livello: l’orientamento delle pratiche di supporto e dei percorsi di accompagnamento degli adolescenti con un livello più alto di consapevolezza, intenzionalità, innovatività.

“Adolescenti e identità di genere tra libertà, cambiamento, paure. Una ricerca quali-quantitativa nei territori di Como-Monza-Lecco” è la seconda ricerca promossa da Fondazione don Silvano Caccia. Nel 2021 è stata infatti realizzata l’indagine quantitativa #CosaVIDico, volta ad interrogare i ragazzi tra gli 11 e i 18 anni sul loro stato di benessere relazionale e psicologico.

La seconda ricerca si colloca inoltre all’interno di un processo più ampio, avviatosi nel 2022 a partire dall’istanza avanzata dagli operatori del consultorio di conoscere e approfondire il fenomeno dell’identità di genere. Il percorso ha previsto anche la realizzazione di un ciclo di incontri che potessero offrire uno sguardo multidisciplinare al tema, i cui relatori sono stati: la prof.ssa Chiara Giaccardi (tema: “identità e genere nella supersocietà”), il prof. Camillo Regalia (tema: “famiglie, adolescenti e percorsi identitari”); il prof. Aristide Fumagalli (tema: “identità sessuale e fluidità di genere”).

I molteplici spunti di riflessione e le tante domande ancora aperte hanno fatto nascere l’esigenza di ascoltare i ragazzi stessi al fine di integrare le teorie scientifiche e le conoscenze acquisite attraverso l’esperienza con i vissuti dei ragazzi.

Pertanto, è stato costituito un comitato scientifico composto dalla Direttrice Generale della Fondazione don Silvano Caccia Claudia Alberico, dal responsabile della Formazione Emanuele Fusi, don Aristide Fumagalli, Camillo Regalia, Chiara Giaccardi, Sara Sampietro, Samuele Casartelli, Giulio Vidotto Fonda. Agli incontri del comitato è stato invitato anche don Stefano Guidi, direttore della Fom, con il quale la fondazione collabora da tempo su progetti legati agli adolescenti.

2. Metodologia

Il percorso di ricerca

La ricerca è stata svolta secondo un approccio misto quali-quantitativo, dove una prima fase qualitativa ha costituito la base per la predisposizione della successiva fase quantitativa. In particolare sono state svolte:

- 20 interviste in profondità con adolescenti (gennaio-marzo 2024);
- una survey online che ha coinvolto 467 adolescenti (marzo-giugno 2024).

Le interviste sono state condotte in presenza dagli stessi ricercatori, coinvolgendo adolescenti che hanno aderito volontariamente all'invito di insegnanti, educatori o conoscenti per poi procedere con una strategia di coinvolgimento *snowball*, entro le reti amicali delle/degli stesse/i intervistate/i. L'interazione con l'intervistata/o è stata regolata da una traccia costruita dal team di ricerca; la durata media dell'intervista è stata di circa 60 minuti e ciascun colloquio è stato audio-registrato e trascritto integralmente.

La ricchezza e la profondità dei resoconti offerti dalle intervistate e dagli intervistati si sono rivelate preziose e centrali per la comprensione e per l'interpretazione del fenomeno. Le interviste hanno inoltre permesso di aggiornare la comprensione dei linguaggi e gli universi di senso degli intervistati, favorendo una più accorta e puntuale predisposizione della successiva fase quantitativa.

Oltre a offrire di per sé una ricca base empirica da analizzare, il corpus delle interviste ha quindi svolto la duplice funzione di orientare le tematiche e il linguaggio del successivo questionario, nonché di favorire una più approfondita triangolazione e interpretazione dei risultati complessivi.

Con riferimento alla seconda fase, il questionario di rilevazione è stato costruito a partire dalle prime risultanze emerse dalle interviste. Sono stati creati una serie di indicatori di particolare interesse che sono stati adattati al linguaggio naturale emergente dalla fase qualitativa.

La struttura tematica generale si è mantenuta stabile nel corso delle due attività e ha riguardato cinque aree specifiche:

- la vita quotidiana e le abitudini legate ai social media;
- la sfera relazionale familiare, amicale ed estesa;
- l'autorappresentazione di sé;
- l'identità di genere come oggetto di conoscenza;

– il vissuto personale legato alla propria identità di genere.

Il percorso tematico a “imbuto” – dal generale (la vita quotidiana) al particolare (la propria identità di genere) – ha permesso di arrivare all’oggetto specifico per gradi favorendo un clima disteso e partecipativo sia in sede di intervista sia di compilazione della survey. Per il questionario sono stati scelti item più specifici da operativizzare in variabili, in modo da dare un “peso” ai principali elementi dell’ampia fenomenologia di esperienze, rappresentazioni e opinioni emerse in sede di intervista⁴.

La strategia *bottom up* di creazione degli strumenti, a partire dal linguaggio e dalle rappresentazioni della popolazione di riferimento grazie ai colloqui preliminari, è stata infine sottoposta a controllo attraverso un pre-test del questionario su 20 adolescenti che, affiancati da un ricercatore nella compilazione, hanno potuto dire la loro sulla qualità, la completezza, la chiarezza di quesiti e modalità di risposta e, più in generale, sull’esperienza di compilazione. Sono così state apportate una serie di ottimizzazioni, che hanno reso il questionario più chiaro, completo e fluido.

L’indagine si è svolta con tecnica CAWI (*Computer Aided Web Interview*) tra marzo e giugno 2024, su un campione di 467 studenti/esse delle scuole superiori di Como, Lecco e Monza e Brianza attraverso un’attività di auto-compilazione in classe in orario curriculare, alla presenza di un docente membro del team di ricerca. Con le medesime modalità, oltre alle scuole, sono stati coinvolti diversi gruppi oratoriani e scout attivi sullo stesso territorio, così da avere un campione più eterogeneo e rappresentativo del territorio di riferimento. L’accesso è avvenuto tramite smartphone e la durata media della compilazione è stata di 15 minuti, preservando così il livello di attenzione per la durata del task.

I dati sono stati sottoposti a una prima attività di cleaning e controlli di coerenza, eliminando le compilazioni incomplete o troppo frettolose. Dei circa 550 giovani coinvolti, 467 hanno compilato il questionario in modo completo e accurato, ovvero l’85%. Un simile tasso di risposte valide, sorprendentemente alto per un’indagine CAWI, testimonia come gli adolescenti abbiano apprezzato la possibilità di dire la propria sul tema.

⁴ Per il questionario sono state scelte esclusivamente scale ordinali auto ancoranti non numeriche (molto, abbastanza, poco, per niente; pienamente d’accordo, in parte d’accordo ecc.) al fine di offrire una gamma di risposte facilmente comprensibili e omogenee, e di porre potenzialmente a confronto i diversi item, anche trasversalmente alle differenti aree tematiche.

Fig.1 - Distribuzione delle variabili strutturali dell'indagine (dati in %)

Sesso	% risp	Età	% risp	Istruzione genitori	% risp
femmina	60	14-16 anni	61	elevata	37
maschio	38	17-19 anni	39	media	32
altro	2*			bassa	31
Residenza	% risp	Titolo di istituto	% risp	Nucleo familiare	% risp
Lecco	48	liceo delle scienze umane	38	bigenitoriale	84
Como	28	istituto tecnico	30	monogenitoriale	16
Monza Brianza	24	istituto professionale	18	figli unici	12
		liceo scientifico	10	hanno fratelli / sorelle	88
		liceo classico / linguistico	4		

3. Risultati

La costruzione dell'identità in adolescenza

Dalla ricerca condotta, trasversalmente alle interviste e ai questionari, emergono alcuni elementi costanti nella definizione del percorso di costruzione della propria identità. In primo luogo vi è la consapevolezza di attraversare un periodo di grandi cambiamenti, che potranno incidere sul proprio sviluppo nell'età adulta, ma al contempo ogni scelta appare reversibile e non definitiva. Si raccontano gli anni dell'adolescenza come anni di sperimentazione e curiosità, in cui tutto è possibile e rinegoziabile. Il futuro stesso appare incerto, nebuloso e nessuna possibilità è preclusa a priori, anche rispetto all'ambito valoriale e identitario.

In questa dimensione di incertezza prevale tuttavia un senso di ottimismo e speranza verso la propria vita futura e la sicurezza di poter incidere in maniera sufficientemente efficace sul proprio destino, in termini di realizzazione personale e professionale. La situazione economica e lavorativa, i conflitti in atto, la crisi climatica e la crescente violenza sociale destano comunque preoccupazione.

Altro elemento comune è una buona capacità auto-riflessiva sulle questioni identitarie e sociali. I giovani intercettati si descrivono come sensibili, attenti sia alle proprie dinamiche interne sia alle relazioni esterne, da cui fanno di essere molto influenzati. Emerge inoltre una certa «psicologizzazione» dei discorsi: per descrivere le proprie esperienze attingono continuamente, seppur spesso in modo improprio e impreciso, dalla terminologia della psicologia clinica.

La relazione con i pari e i social

L'indagine fotografa ragazze e ragazzi per la maggior parte attivi e impegnati in svariate attività extrascolastiche, seppure un 16% si dichiara invece inattivo.

Oltre due terzi, soprattutto i maschi, si dicono soddisfatti della propria rete di amicizie, pur privilegiando la logica dei "pochi ma buoni" (1 o 2 amici) rispetto a quella della "mega-compagnia". È invece un 12% a dirsi insoddisfatto e a sentirsi solo, con punte maggiori tra chi esprime insoddisfazione anche verso gli altri aspetti della vita e tra gli utenti più intensivi dei social network.

I coetanei di cui ci si fida di più in assoluto sono i membri della propria cerchia amicale ristretta, seppure solo 6 su 10 accordino a questi piena fiducia. Di converso emerge scarsissima confidenza nei confronti del gruppo classe, verso il quale due terzi esprimono poca o nessuna fiducia.

È circa un quinto degli adolescenti intervistati a percepire il proprio uso dei social come troppo intenso, variabile spesso associata a disagio verso se stessi e verso la propria vita relazionale. La maggioranza riporta invece un uso delle piattaforme più moderato. Dato piuttosto netto riguarda l'approccio alla fruizione prevalente che, per 7 su 10 (maschi in particolare), consiste nell'osservazione passiva di contenuti prodotti da altri, principalmente su Instagram e TikTok.

Identità di genere: come la vedono

Il tema dell'identità di genere è un perfetto sconosciuto per il 30% degli intervistati, la maggioranza sa più o meno di cosa si tratta, mentre è solo 1 intervistato su 10 a ritenere di conoscerlo bene. È un tema per molti distante, se ne sente discutere molto ma di fatto se ne parla poco, e oltre tre quarti del campione non è interessato a parlarne.

Entro quel 70% di adolescenti che conosce il tema almeno a grandi linee, per il 40% la principale fonte di informazione sono stati gli insegnanti o i pari, ma la voce più ascoltata è stata quella degli influencer sui social: il 55% del campione ha avuto le informazioni di base da loro. Di converso, risulta limitato a riguardo il ruolo dei media tradizionali (30%) e solo il 4% afferma di essersi informato tramite professionisti (operatori dei consulenti o psicologi).

Giungiamo quindi al livello delle opinioni. Per la netta maggioranza (81%) vivere liberamente la propria identità di genere è importante. Farlo significa non essere giudicati dagli altri (67%), sentirsi liberi di esplorare (49%), fare ciò che si vuole e poter cambiare nel tempo (26 e 20%)⁵.

In linea di massima quindi gli adolescenti ambiscono a liberarsi dal fardello del giudizio altrui e abbracciano l'idea che, pur nel rispetto dell'altro, sia giusto agire in piena libertà. Tuttavia, se posti dal lato dell'osservatore si dividono e una larga quota lascia invece trasparire atteggiamenti più severi verso l'orientamento sessuale dei pari: il 39% afferma di ambire ad "avere solo amici eterosessuali" e il 31% sentenzia che "alle donne devono piacere gli uomini e agli uomini devono piacere le donne". Questo tipo di atteggiamento risulta molto più presente tra i ragazzi che tra le ragazze: tra i primi costituisce un tratto maggioritario (64 e 52%), mentre tra le seconde emerge come marginale (23 e 17%).

Le differenti vedute si esprimono anche in merito a indicatori legati alla libertà di espressione della propria identità di genere: ad esempio, secondo l'87% delle ragazze tutti, se lo desiderassero, hanno il diritto di truccarsi, mentre la maggioranza dei ragazzi (55%) afferma che i maschi non lo devono fare.

Identità di genere: come la sentono

Passando al vissuto personale legato alla propria identità di genere emerge *in primis* come circa il 7% degli intervistati (con maggiore incidenza tra i maschi) al momento non si identifichi pienamente con il proprio sesso biologico. Si tratta di una componente limitata del campione, anche in termini di peso statistico nella survey (circa 40 casi), per cui la loro analisi andrebbe approfondita e consolidata, ma è comunque possibile tracciarne alcuni tratti distintivi.

Si tratta in prevalenza di maschi, risultano più presenti nelle famiglie di ceto medio-basso ed esprimono valori medi in termini di soddisfazione verso sé stessi. Riportano altresì minore assertività e, soprattutto, maggiori difficoltà nella gestione delle relazioni, che portano, tra le altre cose, a maggiore inattività extra-scolastica (18%, disertando in particolare gli

⁵ Rispetto ai rischi connessi ad atteggiamenti di genderismo a scuola si rimanda a G. Burgio, *Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education» 1 (15/2020).

sport di squadra). Inoltre si fidano meno dei propri genitori e dei compagni di classe, mentre vedono più degli altri un potenziale punto di riferimento negli insegnanti.

Seppure siano più propensi della media a parlare con altri della propria identità di genere, oltre la metà si dice non interessato a farlo. Chi lo ha fatto ha parlato con amici (18%), fratelli o sorelle (13%), genitori (11%) e docenti (8%), mentre solo il 6% si è rivolto a uno psicologo o a un consulente. Chi ha parlato con altri della propria identità di genere riporta però esperienze generalmente positive, che in due terzi dei casi si sono rivelate utili.

La survey si focalizza in seguito su quanto gli adolescenti si sentano a proprio agio rispetto alla propria identità di genere, registrando come quasi 8 su 10 si sentano tranquilli su questo fronte. Del restante 21%, un terzo esprime apertamente confusione e disagio, mentre per gli altri si potrebbe parlare di una più o meno velata insicurezza.

Questo quinto del campione più insicuro sulla propria identità di genere vede prevalere soggetti più grandi (over 16) e provenienti da famiglie meno istruite, ma costituisce soprattutto la componente che maggiormente esprime disagio in ogni sfera di vita: dal tono emotivo del momento all'immagine di sé sotto la media su tutte le dimensioni (estetica, simpatia, intelligenza, forza, agilità, estroversione e popolarità), dall'insoddisfazione verso sé stessi e verso le proprie relazioni, alla passività (il 23% si sente spettatore della propria vita) e alla sfiducia generalizzata nei pari e negli adulti di riferimento.

Parrebbe, quindi, che l'insicurezza legata all'identità di genere per questo quinto del campione si inserisca in un quadro seppur sfumato di disagio complessivo. A riguardo la survey non è in grado di rivelare in quale relazione si trovino tali espressioni di disagio: se siano cause o conseguenze le une delle altre o, più semplicemente, fattori che si amplificano vicendevolmente.

Seppure la maggioranza di questa componente di insicuri non l'abbia ancora fatto, essi sono molto più inclini della media a parlare della propria identità di genere, in particolare con amici e genitori. Chi avesse già parlato di ciò con i genitori tuttavia riporta esperienze il più delle volte deludenti o comunque non utili. Diversamente dalle altre componenti, ben il 20% di questo insieme ha peraltro interagito con psicologi e consulenti, ma oltre la metà non ne è rimasto soddisfatto. Un'ampia quota vorrebbe parlare con i propri insegnanti e/o allenatori, ma non se l'è ancora sentita.

Va tuttavia sottolineato come chi esprima un disagio più profondo a riguardo risulti solo un 7% del campione, così come il fatto che la maggioranza riferisca di attraversare o aver attraversato forti periodi altalenanti e di cambiamento, che molti leggono come un'evoluzione, un mutamento necessario e positivo.

Il rapporto con gli adulti e le istituzioni di riferimento

Dai dati, il rapporto con gli adulti di riferimento emerge in chiaroscuro.

La famiglia rimane un forte punto di riferimento, e 8 intervistati su 10 tutto sommato si fidano dei genitori: seppure soltanto 1 su 10 abbia parlato con loro dell'identità di genere, il giudizio su questo scambio è stato generalmente positivo.

La scuola, d'altro canto, non riesce ad esprimere il suo potenziale come punto di riferimento: la fiducia espressa in generale verso gli insegnanti è bassa, 7 su 10 non si fidano di loro, e altrettanto limitata è quella verso i propri compagni di classe. Tuttavia, proprio coloro che sono più toccati dal tema, ovvero chi non si identifica con il proprio sesso biologico, vede nei docenti un potenziale punto di riferimento.

I servizi, da un lato mostrano un significativo livello di contatto con i target più specifici – in particolare hanno parlato con un consultorio o con lo psicologo il 20% di coloro che non si riconoscono nel proprio sesso biologico – dall'altro l'esito di questa interazione è giudicato insoddisfacente. Affinché questo elemento possa essere di reale supporto ai professionisti del campo, oltre a sopperire alla limitata solidità statistica di questo dato (riguarda poche decine di soggetti), sarebbe comunque interessante approfondire le motivazioni alla base di tali giudizi.

Il tema del giudizio

La croce del giudizio degli altri è portata dagli adolescenti con fatica, per cui spesso essi elaborano strategie di rinuncia all'interazione o alla frequentazione di specifici contesti pur di evitare di incorrervi. Infatti, per i teen libertà significa non essere giudicati per agire liberamente, ma la survey porta alla luce evidenze che di fatto paiono limitarne il raggio di azione.

Se la maggioranza si sente libera di esprimere la propria identità di genere, un quarto del campione non ha questa sensazione. I luoghi dove i

teenager si sentono più imbrigliati risultano i locali pubblici (bar, locali e discoteche) e le piazze virtuali dei social network, ovvero i contesti dove ci si aspetterebbe una libera espressione e messa in scena di sé. Rispettivamente il 30 e il 26% del campione non si sente libero di vivere la propria libertà di genere in quei contesti. Il fatto che la maggioranza dei teenager preferisca fruire passivamente dei social network senza mettersi in gioco potrebbe essere dunque legato al timore del giudizio altrui.

In particolare, osservando i soggetti che non si identificano con il proprio sesso biologico, una lettura simile potrebbe essere legata alla più spiccata insoddisfazione verso propri rapporti sociali, nella più limitata sfera di attività extrascolastiche e alla rinuncia agli sport di squadra, oltre alla propensione verso piattaforme social maggiormente di nicchia come Telegram, Pinterest e Reddit.

4. Discussione

Le parole dei giovani tra intimismo, autocensura e problematizzazione

Indagare i discorsi rivela *habitus* e pratiche nascoste⁶. Un primo punto di riflessione ha dunque a che fare con le narrazioni che i giovani fanno a proposito dei temi dell'identità e dell'orientamento sessuale.

Le parole con cui i giovani descrivono i temi in questione sono ambigue.

Da una parte, soprattutto nella parte qualitativa della ricerca, emerge una postura di grande riservatezza. Una frase ricorrente è che “non se ne può parlare se non si è abbastanza dentro”, se non li si vive in prima persona: c'è quasi un'auto-censura, causata da una grande paura di essere giudicanti. Anche dopo aver espresso delle opinioni, gli adolescenti si contraddicono e le ritrattano se valutano che possano risultare eccessive, concludendo spesso le frasi con un generico ma corretto “non so”. Non si espongono, manifestando una sorta di “afonia di genere” per questioni che, dicono, riguardano una sfera inaccessibile.

Dall'altra, nella compilazione del questionario emerge una buona quota di soggetti, soprattutto maschi, che si esprime con giudizi più netti e severi, mostrando di preferire un mondo in cui l'identità di genere rispecchi

⁶ P. Bourdieu, *Le regole dell'arte. Genesi e struttura del campo letterario*, Il Saggiatore, Milano 2005; M.D. Certeau, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Gallimard, Paris 1991, trad. it. *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro 2009.

il sesso biologico e l'orientamento sessuale sia rivolto esclusivamente al sesso opposto.

Per chi preferisce il silenzio, si potrebbe forse parlare di “piccolo traguardo” raggiunto da giovani generazioni che si descrivono come sensibili e attente. Forse più consapevoli della potenza della parola, anche perché spesso vittime – finanche digitalmente – di narrazioni parziali e distruttive⁷, preferiscono rimanere un passo indietro. Per cui evitano di giudicare, mettendosi più facilmente e consapevolmente in una posizione di “epochè”, di sospensione del giudizio.

In linea di massima, però, sia il silenzio sia la scelta opposta di utilizzare termini netti e fin troppo chiari, paiono il sintomo di una generale fatica a trovare parole adeguate a significare delle dimensioni dell'esistenza per loro natura complesse, di cui si conosce tendenzialmente poco e che probabilmente fanno anche un po' paura.

Una ragazza intervistata parla emblematicamente di un vero e proprio “labirinto” in cui “*ci sono diverse vie d'uscita, diverse vie per arrivare al centro del labirinto, no? E non per forza due opzioni. A volte non ce ne sono proprio, magari rimani intrappolato in questo labirinto*” (F., 18 anni). Tale labirinto è forse anche un “labirinto narrativo”, come se le parole e i discorsi che gravitano attorno a tali temi possano anche farti perdere, oppure intrappolarti.

Questa ragazza coglie evidentemente un punto decisivo, ovvero che le parole che la cultura occidentale ha offerto nel corso dei secoli per significare queste dimensioni risentono da una parte di un profondo dualismo, e dall'altra di una certa confusione. A ciò va aggiunto l'impatto, ampiamente studiato in letteratura, della potente polarizzazione dei discorsi veicolati dai media digitali. Non per nulla il 55% dei giovani prende le informazioni riguardanti identità e orientamento proprio dai social, il luogo polarizzato per eccellenza.

È chiaro che tutto questo non favorisce una *riflessione*, che sarebbe invece utile a cercare delle parole con cui significare dimensioni così delicate. In effetti, dalla ricerca emerge con forza la mancanza di luoghi in cui poter riflettere: mentre di questi temi i giovani dicono di “parlarne in generale”, solo una percentuale residuale riesce ad approfondirli. Come nei talk show, così nella vita dei giovani si ha l'impressione di restare sem-

⁷ J. Haidt, *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*, Penguin Press, New York 2024.

pre sul bordo⁸: si *di-batte*, ma non si *ri-flette*⁹. I giovani però, dal canto loro, si dicono comunque interessati a un confronto riflessivo. In effetti, nel momento in cui si sentono ascoltati, fanno emergere rielaborazioni, interrogativi e anche criticità rispetto alle questioni di identità e genere.

Una narrazione inaspettata

Quali? Mettiamo qui in luce due narrazioni particolarmente interessanti. Non sono antitetiche, anche se presentano alcune diversità.

La prima, più immediata e che non serve approfondire, è quella che in sintesi può essere sintetizzata con la frase: “ognuno può fare quello che vuole, in ogni condizione, e dev’essere supportato a fare le scelte che vuole”.

La seconda, che invece emerge solo in un secondo momento, più nascosta e rimossa ma non meno presente, è una narrazione più complessa e, per certi aspetti, critica. Nel senso che è abitata da paure, dubbi, fatti di cronaca ed esperienza personale, parole sussurrate o ascoltate per caso, che alterano la prima narrazione, più politicamente corretta. Ciò che accomuna i discorsi di questa seconda narrazione è, in estrema sintesi, il bisogno di mettere ordine, anche attraverso l’introduzione di limiti e paletti. È una narrazione che ci si aspetta meno e che si nasconde tra le pieghe dei discorsi e nell’interpretazione di alcuni dati. È interessante che riguardi giovani di diverso genere, provenienza, ordine di istruzione e strato sociale.

La si può rintracciare sia nelle risposte del questionario, soprattutto in quella fetta di intervistati che abbiamo definito “conservatori” e che vorrebbero una distinzione chiara di generi e di appartenenza, sia nelle interviste. Come sintetizza un giovane intervistato, legate alla ricerca della propria identità ci sarebbero scelte “*che in molti stanno prendendo un po’ sottogamba. Cioè ho visto un po’ di persone [...] andare in quella direzione ma non ci credevano fino in fondo... E alla fine poi è un po’ come se tutti i nodi siano venuti al pettine*” (M., 18 anni).

⁸ F. Lolli, *L’epoca dell’inconshow. Dimensione clinica e scenario sociale del fenomeno borderline*, Mimesis, Milano 2012.

⁹ Restano valide le argomentazioni heideggeriane circa il pensare. Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, Mondadori, Milano 2012, §§ 31-38, pp. 207-258.

Insieme al bisogno di trovare spazi di riflessione, emerge dunque un'esigenza di chiarezza, di istituzione di qualche argine e limite perché altrimenti “*non si sa più cosa dire e cosa fare, hai sempre paura di sbagliare*” (M., 17 anni), perché le scelte sono importanti e non si possono banalizzare né relativizzare, perché si rischia di essere trascinati da tendenze del momento. E se ogni problematizzazione anche critica deve avvenire nel pieno rispetto delle persone, è vero che sottotraccia emergono resistenze, tensioni, talvolta anche rabbia¹⁰.

Libertà illimitata tra discorsi e pratiche

Lo spaccato che si apre porta a interrogare su una seconda questione centrale: quella della libertà.

Già G. Simmel parlava della libertà moderna come di una libertà ambivalente, perché, se da una parte apre all'individuo più possibilità e opportunità, dall'altra gli causa una sofferenza e una solitudine maggiore: se nei grandi movimenti legati alle rivoluzioni sociali e politiche (francese prima di tutte) la libertà si connota ancora come questione sociale, con l'avanzare della modernità essa diventa più che altro una questione individuale¹¹. L'individuo la reclama per sé, ma poi, in sostanza, non sa bene che farsene: è solo di fronte ad essa¹².

Queste riflessioni riguardano in qualche modo anche la nostra ricerca. Dai giovani emerge, coerentemente con gli orientamenti culturali, un desiderio di libertà totale. La libertà legata alle questioni di genere secondo i giovani dovrebbe essere una libertà illimitata, senza vincoli: ognuno dovrebbe potersi esprimere per come vuole, senza essere giudicato, senza aver paura di subire violenze verbali e fisiche. Le possibilità di cambiamento sono sempre aperte: anche chi si dichiara “da sempre eterosessuale” tiene aperta la possibilità che nel futuro il proprio orientamento o identità possa cambiare.

¹⁰ Cfr. rapporto condizione giovanile ISS HBSC 2022, che rispetto al tema della rabbia giovanile è giunto a conclusioni simili: https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi_2022.pdf.

¹¹ G. Simmel, *Über Soziale Differenzierung*, Leipzig, Duncker & Humblot 1890, trad. it., *La differenziazione sociale*, Laterza, Roma 1998.

¹² G. Simmel, *Die Großstädte und das Geistesleben*, Petermann, Dresden 1903, trad. it., *Le metropoli e la vita dello spirito*, Armando, Roma 2012.

Allo stesso tempo, come per le narrazioni e i discorsi, anche per la pratica della libertà la questione si complica. Si evidenzia un grande scarto tra il discorso e il reale. La libertà desiderata si scontra cioè con numerosi ostacoli: la fatica della relazione con il proprio corpo imperfetto o con i propri sentimenti indecifrabili; il confronto impari con le possibilità di vita di influencer e personaggi famosi; la solitudine e l'assenza di relazioni significative; l'impossibilità di fare esperienza di modelli familiari e genitoriali positivi in cui identificarsi; la confusione labirintica e relativistica tra generi e orientamenti sessuali; la mancanza di adulti di riferimento¹³ e di gruppi sociali con cui confrontarsi...

Come molte ricerche confermano, anche per quanto riguarda i temi in questione, la libertà sembra essere più immaginaria che vissuta¹⁴. Essa, inoltre, si presenta come assolutamente individuale: non emerge alcuna riflessione su una libertà condivisa, né su modalità concrete per costruire una società più libera e giusta. I diritti richiesti sono solo civili e individuali, mai sociali.

Libertà, cambiamento e unicità

Il significato di "libertà" che traspare dalle risposte dei partecipanti è certamente da correlare a un elemento fase specifico: non si può dimenticare, infatti, quanto concreta e quotidiana sia la percezione del cambiamento, del divenire di sé. La quasi totalità delle risposte ricevute ai quesiti relativi a questa dimensione evidenzia come il cambiamento segni i vissuti degli adolescenti "normalizzando" quanto spesso viene descritto allarmisticamente. Ragazzi e ragazze vivono la sperimentazione di sé come condizione non pacificata, ma spesso evolutiva, del loro esistere, condizione che è proiettata a un futuro che molti definiscono come sperabilmente buono.

¹³ Interessante a riguardo la lettura di Loredana Cirillo (2024) circa la percepita crescente fragilità dell'adulto agli occhi dell'adolescente, il quale in nome di ciò sacrificerebbe sempre più spesso il proprio bisogno / diritto di condividere le proprie problematiche o esprimere rabbia e disagio con i genitori e gli altri adulti di riferimento. L'adolescente proteggerebbe pertanto l'adulto e, nel farlo, troverebbe un modo per rafforzare la propria (spesso precaria) autostima.

¹⁴ M. Magatti, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009.

Tale osservazione è da connettere riflessivamente a due osservazioni che provengono da ricerche e analisi altre:

1. Stare nella trasformazione è azione faticosa, tanto per chi vive su di sé i cambiamenti, quanto per chi l'accompagna¹⁵. Il divenire della ricerca e definizione di sé impone pazienza, attesa, prossimità, fugando le pretese di risposte rapide e assolute. La lentezza del cammino di individuazione e la sua intrinseca relazionalità è poco sintonizzata (e così dev'essere) con l'imperativo del "tutto subito". Questa consapevolezza confuta tanto il radicalismo delle posizioni *essenzialiste*, per le quali esisterebbe una verità assoluta e imm modificabile di sé che negherebbe l'impermanenza tipica di ogni attraversamento adolescenziale¹⁶; quanto l'estremismo delle posizioni opposte (*culturaliste*) che vorrebbero identificare la sperimentazione di sé con una artificiosa e individualistica autoproduzione o produzione socio-culturale slegata da qualsiasi riferimento o confronto con condizionamenti, vincoli e legami¹⁷.

2. Spesse volte per mettersi al riparo dall'angoscia che il cambiamento produce ci si ripara dentro definizioni/etichette che possono essere "liberamente" modificate, ma che tendono a categorizzare in modo eteronomo e reificante i passaggi identitari. Questa tendenza, derivata dell'odierno sistema di mercato, fa dell'identità un prodotto da consumare e cambiare e, in modo paradossale, invece che riconoscere la *differenza*, la omologa in

¹⁵ Su questo punto, in riferimento agli studi di genere, non c'è accordo nella comunità scientifica. C'è chi sostiene che i cambiamenti e le transizioni di genere siano da accettare e normalizzare, poiché se ben supportati diventano nella maggioranza dei casi cambiamenti definitivi, senza ripensamenti o confusione (Olson et al. 2021), e senza esiti particolarmente avversi (Olson et al. 2024). Al contrario, c'è chi invece sostiene che nelle attuali trasformazioni giovanili relative al genere vadano prese maggiormente in considerazione le spinte culturali che tendono ad indurre il cambiamento stesso, un cambiamento che non è neutro o positivo ma che può invece avere esiti dannosi sia dal punto di vista medico sia psicologico (Cass 2024). In questo senso c'è chi adotta una prospettiva più cauta, poiché gli effetti relativi a cambiamenti e transizioni di genere non sembrano essere ancora sufficientemente studiati e accertati (Hall et al. 2024).

¹⁶ Alcuni studi sembrano dimostrare che le teorie essenzialiste possono produrre pregiudizi anche nei bambini: Fine R.D., Olson K.R., Gülgöz S., Horton R., & Gelman S.A., *Gender essentialism predicts prejudice against gender nonconformity in two cultural contexts*, in «Social Development», 1 (33/2024). <https://doi.org/10.1111/sode.12720>.

¹⁷ Secondo Éric Marty, le teorie culturaliste applicate agli studi di genere, che a partire da un'interpretazione univoca delle teorie costruttiviste hanno nel corso degli ultimi decenni portato a una netta dissociazione tra genere e sesso, può provocare gravi derive ideologiche e scenari autoritari: É. Marty, (2021) *Il sesso dei moderni. Pensiero del Neutro e teoria di genere*, Castelvecchi, Roma 2024.

una serie di abiti di mercato da indossare a piacimento. A questa tendenza de-differenziante¹⁸ concorrono tanto i social (dove è possibile autodefinirsi secondo un campionario vastissimo di possibili etichette), quanto una certa tendenza *patologizzante*, che vuole far corrispondere alla fatica del divenire se stessi uno o molti disturbi¹⁹.

Ciò che si rischia di perdere, e a cui i partecipanti all'indagine sembrano richiamare la comunità adulta, è la necessità di offrire spazi di riconoscimento e autoriconoscimento che non disperdano l'unicità che ciascuno rappresenta e che non può prescindere dall'incontro con l'alterità dell'altro e l'alterità di noi stessi. In questo, sottotraccia, i partecipanti all'indagine esprimono il bisogno di una rinnovata centralità della sperimentazione del corpo sessuato, così decisiva nella tappa adolescenziale dello sviluppo ed esperienza primaria dell'incontro con la nostra alterità/unicità. A questo appare decisivo affiancare l'esercizio di una riflessività significativa, che riparta dalle narrazioni e dal linguaggio come tessiture di significati possibili con cui confrontarsi, e incontrando così immaginari, mondi emotivi e affettivi, ideali, biografie²⁰.

La rivendicazione della singolarità, letta in positivo come possibilità di aderire al proprio vissuto significando il proprio esistere irriducibile a ogni generalizzazione, sembrerebbe essere la più chiara tensione che latentemente si propone all'adulto, liberando il campo dall'istanza giudicante (vero tratto decisivo nella definizione della libertà) e conquistando/formando una competenza di cura e di sostegno dei percorsi di individuazione, per tutti, ma senza perdere la specificità dei percorsi di soggetti con varianza di genere o delle cosiddette minoranze sessuali. Non è infatti plausibile che in nome di una generica "questione generazionale", si smetta di cogliere come esista un peculiare spazio di bisogno che riguardi soggetti che non si identificano con il sesso assegnato alla nascita, in una generazione che, e questo appare del tutto lampante, sta tentando di fare

¹⁸ M. Magatti - C. Giaccardi, *Generare Libertà*, Il Mulino, Bologna 2024.

¹⁹ A. Ehrenberg, *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, trad. it., Einaudi, Milano 2010.

²⁰ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; E. Riva - S. Bignamini - L. Julita - L. Turuani, *Nuovi principi e principesse*, FrancoAngeli, Milano 2020; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carrocci Editore, Roma 2003. L. Mortari, *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009. L. Mortari, *La sapienza del cuore*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017. In modo più esperienziale F. Geda, *Song of myself*, Feltrinelli, Milano 2024.

i conti e superare identità e ruoli di genere definiti in modo stereotipico e asfittico (per altro incontrando non poche difficoltà)²¹.

Contesti e relazioni

I luoghi e le relazioni in cui vivere la propria singolarità-in-ricerca appaiono oltremodo complessi da incontrare: la famiglia rappresenta, alla luce dei pochi dati presenti, uno spazio di discreta fiducia nelle figure adulte e di agio nel poter esprimere la propria identità.

La scuola appare invece radicalmente messa in discussione: se vero che è luogo di informazione, il suo compito sembra non poter andare oltre per la fiducia scarsissima che i più ripongono nei docenti e nei compagni di classe. Colpisce come l'intero contesto relazionale-affettivo, non solo quello asimmetrico della relazione formativa, ma anche quello con i pari, sia segnato e definito da un dispositivo che tende a definirsi attorno alla richiesta di prestazione individuale e ad un meccanismo rigido e trasmissivo. Un autentico "produttore di ansia". Già in precedenza si è detto di quanto l'assenza di giudizio e lo spazio di espressione siano i valori chiave che gli intervistati indicano nel percorso di individuazione: non stupisce allora che la scuola vada in cortocircuito la maggior parte degli studenti.

I social network e il mondo online in genere (con particolare attenzione alla realtà del gaming), sembrano non rappresentare, in coerenza con altre ricerche, il luogo che a lungo si è pensato che stesse sostituendo lo spazio di sperimentazione di sé necessario all'adolescente. L'attuale utilizzo e rapporto con i social che emerge dai dati raccolti mostrerebbe un uso per nulla *sperimentale e attivo*: giovani che osservano le vite apparenti di "altri" concedendosi ben poco spazio di sperimentazione attiva e acquisendo una consapevolezza crescente dell'illusoria artificiosità (spesso pericolosa o rischiosa) della vita online. Ciò non demonizza o riduce la frequentazione dei social network, ma certo ne restituisce una visione molto diversa da quella più in voga e discute la teoria della sostituzione dell'offline con l'online come unica chiave di lettura – spesso in negativo – della generazione Z.

²¹ L. Zoja, *Il declino del desiderio. Perché il mondo sta rinunciando al sesso*, Einaudi, Torino 2022; G. Cappelletty - R. Madera, *Il caos del mondo e il caos degli affetti*, Claudiana, Roma 2020.

Occorrerebbe in questa direzione indagare con maggiore accuratezza l'ambito delle esperienze extrascolastiche, sia per cogliere le reali possibilità o impossibilità di intraprendere percorsi sociali di accompagnamento più o meno intenzionalmente educativi, sia per raccogliere con maggiore chiarezza un bisogno che la povertà educativa crescente (dati Istat 2023) sembra già di per sé essere lampante e non svincolato dalla tematica identitaria (da contesti di particolare privazione culturale derivano, ad esempio, istanze reazionarie se non regressive su molte questioni inerenti il campo della sessualità).

Per concludere, sembra necessario rilevare come il percorso di individuazione degli adolescenti attuali si compia in un contesto in cui la sofferenza è in crescita esponenziale e in complessificazione, come dimostrato dal fenomeno delle multi-diagnosi. In questo senso sembra impossibile non associare la questione del genere a quella che S. Benzoni definisce "patologia dell'azione"²², che vede gli adolescenti alternare comportamenti in ebollizione/iperattivazione a totale passivizzazione/ritiro. Non è questo l'oggetto della ricerca, ma l'approfondimento, anche qualitativo, dei percorsi di individuazione all'interno della più ampia cornice dell'adolescenza contemporanea sembra essere una frontiera da esplorare necessariamente, anche in vista di una più adeguata definizione delle politiche e dei servizi rivolti ai minori.

Conclusioni

Più volte nella descrizione dei risultati della ricerca e nella loro interpretazione si è fatto riferimento a possibili approfondimenti e a necessari ulteriori itinerari di ricerca. Inoltre, pare necessario non interrompere lo sforzo di ascolto rivolto ai più giovani, al loro porsi sulla soglia tra la manifestazione di un mondo sociale e culturale presente e un mondo che ancora deve venire. Forse gioverebbe se il percorso di formazione e individuazione fosse accolto e osservato con sguardo etnografico, capace di raccogliere i significati, le sfumature, le novità e insieme i segni di crisi e di spaesamento.

A questo sembra essenziale affiancare un rinnovato impegno nell'aprire spazi di condivisione, riflessione e formazione rivolti agli adulti, non solo nell'ottica di una più consapevole assunzione della postura educativa e

²² S. Benzoni, *Figli Fragili*, Laterza, Bari 2017.

terapeutica, ma anche in vista di un'elaborazione dei vissuti e dei pensieri annidati nella propria storia biografica e professionale. Solo così sarà possibile quell'impossibile che l'adolescente richiede: «un atto di fede, di cieca saggezza, da parte del mondo adulto: che comunque gli si dia credito. Che alla sua follia corrisponda un po' di follia anche dall'altra parte; che [...] l'anomalia di cui è portatore sia letta dall'adulto non come una controindicazione, ma come l'ingrediente acerbo ma indispensabile per una possibile assunzione di responsabilità»²³.

Un atto di cura e di riconoscimento tra le generazioni, non all'insegna dell'omologazione né della contrapposizione, ma di un riconoscimento fondato sulla comune ricerca del significato del proprio esserci.

Bibliografia

- Benzoni S., *Figli Fragili*, Laterza, Bari 2017.
- Burgio G., *Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education» 1 (15/2020).
- Bourdieu P., *Le regole dell'arte. Genesi e struttura del campo letterario*, Il Saggiatore, Milano 2005.
- Cappelletty G. - Madera R., *Il caos del mondo e il caos degli affetti*, Claudiana, Roma 2020.
- Cass H., *Independent review of gender identity services for children and young people: Final report*, <https://cass.independent-review.uk/home/publications/final-report/>.
- Certeau M.D., *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Gallimard, Paris 1991, trad. it. *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro 2009.
- Cirillo L., *Soffrire di adolescenza. Il muto dolore di una generazione*, Raffaello Cortina, Milano 2024.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Demetrio D., *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano 2012.
- Ehrenberg A., *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, trad. it., Einaudi, Milano 2010.
- Fine R.D. - Olson K.R. - Gülgöz S. - Horton R. - Gelman S.A., *Gender essentialism predicts prejudice against gender nonconformity in two cultural contexts*, in «Social Development», 1 (33/2024).
- Haidt J., *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*, Penguin Press, New York 2024.

²³ F. Stoppa, *Le età del desiderio*, Feltrinelli, Milano 2021.

- Hall R. - Taylor J. - Hewitt C.E. - Heathcote C. - Jarvis S.W. - Langton T. - Fraser L., *Impact of social transition in relation to gender for children and adolescents: a systematic review*, in «Archives of Disease in Childhood», 109: s12-s18 (2024).
- Heidegger M., *Sein und Zeit* (1927), tr it., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976.
- Geda F., *Song of myself*, Feltrinelli, Milano 2024.
- Lolli F., *L'epoca dell'inconshow. Dimensione clinica e scenario sociale del fenomeno borderline*, Mimesis, Milano 2012.
- Magatti M., *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009.
- Magatti M. - Giaccardi C., *Generare Libertà*, Il Mulino, Bologna 2024.
- Marty É., *Le sexe des Modernes. Pensée du Neutre et théorie du genre*, Seuil (2021), trad. it., *Il sesso dei moderni. Pensiero del Neutro e teoria di genere*, Castelvecchi, Roma 2024.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carrocci Editore, Roma 2003.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.
- Mortari L., *La sapienza del cuore*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.
- Olson K.R. - Durwood L. - Horton R. - Gallagher N.M. - Devor A., *Gender Identity 5 Years After Social Transition*, in «Pediatrics», 2 (150/2022).
- Olson K.R. - Raber G.F. - Gallagher N.M., *Levels of Satisfaction and Regret With Gender-Affirming Medical Care in Adolescence*, in «JAMA Pediatrics», 12 (178/2024), pp. 1354-1361.
- Riva E. - Bignamini S. - Julita L. - Turuani L., *Nuovi principi e principesse*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Simmel G., *Über Soziale Differenzierung*, Leipzig, Duncker & Humblot 1890, trad. it., *La differenziazione sociale*, Laterza, Roma 1998.
- Simmel G., *Die Großstädte und das Geistesleben*, Petermann, Dresden 1903, trad. it., *Le metropoli e la vita dello spirito*, Armando, Roma 2012.
- Stoppa F., *Le età del desiderio*, Feltrinelli, Milano 2021.
- Zoja L., *Il declino del desiderio. Perché il mondo sta rinunciando al sesso*, Einaudi, Torino 2022.

Consultori familiari e Intercultura

La sfida della mediazione interculturale

Margherita Cestaro*

Abstract

A partire dalla differenza semantica che distingue tra loro i concetti di multiculturalità e di intercultura, scopo del contributo è quello di mettere a fuoco le implicazioni educative interculturali racchiuse e custodite nei quattro verbi - accogliere, proteggere, promuovere, integrare - con i quali Papa Francesco ha inteso sintetizzare l'azione di promozione umana ed etica che ogni comunità ospitante è chiamata ad agire nei confronti del migrante e dello straniero.

Starting from the semantic difference that distinguishes the concepts of multiculturalism and interculturalism, the aim of the paper is to focus on the intercultural educational implications enclosed and preserved in the four verbs - welcome, protect, promote, integrate - with which Pope Francis intended to summarize the action of human and ethical promotion that each host community is called to act towards migrants and foreigners.

Parole chiave: ospitalità, mediazione interculturale, luoghi interculturali

Keywords: hospitality, intercultural mediation, intercultural places

1. Famiglie migranti: fotografia di un'Italia multiculturale

Un rapido sguardo alla composizione demografica del nostro Paese ci restituisce la fotografia di un contesto territoriale multiculturale in cui la presenza dell'altro, venuto da – più o meno – lontano, è ormai divenuta

* Docente Aggiunto, Istituto Universitario Salesiano Venezia aggregato alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (IUSVE); Docente a contratto in Pedagogia interculturale, Dipartimento FISPPA, Università di Padova.

una componente consolidata e strutturale che contribuisce a dare forma alla vita sociale, culturale, politica, economica e religiosa italiana.

Stando ai dati riportati dal *Dossier Statistico Immigrazione 2024*, le persone di origine non italiana residenti in Italia a fine 2023 sono poco più di 5,3 milioni, 166mila in più rispetto al 2022, con un lieve aumento dell'incidenza sulla popolazione complessiva che raggiunge il 9% (rispetto al precedente 8,8%).

La dinamica demografica naturale della popolazione "straniera", registrata negli ultimi 5 anni (2019-2023), nonostante segua il trend discendente caratterizzante la popolazione autoctona, consente comunque di controbilanciare gli effetti negativi connessi al declino demografico italiano. Malgrado, infatti, tra "gli stranieri" il tasso di natalità (pari al 12,5 per mille nel 2019) continui a scendere, raggiungendo nel 2023 il 9,6 per mille, l'incidenza dei nati da genitori "stranieri" sul totale dei nati si mantiene su livelli significativi pari al 13,5% nel 2022 e al 13,3% nel 2023.

La conformazione strutturalmente plurale della popolazione residente in Italia trova altresì particolare conferma nell'indicatore relativo all'acquisizione della cittadinanza, il cui numero, cresciuto negli anni 2022 e 2023, è di poco inferiore alle 200mila unità, con un aumento superiore al 50% delle acquisizioni dell'ultimo quinquennio. Al primo posto, tra le modalità di acquisizione della cittadinanza nel 2022, vi è la voce "altro" (46,1%), che riguarda i casi di trasmissione per diritto dai genitori, l'elezione e la discendenza, seguita con il 45,1% dalla residenza (o naturalizzazione) e, in ultima posizione, con l'8,8% dal matrimonio.

Il 15,6% del totale dei matrimoni celebrati nel nostro Paese nel 2022 (29,574 unità) è almeno con uno sposo non italiano (con un incremento del 21,3% rispetto al 2021) e, tra queste unioni, prevalgono le *coppie miste* (69,9%), che raggiungono le 20,678 unità, con un incremento del 13,0% rispetto al 2021.

La realtà familiare di tali coppie costituisce, di fatto, uno tra i molti esempi del passaggio dalla multiculturalità a un'interculturalità possibile.

La convivenza in un medesimo territorio di una pluralità di persone con differenti *back-ground* culturali (e quindi anche geografici, linguistici, religiosi) non è tuttavia sinonimo di interculturalità. Distinguendosi dal semplice dato oggettivo e quantificabile, l'*interculturalità* si caratterizza per il suo tratto specificatamente qualitativo inerente alla qualità delle *relazioni*

*tra persone*¹ prima ancora che tra culture. Essa si delinea pertanto come una *prospettiva progettuale e trasformativa*, volta a favorire, agendo sulla tensione relazionale che abita ogni essere umano, la capacità di co-costruire con gli altri contesti umani nei quali si renda possibile fare quotidianamente esperienza dell’“unità nella diversità”².

2. “Quattro parole-chiave” per un orizzonte interculturale

Favorire il passaggio dalla multiculturalità alla intercultura è una scelta – e una finalità – che si rivela tanto più necessaria e impegnativa quanto più richiede la disponibilità di rivedere e cambiare stili di pensiero – su di sé e sull’altro/gli altri – nonché pratiche di azione e politiche di intervento, sociale e culturale.

Essa si presenta come un’autentica sfida umana, educativa ed etica che prospetta, nella densità semantica dei quattro verbi nei quali è custodita – *accogliere, proteggere, promuovere, integrare*³ – gli orizzonti di senso cui tendere per “imparare a vivere insieme”⁴ o – ancora di più – per educare ed educar-ci ad abitare la “Casa comune”⁵.

Proviamo a soffermarci allora su ciascuno di tali verbi per cercare di porre in risalto concetti e/o questioni chiave in essi racchiusi e rilevanti per un agire educativo interculturale.

Accogliere

L’etimologia del lemma rinvia all’azione del “ricevere nella propria casa”. Essa connota l’atto dell’*accogliere* all’azione di *allestire un luogo*, ad un tempo fisico e relazionale, che possa essere percepito e vissuto, da

¹ A. Perotti, *La via obbligata dell’interculturalità*, Emi, Bologna 1994.

² È questo uno dei concetti-chiavi fondanti il sapere pedagogico interculturale fin dal suo primo affermarsi all’inizio degli anni Novanta del Novecento (Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia 1992).

³ Francesco, *Fratelli tutti. Enciclica sulla fraternità e amicizia sociale*, San Paolo, Milano 2020, 129.

⁴ Già nel 1996, il Rapporto Delors individuava proprio nell’“imparare a vivere insieme” uno dei quattro pilastri dell’educazione per il Ventunesimo Secolo. (J. Delors et alii, *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’Unesco della Commissione internazionale sull’educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando editore, Roma 1997).

⁵ Francesco, *Laudato si’. Enciclica sulla cura della casa comune*, San Paolo, Milano 2015; Id., *Fratelli tutti*, cit.

quanti vi sono coinvolti, come una dimora: luogo affettivamente caldo e sicuro, tale da infondere un senso di reciproco bene-stare⁶.

Pensata e agita nella complessità dell'attuale vivere socio-culturale, tale risonanza semantica esige di problematizzare il concetto di accoglienza. Essa, infatti, sollecita innanzitutto colui che accoglie ad interrogarsi sulle motivazioni alla base del proprio accogliere, spingendolo altresì a considerare le proprie modalità di pensare l'altro, nonché la tipologia e la qualità delle relazioni che intende costruire con lui.

So-stare a riflettere sul concetto – e sulle pratiche – di accoglienza, nel chiamare in causa il proprio modo di *percepire* e di *sentire l'altro*, invita pertanto a prendere consapevolezza della “polivalenza semantica”⁷ racchiusa nel termine *straniero*: percepito, a seconda dei casi, come amico/nemico; minaccia/opportunità; oggetto di curiosità/rifiuto.

Tale polivalenza di significati, se da un lato attraversa diacronicamente il tempo, giungendo sino a noi dal mondo classico⁸, dall'altro contribuisce a rilanciare la questione dell'accoglienza su un piano eminentemente antropologico ed etico che possiamo ritrovare, appellandoci ancora una volta al mondo greco, nel *principio della xenia*.

Xenos era il termine con cui i greci nominavano lo *straniero* percepito come *ospite*. Nello specifico, essi usavano tale parola per indicare sia lo *straniero-ospitato* sia lo *straniero-ospitante*⁹.

Nel lemma “*xenos*” era sottesa dunque la consapevolezza di una intrinseca *reciprocità* che, nel consentire di riconoscersi “straniero”, l'uno l'altro, sollecitava proprio in virtù di tale mutuo riconoscersi alla pratica della *xenia*.

Quest'ultima era una «forma di ospitalità fondata sulla reciprocità»¹⁰ che, nel prevedere il prendersi cura dell'ospite, anche attraverso «l'ospitalità concreata, cioè l'offerta di vitto e alloggio, nonché attraverso la rappresentanza di fronte alla comunità cittadina ospitante», sanciva un legame

⁶ G. Milan - M. Cestaro, *We can change!, Seconde generazioni. Mediazione interculturale*. Città, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.

⁷ U. Curi, *Straniero*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

⁸ Per una ricostruzione semantica si rinvia a U. Curi, *Straniero*, cit.

⁹ Giuseppe Milan sottolinea come “non si tratti di un'anomalia, di una discutibile ambiguità semantica: è il riconoscimento [piuttosto] dell'appartenenza dell'ospitalità alla dialogicità” dell'essere umano inteso quale essere Io-Tu. G. Milan, *A tu per tu con il mondo. Educarsi al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa Multimedia, Lecce 2020, p. 82.

¹⁰ U. Curi, *Straniero*, cit., p. 66.

“sacro”, sigillato dallo scambio di *symbola*, piccoli oggetti (una tessera, un anello, un dado) che, spezzati un due, diventavano il segno e la prova di una relazione di unione inviolabile tra esseri umani che, nel riconoscersi reciprocamente come *xenoi*, si riconoscevano altresì nella legittimità dei diritti-doveri sanciti dalla legge (non scritta) della ospitalità. Alla base di tale relazione ospitale, vi era dunque il reciproco riconoscimento di una *comunanza umana*, posta a fondamento del reciproco dovere – etico – di accoglienza e di cura. Per tali ragioni, «la relazione di *xenia* è la più profonda e la più sacra nella quale possano stare due abitanti di questo mondo. Il dare e il ricevere l’ospitalità impone obblighi di cura e di protezione, la cui inviolabilità è fondamentale per tutte le relazioni interpersonali, per tutta la moralità»¹¹.

Proteggere

Nel ribadire la rilevanza e l’urgenza di tale verbo, Papa Francesco, richiamandosi a Papa Benedetto XVI, sottolinea come «l’esperienza migratoria rende spesso le persone più vulnerabili allo sfruttamento, all’abuso e alla violenza»¹².

Riconoscere i migranti – stranieri – prima di tutto come *persone* impone il dovere etico e morale di assumere modalità di relazione e forme di azione volte a considerare che «la difesa dei loro diritti inalienabili, la garanzia delle libertà fondamentali e il rispetto della loro dignità, sono compiti da cui nessuno si può esimere»¹³.

Diversamente detto, il dovere – la responsabilità – di proteggere deriva dal “primario diritto di essere”¹⁴ proprio di ogni essere umano. Diritto che si esprime, a sua volta, nella gamma dei *diritti soggettivi* e pertanto *inalienabili* e *universali* nei quali e mediante i quali si esprime la *dignità umana*: segno di quell’“uguaglianza sostanziale”¹⁵ sulla quale si fonda la *comune appartenenza alla medesima famiglia-specie umana*.

¹¹ M. Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2004, p. 725.

¹² Francesco, *Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti al forum internazionale “migrazioni e pace”*, 21 febbraio 2017, p. 2.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ H. Jonas, *Il principio responsabilità*, tr. it., Bompiani, Torino 1993.

¹⁵ M. Abdallah-Prechteille, *L’éducation interculturelle*, PUF, Paris 1999.

Riconoscere tale meta-appartenenza che qualifica senza annullare le singole micro-appartenenze di ciascuno, sollecita allora al dovere-diritto di tutelare e di garantire, all'interno dei diversi contesti umani locali e globali, il primato della *cittadinanza per ascrizione umana* che esprime innanzitutto

«lo *statuto della persona umana* nella comunità politica, uno statuto che non discende dalla potestà anagrafica di uno Stato ma dal fatto che i diritti umani sono della 'persona' prima che del 'cittadino'. Altrimenti detto, la *persona è cittadino per ascrizione*, in quanto essere umano dotato di un corredo di diritti fondamentali riconosciuti dalla legge scritta universale, non in quanto 'appartenente' a uno Stato»¹⁶.

Proteggere le persone migranti – e con loro la cittadinanza della persona umana – richiede di saperle tutelare anche in riferimento al rapporto che intercorre tra il singolo e la “sua” cultura.

Nella quotidianità del vivere sociale, la persona dell'altro – straniero – viene ferita e resa vulnerabile ogni qual volta è resa oggetto di categorizzazioni sociali (stereotipi e pregiudizi) e/o di modalità di pensiero e di relazione che finiscono con l'anteporre la “sua” cultura alla sua persona. Scivolare, consapevolmente o meno, in tale *approccio culturalista*¹⁷, non consente di proteggere l'altro né dalle rappresentazioni sociali di cui è reso vittima né dalla immagine “culturale” che egli ha di sé stesso.

Nel primo caso, anteporre la cultura alla persona è uno stile di pensiero, di relazione e di azione che, nel cristallizzare l'altro all'interno della “sua” cultura, intesa quale realtà staticamente prescrittiva, induce a subordinare lo “straniero” alla sua cultura, assoggettando il suo modo di essere, di pensare e di agire ai vincoli imposti dalla sua appartenenza culturale.

Adottare un approccio culturalista, nel secondo caso, si rivela di fatto un impedimento alla costruzione di una relazione che intenda qualificarsi come interculturale. A venire meno è l'intenzionalità e la responsabilità educativa di aiutare l'altro a riconoscersi non solo come soggetto “mediato” dalla cultura ma anche e *in primis* come soggetto capace di scrutare, con uno sguardo riflessivo-critico-costruttivo, la “propria” cultura, imparando a scegliere e liberamente a decidere cosa di questa custodire

¹⁶ A. Papisca, *Educare ai diritti umani: la sfida dell'uomo planetario*, in F. Luotti - N. Giandomenico (eds.), *Insegnare i diritti umani*, Gruppo Abele, Torino 1998, p. 16 (il corsivo è nostro).

¹⁷ Per un approfondimento dell'*approccio culturalista* versus un *approccio personalista* alla diversità culturale si rinvia in particolare a M. Santerini, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003.

come tratti significativi per sé o cosa, invece, lasciare in quanto riconosciuto come tratto limitante la propria possibilità di abitare con gli altri il mondo.

Promuovere

Ogni migrante, in quanto persona umana in carne ed ossa, è soggetto non solo da proteggere ma anche e in particolare da promuovere favorendone «uno sviluppo umano integrale [...] che si attua mediante la cura per i beni incommensurabili della giustizia, della pace e della salvaguardia del creato»¹⁸.

Promuovere lo sviluppo integrale, tanto del singolo quanto delle comunità, si presenta particolarmente oggi come “una grande sfida culturale, spirituale, educativa”,¹⁹ che sollecita ad avere cura della *relazionalità* umana. Intesa quest’ultima quale dimensione esistenziale, ontologica ed etica che, come in un sistema in cui tutto è intimamente interconnesso, lega ciascuno agli altri, alla realtà socio-culturale *glocale*, all’ambiente.

Promuovere uno sviluppo umano integrale tale da consentire di abitare insieme la Casa comune, invita a favorire la formazione di una *cultura ecologica integrale* capace di comprendere e tenere insieme le “dimensioni umane e sociali”, una “ecologia umana” e “ambientale”²⁰.

Integrare

In una prospettiva tesa alla promozione dell’umano, *integrare* si connota come azione volta a promuovere in quanti vivono e abitano in un medesimo contesto sociale-culturale la capacità di “agire insieme”²¹.

In tale direzione, «integrazione, [...] non è né assimilazione né incorporazione, [bensì] un processo bidirezionale, che si fonda essenzialmente sul mutuo riconoscimento della ricchezza culturale dell’altro: non è appiattimento di una cultura sull’altra, e nemmeno isolamento reciproco, con il rischio di nefaste quanto pericolose ‘ghettizzazioni’»²².

¹⁸ Francesco, 2017, cit., p. 2.

¹⁹ Francesco, *Laudato si’*, cit., 202.

²⁰ Ibi, pp. 137-162.

²¹ H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, tr. it., Bompiani, Milano 2009².

²² Francesco, *Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti al forum internazionale “migrizioni e pace”*, 21 febbraio 2017, p. 3.

Qualificandosi come un “processo bidirezionale”, «a due vie»²³, che coinvolge e impegna reciprocamente sia chi “ospita” sia chi è “ospitato”, l’integrazione in una prospettiva interculturale è un concetto che, nell’essere strettamente correlato con quello di «interazione»²⁴, si configura come «un processo di reciproco riconoscimento e cambiamento tra individui con appartenenze socio-culturali differenti [che] ha come scopo la realizzazione di una convivenza democratica»²⁵.

Favorire processi di integrazione tra persone tra loro diverse anche per cultura, sollecita allora l’*intenzionalità* e la *responsabilità educativa* di creare, nei diversi contesti nei quali si articola la comune quotidianità, *luoghi ospitali* in cui, a tutti e a ciascuno, sia data la possibilità, mediante l’interazione-con, di scoprire le reciproche *convergenze umane*. Quei tratti cioè che, nell’accomunare sé all’altro diverso da sé anche per cultura, permettono reciprocamente di sperimentare come «sia soltanto nella persona che viene la pluralità»²⁶.

Sapendoci pedagogicamente “attenere alla relazione”²⁷, si tratta dunque di aiutare ognuno a fare esperienza dell’interazione con l’altro come occasione preziosa per riconoscere le rispettive appartenenze e differenze culturali come delle «frontiere reciprocamente attraversabili»²⁸, intese quest’ultime non come dei “muri” che rendono invalicabile il reciproco transitare – lo scambio – ma, al contrario, come delle “soglie” che, nel rendere possibile l’incontro, favoriscono la capacità di trasformare contesti multiculturali in reali *luoghi interculturali*. In contesti umani, educativi e sociali in cui a tutti e a ciascuno sia data la possibilità di sentirsi compartecipi con gli altri nella realizzazione del «bene comune»²⁹.

²³ D. Demetrio - G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 28-30.

²⁴ M. Ambrosini, *Famiglie migranti e città multietniche*, in M. Ambrosini - P. Bonizzoni (eds.), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio*, Rapporto 2011, Fondazione ISMU, Milano 2012.

²⁵ I. Bolognese, *Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico*, in M. Fiorucci - F. P. Minerva - A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell’intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p. 361.

²⁶ P. Ricoeur, *Il sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1997, p. 325.

²⁷ P. Bertolini, *L’essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

²⁸ M. Cestaro, *Il triangolo della mediazione interculturale*, in G. Milan - M. Cestaro, *We can change!, Seconde generazioni. Mediazione interculturale. Città*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, p. 165.

²⁹ Francesco, *Fratelli tutti*, cit.

3. Consultori familiari: luoghi di mediazione interculturale

Situare all'interno dei servizi e nelle pratiche socio-educative, tra le quali si colloca la realtà del consultorio familiare, la pregnanza semantica custodita nell'“accogliere”, nel “proteggere”, nel “promuovere” e nell'“integrare” l'umano, è un'azione che interpella direttamente il concetto e il dispositivo della *mediazione interculturale*.

Riconoscendo come tale funzione non si esaurisca unicamente nella «professione specifica»³⁰ del mediatore interculturale ma, in quanto dispositivo complesso, situato e distribuito, si delinei anche e in particolare come una «competenza professionale» che, quanti operano in contesti multiculturali sono chiamati a maturare, intendiamo qui evidenziare i tratti propriamente educativi caratterizzanti la mediazione interculturale quale competenza educativa. Strategia e stile relazionale, quest'ultima, propria di chi “stando nel mezzo”³¹, intenzionalmente e responsabilmente mira a trasformare tale “stare tra” in una occasione preziosa, mediante la quale avere cura dell'educabilità di ciascuno e di tutti in una prospettiva interculturale.

Scegliamo allora, in riferimento a quanto espresso nel paragrafo precedente, di concentrare l'attenzione su due traiettorie di riflessione e di azione, tra loro strettamente correlate, che riteniamo particolarmente rilevanti al fine di trasformare, in una logica progettuale, le situazioni di disagio connesse alla multiculturalità in reali opportunità di promozione umana.

La prima traiettoria, nel richiamarsi al concetto polisemico di straniero, invita a sapere riconoscere, comprendere e orientare in una direzione umanizzante l'*esperienza della stranierità*³². Tale è l'esperienza propria di chi, nel sentirsi appellare come “straniero”, a sua volta, è indotto non solo ad autopercepirsi “straniero”, ma anche a percepire l'altro/gli altri come “stranieri”. Aggettivo quest'ultimo che finisce per diventare, in molti casi, un marcatore distintivo della propria e dell'altrui diversità e lontananza umana. Quale sinonimo, cioè, della percezione di quella distanza relazionale che induce il senso di estraneità, del sentirsi non “a casa”, esclusi piuttosto che inclusi, tollerati – forse – ma non di fatto accolti.

³⁰ G. Favaro, *Dialogo a più voci*, in G. Favaro - E. Fumagalli, *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma 2004, pp. 13-47.

³¹ M. Cestaro, *Mediazione interculturale*, in «Studium Educationis», (2014), pp. 107-110.

³² M. Cestaro, *Il triangolo della mediazione interculturale*, cit.

Agire una mediazione educativa interculturale, a partire dall'esperienza della stranierità, sollecita allora a promuovere situazioni, occasioni e contesti relazionali capaci di trasformare tale esperienza, vissuta come vincolo e limite, in una concreta *esperienza di prossimità umana e di reciproca ospitalità*.

Ad essere chiamata in gioco qui, e veniamo così alla seconda traiettoria, è l'intenzionalità, la responsabilità e la creatività educativa di promuovere la *formazione di luoghi*³³ in cui, lavorando sulla qualità ospitale della relazione, a ciascuno – autoctono e non – sia data la possibilità di “scoprire” l'altro-straniero come prossimo, imparando a scoprire oltre alle legittime differenze anche – e soprattutto – i punti in comune che, nell'avvicinare, uniscono sé all'altro. Tali comunanze umane, nel permettere di riconoscersi “simili”³⁴, divengono il fattore motivante la capacità di scegliere di “agire insieme”, di collaborare e di partecipare per affrontare insieme problemi, progetti, sogni che, in quanto comuni, pongono in comune sé e l'altro/gli altri.

In tale direzione, “stare tra” le differenze, agendo una mediazione educativo interculturale, implica il compito educativo – umano ed etico – di promuovere il “senso del Noi”³⁵, favorendo la formazione di luoghi in cui l'interazione con l'altro e tra altri diventi per ciascuno *palestra di quella socialità* mediante la quale rendere possibile il fare esperienza della reciproca «integrazione delle appartenenze»³⁶.

L'arte di educare, “stando tra” la molteplicità delle differenze che caratterizza la pluralità dei contesti e dei servizi socio-educativi, si impone allora come un compito che per essere agito chiede la capacità di assumere quello *sguardo mediante* metaforicamente espresso da Marco Polo.

Marco Polo descrive un ponte, pietra per pietra.

Ma qual è la linea che sostiene il ponte? – chiese Kublai Kan.

Il ponte non è sostenuto da questa o quella pietra – risponde Marco Polo – ma dalla linea dell'arco che esse formano.

Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi aggiunse:

Perché mi parli delle pietre? È solo dell'arco che m'importa.

³³ M. Cestaro, *Il triangolo della mediazione interculturale*, cit.

³⁴ P. Ricoeur, *Il sé come un altro*, tr. it, Jaca Book, Milano 1997.

³⁵ M. Cestaro - C. Presotto (eds.), *Il Noi che trasforma. Educatori per un'ecologia integrale*, Studium, Roma 2022.

³⁶ M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori, Milano 2019, p. 77.

Polo risponde:

*Senza pietre non c'è arco*³⁷.

Come Marco Polo, così anche l'educatore mediatore interculturale è chiamato ad assumere uno sguardo capace di scrutare non tanto il ponte – “l'arco in sé” in quanto costruzione finita –, quanto piuttosto ciò che lo rende possibile: la “linea dell'arco” – la relazione – che solo ogni pietra *con* l'altra può formare. Mediare, avendo cura dell'educabilità in una prospettiva interculturale, sollecita ad aiutare tutti e ciascuno ad imparare a costruire con l'altro/gli altri relazioni umane e umanizzanti, capaci di legare in un vincolo solidale di “mutuo riconoscimento”³⁸, umano ed etico, sé e l'altro: straniero che, nel farsi prossimo, si rivela un essere umano come me, mio fratello e mia sorella.

Bibliografia

- Abdallah-Prechteille M., *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris 1999.
- Ambrosini M., *Famiglie migranti e città multietniche*, in Ambrosini M. - Bonizzoni P. (eds.), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio*, Rapporto 2011, Fondazione ISMU, Milano 2012.
- Arendt H., *Vita Activa. La condizione umana*, tr. it., Bompiani, Milano 2009².
- Cestaro M. - Presotto C. (eds.), *Il Noi che trasforma. Educatori per un'ecologia integrale*, Studium, Roma 2022.
- Cestaro M., *Il triangolo della mediazione interculturale*, in G. Milan - M. Cestaro, *We can change!, Seconde generazioni. Mediazione interculturale*. Città, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.
- Cestaro M., *Mediazione interculturale*, in «Studium Educationis» (2014).
- Delors J. et alii, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando editore, Roma 1997.
- Demetrio D. - Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Bolognese I., *Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico*, in Fiorucci M. - Minerva F.P. - Portera A. (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017.
- Favaro G., *Dialogo a più voci*, in Favaro G. - Fumagalli E., *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma 2004.
- Francesco, *Laudato si'.* *Enciclica sulla cura della casa comune*, San Paolo, Milano 2015.

³⁷ I. Calvino, *Le Città invisibili*, Oscar Mondadori, Milano 1993, p. 81 [1972].

³⁸ P. Ricoeur, *Il sé come un altro*, cit.

- Francesco, *Fratelli tutti. Enciclica sulla fraternità e amicizia sociale*, San Paolo, Milano 2020.
- Francesco, *Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti al forum internazionale "migrazioni e pace"* 21 febbraio 2017.
- Jonas H., *Il principio responsabilità*, tr. it., Bompiani, Torino 1993.
- Milan G., *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.
- Nussbaum M., *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it, Il Mulino, Bologna 2004.
- Papisca A., *Educare ai diritti umani: la sfida dell'uomo planetario*, in Luotti F. - Giandomenico N. (eds.), *Insegnare i diritti umani*, Gruppo Abele, Torino 1998.
- Perotti A., *La via obbligata dell'interculturalità*, Emi, Bologna 1994.
- Ricoeur P., *Percorsi del riconoscimento*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2005.
- Ricoeur P., *Il sé come un altro*, tr. it., Jaca Book, Milano 1997.
- Santerini M., *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori, Milano 2019.
- Santerini M., *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003.

Accompagnement de stagiaires dans des métiers relationnels à l'aide du numérique

Andréanne Gagné - Matthieu Petit*

Résumé

Que ce soit pour répondre à des contraintes géographiques ou pour tirer profit du potentiel pédagogique du numérique, l'accompagnement de stagiaires à distance est devenu une pratique courante dans de nombreux programmes de formation (médecine, soins infirmiers, enseignement, psychologie...), et ce, bien avant la pandémie de la COVID-19. D'ailleurs, la télépsychothérapie s'avère déjà une façon d'offrir une aide en faisant fi des distances à parcourir tout en renouvelant le modèle des cliniques psychiatriques. Selon des considérations pédagogiques, organisationnelles, numériques et éthiques, le design de dispositifs de tutorat ou de supervision de stage à distance et le choix des outils techniques doivent soutenir l'apprentissage des stagiaires, au service de leur professionnalisation. Cet article propose de réfléchir aux dispositifs d'accompagnement en cette ère qui a été marquée par la distanciation physique, à la lumière de modèles, de résultats de recherche et d'exemples.

Che si tratti di far fronte a vincoli geografici o di sfruttare il potenziale educativo della tecnologia digitale, supportare i tirocinanti da remoto era diventata una pratica comune in molti programmi di formazione (medicina, infermieristica, insegnamento, psicologia, ecc.), ben prima della pandemia di COVID-19. D'altro canto, la telepsicoterapia si sta già rivelando un modo per offrire aiuto senza tener conto delle distanze, rinnovando al contempo il modello della psichiatria clinica. Sulla base di considerazioni di carattere educativo, organizzativo, digitale ed etico, la progettazione di sistemi di tutoraggio a distanza o di supervisione di tirocini e la scelta degli strumenti tecnici devono supportare l'apprendimento dei tirocinanti, al servizio della loro professionalizzazione. Questo articolo si propone di riflettere sui sistemi di supporto in quest'epoca segnata dal distanziamento fisico, alla luce di modelli, risultati di ricerche ed esempi.

* Université de Sherbrooke.

Mots-clés: Accompagnement, supervision, stage, numérique, distance, dispositif

Parole chiave: Supporto, supervisione, tirocinio, digitale, distanza, dispositivo

1. Introduction

Comment concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de télésupervision de stage dans les programmes de formation universitaires? Comportant des constats, conseils et exemples issus de la recherche, cet article aborde la télésupervision de stage dans des métiers relationnels, ainsi que des dispositifs numériques, voire de téléprésence, avec ou sans l'utilisation de la vidéo. Il ne s'agit donc pas de la présentation d'une démarche de recherche classique, mais d'une réflexion conceptuelle portée par des données empiriques, également inspirée de notre pratique comme personnes formatrices dans une université francophone du Québec, au Canada.

Face au caractère polysémique du mot supervision dans la francophonie (plutôt nommée tutorat en France), le concept d'accompagnement s'avère porteur, ce qui nous amène à vouloir le distinguer de la supervision comme amorce de cette réflexion

2. Accompagner ou superviser des stagiaires

Selon M. Paul, «accompagner consiste à aider une personne à se construire par rapport à une situation ou un projet se construisant dans le même temps»¹, c'est «créer un espace relationnel au sein duquel la personne accompagnée expérimente un nouveau rapport à elle-même en mobilisant des ressources vis-à-vis de sa situation»². Considérant que l'accompagnement en stage repose sur des personnes dites superviseuses (issues des milieux de pratique ou des établissements d'enseignement), qu'en est-il de la supervision des stagiaires? Qu'est-ce qui distingue l'accompagnement de la supervision?

«Historiquement, le terme de supervision a plutôt référé à une forme de contrôle, de normalisation des pratiques. Lorsqu'on l'a importé du monde de l'entreprise vers celui de la pédagogie et qu'on lui a accolé des qualificatifs comme clinique ou

¹ M. Paul, *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2e éd.), DeBoeck Supérieur, Bruxelles, 2020, p. 70.

² Ibidem, p. 133.

éthique, cela a pu changer un peu. Néanmoins, l'idée de rapprochement s'associe plus spontanément au terme accompagnement»³.

Lorsqu'elle représente l'établissement d'enseignement, une personne superviseure doit ultimement évaluer les stagiaires sous sa responsabilité. Cette obligation d'évaluation et la relation hiérarchique qu'elle impose ne semblent pas compatibles avec une perspective d'accompagnement⁴. Néanmoins, Paul laisse entendre qu'il est possible de passer «de la commande à la demande» en comprenant les contraintes institutionnelles du mandat d'accompagnement, tout en prenant sa place dans la relation⁵.

Différents cadres de référence (transversaux ou spécifiques à l'enseignement) permettent de préciser les impératifs d'une supervision de stage. Pour L. Villeneuve et J. Moreau, la personne superviseure occupe des fonctions administrative, pédagogique et de soutien⁶. C. Gervais et P. Desrosiers lui attribuent des rôles d'accompagnement, de médiation et de personne-ressource⁷. Spécifique au maître de stage (ou mentor) du milieu de pratique, le référentiel de C. Baco, A. Derobertmeasure et M. Bocquillon identifie six compétences allant du codéveloppement des stagiaires à l'organisation de sa propre formation continue⁸. Quant au référentiel de L. Portelance et al., on y retrouve cinq compétences que doit maîtriser la personne superviseure mandatée par une université, un collègue ou une haute école, dont mettre en œuvre des approches différenciées et intégratives de la formation, développer les compétences professionnelles des stagiaires, établir un climat d'apprentissage favorable, bâtir une communauté d'apprentissage et collaborer⁹.

³ M. Boutet, *Postface*, dans M. Petit (dir.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*, JFD Éditions, Montréal 2021, p. 231.

⁴ P. Potvin, *Rôles et responsabilités en accompagnement*, CTREQ, 2016. <http://www.ctreq.qc.ca/roles-et-responsabilites-en-accompagnement/>.

⁵ M. Paul, *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*, cit.

⁶ L. Villeneuve - J. Moreau, *Former des superviseurs et des maîtres de stage*, dans B. Raucent, C. Verzat, L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants*, De Boeck Supérieur, Bruxelles 2010, pp. 443-470.

⁷ C. Gervais - P. Desrosiers, *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Presses de l'Université Laval, Québec 2005.

⁸ C. Baco - A. Derobertmeasure - M. Bocquillon, *Formation initiale des enseignants: proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage*, in «Enseignement et Apprentissages», 1 (1/2021), pp. 3-20.

⁹ L. Portelance - C. Gervais - M. Lessard - P. Beaulieu, *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*, Rapport de recherche présenté à la table MÉLS-Universités, 2008.

Pour E. Cohen et al., les activités de la personne superviseure relèvent de deux catégories: les activités relatives aux interventions auprès des stagiaires, et celles relatives à la collaboration avec le milieu de stage¹⁰. Dans leur cadre de référence, R.W. Burns et al. identifient six tâches de la personne superviseure: assistance ciblée, support individuel, collaboration et communauté, support au programme, ainsi que recherche et innovation¹¹.

Une analyse de certains de ces cadres a mené au modèle de L. Dionne, C. Gagnon et M. Petit qui identifie l'accompagnement comme l'une des cinq fonctions de la personne superviseure¹²; les autres fonctions sont l'évaluation, la médiation, la collaboration et l'administration. Selon cette analyse, l'accompagnement peut être perçu comme étant partie prenante de la supervision, et non pas en opposition, voire en tension avec celle-ci. Qu'en est-il lorsque l'accompagnement doit se faire à l'aide du numérique? Le travail des personnes superviseures a été particulièrement chamboulé depuis la pandémie. C'est le cas pour celles qui représentent les institutions d'enseignement, habituées de visiter leurs stagiaires en présentiel ponctuellement, car de nombreux stages ont dû se réaliser à distance avec l'émergence (et parfois l'imposition) du télétravail¹³. Même la supervision offerte par les mentors des milieux de pratique n'a pas toujours pu être réalisée de manière traditionnelle. Si la supervision à distance connaissait une progression bien avant la COVID-19¹⁴, la pandémie a provoqué un virage numérique sans précédent pour les stages de nombreux programmes de formation menant à des métiers relationnels¹⁵.

Cette crise sanitaire a forcé les personnes superviseures à délaisser la présence physique et à expérimenter divers dispositifs numériques, qui

¹⁰ E. Cohen - R. Hoz - H. Kaplan, *The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies*, in «Teaching Education», 4 (24/2013), pp. 345-380.

¹¹ R.W. Burns - J. Jacobs - D. Yendol-Hoppey, *The changing nature of the role of the university supervisor and function of preservice teacher supervision in an era of clinically-rich practice*, in «Action in Teacher Education», 4 (38/2016), pp. 410-425.

¹² L. Dionne - C. Gagnon - M. Petit, *Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement*, in «Formation et pratiques d'enseignement en questions», 1 (27/2021), pp. 75-94.

¹³ S. Hovington - D. Dubeau, *Perceptions des stagiaires et des superviseurs à propos de l'intervention à distance en stage*, in «La pratique en mouvement», 1 (21/2021), pp. 27-29.

¹⁴ M. Petit - L. Dionne - L. Brouillette, *Supervision de stage à distance: état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire*, in «Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation», 1 (21/2019), pp. 96-118.

¹⁵ S. Hovington, *Le stage dans les métiers relationnels*, Éditions JFD, Québec 2021.

s'utilisaient de façon plutôt marginale, afin d'assurer une continuité pédagogique¹⁶. Face au lot de défis soulevés par l'accompagnement à distance pour les personnes stagiaires et superviseuses, il importe de réfléchir aux utilisations possibles du numérique en stage dont en ce qui concerne la télésupervision.

3. Télésupervision

À partir des trois rôles de la personne superviseuse de C. Gervais et P. Desrosiers¹⁷, il est possible de définir la télésupervision par le «processus de médiation et d'accompagnement à distance d'étudiantes et d'étudiants en contexte de formation pratique reposant sur une utilisation du numérique par une ou plusieurs personnes-ressources»¹⁸.

La télésupervision vise les mêmes objectifs que la supervision en présentiel¹⁹. Toutefois, avec la distance (et une plus grande utilisation du numérique), la manière dont la personne superviseuse exerce ses rôles, activités, tâches ou fonctions – incluant l'accompagnement – n'est plus la même²⁰. L'accompagnement offert lors d'une supervision, vu comme un procédé de l'interaction humaine, ne peut pas être entièrement substitué par la télésupervision, mais le numérique peut permettre d'augmenter l'efficacité de l'expérience d'accompagnement vécue²¹.

Pourquoi certains programmes misent-ils sur la télésupervision lors de la formation pratique de leurs stagiaires? À partir d'une recension sys-

¹⁶ S. Collin - C. Hennefrier - S. Meunier, *Qualité de la relation pédagogique dans les dispositifs d'enseignement en ligne en contexte de pandémie: expérience du personnel des établissements privés subventionnés et perspectives*, Rapport de recherche présenté à la FPEP, 2023.

¹⁷ C. Gervais - P. Desrosiers, *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, cit.

¹⁸ M. Petit - M.-È. Desrochers, *Perception de présence et considérations de personnes enseignantes associées lors de stages en enseignement supervisés à distance à l'aide du numérique*, dans M. Petit (dir.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*, Éditions JFD, Montréal 2021, pp. 199-228, p. 200.

¹⁹ L. Chipchase - A. Hill - R. Dunwoodie - S. Allen - Y. Kane - K. Piper - T. Russell, *Evaluating telesupervision as a support for clinical learning: An action research project*, in «International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care» 2 (2/2014), pp. 40-53.

²⁰ L. Dionne - C. Gagnon - M. Petit, *Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement*, cit., pp. 75-94.

²¹ P.L. Mabunda, *Towards a theoretical framework for the use of ICT strategies for teaching practicum supervision*, in «Africa Education Review», 10, Supl., 2013, pp. S7-S27.

tématique des écrits, L. Dionne et M. Petit expliquent les raisons de cet important changement de pratiques²²:

- pour offrir un accompagnement de qualité aux stagiaires placés dans des milieux de stage éloignés des universités, collèges ou hautes écoles, que ce soit pour faire un retour dans leur région natale ou pour des stages internationaux²³;
- pour engendrer des économies monétaires et de temps tout en permettant des observations fréquentes²⁴ et en réduisant l'empreinte carbone malgré la pollution liée à l'utilisation du numérique²⁵;
- pour tirer profit de l'émergence de plusieurs outils numériques pouvant être utilisés efficacement afin d'accompagner les stagiaires²⁶;
- pour une conservation de traces de la pratique des stagiaires, l'évaluation des stages en présentiel reposant parfois sur peu d'évidence²⁷;
- pour générer plus d'interactions (et tenter de diminuer l'isolement) grâce aux communications facilitées par le numérique²⁸;
- pour offrir de nouvelles opportunités de réflexion aux stagiaires²⁹;

²² L. Dionne - M. Petit, *Superviser à distance grâce au numérique: le cas des stages*, in «Le Tableau», 1 (9/2020). <http://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/superviser-distance-grace-au-numerique-le-cas-des-stage>.

²³ D. Gronn - G. Romeo - S. McNamara - Y.H. Teo, *Web conferencing of pre-service teachers' practicum in remote schools*, in «Journal of Technology and Teacher Education», 2 (21/2013), pp. 247-271.

²⁴ D. S. Berkey - B.D. Conklin, *Cyber supervision - Remote site observation - Technology strategies for physical educators*, in «Journal of Physical Education, Recreation & Dance», 7 (87/2016), pp. 58-60.

²⁵ The Shift Project, *Climat: l'insoutenable usage de la vidéo en ligne. Rapport sur l'impact environnemental du numérique*, 2019. <https://theshiftproject.org/article/climat-insoutenable-usage-video/>.

²⁶ G.E. Joseph - C. Brennan, *Framing Quality: Annotated Video-Based Portfolios of Classroom Practice by Pre-Service Teachers*, in «Early Childhood Education Journal», 6 (41/2013), pp. 423-430.

²⁷ C. Alger - T. J. Kopcha, *eSupervision: A technology framework for the 21st century field experience in teacher education*, in «Issues in Teacher Education», 2 (18/2009), pp. 31-46.

²⁸ C. Hamel, *Supervision of pre-service teacher: Using Internet collaborative tools to support their return to their region of origin*, cit., pp. 141-154.

²⁹ B. Schwartz-Bechet, *Virtual supervision of teacher candidates: A case study*, in «The International Journal of Learning: Annual Review», 21 (2014).

- pour une observation moins stressante et plus authentique des stagiaires à distance à l'aide d'une caméra considérant l'absence physique de la personne superviseuse³⁰.

Ainsi, dans plusieurs domaines (éducation, médecine, sciences humaines et sociales...), la recherche souligne le grand potentiel de la télé supervision³¹, mais certaines craintes demeurent: le respect de la confidentialité, du code de déontologie de nombreuses professions, des normes éthiques...³²

3.1. Télé supervision dans des métiers relationnels

Qu'en est-il pour la télé supervision au sein de programmes de formation pour des métiers relationnels?

Selon P.P. Orr, en comparaison d'un accompagnement en présentiel de stagiaires en psychothérapie, la télé supervision impose les mêmes besoins de confidentialité, les mêmes habiletés à observer et à donner de la rétroaction, et la même nécessité d'observer la pratique des stagiaires³³. Or, pour certains stages de métiers relationnels, une telle observation par la personne superviseuse est impossible, que ce soit en présentiel ou à distance, par exemple, lorsque le client d'un stagiaire refuse la présence d'une tierce personne ou d'une caméra. À cet effet, cet article propose différentes avenues pour une utilisation du numérique misant sur une pratique rapportée par la personne stagiaire, et non observée à l'aide d'un enregistrement vidéo, lequel allant par exemple à l'encontre de normes éthiques dictées par un ordre professionnel.

Il n'en demeure pas moins que les réticences face au numérique font tranquillement place à une certaine ouverture. L'étude de D.E. Dedman et

³⁰ R. Hartshorne - T. Heafner - T. Petty, *Examining the effectiveness of the remote observation of graduate interns*, in «Journal of Technology and Teacher Education», 4 (19/2011), pp. 395-422.

³¹ M. Petit - L. Dionne - L. Brouillette, *Supervision de stage à distance : état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire*, cit., pp. 96-118.

³² T. Rousmaniere - A. Abbass - J. Frederickson, *New developments in technology-assisted supervision and training: A practical overview*, in «Journal of Clinical Psychology», 11 (70/2014), pp. 1082-1093.

³³ P.P. Orr, *Distance supervision: Research findings, and considerations for art therapy*, in «The Arts in Psychotherapy», 37 (2010), pp. 106-111.

L.B. Palmer³⁴ infirme les hypothèses d'autres recherches³⁵ sur les réticences de personnes professionnelles en travail social à utiliser le numérique pour l'accompagnement des stagiaires. Du côté des personnes stagiaires, elles sont une majorité à se dire prêtes à être accompagnées à distance, mais plusieurs ont des préoccupations concernant l'absence de contacts en face à face avec la personne accompagnatrice et leurs pairs³⁶. Ainsi, la perte d'une présence humaine semble davantage préoccupante que les considérations éthiques dans les métiers relationnels.

4. Téléprésence en télésupervision

Même si la télésupervision implique une perte d'un contact physique, voire «humain», entre la personne superviseuse et les stagiaires, étrangement, la distance facilite parfois certains rapprochements³⁷. Cela relève de la possibilité de créer de la présence à distance grâce au numérique³⁸.

La présence à distance s'appuie sur la notion de transaction de J. Dewey³⁹ et à une conception du socioconstructivisme portée par la psychologie sociale du développement cognitif⁴⁰. S'appuyant sur la notion de *practical inquiry*, de même que sur une approche collaborative de l'apprentissage⁴¹,

³⁴ D.E. Dedman - L.B. Palmer, *Field instructors and online training: An exploratory survey*, in «Journal of Social Work Education», 1 (47/2011), pp. 151-161.

³⁵ B.A. Moore, *Faculty perception of the effectiveness of Web-based instruction in social work education: An exploratory study*, in «Dissertation Abstracts International», 12 (64/2003), p. 4627.

³⁶ R.M. Carlisle - K.L. Carlisle - T. Hill - A.J. Kirk-Jenkins - G.B. Polychronopoulos, *Distance Supervision in Human Services*, in «Journal of Human Services», 1 (33/2013), pp. 17-28.

³⁷ V. Caraguel, *E-learning et émancipation: technologie versus tutorat humain, quels facteurs d'autonomisation?*, dans Muriel Briançon (dir.), *De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance: quelle(s) différence(s)? Actes du Colloque Rennes2-CREAD*, 22 mai 2012.

³⁸ A. Jézégou, *Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés*, in «Distances et savoirs», 1 (8/2010), pp. 257-274.

³⁹ J. Dewey - A. F. Bentley, *Knowing and the known*, Beacon Press, Boston 1949.

⁴⁰ A. Jézégou, *Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés*, cit., pp. 257-274.

⁴¹ K. Swan - D.R. Garrison - J.C. Richardson, *A Constructivist Approach to Online Learning: The Community of Inquiry Framework*, dans C. R. Payne (dir.), *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*, Information Science Reference, 2009, pp. 43-57.

le modèle de D.R. Garrison, T. Anderson et W. Archer⁴² proposent différentes catégories et composantes de la présence à distance pouvant être mesurée à l'aide d'un questionnaire⁴³. Une utilisation de ce questionnaire (une fois adaptée à la télé supervision) auprès d'une population d'étudiantes et d'étudiants effectuant un stage supervisé entièrement à distance (ou de manière hybride) à l'aide du numérique a révélé leur perception positive relative à la «présence à distance» de leur personne superviseure, ainsi que des membres de leur cohorte de stage⁴⁴. Ainsi, il semble possible d'être présent même lors d'une supervision de stage à distance.

Cependant, la présence à distance s'avère une perception qui ne reconnaît pas de manière précise le rôle du numérique⁴⁵, alors qu'en est-il de la notion de téléprésence? Selon la recension de M. Petit, G. Lameul et J. Taschereau, la téléprésence repose sur une utilisation d'outils techniques permettant la création de cet état psychologique (ou de cette expérience collaborative) que l'on peut associer à la sensation «d'être là», voire «d'être ensemble»⁴⁶.

Selon le modèle présenté dans M. Petit et A. Gourvil⁴⁷, la téléprésence en formation repose d'ailleurs sur différents modes de présence proposés par R.M. Lehman et S.C.O. Conceição⁴⁸: l'immersion (à partir du monde réel), le réalisme (de l'environnement en ligne), la participation (par un engagement personnel et interactif) et la suspension de l'incrédulité (par

⁴² D.R. Garrison - T. Anderson - W. Archer, *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*, in «The Internet and Higher Education», 2-3 (2/2000), pp. 87-105.

⁴³ D.R. Garrison - M. Cleveland-Innes - T.S. Fung, *Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the Community of Inquiry framework*, in «Internet and Higher Education», 1-2 (13/2010), pp. 31-36.

⁴⁴ M. Descoedres - M. Petit - F. Vanderclayen - N. Burel, *Télé supervision en enseignement de l'éducation physique: étude exploratoire menée auprès de stagiaires du Québec et du canton de Vaud*, in «STAPS», 149 (2025), pp. 113-131.

⁴⁵ C.A. Thornson - B.F. Goldiez - H. Le, *Predicting presence: Constructing the Tendency toward Presence Inventory*, in «International Journal of Human-Computer Studies», 1 (67/2009), pp. 62-78.

⁴⁶ M. Petit - G. Lameul - J. Taschereau, *La téléprésence en formation: définitions et dispositifs issus d'une recension systématique des écrits*, in «Médiations et médiatisations», (3/2020), pp. 7-20.

⁴⁷ M. Petit - A. Gourvil (dir.), *Enseigner (et apprendre) en téléprésence: de la salle immersive à la classe virtuelle*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve 2021.

⁴⁸ R.M. Lehman - S.C.O. Conceição, *Creating a Sense of Presence in Online Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco 2010.

un certain «lâcher prise» de la réalité). Plus ces modes de présence seront nombreux et mis à profit, plus l'espace numérique du dispositif de téléprésence sera au service de l'expérience éducative.

5. Dispositifs de télésupervision

Un dispositif est un «lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres»⁴⁹. Ainsi, au-delà des enjeux numériques, chaque dispositif de formation repose grandement sur les personnes impliquées et sur l'utilisation qu'elles en font⁵⁰. Sans délaisser les portées pédagogique et sociale des dispositifs, notre intérêt pour la téléprésence explique en partie notre considération envers les éléments techniques de la télésupervision tels qu'identifiés dans M. Petit, L. Dionne et L. Brouillette⁵¹. Ainsi, les dispositifs de télésupervision recensés comportent l'utilisation d'un ou plusieurs des éléments suivants:

- Un environnement numérique d'apprentissage (ENA) tel que Moodle, Blackboard ou WebCT;
- un logiciel de webconférence (Teams, Skype, Zoom, etc.);
- un portfolio numérique (sur Eduportfolio, Mahara ou autres);
- un forum de discussion;
- une messagerie instantanée, parfois appelée «zone de clavardage» ou «chat»;
- un réseau social (Facebook ou autres);
- un outil de partage et d'édition de documents tel que Google Drive, SharePoint ou Dropbox;
- des documents, photos ou audios;
- un blogue prenant la forme d'un journal réflexif ou d'un récit de pratique;
- le courriel;
- le téléphone.

⁴⁹ D. Peraya, *Médiation et médiatisation: le campus virtuel. Vers les campus virtuels*, in «Hermès», 25 (1999), pp. 153-167, p. 153.

⁵⁰ B. Charlier - N. Deschryver - D. Peraya, *Apprendre en présence à distance. Une définition des dispositifs hybrides*, in «Distances et savoir», 4 (4/2006), pp. 469-496.

⁵¹ M. Petit - L. Dionne - L. Brouillette, *Supervision de stage à distance: état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire*, cit., pp. 96-118.

À cette liste, ajoutons les technologies de réalité immersive. Une multitude d'agencements d'outils techniques étant possible, de nombreux dispositifs peuvent être mis en place, à partir des choix effectués par les équipes des programmes de formation (dispositif idéal), allant jusqu'à des utilisations personnalisées de dispositifs par les personnes superviseuses (dispositif vécu)⁵². Or, que les dispositifs soient idéels ou vécus, l'élément phare de la télé supervision demeure la vidéo.

5.1. Télé supervision avec vidéo

De façon générale, «[les personnes superviseuses] tentent de reproduire ce qu'elles font d'habitude en présentiel lors d'une visite de supervision [...] à la différence près que tout est capté sur vidéo»⁵³. Or, la télé supervision est un système complexe dépassant le simple ajout d'outils techniques à une pratique déjà connue⁵⁴. Ainsi, le fait de filmer la pratique de la personne stagiaire (qui se retrouve ensuite sur vidéo), en dépit d'une observation sur les lieux du stage, comporte des contraintes tout en créant de nouvelles opportunités qu'il importe de saisir.

Par exemple, l'enregistrement de la pratique de la personne stagiaire peut se faire à l'aide de différents types de caméra, selon différentes intentions pédagogiques:

- pour le suivi des déplacements de la personne stagiaire (portant un capteur suivi par l'objectif de la caméra);
- pour un contrôle à distance de la caméra par la personne superviseuse;
- pour voir la pratique de la personne stagiaire, selon son point de vue, grâce à une caméra portée à son cou ou dans sa poche de chemise;
- pour une captation «à grand angle», voire à 360 degrés.

M. Petit et F. Meyer distinguent les dispositifs de télé supervision avec une utilisation de la vidéo en asynchrone (en différé) ou en synchrone

⁵² B. Albero, *La formation en tant que dispositif: du terme au concept*, dans B. Charlier (dir.), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris 2010, p. 47-59.

⁵³ M. Petit - J. Babin - M.-È. Desrochers, *Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance*, in «Formation et pratiques d'enseignement en questions», 1 (27/2021), pp. 57-74, p. 69.

⁵⁴ C. Alger - T. J. Kopcha, *eSupervision: A technology framework for the 21st century field experience in teacher education*, cit., pp. 31-46.

(en direct)⁵⁵. Alors que la modalité synchrone oblige les personnes à se connecter en même temps, ce qui implique qu'elles disposent toutes les deux d'une connexion internet suffisante, la modalité asynchrone offre plus de flexibilité quant à l'horaire et aux moyens. Par exemple, la personne superviseure peut visionner la vidéo, l'annoter et, cette analyse se réalisant en amont de l'entretien post-observation, elle permet d'enrichir la rétroaction offerte à la personne stagiaire (qui peut, elle aussi, avoir visionné la vidéo). Dans certains dispositifs, la personne stagiaire a la liberté de choisir la vidéo à partager avec sa personne superviseure (ou avec sa cohorte de stage), ou il peut s'agir de courts clips à cibler, selon différents critères de sélection. L'asynchrone peut donc nécessiter un plus grand engagement de la personne stagiaire.

Grâce à la webconférence, la modalité synchrone, elle, se révèle plus près de ce qui se fait en présentiel, et permet de miser sur l'immédiateté. En fait, en synchrone, la rétroaction peut se faire en direct, pendant l'action, que ce soit à l'écrit (par une utilisation du «chat» que la personne stagiaire peut consulter à l'occasion sur son écran d'ordinateur) ou à l'oral (par une utilisation d'un micro par la personne superviseure, et d'une oreillette portée par la personne stagiaire). Dans le feu de l'action, la personne stagiaire peut considérer ou non la rétroaction de la part de la personne superviseure.

L'immédiateté relève d'une impression d'être «plus prêt» des stagiaires⁵⁶. Avec un accompagnement misant sur l'immédiateté, la personne superviseure ne peut pas se «cacher» derrière son rôle d'autorité. Ainsi, son expertise étant rapidement mise à profit, voire testée, cela peut créer une anxiété chez certaines d'entre elles⁵⁷.

Dès lors, est-il préférable d'opter pour une modalité synchrone ou asynchrone? Considérant la complémentarité des deux (qui ne répondent pas aux mêmes intentions pédagogiques), il est possible de miser sur un dispositif permettant l'alternance les deux. «*The new advances in asynchronous*

⁵⁵ M. Petit - F. Meyer, *Vers une modélisation de l'utilisation de la vidéo en supervision de stage à distance (ou hybride)*, dans S. Chaliès - V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*, Éditions Octares, Toulouse 2021, pp. 67-85.

⁵⁶ T. Rousmanière - J. Frederickson, *Internet-based one-way-mirror supervision for advanced psychotherapy training*, in «*The Clinical Supervisor*», 1 (32/2013), pp. 40-55.

⁵⁷ Ibidem.

and synchronous technology over the past 20 years have allowed supervisors more options than ever for conducting supervision»⁵⁸.

5.2. Télésupervision sans vidéo

Au-delà de l'observation de la pratique des stagiaires à l'aide de la vidéo, comment la personne accompagnatrice peut-elle assurer ses fonctions de supervision à distance, à l'aide du numérique? Par une supervision indirecte⁵⁹, soit par la télésupervision sans vidéo. Lorsqu'un code de déontologie ou des normes éthiques empêchent l'utilisation de la vidéo en stage, il faut opter pour une «observation indirecte» de la pratique des stagiaires⁶⁰.

Voici des principes (et des exemples d'utilisation d'outils techniques) pour guider le design de dispositifs de télésupervision ne pouvant pas comporter l'utilisation de caméras en stage:

- plusieurs «traces numériques» d'une pratique rapportée par la personne stagiaire sont nécessaires pour l'évaluation de compétences⁶¹: rédaction de retours écrits sur sa pratique (ou création de retours vidéos ou audios afin de dynamiser le tout), prise de photos d'éléments significatifs de sa pratique (dans le respect des normes éthiques)...
- Une rétroaction rapide, tout de suite après l'activité⁶², car l'immédiateté importe⁶³: webconférence en dyade ou en triade planifiée rapidement après une intervention en stage, utilisation de la messagerie instantanée (chat) au besoin, appel téléphonique, courriel personnalisé...

⁵⁸ R.M. Carlisle - K.L. Carlisle - T. Hill - A.J. Kirk-Jenkins - G.B. Polychronopoulos, *Distance Supervision in Human Services*, cit., pp. 17-28, p. 20.

⁵⁹ L. Ménard - R. Gosselin, *Évaluer sur le terrain et dans l'action: de nombreux défis*, dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Chenelière Éducation, Québec 2015, pp. 577-625.

⁶⁰ P.C. Franks - G.C. Oliver, *Experiential learning and international collaboration opportunities: Virtual internships*, in «Library Review», 4 (61/2012), pp. 272-285.

⁶¹ S. Wearne - T. Dornan - P. W. Teunissen - T. Skinner, *Twelve tips on how to set up postgraduate training via remote clinical supervision*, in «Medical Teacher», 1 (35/2013), pp. 891-894.

⁶² K. VanSlyke-Briggs - M. Hogan - J. Waffle - J. Samplaski, *School Partnerships: Technology Rich Classrooms and the Student Teaching Experience*, in «Journal of Educational Technology Systems», 2 (43/2015), pp. 121-141.

⁶³ M.R. Wright - D.N. Ellis - B. Baxter, *The effect of immediate or delayed video-based teacher self-evaluation on Head Start teachers' use of praise*, in «Journal of Research in Childhood Education», 1 (26/2012), pp. 187-198.

- Mise en valeur de la «métacompétence» réflexive qui est à acquérir par les stagiaires⁶⁴, et «à faire acquérir» du point de vue des personnes superviseuses⁶⁵: rédaction d'un journal réflexif (blogue) pouvant également comporter de la vidéo ou de l'audio, portfolio numérique – idéalement d'apprentissage ou de développement professionnel⁶⁶ – comportant des artéfacts significatifs...
- Une plus grande implication des pairs afin de favoriser le soutien entre stagiaires⁶⁷ constitue une voie significative en télésupervision⁶⁸: pairage de stagiaires, utilisation de forums de discussions autour de problèmes authentiques, réseaux sociaux...

Tous ces principes sont porteurs de présence à distance en stage. Sans la vidéo, la personne superviseuse ne peut pas observer la pratique professionnelle de la personne stagiaire, mais elle peut poursuivre son accompagnement, voire son évaluation, grâce à une pratique rapportée par la personne stagiaire, avec plus ou moins de détails, selon le dispositif de télésupervision mis en place.

5.3. Exemples de dispositif de télésupervision de stagiaires

R. A. Chapman et al. présentaient dans leur étude un dispositif de télésupervision pour un stage en orientation professionnelle⁶⁹. Ce dispositif peut être qualifié d'hybride considérant qu'une rencontre en présentiel avait lieu entre la personne superviseuse et la personne stagiaire, juste avant que celle-ci débute un stage supervisé à distance. Dans le tableau

⁶⁴ E. Correa Molina - S. Collin - P. Chaubet - C. Gervais, *Concept de réflexion: un regard critique*, in «Éducation et francophonie», 1 (38/2010), pp. 135-154.

⁶⁵ P. Chaubet - E. Correa Molina - C. Gervais, *Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à «réfléchir» ou à «faire réfléchir» sur sa pratique en enseignement*, in «Phronesis», 1 (2/2013), pp. 28-40.

⁶⁶ M. Petit - N. Monney - J.-A. Côté - S. Bolduc, *Le portfolio numérique au service de l'évaluation des compétences*, dans N. Talbot, S. El Euch (dir.), *Évaluation des compétences: défis et perspectives*, Éditions JFD, Québec 2022, pp. 61-70.

⁶⁷ C. J. Yeh - T. Chang - L. Chiang - C.M. Drost - D. Spelliscy - R.T. Carter - Y. Chang, *Development, content, process and outcome of an online peer supervision group for counselor trainees*, in «Computers in Human Behavior», 1 (24/2008), pp. 2889-2903.

⁶⁸ G.E. Joseph - C. Brennan, *Framing Quality: Annotated Video-Based Portfolios of Classroom Practice by Pre-Service Teachers*, cit., pp. 423-430.

⁶⁹ R.A. Chapman - S.B. Baker - S.C. Nassar-McMillan - E.R. Gerler Jr., *Cybersupervision: Further Examination of Synchronous and Asynchronous Modalities in Counseling Practicum Supervision*, in «Counselor Education & Supervision», 50 (2011), pp. 298-313.

suivant, nous présentons une interprétation de ce dispositif, ainsi qu'une version sans l'utilisation de la vidéo.

Tableau 1: Vue d'ensemble de deux dispositifs de télé supervision de stagiaires (avec ou sans la vidéo)

Exemple avec vidéo	Exemple sans vidéo
<p>En synchrone :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supervision individuelle en synchrone à l'aide de la webconférence (une heure par semaine) et utilisation de la messagerie texte pour une rétroaction immédiate. - Soutien des pairs lors d'une webconférence réunissant la cohorte de stage (deux heures par semaine). <p>En asynchrone :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observation (et évaluation) de sessions de consultation à partir d'une vidéo par la personne superviseuse. - Utilisation d'un forum de discussions pour le partage d'expériences entre pairs, de la rétroaction, des questions... - Envoi de courriels (au besoin). 	<ul style="list-style-type: none"> - Après chaque consultation, la personne stagiaire effectue un retour sur sa pratique (à l'écrit ou dictée) pouvant être immédiatement consulté en ligne (et annoté) par la personne superviseuse. - Selon un horaire, certaines consultations sont suivies d'une webconférence (ou d'un appel téléphonique) avec la personne superviseuse. - Création d'un portfolio numérique comportant entre autres des artefacts photo et audio selon différentes compétences professionnelles en vue d'une évaluation par les pairs. - Utilisation d'un espace en ligne pour le partage de bonnes pratiques et de ressources entre pairs et avec la personne superviseuse. - Utilisation d'un réseau social pour des questions et des échanges informels entre pairs (sans la personne superviseuse).

6. Conclusion

La pandémie a précipité le changement de pratiques d'accompagnement des personnes superviseuses, dont par une observation à distance de la pratique de leurs stagiaires dans des environnements en ligne⁷⁰, notam-

⁷⁰ E. Vazquez - L. Sevillano, *ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision: the virtual supervision*, in «The Turkish Online Journal of Educational Technology», 1 (12/2013), pp. 77-87.

ment lors des stages dans les métiers relationnels⁷¹. Les dispositifs de télé-supervision se sont multipliés et de nombreux outils techniques se sont révélés pertinents. Mais, face à cette effervescence de possibilités, rien ne sert d'aller trop vite ou de basculer vers une trop grande utilisation du numérique. Il faut plutôt considérer les enjeux pédagogiques en amont de la technique, surtout que les stagiaires et les personnes superviseuses ne sont pas à l'abri d'une surcharge cognitive⁷².

Que reste-t-il des dispositifs de télé-supervision (ou d'accompagnement à l'aide du numérique) conçus parfois dans l'urgence pandémique? Il est à souhaiter que ces dispositifs ne tournent pas le dos à des interactions empreintes d'humanité et à des occasions misant sur la force du collectif.

Références bibliographiques

- Albero B., *La formation en tant que dispositif: du terme au concept*, dans Charlier B. (dir.), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris 2010, p. 47-59.
- Alger C. - Kopcha T.J., *eSupervision: A technology framework for the 21st century field experience in teacher education*, in «Issues in Teacher Education», 2 (18/2009), pp. 31-46.
- Baco C. - Derobertmeasure A. - Bocquillon M., *Formation initiale des enseignants: proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage*, in «Enseignement et Apprentissages», 1 (1/2021), pp. 3-20.
- Berkey D.S. - Conklin B.D., *Cyber supervision - Remote site observation - Technology strategies for physical educators*, in «Journal of Physical Education, Recreation & Dance», 7 (87/2016), pp. 58-60.
- Boutet M., *Postface*, dans M. Petit (dir.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*, JFD Éditions, Montréal 2021, p. 231.
- Burns R.W. - Jacobs J. - Yendol-Hoppey D., *The changing nature of the role of the university supervisor and function of preservice teacher supervision in an era of clinically-rich practice*, in «Action in Teacher Education», 4 (38/2016), pp. 410-425.
- Caraguel V., *E-learning et émancipation : technologie versus tutorat humain, quels facteurs d'autonomisation?*, dans Muriel Briançon (dir.), *De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance : quelle(s) différence(s)? Actes du Colloque Rennes2-CREAD*, 22 mai 2012.
- Carlisle R.M. - Carlisle K.L. - Hill T. - Kirk-Jenkins A.J. - Polychronopoulos G.B., *Distance Supervision in Human Services*, in «Journal of Human Services», 1 (33/2013), pp. 17-28.

⁷¹ S. Hovington - D. Dubeau, *Perceptions des stagiaires et des superviseurs à propos de l'intervention à distance en stage*, cit., pp. 27-29.

⁷² M. Petit - A. Gourvil (dir.), *Enseigner (et apprendre) en téléprésence: de la salle immersive à la classe virtuelle*, cit.

- Charlier B. - Deschryver N. - Peraya D., *Apprendre en présence à distance. Une définition des dispositifs hybrides*, in «Distances et savoir», 4 (4/2006), pp. 469-496.
- Chaubet P. - Correa Molina E. - Gervais C., *Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à «réfléchir» ou à «faire réfléchir» sur sa pratique en enseignement*, in «Phronesis», 1 (2/2013), pp. 28-40.
- Chipchase L. - Hill A. - Dunwoodie R. - Allen S. - Kane Y. - Piper K. - Russell T., *Evaluating telesupervision as a support for clinical learning: An action research project*, in «International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care» 2 (2/2014), pp. 40-53.
- Cohen E. - Hoz R. - Kaplan H., *The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies*, in «Teaching Education», 4 (24/2013), pp. 345-380.
- Collin S. - Hennetier C. - Meunier S., *Qualité de la relation pédagogique dans les dispositifs d'enseignement en ligne en contexte de pandémie : expérience du personnel des établissements privés subventionnés et perspectives*, Rapport de recherche présenté à la FPEP, 2023.
- Correa Molina E. - Collin S. - Chaubet P. - Gervais C., *Concept de réflexion: un regard critique*, in «Éducation et francophonie», 1 (38/2010), pp. 135-154.
- Dedman D.E. - Palmer L.B., *Field instructors and online training: An exploratory survey*, in «Journal of Social Work Education», 1 (47/2011), pp. 151-161.
- Descocudres M. - Petit M. - Vanderclayen F. - Burel N., *Télesupervision en enseignement de l'éducation physique: étude exploratoire menée auprès de stagiaires du Québec et du canton de Vaud*, in «STAPS», 149 (2025), pp. 113-131.
- Dewey J. - Bentley A.F., *Knowing and the known*, Beacon Press, Boston 1949.
- Dionne L. - Petit M., *Superviser à distance grâce au numérique: le cas des stages*, in «Le Tableau», 1 (9/2020). <http://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/superviser-distance-grace-au-numerique-le-cas-des-stage>.
- Dionne L. - Gagnon C. - Petit M., *Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement*, in «Formation et pratiques d'enseignement en questions», 1 (27/2021), pp. 75-94.
- Franks P.C. - Oliver G.C., *Experiential learning and international collaboration opportunities: Virtual internships*, in «Library Review», 4 (61/2012), pp. 272-285.
- Garrison D.R. - Anderson T. - Archer W., *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*, in «The Internet and Higher Education», 2-3 (2/2000), pp. 87-105.
- Garrison D.R. - Cleveland-Innes M. - Fung T.S., *Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence : Student perceptions of the Community of Inquiry framework*, in «Internet and Higher Education», 1-2 (13/2010), pp. 31-36.
- Gervais C. - Desrosiers P., *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Presses de l'Université Laval, Québec, 2005.
- Gronn D. - Romeo G. - McNamara S. - Teo Y.H., *Web conferencing of pre-service teachers' practicum in remote schools*, in «Journal of Technology and Teacher Education», 2 (21/2013), pp. 247-271.
- Hamel C., *Supervision of pre-service teacher: Using Internet collaborative tools to support their return to their region of origin*, cit., pp. 141-154.

- Hartshorne R. - Heafner T. - Petty T., *Examining the effectiveness of the remote observation of graduate interns*, in «Journal of Technology and Teacher Education», 4 (19/2011), pp. 395-422.
- Hovington S., *Le stage dans les métiers relationnels*, Éditions JFD, Québec 2021.
- Hovington S. - Dubeau D., *Perceptions des stagiaires et des superviseurs à propos de l'intervention à distance en stage*, in «La pratique en mouvement», 1 (21/2021), pp. 27-29.
- Jézégou A., *Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés*, in «Distances et savoirs», 1 (8/2010), pp. 257-274.
- Joseph G. E. - Brennan C., *Framing Quality: Annotated Video-Based Portfolios of Classroom Practice by Pre-Service Teachers*, in «Early Childhood Education Journal», 6 (41/2013), pp. 423-430.
- Lehman R.M. - Conceição S.C.O., *Creating a Sense of Presence in Online Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco 2010.
- Mabunda P.L., *Towards a theoretical framework for the use of ICT strategies for teaching practicum supervision*, in «Africa Education Review», 10, Sup1, 2013, pp. S7-S27.
- Ménard L. - Gosselin R., *Évaluer sur le terrain et dans l'action: de nombreux défis*, dans Leroux J.L. (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Chenelière Éducation, Québec 2015, pp. 577-625.
- Moore B.A., *Faculty perception of the effectiveness of Web-based instruction in social work education: An exploratory study* [thèse de doctorat], Université du Texas, Austin 2003. <https://www.learntechlib.org/p/127158/>.
- Orr P.P., *Distance supervision: Research findings, and considerations for art therapy*, in «The Arts in Psychotherapy», 37 (2010), pp. 106-111.
- Paul M., *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2e éd.), DeBoeck Supérieur, Bruxelles 2020.
- Peraya D., *Médiation et médiatisation: le campus virtuel. Vers les campus virtuels*, in «Hermès», 25 (1999), pp. 153-167.
- Petit M., *Accompagnement à l'aide du numérique: perception de présence de stagiaires en enseignement supervisés à distance*, dans Alexandre M. - Bernatchez J. (dir.), *La transition « formation en présence - formation à distance » à l'université: enjeux didactiques et enjeux politiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2022, pp. 39-54.
- Petit M. - Babin J. - Desrochers M.-È., *Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance*, in «Formation et pratiques d'enseignement en questions», 1 (27/2021), pp. 57-74.
- Petit M. - Desrochers M.-È., *Perception de présence et considérations de personnes enseignantes associées lors de stages en enseignement supervisés à distance à l'aide du numérique*, dans Petit M. (dir.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*, Éditions JFD, Québec 2021, pp. 199-228.
- Petit M. - Dionne L. - Brouillette L., *Supervision de stage à distance: état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire*, in «Nouveaux cahiers de la recherche en éducation», 1 (21/2019), pp. 96-118.
- Petit M. - Gourvil A. (dir.), *Enseigner (et apprendre) en téléprésence: de la salle immersive à la classe virtuelle*, Presses Universitaires de Louvain, 2021.

- Petit M. - Lameul G. - Taschereau J., *La téléprésence en formation: définitions et dispositifs issus d'une recension systématique des écrits*, in «Médiations et médiatisations», (3/2020), pp. 7-20.
- Petit M. - Meyer F., *Vers une modélisation de l'utilisation de la vidéo en supervision de stage à distance (ou hybride)*, dans Chalies S. - Lussi Borer V. (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*, Éditions Octares, Toulouse 2021, pp. 67-85.
- Petit M. - Monney N. - Côté J.-A. - Bolduc S., *Le portfolio numérique au service de l'évaluation des compétences*, dans Talbot N. - El Euch S. (dir.), *Évaluation des compétences: défis et perspectives*, Éditions JFD, Québec 2022, pp. 61-70.
- Portelance L. - Gervais C. - Lessard M. - Beaulieu P., *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*, Rapport de recherche présenté à la table MÉLS-Universités, 2008.
- Potvin P., *Rôles et responsabilités en accompagnement*, CTREQ, 2016. <http://www.ctreq.qc.ca/roles-et-responsabilites-en-accompagnement/>.
- Rousmaniere T. - Frederickson J., *Internet-based one-way-mirror supervision for advanced psychotherapy training*, in «The Clinical Supervisor», 1 (32/2013), pp. 40-55.
- Rousmaniere T. - Abbass A. - Frederickson J., *New developments in technology-assisted supervision and training: A practical overview*, in «Journal of Clinical Psychology», 11 (70/2014), pp. 1082-1093.
- Schwartz-Bechet B., *Virtual supervision of teacher candidates: A case study*, in «The International Journal of Learning: Annual Review», 21 (2014).
- Swan K. - Garrison D.R. - Richardson J.C., *A Constructivist Approach to Online Learning: The Community of Inquiry Framework*, dans Payne C.R. (dir.), *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*, Information Science Reference, 2009, pp. 43-57.
- The Shift Project, *Climat: l'insoutenable usage de la vidéo en ligne*, Rapport sur l'impact environnemental du numérique, 2019. <https://theshiftproject.org/article/climat-insoutenable-usage-vidéo/>.
- Thornson C.A. - Goldiez B.F. - Le H., *Predicting presence: Constructing the Tendency toward Presence Inventory*, in «International Journal of Human-Computer Studies», 1 (67/2009), pp. 62-78.
- VanSlyke-Briggs K. - Hogan M. - Waffle J. - Samplaski J., *School Partnerships: Technology Rich Classrooms and the Student Teaching Experience*, in «Journal of Educational Technology Systems», 2 (43/2015), pp. 121-141.
- Vazquez E. - Sevillano L., *ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision: the virtual supervision*, in «The Turkish Online Journal of Educational Technology», 1 (12/2013), pp. 77-87.
- Villeneuve L. - Moreau J., *Former des superviseurs et des maîtres de stage*, dans Raucant B. - Verzat C. - Villeneuve L. (dir.), *Accompagner des étudiants*, De Boeck Supérieur, Bruxelles 2010, pp. 443-470.
- Wearne S. - Dornan T. - Teunissen P.W. - Skinner T., *Twelve tips on how to set up postgraduate training via remote clinical supervision*, in «Medical Teacher», 1 (35/2013), pp. 891-894.

- Wright M.R. - Ellis D.N. - Baxter B., *The effect of immediate or delayed video-based teacher self-evaluation on Head Start teachers' use of praise*, in «Journal of Research in Childhood Education», 1 (26/2012), pp. 187-198.
- Yeh C.J. - Chang T. - Chiang L. - Drost C.M. - Spelliscy D. - Carter R.T. - Chang Y., *Development, content, process and outcome of an online peer supervision group for counselor trainees*, in «Computers in Human Behavior», 1 (24/2008), pp. 2889-2903.
- York R.O., *Comparing three modes of instruction in a graduate social work program*, in «Journal of Social Work Education», 44 (2008), pp. 157-172.

Il romanzo di formazione

Strumento paideutico di prevenzione del disagio giovanile

Antonio Paolo*

Abstract

Il contributo indaga il valore paideutico del romanzo di formazione come strumento ermeneutico, utile a decifrare i conflitti dell'adolescenza e a prevenire il disagio giovanile. Attraverso l'analisi di opere emblematiche quali *Sulla strada*, *Il giovane Holden*, *La ragazza interrotta* e *Noi siamo infinito*, si fa luce su un paradigma interpretativo, che intende il romanzo di formazione non solo come narrazione identitaria bensì anche come dispositivo dialogico, in grado di innescare azioni educative basate sulla risonanza empatica tra lettore e personaggi. Tali romanzi, con il loro linguaggio diretto ma intriso di profondità esistenziale, hanno il "potere" di attivare, nei giovani, meccanismi di autoidentificazione e riflessione critica. In un'ottica pedagogico-educativa, si propone la lettura come uno dei percorsi possibili, al fine di incentivare le competenze metacognitive e la rielaborazione critica del sé. In tal modo, il racconto diventa un *medium* simbolico, tale da fornire risorse per affrontare la complessità dell'età evolutiva. L'attenzione euristica è altresì focalizzata sul tema dell'ascolto autentico, quale atto fondante il processo narrativo-dialogico, in grado di accogliere e legittimare le istanze provenienti dal mondo giovanile. La lettura condivisa di opere *Young Adults* (evoluzione moderna del romanzo di formazione), all'interno di itinerari educativi (da intendersi come spazi comunicativi e trasformativi), permette di avvalorare la funzione paideutica della letteratura giovanile, che agisce da catalizzatore di crescita personale e consapevolezza identitaria. Il romanzo di formazione promuove auto-comprensione e resilienza esistenziale, dotando i giovani di strumenti critici per affrontare le complessità del presente.

The contribution investigates the paideutic value of the formation novel as a hermeneutic tool, useful for deciphering adolescent conflicts and preventing

* Pedagogista (laurea magistrale in *Scienze Pedagogiche* [LM-85], conseguita presso l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale).

juvenile discomfort. Through the analysis of emblematic works such as On the Road, The Catcher in the Rye, The Girl Interrupted and We Are Infinite, an interpretative paradigm is shed light on an interpretative paradigm, which understands the formation novel not only as a narrative of identity but also as a dialogic device, capable of triggering educational actions based on the empathic resonance between reader and characters. Such novels, with their direct language but imbued with existential depth, have the 'power' to activate, in young people, mechanisms of self-identification and critical reflection. From a pedagogical-educational perspective, reading is proposed as one of the possible paths, in order to stimulate metacognitive skills and critical self-reflection. In this way, the story becomes a symbolic medium that provides resources for dealing with the complexity of the developmental age. Heuristic attention is also focused on the theme of authentic listening, as the founding act of the narrative-dialogical process, capable of welcoming and legitimising the demands coming from the world of youth. The shared reading of Young Adults works (modern evolution of the novel of formation), within educational itineraries (to be understood as communicative and transformative spaces), makes it possible to validate the paideutic function of youth literature, which acts as a catalyst for personal growth and identity awareness. The educational novel promotes self-understanding and existential resilience, equipping young people with critical tools to deal with the complexities of the present.

Parole-chiave: romanzo di formazione, disagio giovanile, ascolto empatico, *Young Adults*, percorsi di lettura

Keywords: coming-of-age novel, youth distress, empathic listening, young adults, reading pathways

1. Premessa

A detta di H. Marcuse¹, il tratto distintivo della società industriale avanzata risiede nella sua capacità di soffocare efficacemente quei bisogni che chiedono di essere liberati. Nell'era dell'informazione e dei *social media*, il disagio, derivante dal mancato ascolto delle proprie istanze interiori, può essere considerato come una difficoltà nell'adattamento. Secondo F. Neresini, molti giovani, nelle società industrializzate, risultano essere «di-

¹ Cfr. H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, tr. it., Einaudi, Torino 1975, p. 27.

sadattati strutturali»². Va rilevato che la marginalità giovanile non si presenta più come una condizione univoca ma assume forme diversificate e contraddittorie, investendo spazi fondamentali della vita sociale, come la scuola, il luogo di lavoro e le organizzazioni associative. In tale scenario, il disagio giovanile può trovare conforto e cura nell'identificazione con i personaggi dei romanzi di formazione, che offrono resilienza e modelli di crescita personale.

2. Disagio giovanile e ricerca di sé nei protagonisti dei romanzi di formazione

Il disagio giovanile, nella sua dimensione ontologica, rappresenta un conflitto interiore essenziale nel processo di auto-costruzione dell'identità, in cui il giovane si confronta con la domanda esistenziale: "Chi sono?". È opportuno «interpretare la crisi stessa non tanto, e non più, come un evento distruttivo [...] quanto, semmai, un essenziale attraversamento che rende possibile la costruzione delle condizioni con cui il soggetto potrà affrontare i fondamentali temi esistenziali che lo investiranno nel percorrere il proprio ciclo di vita»³. Questo percorso di auto-definizione si sviluppa attraverso l'interazione tra interiorità e aspettative sociali, producendo un'esperienza di estraneità che, pur nell'incomprensione, diventa motore evolutivo.

Il tema della ricerca identitaria e del conflitto interiore caratterizza i protagonisti dei romanzi di formazione, i quali, come i giovani contemporanei, vivono spesso un continuo processo di auto-esplorazione, oscillando tra i conflitti interiori e la necessità di confrontarsi con il mondo adulto.

Nel romanzo *Sulla Strada*⁴, Jack Kerouac esplora il disagio giovanile attraverso il viaggio di Sal e Dean, simbolo di una fuga verso l'ignoto e di conquista della libertà in un mondo materialista. La sperimentazione attiva e la ricerca «in cui vengono assunte e poi abbandonate (quando non si rivelano funzionali) diverse identifica-zioni»⁵ caratterizza il percorso dei

² F. Neresini - C. Ranci, *Disagio giovanile e politiche sociali*, Carocci, Roma 1998, p. 29.

³ P. Barone, *Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna*, in «Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education», 61 (2020), p. 6.

⁴ Cfr. J. Kerouac, *Sulla Strada*, tr. it., Mondadori, Milano 2017.

⁵ E.H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, tr. it., Armando, Roma 1984, p. 82.

giovani, i quali, nella fuga verso l'ignoto, esprimono i propri stati emotivi, si separano dalle figure parentali e cercano identificazione nei coetanei. Queste dinamiche rappresentano un percorso di crescita per i protagonisti, nonostante le difficoltà come tossicodipendenza e disagi familiari. Sal ammette: «Abbiamo dovuto prendere la benzedrina»⁶. Il problema, secondo F. Neresini e C. Ranci, «può riguardare l'incapacità di affrontare i ruoli sociali e di accettare l'organizzazione dei tempi sociali, può indicare la frattura tra le aspettative personali e quelle effettivamente esperibili»⁷. J. Rousseau, nell'opera *Il Contratto sociale*⁸, denuncia l'oppressione della libertà naturale da parte delle norme sociali, mentre H. Marcuse, in *Eros e civiltà*⁹, attribuisce la disillusione giovanile all'alienazione di un sistema incapace di valorizzare creatività e spontaneità, generando conformismo. J. Kerouac, come sottolinea V. Amoruso¹⁰, crea degli antieroi, che assolvono a un'autentica funzione di contestazione critica.

Un percorso di crescita e consapevolezza emerge con forza anche ne *Il giovane Holden*¹¹ di J. D. Salinger, dove l'angoscia e la lotta contro l'inautenticità dominano la narrazione. Il romanzo è finalizzato alla formazione dell'individuo e, come il *Wilhelm Meister* di Goethe, massimo esponente del *Bildungsroman*, «è, nella sua essenza, pedagogia»¹². Al centro della narrazione c'è Holden Caulfield, un giovane alienato, che critica una società ipocrita e superficiale. Oggi, nel 2025, i giovani affrontano dinamiche di *performance* sociale simili, amplificate dai *social media*, che aumentano il senso di isolamento e di inadeguatezza. Holden incarna la fragilità adolescenziale, alternando sensibilità e vulnerabilità a sarcasmo e critica. La sua depressione, mai del tutto definita, riflette un disagio generazionale universale. Il disagio è una «condizione quasi costitutiva del giovane odierno»¹³. Simbolo della perdita dell'innocenza, Holden desidera proteggere la sorella Phoebe dal mondo adulto. Nella metafora del "ricevitore nella segale", si immagina come un guardiano che sorveglia un campo coltivato, cercando di impedire che i bambini, simbolo di purezza, cadano

⁶ J. Kerouac, *Sulla Strada*, cit., p. 50.

⁷ F. Neresini - C. Ranci, *Disagio giovanile e politiche sociali*, cit., pp. 68-69.

⁸ Cfr. J. Rousseau, *Il contratto sociale*, tr. it., Istituto Editoriale Italiano, Milano 1917.

⁹ Cfr. H. Marcuse, *Eros e civiltà*, tr. it., Einaudi, Torino 2001.

¹⁰ Cfr. V. Amoruso, *La letteratura beat americana*, Laterza, Roma-Bari 1969, p. 22.

¹¹ Cfr. J.D. Salinger, *Il giovane Holden*, tr. it., Einaudi, Torino 2014.

¹² F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino 1999, p. 33.

¹³ F. Neresini - C. Ranci, *Disagio giovanile e politiche sociali*, cit., p. 61.

nel vuoto, emblema del passaggio all'età adulta. Questo tema, oggi attuale, richiama la necessità di salvaguardare i giovani dall'impatto della digitalizzazione e della sovraesposizione mediatica. Holden incarna anche la disillusione giovanile verso adulti insensibili alla bellezza della vita. La sua inquietudine si manifesta nel conflitto con una scuola alienante, incapace di soddisfare le esigenze degli studenti. Holden diviene un catalizzatore pedagogico, attivando nel lettore un processo riflessivo ed empatico, che favorisce una rielaborazione critica delle proprie esperienze e identità in relazione al mondo.

La stessa tensione tra il sé e l'alterità, si ritrova, infine, ne *La ragazza interrotta*¹⁴ di Susanna Kaysen, in cui l'autrice racconta la sua permanenza di diciotto mesi in un ospedale psichiatrico alla fine degli anni Sessanta. La diagnosi di disturbo *borderline* di personalità attribuita alla protagonista non rappresenta semplicemente un'etichetta clinica, ma diventa uno spunto per indagare i conflitti interiori e il profondo bisogno di comprensione, che caratterizzano molti giovani. Susanna afferma: «Caratteristica fondamentale di questo disturbo è una forma pervasiva di instabilità dell'immagine del sé, delle relazioni interpersonali e dell'umore»¹⁵. Poi continua: «Ultimamente hanno tutti una personalità *borderline*»¹⁶. Susanna ritiene che tali interpretazioni psicologiche siano modellate dal contesto culturale e che le diagnosi riflettano le convinzioni di un'epoca. «Molti disturbi [...] erano più comunemente diagnosticati nelle donne. Prendiamo per esempio la promiscuità compulsiva»¹⁷. Lo stigma verso le donne era pesante, con istituzioni invasive che le costringevano a rivelare dettagli intimi, specialmente se rifiutavano le aspettative familiari o adottavano comportamenti scandalosi. Il romanzo, però, offre archetipi che stimolano riflessione, come Susanna che, affermando di non essere pazza, inizia a guarire la sua bambina interiore.

3. In ascolto del proprio sé e dell'alterità: il giovane Charlie Kelmeckis

Le questioni inerenti al disagio giovanile e alla ricerca di sé, affrontate in molte opere della letteratura *Young Adults*, mettono in luce la necessità

¹⁴ Cfr. S. Kaysen, *La ragazza interrotta*, tr. it., Garzanti, Milano 2022.

¹⁵ Ibi, p. 137.

¹⁶ Ibi, p. 142.

¹⁷ Ibi, p. 147.

di ascoltarsi (ascolto interiore), ascoltare (ascolto dell'alterità) ed essere ascoltati¹⁸. «La problematica dell'ascolto si pone come la dimensione-ombra dello svolgimento epocale della nostra cultura»¹⁹. Se la società non intraprende il cammino dell'ascolto «non sarà in grado di attivare, tra un Io e un Tu, una dinamica circolare, contraddistinta dalla parola ascoltante»²⁰. A questo proposito, K. Jaspers sottolinea che «l'esser sé stesso è reale solamente nella comunicazione con un altro esser sé stesso»²¹. Tuttavia, questo processo implica anche una fase preliminare di auto-riflessione e consapevolezza di sé. È chiaro «che l'andare verso l'altro presuppone l'essere stato e l'essere presso di sé»²².

Nel romanzo *Noi siamo infinito*²³, si esplorano i temi dell'ascolto di sé e dell'empatia mediante la figura emblematica di Charlie, un ragazzo insicuro, che trova conforto nella lettura de *Il giovane Holden*²⁴, il quale rispecchia la sua solitudine e alienazione. «A profound thinker [...] like Holden, Charlie does not confront his fear»²⁵. Charlie ascolta profondamente sé stesso e sa ciò che vuole diventare, ma fatica a percepire una connessione con il mondo adulto. La sua difficoltà a essere compreso emerge quando racconta: «Non ho mai dimenticato l'impressione che nessuno riuscisse a comprendere i miei sentimenti»²⁶.

L'ascolto è una «radicale apertura reciproca»²⁷ e senza di esso non sussiste nessun legame. Questa affinità tra personaggi letterari diventa, per il lettore, un'occasione per esplorare la propria condizione esistenziale. Charlie interagisce con l'ambiente che lo circonda, ma spesso lo subisce. «Charlie is heavily caught between living his life and escaping it»²⁸. È un

¹⁸ Cfr. C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, La Scuola, Brescia 2018, p. 26.

¹⁹ G. Corradi Fiumara, *Filosofia dell'ascolto*, Jaca Book, Milano 1985, p. 49.

²⁰ C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, cit., p. 19.

²¹ K. Jaspers, *La mia filosofia*, tr. it., Einaudi, Torino 1981, p. 25.

²² C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, cit., p. 163.

²³ Cfr. S. Chbosky, *Noi siamo infinito*, tr. it., Mondadori, Milano 2019.

²⁴ Cfr. J.D. Salinger, *Il giovane Holden*, cit.

²⁵ S. Das, *Alienated and disenchanted youth. A study of comparison and contrast between Holden Caulfield and Charlie Kelmeckis*, in «International Journal of English Literature and Social Sciences», 5 (2020), p. 1738.

²⁶ S. Chbosky, *Noi siamo infinito*, cit., p. 275.

²⁷ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, tr. it., Gruppo editoriale Fabbri-Bompiani, Milano 1983, p. 417.

²⁸ S. Das, *Alienated and disenchanted youth. A study of comparison and contrast between Holden Caulfield and Charlie Kelmeckis*, cit., p. 1738.

ragazzo che nella sua diversità empatica non è ascoltato. Viene meno la solidarietà comunicativa, che è «campo dialogico, all'interno del quale poter vivere un'autentica esperienza d'ascolto»²⁹. Oggi più che mai, c'è «la necessità dei giovani [...] di affrancarsi da società tanto diverse tra loro, ma simili nella necessità di omologare e conformare le nuove generazioni alla proprie esigenze»³⁰. Di fronte a questa realtà, «alla società è richiesto di superare l'attuale logica inascoltante»³¹. Charlie pone così la questione del saper ascoltare e di quanto l'ascolto empatico sia fondamentale in ogni relazione:

Caro amico, ho deciso di scriverti perché lei mi ha detto che sei uno che ascolta e che capisce [...] Ho soltanto bisogno di sapere che là fuori c'è qualcuno che ascolta e capisce. [...] Ho bisogno di sapere che esiste gente così³².

«L'ascoltare gli altri nel più completo rispetto di ciò che essi sono [...] potrebbe guidarci verso una rivoluzione copernicana negli umani rapporti tale da modificarli radicalmente, almeno sulla capacità di intendersi»³³. Inoltre, «ascoltare è un'arte difficile ma ad essa non ci sono alternative se perseguiamo l'incontro con gli altri»³⁴, afferma O. Azzolini. L'ascolto si rivela anche un «modo significativo di essere d'aiuto, processo di rinascita»³⁵. Al riguardo, Charlie si fa specchio dialogico, demolendo logiche inascoltanti e rivelando che non si è soli.

3. Itinerari di educazione alla lettura dei romanzi di formazione

Con il promuovere la competenza ascoltante e lo sviluppo della consapevolezza del proprio sé, i romanzi di formazione rappresentano un dispositivo paideutico di straordinaria rilevanza nella prevenzione e mitigazione di comportamenti disfunzionali legati al disagio giovanile. Essi offrono un terreno simbolico in cui i giovani possono confrontarsi con narrazioni universali, normalizzando la propria esperienza emotiva e co-

²⁹ C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, cit., p. 19.

³⁰ A. Antoniazzi, *C'era una volta ... il libro. Dai libri-game alle app*, in S. Barsotti - L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, p. 298.

³¹ C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, cit., p. 16.

³² S. Chbosky, *Noi siamo infinito*, cit., p. 3.

³³ O. Azzolini, *La parola e l'ascolto*, Il segnalibro, Torino 1998, p. 184.

³⁴ Ibi, p. 185.

³⁵ C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, cit., p. 33.

struendo un senso di appartenenza e resilienza individuale. A detta di P. Barone e R. Mantegazza, «l'adolescenza in un certo senso è proprio l'età dei romanzi; non c'è altra età in cui si leggano con tanta avidità, passione, partecipazione, con una immersione tanto profonda in quel mondo immaginario»³⁶. «Le private fantasticherie che l'adolescente si costruisce in solitudine si ispirano certamente anche a quelle letture»³⁷. «Quale che sia la causa del nostro disagio ed il suo spessore, la riconquista dell'equilibrio interiore [...] va ricercata in un processo di coscientizzazione delle problematiche psichiche che ci riguardano»³⁸. E questo è proprio quello che cerca di facilitare il romanzo di formazione, con le sue evoluzioni.

M. Bernardi sottolinea come la narrativa possa costituire uno strumento di crescita personale. Si passa «attraverso l'opera letteraria [...] e si permette a sé stessi di trarne nuovi pensieri, inferenze, intuizioni, non senza l'inquietudine necessaria a ogni processo evolutivo»³⁹. In modo simile, J. Bruner⁴⁰ evidenzia come il racconto rappresenti un mezzo, che permette agli individui di comprendere e strutturare la propria esperienza di vita.

La recente letteratura *Young Adults*, evoluzione del romanzo di formazione novecentesco, «ha provato a ristabilire [...] la tendenza a innestare l'uso del libro e l'attività di lettura fra quelle abitudini del consumo culturale che contraddistinguono le condotte di un'inedita comunità di nativi digitali»⁴¹. Ciò, in quanto la letteratura *Young Adults* trasferisce nella *fiction* «quegli stati emotivi, più propriamente rintracciabili nelle proiezioni affettive che interpretano il contatto delle generazioni in crescita con le esperienze della vita»⁴². La lettura di romanzi di formazione affina l'intelligenza emotiva, aiutando a riconoscere e a comprendere le emozioni proprie e altrui. Pertanto, scegliere libri, che sollecitino le emozioni dei giovani, rappresenta una proposta educativa fondamentale, al fine di stimolare

³⁶ P. Barone - R. Mantegazza, *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999, p. 159.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ O. Azzolini, *La parola e l'ascolto*, cit., p. 114.

³⁹ M. Bernardi, *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare*, in S. Barsotti - L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., p. 320.

⁴⁰ Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1996.

⁴¹ L. Todaro, *Segnali e tendenze di cambiamento nella recente letteratura Young Adults*, in S. Barsotti - L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., p. 363.

⁴² *Ibi*, p. 364.

il loro percorso di lettura. Al riguardo, P. Boero, già nel 1996, affermava che «la questione della lettura come problema educativo e sociale [...] [dovrebbe essere] posta e discussa con sempre maggiore attenzione»⁴³.

«Senza lettura non c'è scuola»⁴⁴ e «la Scuola ha senza dubbio bisogno di essere rinnovata, perché ha soprattutto bisogno di ritrovare sé stessa, i suoi fini, i suoi modi di operare in vista dell'esaltazione delle intelligenze di tutti»⁴⁵. Il *setting* educativo dovrebbe essere predisposto con cura e radicato nel *logos* ascoltante. Alla comunità ascoltante va rivolto un appello: «piuttosto che screditare l'ascolto [...] dovrebbe conferirgli un valore rinnovato e affermarlo quale sorgente vitale di forza relazionale»⁴⁶. La scuola dovrebbe provvedere a un cambiamento radicale del modo in cui si rapporta con i giovani e i loro problemi, perché, come sostiene O. Azzolini, «tra le cause della problematicità comunicativa, centrale è quella che si riferisce alla inadeguata capacità di ascolto»⁴⁷. L'adozione esclusiva dei classici della letteratura *tout court*, per quanto preziosi, può risultare poco in sintonia con la sensibilità moderna degli studenti. «All'educazione compete una comunicazione autentica»⁴⁸. È necessario integrare queste opere con testi più contemporanei o vicini alle esperienze e ai linguaggi dei giovani, in modo da catturare il loro interesse e favorire una partecipazione più attiva e significativa. Tali testi assolverebbero, così, alla funzione di «dispositivo dialogico», stimolando un processo di co-costruzione del significato, in cui il lettore non è un semplice recettore passivo ma è coinvolto attivamente nella comprensione e nell'interpretazione delle esperienze dei personaggi. In questa prospettiva, il libro deve essere proposto come «un'occasione complessiva per creare situazioni piacevoli, per sollecitare motivazioni [...] in una visione globale del processo educativo in cui gli aspetti emozionali e cognitivi sono strettamente legati»⁴⁹. Pertan-

⁴³ P. Boero - C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 280.

⁴⁴ G. Genovesi, *Lettura e scuola: due carte vincenti per un nuovo livello di globalizzazione*, in L. Bellatalla - P. Russo (eds.), *Lettura e scuola nella società della globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 10.

⁴⁵ G. Genovesi, *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 47.

⁴⁶ C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, cit., p. 17.

⁴⁷ O. Azzolini, *La parola e l'ascolto*, cit., p. 184.

⁴⁸ *Ibi*, p. 138.

⁴⁹ E. Catarsi, *Apprendimento della lettura e "piacere di leggere"*, in L. Bellatalla - P. Russo (eds.), *Lettura e scuola nella società della globalizzazione*, cit., p. 44.

to, è cruciale promuovere percorsi educativi, inclusi laboratori di lettura, che sviluppino la competenza comunicativa, in particolare attraverso la lettura critica. «Attività riassumibili con il termine di “educazione alla lettura”»⁵⁰.

4. Considerazioni conclusive

La lettura, come atto simbolico e riflessivo, favorisce la consapevolezza di sé e del mondo, stimolando il confronto con le esperienze umane e la complessità della realtà. Un approccio dinamico all'educazione alla lettura si configura come una pratica fluida, capace di rispondere alle esigenze individuali, trasformandola in un'attività di autorealizzazione, che si adatta alle specificità cognitive, affettive e valoriali di ciascun lettore. Così concepita, l'educazione alla lettura promuove un processo continuo di crescita integrale, creando un dialogo tra l'individuo e il mondo, tra realtà e immaginazione. I romanzi di formazione, in questo contesto, si rivelano strumenti paideutici fondamentali per prevenire il disagio giovanile, offrendo ai giovani l'opportunità di esplorare le proprie dinamiche esistenziali e le sfide del loro percorso evolutivo.

Bibliografia

- Amoruso V., *La letteratura beat americana*, Laterza, Roma-Bari 1969.
- Antoniazzi A., *C'era una volta ... il libro. Dai libri-game alle app*, in S. Barsotti - L. Cantatore (ed.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- Azzolini O., *La parola e l'ascolto*, Il segnalibro, Torino 1998.
- Barone P., *Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna*, in «Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education», 61 (2020), pp. 3-9.
- Barone P. - Mantegazza R., *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999.
- Barsotti S. - Cantatore L. (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- Bellatalla L. - Russo P. (eds.), *Lettura e scuola nella società della globalizzazione*, Franco-Angeli, Milano 2002.
- Bernardi M., *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare*, in S. Barsotti - L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.

⁵⁰ Ibi, p. 43.

- Boero P. - De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 1996.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1996.
- Cambi F. - Toschi L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006.
- Catarsi E., *Apprendimento della lettura e "piacere di leggere"*, in L. Bellatalla - P. Russo (eds.), *Lettura e scuola nella società della globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Chbosky S., *Noi siamo infinito*, tr. it., Mondadori, Milano 2019.
- Ciotta D. (ed.), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Corradi Fiumara G., *Filosofia dell'ascolto*, Jaca Book, Milano 1985.
- Das S., *Alienated and disenchanting youth. A study of comparison and contrast between Holden Caulfield and Charlie Kelmeckis*, in «International Journal of English Literature and Social Sciences», 5 (2020), pp. 1737-1741.
- Erikson E.H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, tr. it., Armando, Roma 1984.
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, tr. it., Gruppo editoriale Fabbri-Bompiani, Milano 1983.
- Genovesi G., *Lettura e scuola: due carte vincenti per un nuovo livello di globalizzazione*, in L. Bellatalla - P. Russo (eds.), *Lettura e scuola nella società della globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2002, pp. 9-27.
- Genovesi G., *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Grahame K., *L'età dell'oro*, tr. it., Adelphi, Milano 1984.
- Jaspers K., *La mia filosofia*, tr. it., Einaudi, Torino 1981.
- Kaysen S., *La ragazza interrotta*, tr. it., Garzanti, Milano 2022.
- Kerouac J., *Sulla Strada*, tr. it., Mondadori, Milano 2017.
- Marcuse H., *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, tr. it., Einaudi, Torino 1975.
- Marcuse H., *Eros e civiltà*, tr. it., Einaudi, Torino 2001.
- Moretti F., *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino 1999.
- Neresini F. - Ranci C., *Disagio giovanile e politiche sociali*, Carocci, Roma 1998.
- Rousseau J., *Il contratto sociale*, tr. it., Istituto Editoriale Italiano, Milano 1917.
- Salinger J.D., *Il giovane Holden*, tr. it., Einaudi, Torino 2014.
- Spina C., *Ascoltare l'educazione*, La Scuola, Brescia 2018.
- Todaro L., *Segnali e tendenze di cambiamento nella recente letteratura Young Adults*, in S. Barsotti - L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 359-379.

La costruzione della fiducia in famiglia e nella comunità

Andrea Pozzobon, *La costruzione della fiducia in famiglia e nella comunità*, Mimesis, Milano-Udine 2020, pp. 258, € 22,00.

“Cosa dicono le persone sulla fiducia? Quali sono i complessi di azioni che producono fiducia? Che cosa fanno le persone tra loro perché si sviluppi fiducia? A sua volta la fiducia cosa promuove nelle persone, nelle relazioni, nei contesti?”. È per cercare risposta a queste interessanti domande (a loro volta frutto di un processo di affinamento teorico in dialogo con esperienze e dati) che Andrea Pozzobon, pedagogista attivo nella diocesi di Treviso e docente presso IUSVE, intraprende un percorso che è prima di tutto un grande dialogo. La seconda parte del suo testo *La costruzione della fiducia* – forse il cuore pulsante di questo lavoro – ci porta nelle storie di otto coppie di coniugi alle quali, mediante una metodologia consapevole e partecipata, Pozzobon ha chiesto di *raccontarsi* proprio a partire dal tema della fiducia. Leggendo il testo ascoltiamo direttamente le loro voci attraverso lunghi stralci narrativi, mentre allo stesso tempo seguiamo Pozzobon nell’analisi tematica e nel tentativo – sempre rigorosamente umile e rispettoso – di codifica e di comprensione del punto di vista degli intervistati sulla natura della fiducia, sui suoi significati, sulle sue diversissime espressioni, sulla sua origine, nonché sull’impegno nella ricerca della fiducia anche a seguito di episodi traumatici di rottura. Le persone hanno le loro personali teorie sulla fiducia, sulla base delle quali orientano scelte fondamentali e importanti, radicate nei valori. Ma soprattutto raccontano di un incontro con l’altro che si sviluppa nel tempo, intrecciandosi in una storia comune.

La coppia si apre al tema della famiglia e alla sua natura intrinsecamente intergenerazionale. Emerge nelle storie ascoltate una forte connessione tra la dimensione coniugale e quella genitoriale: non solo “ciò che relazionalmente la coppia coniugale costruisce nel tempo in termini fiduciari, alimenta la relazione di fiducia tra generazioni” (p. 234), ma – in maniera ricorsiva – “nel tempo la riflessività sulla fiducia tra genitori e figli [...] alimenta la crescita delle identità personali e coniugali” (Ibidem), e ciò si vede, secondo Pozzobon, già nelle primissime settimane di vita della figlia o del figlio.

La famiglia si apre poi ulteriormente alla comunità, al contesto macrosociale. Tuttavia, a questo livello Pozzobon sostiene che non sia propriamente applicabile il costrutto di fiducia, che pertiene piuttosto al contesto dell’incontro interpersonale: la fiducia si dà in un rapporto tra persone, tra volti, e qui si gioca come un “patto” (dimensione etica) alimentato da dimensioni affettive, nella logica del dono che, come già spiegarono gli antropologi culturali negli anni Cinquanta

del Novecento, contiene in sé anche la logica del vincolo. La fiducia è per Pozzobon “qualità emergente della relazione”, e infatti una forte resistenza rispetto al parlare di fiducia in contesti macrosociali si riscontra puntualmente anche nelle interviste. Ma quello del rapporto tra fiducia interpersonale e partecipazione a contesti più ampi andrà senz’altro ripreso, come Pozzobon stesso dichiara nelle conclusioni.

Di fiducia, nella ricerca scientifica, parlano in pochi ma in realtà parlano in molti! Nella prima parte del testo *La costruzione della fiducia*, Pozzobon ci presenta il suo tentativo di costruire quello che potremmo chiamare un modello interdisciplinare della fiducia. I capitoli sviluppano una tassonomia delle accezioni di fiducia, legate a diversi contesti e approcci disciplinari, e poi analizzano i “fattori di processo connessi alla fiducia”, con il supporto di un interessante tentativo di “diagramma di flusso” per cercare di costruire e “tenere insieme” un quadro teorico coerente. Assistiamo così all’allestimento della visione della fiducia come “emergenza della relazione” con le sue dimensioni etiche, le mosse relazionali che la costruiscono, quali “il dedicarsi all’altro, l’attesa, il rispetto [...], l’ascolto, l’attenzione [...], l’accompagnare, il riconoscimento, il raccontarsi” (p. 232), e i fattori che la fiducia contribuisce a sviluppare. Non manca poi uno stimolante capitolo che porta esempi di storie su fiducia, sfiducia, tradimento e ricostruzione dei suoi tratti dalla narrativa.

Viviamo – come nota Pozzobon – in un’epoca in cui pare prevalere la *mananza* di fiducia. Fragile e centrale per costruire identità sane, indipendenti e orientate al bene (dimensione etica), la fiducia è una necessità antropologica (nessuno è un’isola); ma è anche una sfida pedagogica, non solo per la vita del singolo e del microcosmo familiare, ma anche per il legame con la partecipazione sociale e con la democrazia, un legame che sicuramente esiste, ma che non è né lineare né banale. È quindi centrale anche se molto aperta la questione che riguarda se e come sia possibile *educare alla* fiducia.

Per chi opera nei consultori questo testo sarà molto interessante, forse non solo e non tanto perché costituisce una guida su “cosa cercare” nelle narrazioni delle coppie e delle famiglie, ma anche perché esemplifica come *connettersi* con quelle storie, poiché “il racconto di particolari intimi [...] e la mancanza di reticenze nel raccontarsi” è *indicatore di* fiducia e, allo stesso tempo, “monito ad accostarsi alle coppie con un atteggiamento di ascolto profondo, di riconoscimento della specificità della loro storia, di non giudizio” (p. 235).

Emanuele Serrelli

Emergenze educative

Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), *Emergenze educative. Scuola cattolica in Italia. 26° rapporto 2024*, Scholè, Brescia 2024, pp. 299, € 30,00.

Il Rapporto a cura del Centro Studi per la Scuola Cattolica prende in esame il fenomeno dell'emergenza educativa con uno sguardo plurale. Tale scelta è motivata dal considerare le plurime manifestazioni di cui l'emergenza educativa si compone, in vista di un'analisi particolareggiata che possa mostrare precipue vie di risoluzione.

La *prima parte* del volume indaga la realtà culturale contemporanea, ricostruendo le radici del fenomeno in questione.

Adriano Fabris affronta il tema delle emergenze educative in relazione ai repentini cambiamenti che segnano l'odierna società. Si rende necessaria una critica alla "mentalità comune", fondata su individualismo, esibizionismo e indifferenza, che nell'intreccio con lo scenario tecnologico, conduce a una comunicazione povera sotto l'aspetto relazionale ed etico. La sfida che si pone è quella di "sviluppare" e "far sviluppare" nelle giovani generazioni la consapevolezza della "differenza umana" e il valore di cui ciascuno è portatore.

Rossano Sala si addentra in un'indagine storico-ermeneutica, allo scopo di cogliere una comune radice antropologica sottesa alle differenti tipologie con cui le emergenze educative si manifestano ai nostri giorni. Due sono gli elementi su cui è posta l'attenzione: la frattura del patto educativo fra scuola, famiglia, istituzioni e società e la necessità di un nuovo "patto educativo globale", atto a rinsaldare un'alleanza a favore delle giovani generazioni.

La *seconda parte* del volume approfondisce alcuni ambiti in cui si esprime l'emergenza educativa.

Fabio Pasqualetti indaga la sfida posta dalla cultura digitale e dai nuovi media. Le tecnologie digitali rendono possibile la comunicazione interplanetaria, apportando notevoli benefici nel mondo del lavoro, della ricerca, della didattica. Al contempo, seducono l'essere umano, creando dipendenza, veicolando false informazioni, agendo un'azione di controllo. Pertanto, si rende urgente una riflessione circa il rapporto fra tecnologia e vita umana, affinché la persona possa comunicare in modo pienamente umano.

Livia Cadei esamina il ruolo delle famiglie nell'emergenza educativa, mettendo in luce i compiti educativi di cui sono depositarie e l'insostituibile supporto che proviene dal tessuto relazionale in cui sono inserite. La fragilità della società contemporanea e i molteplici mutamenti che la attraversano "espongono le famiglie a interrogativi inediti, rendendo i compiti genitoriali più complessi e le azioni educative più incerte" (p. 86). È quindi opportuno sostenere le famiglie,

incoraggiando alleanze intergenerazionali, percorsi di corresponsabilità educativa, politiche socio-educative che promuovano orizzonti comunitari.

Matteo Lancini fa un affondo sull'età adolescenziale, che ad oggi risulta contraddistinta da inedite sfide. Nell'epoca del post-narcisismo, i giovani diventano attori di una società onlife, nella quale sperimentano solitudine, angoscia e ansia da prestazione, in balia di modelli sociali e relazionali costruiti da adulti fragili. Per contrastare questo scenario, è urgente assicurare alle nuove generazioni occasioni di protagonismo e la possibilità di equipaggiarsi di strumenti utili per destreggiarsi nelle scelte di vita.

Mariolina Ceriotti Migliarese introduce la tematica della costruzione dell'identità sessuale dall'infanzia all'adolescenza, indulgiando su alcuni aspetti che possono rendere incerto il riconoscimento "nel proprio sesso biologico" (p. 135). La sfida diventa quella di avviare un dialogo aperto tra genitori e figli, per riflettere sui significati sottesi alle esperienze di amicizia e attrazione erotica. Agli adulti spetta il compito di porsi come riferimenti autorevoli e responsabili, capaci di sostenere le nuove generazioni nel percorso di ricerca e definizione della propria identità.

Luigina Mortari porta in emergenza la "mancanza di educazione all'etica" (p. 143). Riconoscere la centralità delle virtù e del bene comune diviene la via per abitare il mondo con saggezza e fare della vita "un tempo buono" (p. 145). In ottica educativa, ciò presuppone la predisposizione di contesti che allenino la capacità di pensare e agevolino la riflessività sull'esperienza, per ricercare "l'essenza dell'agire con virtù" e per "comprendere come e dove si manifesta l'agire virtuoso" (p. 162).

Pierluigi Malavasi e *Caterina Calabria* si soffermano sul nesso fra emergenze ambientali e educazione. Di fronte ai cambiamenti pervasivi che coinvolgono l'ecosistema e al degrado delle risorse della terra è invocato un patto educativo per l'ecologia integrale. Un irrinunciabile compito educativo diventa quello di "educare le nuove generazioni ad abitare la terra" (p. 172), progettando - a partire dai contesti scolastici - percorsi educativi sostenibili che incoraggino una conversione ecologica.

Guglielmo Malizia interviene sul tema della libertà effettiva di scelta educativa. Accanto al ricupero delle ragioni antropologiche, politiche, pedagogiche e giuridiche a fondamento di tale libertà, se ne indaga l'attuazione a livello internazionale e nella realtà italiana. Nel procedere del discorso, emerge la valenza delle scuole paritarie, espressione di una pluralità di valori e di potenzialità concrete, che si intrecciano indissolubilmente con il "diritto all'educazione di tutti" (p. 203).

Sergio Cicatelli, in conclusione, ritorna sulle molteplici facce del concetto di emergenza educativa. Nel ripercorre le questioni trattate all'interno del volume, delinea alcuni fattori da attenzionare: la responsabilità degli adulti, l'analisi del

contesto e delle sue trasformazioni, la creatività educativa, il valore della relazione autentica, azioni di sistema che veicolano “il senso di partecipare a un processo fecondo di cambiamento” (p. 229).

Chiude il volume un'appendice che contiene un'indagine sulla scuola cattolica in Italia, con riferimento all'anno scolastico 2023-24, a cura di *Sergio Cicatelli*. Accanto a dati strutturali sulla specifica annualità, viene proposto un confronto sul medio periodo, intrecciando i dati dell'ultimo quindicennio, dalle scuole dell'infanzia alle scuole secondarie di secondo grado. Segue il contributo di *Dario Eugenio Nicoli* sul sistema di istruzione e formazione professionale, un settore in continua crescita che abbisogna di investimenti in ambito professionalizzante e di “un impegno programmatico che rafforzi la collaborazione tra il Ministero del Lavoro, il Ministero dell'Istruzione e le Regioni” (p. 295).

Alessia Tabacchi