

Interventi educativi

conversazioni sulla cura



INTERVENTI EDUCATIVI

Conversazioni sulla cura ©

Rivista di educazione e cura

Pubblicazione trimestrale
Distribuita in abbonamento
tramite internet

EDITORE

Francesco Caggio
Via A. Tadino 13,
20124 Milano

DOMICILIO REDAZIONE:

Via A. Tadino 13,
20124 Milano

REGISTRAZIONE:

Registrazione Tribunale di Milano
n° 95 del 08.04.2015

DIRETTORE RESPONSABILE:

Francesco Caggio

PROGETTO GRAFICO

Studioln3.com
via Granarolo 62
48018 FAENZA (RA)

COMITATO DI CONSULENZA SCIENTIFICA

Rosanna Abbattinali, Sant'Angelo Lodigiano
Biagio Belmonte, Misano Adriatico
Barbara Bernardi, Riccione
Ilaria Bosi, Argenta
Valentina Caggio, Faenza
Ombretta Cortesi, Villanova di Bagnacavallo
Carmela Dambra, Lainate
Massimiliano Fabbri, Cotignola
Mara Padovan, Treviso
Elena Pasetti, Rezzato
Ivana Pinardi, Parma
Massimo Rabboni, Bergamo
Paola Tosi, Lodi
Simona Zandonà, Milano

IN REDAZIONE:

Rosanna Abbattinali

ABBONAMENTI

È possibile abbonarsi alla rivista online, con pagamento tramite paypal o carta di credito, visitando www.rivistainterventieducativi.com. In alternativa, si può acquistare l'abbonamento tramite bonifico bancario, scrivendo a info@homelessbook.it. Il costo dell'abbonamento annuale (4 uscite) è di €25,99. È possibile anche acquistare le singole uscite a €7,99, sul sito dell'editore e sui principali eBook store.

**Gli articoli firmati esprimono
esclusivamente le opinioni degli autori**



IMMAGINE DI COPERTINA:
Il melograno di Issogne, di Agostino Ricci



IMMAGINE DI APERTURA DELLA SECONDA PARTE:

«La mia famiglia» di Patrizia Mosca,
13 anni, Torino 1987
Collezione PinAC, Proprietà Fondazione
Pinacoteca Internazionale dell'età evolutiva
Aldo Cibaldi, Rezzato (BS),
www.pinac.it

Sommario

4 PRESENTAZIONE
Gentili lettrici, gentili lettori

di Francesco Caggio

Prima parte

6 RIFLESSIONI DI APERTURA
Definizioni di famiglia

di Francesco Caggio

12 RIFLESSIONI DI APERTURA
**La famiglia
tra quotidiano e ideale**

di Chiara Ferri

17 QUESTIONI DI METODO
**Famiglie, malati, istituzioni
curanti in psichiatria**

di Massimo Rabboni

26 QUESTIONI DI METODO
**CONVERGENZA
dinamiche di pensiero**

di Ilaria Bosi

31 CONTESTI NORMATIVI
E ORGANIZZATIVI
Il perchè di una scelta

di Biagio Belmonte

39 PRATICHE
Atti di cura

di Carmela Dambra

45 PRATICHE
**Il progetto Genitori Insieme:
un percorso di cura
educativa familiare**

di Claudia Spataro

Seconda parte

50 LETTERATURA
Eredità incidentali

di Elettra Garavini

52 CINEMA
**Il silenzioso precipitare
di una famiglia**

di Stefano Lazzati

54 ATTUALITÀ
Sua Altezza è nata

di Federica Puricella

57 SAGGI
**Dopo le demolizioni
resta solo la famiglia?**

di Francesco Caggio

Gentili Lettrici, Gentili Lettori,

di Francesco Caggio

La rivista che si inaugura con questo primo numero, dedicato ad aspetti di un discorso sulla famiglia che si dipanerà anche in alcune uscite prossime, si propone di diventare un luogo di scrittura, e quindi di riflessione, confronto e scambio meditati sugli interventi di educazione e cura nei confronti di soggetti fragili e delicati o perché appena venuti al mondo e in crescita o perché in situazioni di difficoltà, disagio, perdite di capacità e competenze, infine dolore e morte.

In quanto spazio di scrittura su interventi educativi e di cura è elettivamente luogo di raccolta di contributi di chi quotidianamente è impegnato nei servizi educativi, scolastici, sociali e sanitari: di chi abita e vive questi servizi accanto, con e per i soggetti a cui questi sono destinati.

Pertanto la rivista si propone di essere uno spazio di scrittura per dare parola a chi fa esperienza diretta sul campo, a chi apre e gestisce e lavora direttamente con persone che hanno necessità di interventi educativi e cura; quindi per operatori diversamente collocati che pure, negli anni, hanno sviluppato saperi sia operativi, sia metodologici, sia teorici. Operatori che hanno steso progetti, redatto documentazioni e progetti di lavoro che restano spesso confinati nei cassetti o in luoghi ristretti che non sempre danno ragione del lavoro di anni.

In questa prospettiva la rivista raccoglierà contributi relativi ad interventi di educazione e cura in servizi che coprono tutto il ciclo di vita, perché credo che vada costruito un luogo di deposito di riflessione sulle esperienze che sottolinei la trasversalità fra le professioni e le pratiche di cura: sia per il fatto che ci sono strettissime assonanze e correlazioni fra i diversi ambiti di educazione e cura, sia perché i percorsi professionali si faranno differenziati nel tempo chiedendo agli operatori una capacità di reinvenzione professionale costruttiva.

Da ultimo, ma non per ultimo, sarà anche un luogo dove troveranno stabilmente spazio contributi di giovani che hanno appena concluso gli studi o che hanno appena cominciato a lavorare affinché si possa dare parola a chi avvia una carriera che sicuramente non sarà né semplice né lineare o facile; se imparare a scrivere è avventura lunga e impegnativa per tutti, lo è tanto più per chi, cominciando a lavorare, ha pure bisogno di riflettere e restituire quello che apprende e costruisce. ▲

**Saluti cordiali
e buon lavoro a tutti**

Prima parte

Definizioni di famiglia

di Francesco Caggio*

Come raccontano la famiglia le stesse famiglie? A partire da un piccolo gruppo di famiglie che hanno risposto a un semplice questionario si cerca di recuperare alcune percezioni, immagini, concezioni, rappresentazioni e caratteristiche della famiglia contemporanea dal punto di vista di chi la vive ogni giorno direttamente.

Parole chiavi: immagini, famiglia, trasformazioni, società

How do families speak about families themselves?

Starting by a small group of families, which have answered to a simple questionnaire, we try to regain some perceptions, images, conceptions, representations and features of the contemporary family, from the point of view of those who live it every day directly.

Keywords: images, family, transformations, society.

*** Dott. Francesco Caggio, pedagoga, professore a contratto presso l'Università Statale Milano Bicocca, Scienze della Formazione**

Nell'anno educativo 2014/2015 si è condotto un corso di formazione rivolto alle educatrici di nido d'infanzia dei comuni di Arco, Riva del Garda e Rovereto¹ che andava esplorando come sono mutate le famiglie in questi ultimi dieci anni al fine di individuare quali rinnovati interventi educativi mettere in campo favore dei bambini in relazione alle ormai non più "nuove famiglie" (Zanatta 1997) in cui essi vivono.

Durante il percorso è stato distribuito, in via del tutto esplorativa e come ulteriore elemento di riflessione per le educatrici, un questionario a un piccolo campione di famiglie con bambini fra i primi mesi di vita e i trentasei mesi².

Il questionario aveva una parte più focalizzata su come le famiglie s'immaginano, forse meglio si raccontano o ancora come vanno strutturando rappresentazioni sociali (Gallino, 1993) intorno al termine famiglia. Si riportano e si discutono in sequenze alcune delle risposte date alla prima domanda del questionario (la prima domanda recitava: "Ella cosa direbbe /Voi cosa direste in generale sulla famiglia oggi?").

I questionari sono quelli scelti per la restituzione finale del percorso destinata ai genitori e alle educatrici del Comune di Rovereto; sono stati scelti per la significatività rispetto al dibattito intorno alla famiglia che si è andato sviluppando in questi ultimi anni rispetto alla sua pluralizzazione (Di Nicola, 2008) e alle sue nuove e non sempre facilmente analizzabili modi di darsi sulla scena sociale.

Va da sé che una domanda che ci si è posta è se quanto dicono e probabilmente vivono direttamente o per esperienza sociale i genitori che hanno risposto sia l'esito dell'influenza, in termini di divulgazione corrente, del sapere accademico. O, per con-

¹ Si ringraziano la Provincia Autonoma di Trento, Servizio Infanzia che ha permesso di poter affrontare il percorso, le educatrici dei tre Comuni che hanno partecipato con grande vivacità e presenza agli incontri e in specifico, per questo testo, il Comune di Rovereto, la coordinatrice dottoressa Roberta Seppi e i genitori dei due nidi comunali di Rovereto che hanno risposto al questionario.

² In totale 25.

verso, quanto invece il sapere accademico, che trova poi una divulgazione mass mediale, influenzi non solo le risposte date ma, anche i modi di fare e vivere la famiglia. Più semplicemente, ci si è chiesti se l'enfasi sui cambiamenti da parte anche di riviste, lette correntemente e che traducono più o meno semplicisticamente le analisi accademiche (vedi per esempio: la caduta dei matrimoni, l'aumento delle difficoltà di assestamenti della giovane coppia, la problematicità della prima nascita, una propensione maggiore alla separazione e al divorzio, una difficoltà di conciliazione dei tempi di vita affettiva con le richieste del mercato) non sia una sorta di indicazione, di indirizzo verso un certo stile di vita ritenuto più consono alla post-modernità (quindi costruendola) cui poi le persone si conformano alimentando di conseguenza i discorsi, quasi ormai obsoleti, sui cambiamenti di cui tanto si discute.

È la costruzione di uno stile di vita che può essere forse assimilato a una moda?

Ma vediamo da vicino le risposte.

1. "La famiglia d'oggi rispetto a quella di un tempo è molto cambiata: per tempi (sempre più ristretti), composizione (famiglia spesso con un solo figlio, non sempre sposata, ma anche convivente); attenzione e informazione sull'infanzia (oggi siamo molto più informati e "preparati"), coinvolgimento emotivo: soprattutto i padri hanno preso consapevolezza del proprio ruolo e sono molto più disponibili ad aiutare la mamma in un'alternanza di compiti."

Vanno ripresi e solo sottolineati solo per brevità di trattazione i seguenti punti:

- la consapevolezza di un notevole cambiamento che tocca in primis il contratto di vicinanza e condivisione fra i due impegnati nella coppia che si dà come convivente più che sposata forse con una diversa concezione di amore (Bauman, 2009) e di destino comune (come confermano

anche le altre risposte);

- la questione della mancanza di tempo. Credo che bisognerebbe chiedersi se questa mancanza di tempo
 1. sia solo legata a modi e alle forme di lavoro sempre più flessibili, poco governabili nei tempi forse anche più lunghi per garantirsi maggiori entrate o per proteggersi dall'eventuale perdita;
 2. se invece è anche legata a instabili equilibri di coppia rispetto alla gestione del quotidiano;
 3. se ancora se è legata al voler conservare uno stile di vita simile a quello precedente all'impegno di coppia e di coppia anche genitoriale cercando di non perdere occasioni e opportunità sociali e di loisir;
 4. se infine non è anche legata al fatto che gli adulti sono impegnati a tenere insieme la coppia con continue contrattazioni e negoziazioni o a rimettere continuamente in ordine le proprie biografie amorose.

Andrebbe anche esplorato se non si è strutturata una diversa concezione del tempo per cui si pensa che, processi di per sé lunghi, come assestare una coppia o accogliere il nuovo nato, avvengano o debbano accadere in tempi brevi. Sta di fatto che è proprio la difficoltà o l'impegno a trovare tempo per gli affetti che poi li minano, come non poche altre risposte sottolineano;

- la centralità dell'infanzia nella famiglia contemporanea testimoniata da maggiori informazioni sulle pratiche di cura e educazione con una preparazione, per altro ben virgolettata, che dà conto delle discrepanze fra un sapere cognitivamente declinato e una pratica, un'operatività quotidiana che chiedono una declinazione empatica, intensamente affettiva e un investimento più raffinato, complesso e assolutamente originale rispetto ai bambini di quanto pos-

sa mai dar conto un'enciclopedia o un trattato per futuri padri e future madri. C'è differenza fra leggere del pianto di un bambino e gestire il pianto del proprio bambino. C'è da chiedersi se la caduta così rilevante di natalità non sia solo legata a questioni economiche ma, anche a una sorta di avvertimento di un possibile impasse nell'essere dei buoni genitori come i manuali chiedono. C'è un mito di perfetti genitori che aleggia? O c'è un timore dell'impegno per la vita che un figlio richiede? Ipotesi che non si scarterebbe affatto.

- la famiglia emotivamente coinvolta ci conferma il viraggio che si è compiuto in questi decenni da una famiglia etica, una famiglia del dover essere a una famiglia orientata a garantire la felicità dei suoi membri e dei piccoli con una centralità delle emozioni che si auspica evolversi in affetti. L'emotività della famiglia, già prerogativa storicamente quasi esclusiva delle madri, seguendo la risposta pare invece essersi allargata e confermata dall'entrata in scena di un padre coinvolto più da vicino in tutti quei passaggi amorosamente teneri che un piccolo suscita nel crescerlo: terreno delle madri, una volta! Come si riassessano i domini di affettività e di potere verso il bambino? E fra i due adulti? Ci sono, da rilevare, quindi due correnti di emotività, quella di mamma e di papà; correnti che se impattano con quella dell'unico bambino fanno pensare a un non semplice nucleo molto accentrato sulle proprie dinamiche relazionali con un rischio di un'avvoltolata psicologizzazione della vita familiare da parte dei suoi membri.

Anche la seconda risposta scelta rimanda al fatto che: "La famiglia di oggi è in continua trasformazione" ma aggiunge: "Una

volta i grandi cambiamenti erano legati alle nuove nascite, oggi cambiano rapidamente le mamme e i papà sostituiti dalle compagne e dai compagni, arrivano all'improvviso nuovi fratelli, nuovi nonni, nuovi zii ... nuove case".

Pregnante e commovente questo pensiero rispetto a un bambino che sollecita cambiamenti: cambiamenti di dinamiche, cambiamenti di sguardi, cambiamenti di equilibri familiari, cambiamenti d'idea di futuro, cambiamenti di prospettive ... Nella sua novità, nel suo essere nuovo al e del mondo sollecitava e sollecita gli adulti a rinnovarsi, a progredire per lui e anche per sé, proprio attraverso di lui? Ora pare che il bambino, stando invece alla risposta, sia al centro di continui cambiamenti forse anche dovuti ai nuovi equilibri che porta quando egli appare nella scena familiare. un bambino circondato da adulti che sono sempre più spesso, almeno così parrebbe dall'evidenza che si dà alle rotture piuttosto che alle persistenze, affaccendati a cambiare scene, a cambiare teatri familiari con il rischio che sia il bambino a dovere essere in grado, nella sua tanto conclamata quanto sospettabile attribuzione di una molteplicità di competenze nonché di capacità sociale e quindi di una rischiosa convinzione che si adatti facilmente e bene, di tollerare ed elaborare tutti questi cambiamenti. Ma aiutato da chi? Quanto tempo hanno gli adulti che giocano a "fare famiglie" da dedicare per aiutare e sostenere i vissuti dei propri bambini nell'area dell'allargamento del teatro e del romanzo familiare? Sono forse occupati a elaborare i propri vissuti di cambiamento e di adattamento, gli adulti? Colpisce che una risposta dica: "I figli devono sentirsi membri della propria famiglia anche in caso di famiglie allargate; pertanto è necessario avere una visione più elastica e diversa rispetto alle famiglie dei nostri genitori". I "nuovi genitori" e quindi, per esperienza e educazione vissuta con i propri genitori, i figli sono chiamati ad avere una diversa concezione della famiglia, vol-

tando definitivamente le spalle alla tradizione. Nella "quadriglia" delle famiglie allargate essi, i piccoli, vanno socializzandosi a quella visione elastica che tanto forse sta costando ai genitori attuali che vanno cambiando radicalmente una storia lunga secoli della famiglia come data "unita nella cattiva e nella buona sorte". Vanno socializzandosi a diventare individui alla ricerca di un maggior compimento possibile della propria felicità. Forse siamo in un'epoca post-romantica, dove la ricerca della passione e dell'amore autentici e per la vita alimentano una certa instabilità nei rapporti. Possiamo ipotizzare che in quest'apparente debolezza dei legami che si disfano più facilmente di una volta, c'è un'autentica ricerca di amore? Cambieranno quindi la felicità e il dolore degli incontri e degli abbandoni? Sentimenti e affetti ed emozioni sono per altro esiti di storie e di Storia, quindi mutevoli nel tempo.

Ancora più precisa nell'orizzonte di una vita propria che non è detto che sia *la propria vita* (Beck 2008) è la terza risposta scelta "L'idea di famiglia è diventata personale", questo "personale" può essere letta sia alla luce di quanto affermato nelle altre risposte date nello stesso questionario sia con riferimento alle risposte date altre famiglie; ovvero in due modi:

- "personale" come qualcosa di esclusivo ed esclusivizzante della nuova coppia che non si ritrova più collocata o non riconosce o non coltiva o non tiene più le fila di una rete familiare allargata non sentita come parte vitale e integrante (non a caso in questa risposta si parla: "di anziani soli con attorno il vuoto"),
- "personale" come concezione non più riconducibile a una rappresentazione unitaria di famiglia che rimanda alla diversificazione e quindi all'incrinamento di un sottofondo culturale sentito come comune e condivisibile rispetto al fare ed essere famiglia.

Per altro un'altra risposta conferma

quanto sopra parlando di: “ Una famiglia che cambia rispetto al passato, perché non più così *tradizionale*, intesa come matrimonio e figli: quindi più *varia*. Una famiglia che con la crisi degli ultimi anni è più responsabilizzata, ma anche vicino alla paura e alla disperazione”.

Ora l'ultima frase, che allude a una famiglia fra responsabilità e disperazione, fa pensare sia a famiglie nucleari che si sono fatte carico di quello che la crisi ha comportato sia a famiglie che hanno rischiato e rischiano la disperazione forse proprio in ragione di quell'assenza di rete e di quella varietà che si è andati rilevando fino ad ora. Va evidenziato che proprio in un passaggio storico, che sarà ben più lungo di quello che forse si pensa con i primi, timidi segnali positivi, in ambito economico, in cui i legami consolidati, stabili, sicuri e affidabili sarebbero significativamente necessari e preziosi per farcela, questi invece sembrano diventare più incerti, labili, meno costanti e continui nel tempo: più liberi, più soli e più esposti, i nuovi cittadini (Bauman, Beck). Questa problematicità legata al rapporto famiglia cicli economici e sociali si può forse recuperare in due altre risposte.

“Il termine famiglia non indica più il nucleo formato da madre, padre e figli (creati dalla stessa madre e padre). Ci vuole un impegno quotidiano per vivere nella propria famiglia, messa sotto pressione dalla società frenetica”. Sì, impegno: un maggiore impegno per tenere saldo il nucleo che si dà come incerto già all'origine e che è costantemente messo in discussione da ciò che è più contemporaneo e quindi appetibilmente adeguato alle presunte richieste del sociale (Bauman) che pare premere, pare intrudere nella famiglia che invece vorrebbe uno spazio *proprio*, che vorrebbe sentirsi e affermare il *proprio*. Un *proprio* forse da intendersi come nucleo di affettività e intimità rispettata o da far rispettare o da preservare e portare avanti; come se, ed è un'immagine, ci fosse un nucleo che è proprio di quella famiglia e

la caratterizza e la fa diversa dalle altre nella ricerca di darsi e scambiarsi affettività, sostegno e accompagnamento in quell'impegno propositivo che è evocato sopra.

Mi pare che questo apra a un possibile discorso sullo spazio del sacro.

L'altra risposta continua: “La famiglia oggi non è più quella tradizionale: è un piccolo nucleo sociale con tutti i limiti, i difetti, le capacità e le competenze della società di oggi. Ma è la società a essere specchio della famiglia, e non il contrario”. Un altro punto di vista questo; un punto di vista che pone al centro del farsi della trama complessiva del sociale le configurazioni, i modi di fare ed essere famiglia, le forme e i modi di scambi simbolici, relazionali e materiali intrafamiliari che paiono poi coagularsi ed emergere dal privato al pubblico facendo precipitare e definire alcune configurazioni piuttosto che altre di quest'ambito pubblico. Questo riporta alla grande responsabilità della famiglia di essere consapevole o di diventare consapevole, di essere padrona delle proprie scelte sapendo che queste scelte hanno una ricaduta sociale, che cambiano il sociale, che se “è e rimane il centro della società e pertanto dovrebbe essere valorizzata di più” come ci dice un'altra risposta, definisce questo sociale non ne è solo definita. Questo romperebbe una certa posizione paranoica per cui tutto *il male* è fuori e *il meglio* è dentro le mura domestiche. Allora potremmo forse dire che non è solo la società che fa i ragazzini bulli? Potremmo forse dire che non è solo la società che favorisce le baby gang? Potremmo forse dire che non è solo la società che favorisce la dipendenza dai mass-media? Forse potremmo ipotizzare che la famiglia deve saper fare filtro, deve saper affermare valori che siano non solo suoi propri ma anche declinati comunitariamente. Forse potremmo ipotizzare che le famiglie dovrebbero diventare proattive, più intraprendenti, maggiormente capaci di fare filtro rispetto all'esterno che “preme”. E quindi non solo aiutate e assistite dallo Stato

(come una risposta afferma e non a torto visto che le politiche per la famiglia non brillano per spesa e risultati, ma anche partecipi attivamente a politiche di welfare co-costruite e non solo fruite). Ma come fare se una risposta afferma: “La famiglia oggi è molto cambiata, dagli anni passati a oggi. In molte famiglie moderne si sono persi i veri valori. Il lavoro, il denaro, i divertimenti fanno sì che si dedichi meno al nucleo familiare.”?

Dove comincia il circuito società che influenza la famiglia e famiglia che influenza il sociale? In realtà si autoalimentano reciprocamente perché è complessa, sfumata e forse impropria e destinata ad arenarsi un'analisi che tendesse a separare il farsi e l'essere, il darsi di un individuo dal suo sociale, dal milieu dove nasce, cresce e si socializza. Ora però c'è tutta la questione dei valori; si parla sempre in modo mitizzato dei valori di una volta. Forse è pur vero che ci sono stati dei cambiamenti ma, se si avverte una caduta o una perdita di valori bisognerebbe chiedersi se la trasmissione di questi valori non sia fallita o non poteva che fallire. Andrebbe quindi dapprima chiarito questa trasmissione se è stata carente, incerta, insicura o ipocrita e perché. D'altronde è sapere comune che le famiglie, le persone si muovono su più livelli con anche non piccoli livelli di mistificazione rispetto al loro stare e operare nel sociale fra moralità/etica esposta in pubblico e quella coltivata in casa. Semmai fosse stato vero che erano così solidi i valori di una volta forse qualcosa sarebbe rimasto ma, forse qualcosa è rimasto se le persone, pur con tutte le differenti modalità storicamente e culturalmente costituite si cercano, si mettono insieme, continuano a fare figli, a cercarli quando sono in difficoltà ad averli e anche a litigare, confliggere e lasciarsi. D'altronde bisogna pure, sempre su un livello di presa d'atto empirica, che il denaro e i divertimenti piacciono. Ci si è costruito un intero sistema, stile e modo di vivere su questi due poli. E il lavoro, pur visto come fattore scomodo, d'impedimento per una

vita affettiva piena e soddisfacente da tutti quelli che hanno risposto, invece dovrebbe proprio essere il dispositivo che facilita l'accesso al denaro e al divertimento. Contraddizione, fra le altre, di una società che attraverso il puerocentrismo è passata a essere ubiquitariamente un po' infantilizzata?

BIBLIOGRAFIA:

Z.Bauman, *Amore liquido*, Editori Laterza, Bari, 2009.

Z.Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2009.

U.Beck, *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna, 2008.

P.Di Nicola, *Famiglia: sostantivo plurale*, Franco Angeli, Milano, 2008.

L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, Tea-Utet, Torino, 1993.

A.L. Zanatta, *Le nuove famiglie*, Il Mulino, Bologna, 1997.

La famiglia tra quotidiano e ideale

I bambini e i genitori dicono..

di Chiara Ferri, docente

L'articolo presenta un'indagine svolta presso l'istituto «Manzoni» di Rescalda (Mi) sul tema della famiglia, nello specifico analizza i pensieri dei bambini della scuola primaria e dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado, circa l'idea che hanno loro della famiglia «ideale».

Emerge che nonostante la società stia vivendo un momento storico di grandi trasformazioni sociali, i bambini cercano modelli positivi, stabili ed equilibrati, richiamando all'idea di famiglia come «contenitore» appartenenti agli studi di D. W. Winnicott.

Negli ultimi tempi spesso le famiglie delegano alla scuola la funzione normativa non volendo entrare in conflitto con i figli.

È necessario per la scuola instaurare una buona collaborazione con le famiglie e comprendere i meccanismi, aspetti e fattori che favoriscano una relazione positiva per migliorare non solo il rendimento scolastico degli studenti ma anche il loro benessere.

Parole chiave: famiglia, opinioni, bambini, scuola

This essay presents an investigation at comprehensive school «Manzoni» in Rescalda (Milano) conducted about the theme of the family; in particular, it analyzes primary and middle school (grades 1 to 8) children's thoughts about how would their "ideal" family be.

The investigation's results show that, although the society is experiencing a period of big social changes, children search for positive, steady, balanced models, recalling Winnicott's concept that sees the family as a "container".

Lately, families have been delegating conduct and regulatory intervention to schools in order to avoid conflicts with children.

It is necessary for the school to establish a fruitful collaboration with families, and to understand the aspects, mechanisms, and factors that may have positive effects and improve not only children's school outcomes, but their wellness as well.

Keywords: family, opinion, children, school

L'idea di fare un'indagine sul tema della famiglia è nata durante gli incontri di valutazione sull'esperienza dei laboratori attivati presso la scuola primaria «Manzoni» di Rescalda (Mi) nell'anno scolastico 2011/2012. Riflettendo tra insegnanti è emerso il bisogno di ragionare sulla relazione scuola - famiglia modificatosi significativamente nell'ultimo decennio. Ci sono famiglie in cui la scuola trova collaborazione e condivisione nel processo educativo e formativo, ma ci sono situazioni in cui famiglia e scuola agiscono su fronti diversi, non comunicano o comunicano in modo inefficace e i rapporti sono improntati su una reciproca diffidenza se non addirittura uno scontro. Capita ultimamente di leggere sempre più spesso sui giornali casi in cui le famiglie si rivolgono al tribunale in difesa dei loro figli, è come se l'autorevolezza della scuola sia messa in discussione, ma si chiede anche a quest'ultima di arrivare dove le famiglie non riescono a educare e dare delle regole.

È nata quindi l'esigenza di fare un'indagine¹ dando voce ai genitori e ai bambini sul tema della famiglia, distribuendo ai genitori degli alunni dell'istituto comprensivo «Manzoni» di Rescalda (Mi) un questionario anonimo e agli alunni (dalla terza della scuola primaria alla terza della scuola secondaria di primo grado) un tema con titoli differenti secondo l'età.

- Classi terze scuola primaria: «Una famiglia secondo te è.....».
- Classi quarte scuola primaria: «Tuo i pensieri liberi sulla famiglia oggi: idee, pensieri, riflessioni»
- Classi quinte scuola primaria: «Secondo me, la vita quotidiana di una famiglia dovrebbe svolgersi in questo modo...»

1 Indagine svolta nel mese di maggio 2012 presso le scuole dell'istituto comprensivo «Manzoni» di Rescalda. Ai genitori di ogni ordine di scuola (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado) è stato dato un questionario e ai bambini dalla terza scuola primaria alla terza scuola secondaria di primo grado un tema. I risultati dell'indagine sono stati restituiti in un seminario tenuto il 4 settembre 2013 c/o Auditorium via Matteotti Rescaldina (Mi) Si ringraziano la Dirigente Anna Restelli, il Prof. Francesco Caggio, i genitori e i bambini che hanno partecipato all'indagine.

- Classi prime scuola secondaria di primo grado: «Secondo te, come dovrebbe essere una famiglia oggi...»
- Classi seconde scuola secondaria di primo grado: «I tuoi pensieri su come vivono oggi le famiglie»
- Classi terze scuola secondaria di primo grado: «Se tu dovessi spiegare a un amico cosa è una famiglia diresti...».

Sono stati raccolti in totale 156 temi. Ai bambini non è stato chiesto di parlare direttamente delle loro famiglie, ma dell'idea che hanno loro della famiglia in generale.

Leggendo gli scritti dei bambini si aprono dei punti di attenzione che ci fanno riflettere.

La famiglia, secondo gli alunni, è un luogo in cui si dovrebbe trovare amore, tranquillità e gentilezza, quest'ultima è una parola che ricorre spesso indipendentemente dall'età degli alunni.

«Vorrei che le famiglie fossero gentili e educate» scrive un bambino di terza scuola primaria.

«Le mamme e i papà dovrebbero essere buoni e gentili» classe quarta.

«Vorrei solamente che la mia famiglia sia un po' più gentile con me» classe prima scuola secondaria di primo grado.

«La tranquillità in una famiglia è importante» classe terza scuola secondaria di primo grado.

«Secondo me la famiglia ideale dovrebbe essere gentile con tutti i componenti e anche con le altre famiglie» classe terza scuola secondaria di primo grado.

«Secondo me una famiglia dovrebbe essere sincera, gentile e simpatica. I genitori dovrebbero rispettare i propri figli e i figli dovrebbero rispettare i loro genitori» classe seconda scuola secondaria di primo grado.

«Vorrei una famiglia calma, gentile, senza urlare e dire parolacce» classe quinta.

Molto sentita dai bambini anche la necessità di volersi bene e questo traspare

soprattutto dagli elaborati dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado, adolescenti che si pensa guardino alla famiglia come a un luogo di conflitto, ma in realtà, la immagina come un luogo in cui tutti si vogliono bene, in cui vivere in armonia.

«Una famiglia deve volersi bene e aiutarsi nei momenti più difficili» classe terza scuola primaria.

«In una famiglia ideale tutti si vogliono bene, è una famiglia unita» classe quinta.

«In una famiglia genitori e figli si devono voler bene» classe quarta.

«La famiglia ideale è una famiglia dove ci si ama, si risolvono i problemi insieme. La famiglia è un punto di riferimento, un appoggio dove ci si aiuta a vicenda, ci si vuole bene» classe seconda scuola secondaria di primo grado.

«La famiglia sono quella persona o quelle persone che ti vogliono bene davvero in qualsiasi situazione o qualsiasi cosa accada» classe terza scuola secondaria di primo grado.

I bambini e gli adolescenti hanno comunicato anche il bisogno di regole e di ascolto reciproco:

«Devi ascoltare i genitori e gli devi voler bene per tutto quello che fanno per te, non devi farli arrabbiare e quando esco, non devi far fare brutte figure» classe quarta.

«Bisognerebbe almeno a cena o prima di andare a letto chiacchierare anche solo due minuti per dirsi com'è andata la giornata» classe quarta.

«I genitori devono seguire i figli, se no combinano guai» classe quinta.

«Una famiglia dovrebbe parlare ogni giorno dei propri problemi così da poterli risolvere insieme e aiutarsi» classe prima scuola secondaria di primo grado.

«Le persone di una famiglia devono passare molto tempo insieme e non devono trascurarsi» classe prima scuola secondaria di primo grado.

«I genitori devono essere un esempio per i figli e gli devono far capire quello che è giusto

da quello che è sbagliato, fagli capire cosa devono fare e come si devono comportare in certe occasioni, ovviamente i figli devono ascoltare i loro genitori» classe quinta.,

«I genitori non devono essere né troppo assenti né troppo presenti, devono essere normali, cioè sgridare i loro figli per fargli capire che una certa cosa è sbagliata e non fargliela rifare in futuro» classe seconda scuola secondaria di primo grado.

«Una mamma deve seguire proprio figlio per non fargli prendere una brutta strada» classe terza scuola secondaria di primo grado.

Leggendo questi pensieri si può affermare che i bambini e i ragazzi sono conservatori, cercano nella famiglia equilibrio e stabilità, avendo bisogno di un «contenitore».

L'idea del «contenitore» appartiene agli studi di uno fra i grandi psicanalisti contemporanei, l'inglese D.W. Winnicott (1992) e fa riferimento all'esperienza infantile precoce di essere «lacerati», «mandati in pezzi» dalle proprie pulsioni e dalle emozioni negative (la paura, la collera, il risentimento) e di non essere capaci di «contenere» queste energie primitive e irrazionali quando si scatenano dentro di noi. Di norma l'adulto significativo funziona sempre da «contenitore» esterno dell'lo infantile: il gesto (istintivo) di contenimento delle braccia materne costituisce una metafora potente e una figura rassicurante, avviando un processo che porterà nel tempo l'lo a «contenersi» da sé. Dall'età del gioco e della fantasia (3-5 anni), i bambini che sperimentano il «contenimento» di adulti significativi e rassicuranti cominciano a «farsi contenere» dalle regole di condotta, progressivamente assunte in famiglia e a scuola. Nel corso dell'adolescenza sperimentiamo di nuovo, ma questa volta con inevitabile consapevolezza personale, la penosa percezione di un lo che «va in pezzi» e impariamo nuove forme simboliche di «contenimento».

Gli adulti presentano sempre un certo numero di «rituali», che si legano simbolicamente

mente alle esperienze di contenimento infantile; ma accade anche che in condizioni di ansia, di paura, di stress possiamo ottenere «contenimento» da altre persone, persone a noi care (braccia affettuose e spalle su cui piangere), ma anche, semplicemente, «persone che ci ascoltano». L'ipotesi pedagogica più verosimile è che gli ex bambini sufficientemente e adeguatamente «contenuti» diventino adulti che si contengono da soli (l'autonomia psichica comporta la capacità di «auto-contenersi») e che sono capaci a loro volta di «contenere». Si passerebbe, insomma, progressivamente, da «contenitori esterni» (braccia, regole, punizioni, premi, aspettative), messi inizialmente in campo dagli adulti significativi, ad un «contenitore interno» simbolico, che in molti prende la forma di «confini interni dell'io», o anche di «barriere interne», potenzialmente inibitorie, entro le quali l'io si riconosce una «licenza di essere» e di agire. L'uso del termine «contenitore» o «barriera» rivela interpretazioni contrastanti di questo dinamismo: ciò che conta è riconoscere che l'io ha bisogno di generare «contenitori» interni per consolidarsi, anche se alcuni di tali simbolici contenitori dovessero trasformarsi in «barriere» ed essere, per conseguenza, successivamente oltrepassate e abbattute nel corso delle fasi adulte della vita.

Spesso i genitori, avendo poco tempo, non lo vogliono usare per avere conflitti con i figli rimandando alla scuola la funzione normativa. L'ipocontrollo comportamentale, tipico di un ambiente che non fornisce alcuna regola al comportamento del ragazzo, ha effetti negativi sullo sviluppo, il ragazzo risulta più esposto a una situazione di rischio, privo com'è di risorse personali e di un ambiente supportivo alle spalle.

Nei temi traspare anche il concetto dell'importanza della coesione come elemento fondamentale nelle relazioni familiari:

«La famiglia deve essere unita senza problemi e aiutarsi nel bisogno» classe terza primaria.

«Per me la vita quotidiana di una famiglia dovrebbe svolgersi così: uscire più spesso e parlare di più insieme e quando siamo a casa fare un gioco tutti insieme» prima classe, scuola secondaria di primo grado.

«Una famiglia per essere felice deve fare attività, gite, viaggi insieme e restare unita» prima classe, scuola secondaria di primo grado.

«Secondo me una famiglia deve essere unita per non perdere il rapporto» prima classe, scuola secondaria di primo grado.

I bambini e i ragazzi stanno diventando sempre più competenti mettendo a fuoco il ruolo della famiglia. Dall'indagine emerge che nonostante la società stia vivendo un momento storico di grandi trasformazioni sociali, i bambini cercano dei modelli positivi, coerenti e con ruoli ben precisi.

Per instaurare una buona collaborazione scuola – famiglia è necessario comprendere quei meccanismi, aspetti e fattori che favoriscano una relazione positiva e che permetta di sostenere e promuovere una cultura di alleanza tra scuola e famiglie.

Come sottolineano Epstein e Salinas (2004), la scuola non è composta di una diade, docenti e studenti, ma è, o meglio dovrebbe essere, una learning community, composta di docenti, studenti, genitori e membri della comunità che cooperano per dinamizzare e arricchire l'istituzione scolastica e aumentare le opportunità di apprendimento e il benessere degli studenti. Di fatto, da diversi studi emerge che la creazione di un clima di collaborazione e la costruzione di legami forti e stabili fra genitori, studenti e scuola, sono fondamentali per il miglioramento, non solo del rendimento scolastico (Henderson 1987; Epstein, 1991; Ballen e Moles, 1994; Henderson e Berla, 1995; Benjet, 1995), ma anche, del benessere generale (Boal, 2004; Wentzel, 1998) degli allievi.

Coleman e colleghi (1996) confermano che esiste un forte legame fra il sostegno

dei genitori e il comportamento in classe, il successo scolastico e la fiducia in sé dei figli. Nordahl (2006) sottolinea che i due fattori più importanti che influenzano il successo scolastico dei ragazzi sono il grado d'istruzione dei genitori e la qualità della collaborazione fra scuola e casa. Una buona relazione tra la scuola e i genitori ha influenze positive sia sulla motivazione sia sugli obiettivi a lungo termine degli studenti (Wentzel, 1998). I ragazzi che sperimentano buone reti relazionali collaborative tra gli adulti che li circondano e che hanno relazioni positive con questi adulti sono meno a rischio di avere problemi scolastici ed extra-scolastici (Wentzel, 1998; Oliva et al., 2002). La consapevolezza di essere sostenuti socialmente e scolasticamente dai genitori aumenta nei ragazzi la sensazione di essere competenti, l'interessamento alle problematiche relative alla scuola, la volontà di conseguire risultati positivi e la motivazione a costruire relazioni (Wentzel, 1998).

Anche secondo Nordahl e colleghi (2005) il docente è un professionista che ha gran parte della responsabilità della costruzione di buone relazioni e deve avere degli atteggiamenti positivi nei confronti dei genitori in generale e considerarli delle risorse per i ragazzi. Da una buona relazione fra docente e genitori ci guadagneranno sia il docente sia i genitori, grazie a questa relazione l'insegnante potrà comprendere la situazione specifica del ragazzo e la sua quotidianità (Thomson et al., 2004).

L'indagine presentata ha voluto dare ascolto e cercare di comprendere sia l'idea di famiglia che hanno ragazzi e genitori, sia l'idea che questi ultimi hanno della scuola.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

Ballen, J., Moles, O. (1994), *Strong families; strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Bartolomeo A., (2004), *Le relazioni genitori – insegnanti*, La Scuola, Brescia

Benjet, C. (1995), *The impact of parent involvement on children's school competence: The interaction between quantity and quality of involvement*. In «Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development», Indianapolis, Indiana

Bronfenbrenner U., (1986) «*Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives*», *Developments Psychology*, 22, 723 – 742

Coleman, P., Colline, J. (1996), *Learning together: The student/parent/teacher triad*. In «School effectiveness and school improvement», Vol. 7, pp. 297-323.

Di Blasio P., (1995), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Henderson, A. T. (1987), *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A., Berla, N. (1995), *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.

Thomson, G, Warron, S, Carter, L (2004), *It's not my fault. Predicting High School Teachers who blame blame parents and students for low achievement*. In «The High School Journal», 87, 3, pp. 5 - 14.

Wentzel, K (1998), *Social Relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers*, in «Journal of educational Psychology», 90, 2, pp. 202 -209

Winnicott Donald W., (1992), *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando Editore. Roma

Winnicott Donald W., (2005), *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, Armando Editore, Roma

Famiglie, malati, istituzioni curanti in psichiatria

di Massimo Rabboni*

In psichiatria, una corretta relazione di cura non può che svilupparsi coinvolgendo, insieme con il paziente, il suo ambito di vita più prossimo, rappresentato, di regola, dalla famiglia. Se questo è vero da sempre, giacché anche in epoca antica erano ben presenti i temi della regolazione delle distanze affettive, del vivere quotidiano e dell'abitare, negli ultimi decenni, e in Italia significativamente a partire dalla riforma psichiatrica del 1978, intorno alla relazione ternaria tra paziente, familiari e servizi si sono sviluppati ed evoluti diversi modelli teorici, da quello della decontestualizzazione ancora di epoca manicomiale, a quello fondato sull'applicazione di modelli psicoanalitici, poi di modelli sistemici ed attualmente, in larga prevalenza, sul modello psicoeducazionale, più degli altri in grado di favorire il superamento dell'ancora persistente problema dello stigma.

Se quest'ultimo modello era, ed è, già in grado di assicurare una relazione paritaria e partecipe, è a partire da esso che si sono poi sviluppate ulteriori ipotesi d'integrazione, fondate anche sul concetto dell'auto-mutuo aiuto, che valorizzano in contesti collaborativi le esperienze dirette dei familiari, come anche dei pazienti.

In psychiatry a correct therapeutic relationship has to develop necessarily through the involvement of the patient's closest life sphere, which is usually represented by his/her family. If this has been always true - since even in ancient times the theme of ruling the affective distance, in daily living and cohabiting, was surely addressed - in latest decades and in Italy particularly after the 1978 psychiatric reformation, several theoretical models developed and evolved all around the patient-family-caring services ternary relationship: from the decontextualization model used in the mental hospitals age to models based on the application of psychoanalytic patterns, from systemic models to psycho-educational models that are currently in large use as the most apt to overcome the still persistent problem of stigma.

Given that this latest model was, and is, able to grant an equal and shared relationship, it is from its core that further integration solutions, based on the concept of self-mutual help, have been developed thus giving value, in collaborative contexts, to the direct experience of patients and of their families.

Keywords: psychiatric services, stigma, patient-family-caring, psycho-educational models, self-mutual help

*** Dott. Massimo Rabboni, psichiatra, Direttore del Dipartimento di salute mentale dell'Azienda Ospedaliera Papa Giovanni XXIII di Bergamo**

Pochi problemi sono stati, nella storia della medicina, ma forse anche della scienza in generale, controversi quanto quello dell'eziologia (dei campi eziologici, in realtà) della malattia mentale. Attraverso le concezioni che si sono succedute, però, rimaste in qualche modo in coerenza con i modelli coevi della medicina fisica (attraverso quindi umori, flussioni, infezioni, fino al riduzionismo molecolare), alcuni pochi fili rossi si sono dipanati in maniera costante: la convinzione che accanto alle alterazioni somatiche vi fosse sempre un'alterazione della prospettiva esistenziale della persona; l'idea dell'interferenza con la malattia dei fatti della vita ordinaria, e della conseguente necessità di regolarli, ma soprattutto, per quanto ci riguarda qui, la consapevolezza che nella genesi della malattia e nel suo successivo decorso fossero cruciali i rapporti che il malato intratteneva con i suoi affetti – la famiglia originaria per prima – con la necessità di governarli nel loro flusso e financo nella loro distanza. Per secoli, uno dei problemi della cura dei folli sarà rappresentato dalla regolazione della distanza del loro abitare rispetto agli altri, e alla famiglia prima di ogni altra cosa (Rabboni, 2003).

Di fondamentale importanza appare la *concezione della causalità* alla base dei vari orientamenti, interpretabile come attribuzione di colpa (chi causa ha colpa). Il modello medico, in un certo senso, colpevolizza la natura e quindi deresponsabilizza il paziente, favorendo l'atteggiamento paternalistico, rivolto alla tutela della persona anche contro la sua volontà. Tende a delimitare la normalità della patologia, differenziando dei quadri clinici ben definiti, suscettibili di trattamenti specifici. Il modello psicomodinamico chiama in causa l'inconscio e in definitiva la persona stessa: dipende in gran parte dal paziente se vuole guarire.

Normalità e patologia trapassano impercettibilmente l'una nell'altra, nella convinzione di fondo che “siamo tutti più o meno nevrotici” e suscettibili dello stesso tratta-

mento. Il modello sociorelazionale sposta all'esterno la colpa e la ritrova ora nella famiglia, ora nella società, deresponsabilizzando il paziente che viene ritenuto essenzialmente vittima. Vi è quindi la tendenza a ribaltare i termini di patologia e trattamento: il “cosiddetto malato” è in realtà sano, e quindi non da curare (e, al limite, da abbandonare a se stesso); famiglia e società sono invece malate, e quindi da curare modificandole. La criminalizzazione di queste ultime può essere, in quest'ottica, una necessaria fase intermedia del trattamento (Poli, 2002).

Il divenire progressivo delle teorie eziologiche della malattia mentale e dei conseguenti modelli istituzionali e non istituzionali d'intervento va, poi, di pari passo con i rapporti che l'organizzazione curante – ma anche la società in generale – intrattengono con la famiglia.

In epoca manicomiale; la dislocazione forzata del paziente al di fuori del contesto familiare faceva sì che la famiglia fosse interamente sgravata dal carico della cura, e in certo senso liberata (ma in un'ottica di oggi) da una presenza molto ingombrante. La completa delega faceva sì che ai familiari non restassero altro che le visite periodiche al congiunto, ricoverato in un manicomio provinciale sempre abbastanza distante, per i tempi; talvolta molto distante, poiché non tutte le province italiane erano dotate di un manicomio. Così, se all'inizio del ricovero erano abituali le visite settimanali (rigorosamente la domenica, dato che negli altri giorni, dovendo lavorare, non si poteva certo intraprendere un viaggio), con il suo protrarsi, le visite si diradano, sino a divenire annuali, o ancora meno frequenti, sostituite da qualche richiesta epistolare al Direttore di notizie sul congiunto.

Il rapporto, tuttavia, tra famiglie nucleari a volte molto numerose, come d'uso in ambiente contadino, i malati e l'istituzione non era sempre così lineare, e lasciava spesso spazio a deviazioni sorprendenti.

Così, accadeva che il vuoto lasciato dal

malato nella famiglia, divenisse prima o poi doloroso, percepito come un'assenza sì sgravante, ma anche deprivante e colpevole (Dell'Acqua, Vidoni, Zanus, 1998); accadeva, non di rado, che vi fossero richieste di dimissioni temporanee nei periodi in cui maggiore era il carico di lavoro richiesto dalla coltivazione dei campi, e un paio di braccia in più, malate che fossero o no, diveniva necessario; accadeva anche che, al contrario, senza particolare ritrosia (forse le necessità materiali, prevalendo sullo stigma della malattia), nella stagione invernale gli stessi interessati (le stesse, come abbiamo trovato documentato da una lettera dell'Archivio storico del manicomio di Bergamo) (Rabboni, 2011) chiedevano di essere per qualche mese ricoverate, perché "comincia a fare freddo, signor Direttore, e fuori c'è poco da mangiare...".

Un mutamento radicale di punti di vista si produrrà negli anni '70 del secolo scorso: radicale, perché coinvolgerà tanto il rapporto tra individui e famiglia e tra individui e società in generale, quanto la concezione ecologica delle strutture comunicative tra i soggetti partecipanti a una comunità, quanto le concezioni eziologiche intorno alla malattia mentale, quanto ancora il rapporto tra famiglie e istituzioni curanti.

Già dal primo dopoguerra, i fenomeni della più recente urbanizzazione e dell'industrializzazione insieme alla nascita dello Stato sociale avevano spostato inaugurato la presenza dei servizi pubblici (a partire dalla scuola) nel lavoro di cura, riducendo progressivamente, anche se non rapidamente, il peso che di queste funzioni gravava soprattutto sulle donne, che hanno così visto gradatamente espandersi le loro possibilità d'impegno extrafamiliare.

Contestualmente, in quegli anni, importanti movimenti di opinione avevano portato alla legislazione sul divorzio, sulla tutela della maternità e della sua interruzione, sui servizi dei consultori, sulle scuole, sul diritto alla salute e in generale sull'esercizio dei diritti di cittadinanza come forma di partecipazione

attiva; questo, non senza il contraltare rappresentato dal mancato riconoscimento del valore aggiunto rappresentato dal lavoro di cura che, comunque, per molti aspetti – per la cura dei malati cronici – nel discorso che qui ci concerne – continuavano a ricadere sulla componente femminile.

È in questa temperie culturale che si inserisce, nel 1978, la legge di riforma psichiatrica, che, se fa ricomparire i pazienti emersi dal manicomio a pieno titolo come individui e come cittadini, pone anche il problema del loro confrontarsi con altri individui e altri cittadini, in primo luogo i loro congiunti.

Nel dibattito di quegli anni, l'idea che la malattia mentale fosse metafora della miseria e dell'esclusione finisce – di là di ogni buona intenzione – col travolgere nella stessa visione anche le famiglie, mentre sul piano più propriamente tecnico l'idea che il superamento della psichiatria manicomiale dovesse coincidere con il superamento della psichiatria biologica avvia tout court processi di comprensione che finiranno per l'attribuire alle famiglie una serie di nuove responsabilità (ben di là del «sangue cattivo») nella genesi della malattia, di cui non è stato possibile ancora, forse, interamente liberarle.

Tra questi processi, l'affermarsi nei servizi di una cultura di matrice psicoanalitica, problematica anche perché fortemente decontestualizzata, farà sì che il concetto di «relazione oggettuale» con le figura parentali, anziché rimanere confinato nel luogo per cui era stato pensato, e cioè il *setting* terapeutico duale, finisca per estendersi pervasivamente sino a materializzarsi nelle relazioni reali che i pazienti adulti intrattengono con i loro genitori, e che questi ultimi intrattengono con il terapeuta, pensato come «lo sussidiario» non in senso metaforico e simbolico, ma quasi come alleato reale del paziente nei confronti di una coppia genitoriale (ma specificamente di una madre) percepita sempre come aggressiva e lesiva.

Già nel 1948, del resto, F. Fromm Reichmann, allieva di Sullivan, aveva proposto la

teoria della cosiddetta «madre schizofrenogena»', una donna fredda, dominante e con forte tendenza al controllo, che stabiliva una relazione ambivalente e iperprotettiva con il figlio (Fromm-Reichman, 1948).

È in gran parte a partire da questo incrocio di tesi psicoanalitiche e di strumenti sistemici che si genererà il percorso, forse non ancora interamente revertito, di attribuzione alle famiglie, nella loro materiale e personale fisicità, della responsabilità della genesi delle malattie mentali, o almeno della maggior parte di esse.

Questa sorta di fraintendimento genererà una serie d'interventi pseudoterapeutici su un nucleo familiare – o su suoi singoli componenti – che non lo avevano mai richiesto, generando conflittualità non piccole, ma soprattutto elidendo la possibilità di dare valore alla famiglia come interlocutrice autonoma, con dignità e soggettività pari a quella degli operatori che compiono l'intervento tecnico.

Contemporaneamente, accanto all'affermarsi nella pratica dei servizi del punto di vista psicodinamico, veniva delineandosi – già dagli ultimi anni '60 – la teoria sistemica, che, traducendo in termini e contesti psicologici concetti fisici, sminuiva il ruolo preminente degli individui e delle loro caratteristiche, ma anche delle loro relazioni duali, rispetto alla valorizzazione del sistema complesso, di cui gli uni e gli altri sono parte.

Nel 1967 nel testo principale del gruppo di Palo Alto, nucleo storico del pensiero sistemico in psichiatria, in premessa si sottolinea come, in ambito aritmetico alla nozione di grandezza si debba sostituire quella di funzione: i numeri perdono in tal modo il loro significato assoluto di grandezze complete, proprietà di oggetti reali, poiché mutano le loro peculiarità qualora si modifichi il contesto di relazioni numeriche in cui sono calati (Watzlawick et al., 1971). I sistemi – di cui la famiglia diviene un esempio – sono descritti come retti da relazioni di tipo circolare, retroattive (che interferiscono con la propria

causa modificandola), sostenuti non da una fonte energetica (che era in certo senso la libido degli psicoanalisti, ma da una rete di relazioni fra elementi in equilibrio dinamico fra loro fino ai limiti del sistema, ciascuno causa ed effetto della persistenza del sistema stesso) (Watzlawick, 1978). Naturalmente sul piano che ci riguarda, il sistema cardine era identificato dai californiani nella famiglia, principale nucleo di relazioni significative nel quale abitualmente ogni uomo cresce e si sviluppa (Von Bertalanffy, 1971).

Da queste affermazioni, nascerà una concezione – rigidamente riduzionistica, tanto quanto era stato il modello medico di matrice positivista della malattia mentale – che tenderà a considerare tassativamente necessario un intervento terapeutico di tipo sistemico su ogni famiglia di ogni paziente, fino a problematizzare la possibilità di trattamento per chi di una famiglia fosse, in effetti, sprovvisto. In realtà entrambe queste posizioni (che qui descriviamo in termini storicamente attestati, ma che non sono, in effetti, interamente superate nella pratica quotidiana di tutti i servizi di cura), sono parte di una concezione globalmente sociorelazionale della malattia mentale, centrata sul tema della colpa, che è trasferita dal paziente alla famiglia o alla intera organizzazione sociale: famiglia e società che divengono quindi, in quanto “malate” l'oggetto del discorso della cura, che, illuminandole e focalizzandole come colpevoli, finisce però spesso per abbandonare il paziente, quasi dimenticandolo.

Nell'evoluzione delle diverse posizioni che abbiamo visto, e vedremo succedersi, per altro, fino alla riflessione sulle prassi oggi attive nei servizi per la salute mentale, ha un peso assai rilevante un dato epidemiologico, spesso trascurato negli ambiti di valutazione maggiormente concettuale, e cioè che, negli anni '70, ma anche fino agli ultimi anni del secolo scorso, la malattia mentale (tolte le patologie da danno evidentemente organico, come le oligofrenie) si identificava essen-

zialmente con la schizofrenia, della quale era stato elaborato un complesso modello eziologico, psicodinamico e in parte relazionale, che dava al concetto di “scissione” un senso non tanto descrittivo, quanto eziologico: concetto in cui quindi ben si inscriveva per esempio l’idea della “madre schizofrenogena”. Oggi, fondamentalmente grazie alla disponibilità degli antipsicotici di seconda generazione e alla precocità dei trattamenti, le patologie maggiormente rappresentate sono piuttosto i gravi disturbi di personalità, i disturbi dell’umore, i disturbi dell’adattamento e i disturbi d’ansia – questi ultimi, a volte anche molto gravi – con la frequentissima associazione del danno causato dall’utilizzo di sostanze d’abuso, pressoché ubiquitario nelle fasce generazionali più giovani. Ora, è evidente che per tali patologie la generalità degli assunti prospettati appare inapplicabile, con ciò contribuendo non poco alla labilizzazione di tutti i percorsi eziologici a vario titolo derivati da assetti familiari o sociali.

Tornando ai percorsi d’intervento contemporanei, che hanno in ogni caso superato la concezione della famiglia pensata come tout court patogena, in un’ottica psicodinamica, o sistemica o sociale che questo fosse, un passaggio interessante verso i modelli più evoluti di rapporto (quelli psicoeducazionali, in effetti, fino ad arrivare all’idea degli Utenti e Familiari Esperti – UFE), è rappresentato dalla teoria delle Expressed Emotions, o Emotività Espressa (Vaughn, Leff, 1976; Kavanagh, 1992; Koenisberg, Handley, 1986).

Si tratta in effetti del primo tentativo concettuale di tradurre in termini relazionali e comunicativi, misurabili e modificabili, non gli assetti emotivi profondi, ma gli stili di relazione interni al gruppo familiare, con la loro eventuale potenzialità nocigena.

L’EE costituisce quindi un indice di valutazione del clima emotivo familiare, attraverso un’intervista semi-strutturata, la Camberwell Family Interview (CFI), somministrata al familiare-chiave, ovvero al familiare che

trascorre più tempo con il paziente, il caregiver principale. Tale misura, in grado di valutare le caratteristiche dell’ambiente familiare con l’identificazione di fattori di rischio per la ricaduta del paziente (gli atteggiamenti di critica, di rifiuto e di ipercoinvolgimento emotivo) e di fattori di protezione (gli apprezzamenti positivi e gli atteggiamenti di calore e di supporto emotivo nei confronti del paziente), è in grado di rendere evidente come i familiari possano influenzare il decorso della malattia di un loro familiare affetto da schizofrenia unicamente attraverso stili specifici di comunicazione.

È in effetti da questa teoria, importante forse più che per il suo stretto contenuto per aver avuto la capacità di farsi ponte tra un modello che vedeva la famiglia come causa della malattia e ostacolo al processo di guarigione, a un modello che, permettendo ai familiari, attraverso le tecniche di psicoeducazione, di rispondere in maniera emozionalmente più adeguata ai sintomi e ai comportamenti prodotti dalla malattia del paziente, sostenendo le famiglie come luogo di assistenza, a spostando su di essa alcune definite competenze e attivando in esse potenzialità significative, che non rischiano di rimanere chiuse al loro interno. Gli interventi psicoeducazionali – in senso lato – sono cioè mirati a coinvolgere le famiglie, a rompere il loro isolamento e a cambiare la rigidità del loro rapporto con il servizio, in un rapporto non coterapeutico o confusivo, ma autenticamente supportivo.

Dei percorsi psicoeducazionali fanno del resto parte i gruppi di auto-mutuo aiuto, specialmente se eteroassistiti da operatori dei servizi, che costituiscono oggi (pur essendo anch’essi nati nel secondo dopoguerra) una delle avanguardie per i modelli di trattamento della malattia mentale partecipativi tra famiglie e servizi.

Complessivamente, quindi, è oggi dalla necessità di una relazione continua tra servizi e persone che, nelle pratiche sanitarie e della salute mentale, si è iniziato, non

senza qualche fatica, a prestare attenzione maggiore alla famiglia, in quanto risorsa ineliminabile in un progetto allargato di cura, e soprattutto al fenomeno dell'associazionismo tra le famiglie, fino, in certo senso, alla loro professionalizzazione con le figure degli UFE.

Pur con tutti i cambiamenti intervenuti, per altro, le aree critiche attive sono ancora, in certa parte, sovrapponibili a quelle tradizionali, di cui si diceva all'inizio, con il tema centrale della regolazione della distanza tra malati, familiari, servizi e società civile.

I temi aperti, allora, possono essere così riassunti, e riguardano:

- lo stigma, tanto quello che ricade sul malato, quanto quello che ricade sulla famiglia
- la condizione della famiglia che ha al suo interno un malato, e le sue conseguenti necessità di assistenza
- il ruolo che la famiglia può avere, di concerto con i servizi che direttamente se ne occupano, nella definizione del progetto di terapia e riabilitazione del malato
- ultimo, ma forse non ultimo nel contemporaneo, il nuovo ruolo che la famiglia viene ad assumere nel percorso di reinserimento sociale del paziente, quando volge al termine il percorso strettamente riabilitativo; capitolo, questo, radicalmente mutato rispetto anche a pochi decenni or sono, perché oggi le "famiglie" di cui si parla sono famiglie acquisite, o comunque riferimenti della stessa generazione del malato e non più di quella dei genitori.

La questione dello stigma è, ancor oggi e malgrado tutto, cruciale. Si tratta di un fenomeno ubiquitario, diffuso in Germania e in Gran Bretagna come a Hong Kong o a Singapore, in contesti industrializzati, ma anche in contesti rurali tradizionali, come l'Etiopia o le regioni agricole dell'India (Casaccia, Roncone, 2005).

Uno studio abbastanza curioso (Bromley, Cunningham, 2004) ha documentato che i pazienti ricoverati in un servizio psichiatrico per acuti ricevono in media meno della metà dei piccoli doni augurali che i visitatori usano portare a chi sia degenti in ospedale, rispetto ai ricoverati in un reparto di medicina; difficile comprendere se si tratti di un estremo pudore, o di un lieve disprezzo per chi, tanto, non sarebbe in grado di apprezzare.

Lo stigma che colpisce i pazienti li danneggia gravemente: nella fase di prevenzione, di avvio del contatto con i servizi (le malattie psichiche sono quelle, in assoluto, con il più elevato *dark number*: solo circa un terzo dei malati attesi sulla base dei dati epidemiologici accede effettivamente a un percorso di cura), ma soprattutto di reinserimento sociale e lavorativo, dove le aziende tendono, per soddisfare gli obblighi di legge di assunzione di invalidi, a selezionare negativamente gli ammalati psichici rispetto a tutti gli altri. Lo stesso stigma rappresenta, però, ancor oggi, uno dei problemi più gravi per le famiglie, che si trovano tanto colpite al loro interno, quanto isolate dal loro contesto sociale abituale da quello che i sociologi, non senza ironia involontaria, definiscono "stigma di cortesia" (Goffman, 1963). La discriminazione e le difficoltà incontrate dai familiari di persone affette da schizofrenia o altre malattie mentali gravi vanno ben al di là delle sole dimensioni delle interazioni interpersonali e dell'accessibilità ai ruoli sociali. I familiari riscontrano infatti stigmatizzazione anche nella altre due grandi dimensioni della vita sociale: discriminazione strutturale e rappresentazione pubblica della malattia mentale. Quest'ultimo tema risulta tra i più sottolineati, a partire dalle barzellette sui malati di mente, ai numerosi film in cui il colpevole di efferati delitti è sempre uno psicopatico, fino alla svalutazione delle persone con malattie mentali gravi derivata dall'erronea attribuzione di un più marcato potenziale di violenza, superiore a quello che, di fatto, è

riportato negli studi scientifici (Link, Phelan, Bresnahan et al., 1999). Tra i più frequenti effetti dello stigma “di cortesia”, il crollo dell'autostima, la difficoltà nel fare e mantenere le amicizie, la difficoltà a trovare un lavoro, la riluttanza ad ammettere la malattia mentale, la difficoltà a mantenere buone relazioni familiari al di fuori del nucleo ristretto, ma anche al suo interno; molto diverse risultano le posizioni, per esempio, assunte nei confronti dei pazienti dai genitori o invece dai fratelli.

Tema negletto sino a pochi anni or sono, si è fatto oggi di grande attualità il problema simmetrico, della tutela del corretto equilibrio relazionale e del supporto alla crescita dei figli di genitori con problemi psichici. Si tratta, in effetti, di un tema relativamente recente, frutto in realtà dei recenti progressi nei percorsi di cura. Sino infatti a circa due decenni or sono, l'esordio precoce della patologia psichica e la sua precipitosa evoluzione rendevano improbabile che un paziente potesse costituire una propria famiglia stabile, entro la quale far nascere e allevare dei figli; eventuali nascite erano incidentali e, quasi di regola, i bambini erano affidati ad altri. Oggi, al contrario, esordi meno drammatici e soprattutto precocità degli interventi di cura fanno sì che sempre più spesso i pazienti costituiscano una propria famiglia e abbiano figli. Il tema dei figli di fronte alla malattia mentale dei genitori è oggetto, attualmente, di ricerche e approfondimenti, che stanno gradualmente proponendo percorsi e ipotesi, nessuna delle quali ancora sufficientemente acclarata in letteratura da poter essere accettata dalla comunità scientifica. Certamente, si tratta di una questione non piccola, sul piano etico oltre che tecnico, in cui sempre più, in ogni caso, si vengono proponendo all'attenzione e all'ascolto le ragioni di questi figli (Cooklin).

Tornando agli ultimi due temi che si proponevano, concernenti in sostanza la partecipazione delle famiglie al processo di *empowerment* dei pazienti, due modelli me-

ritano di essere considerati; quello – complessivamente – della psicoeducazione, e quello, che ha le sue radici nell'associazionismo dei familiari, della partecipazione attiva al lavoro dei servizi, di cui è proto tipico il modello “UFE”.

Il modello psicoeducazionale – molto diverso da quello in auge negli anni '70, che aveva caratteristiche quasi addestrative, si fonda su paradigmi cognitivi, ed ha lo scopo di aiutare la famiglia a potenziare e valorizzare le proprie risorse nell'assistenza al congiunto, nelle relazioni sociali e nel rapporto con i servizi.

Il metodo utilizzato sono incontri di gruppo di familiari, genitori, fratelli o coniugi, assistiti da uno o due esperti, nei quali sono svolte più fasi di approccio al problema: la prima fase è di carattere informativa-formativa; in essa sono fornite le informazioni non solo riguardanti il disturbo bipolare e i fattori di rischio per le ricadute, ma anche per riconoscere i cosiddetti campanelli d'allarme, al fine di prevenire le fasi acute di malattia. In un secondo step sono insegnate specifiche abilità di comunicazione e tecniche di *problem solving* e di *social skills trainig*: tecniche riabilitative specifiche se rivolte a pazienti, supportive per i familiari, che apprendono l'utilizzo delle strategie di comportamento più idonee per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Nella fase finale infine, con una *adherence therapy*, si cerca di ottimizzare la partecipazione al trattamento farmacologico.

Rendendo consapevoli le persone portatrici di questo disturbo psichico e i loro familiari sulla natura della patologia e sui mezzi per poterla fronteggiare, l'intervento psicoeducativo si pone come obiettivo l'ottimizzazione della relazione terapeutica e un miglioramento dello stile di vita, prevenendo e riducendo il rischio di ricadute e il conseguente utilizzo di servizi ospedalieri.

Esistono varianti di questa modalità di aiuto specifiche per le diverse tipologie di malattia psichica; tra le più recenti, quella

messa a punto per i disturbi bipolari dell'umore (Colom, Vieta), che si stanno oggi affermando tra le problematiche più diffuse.

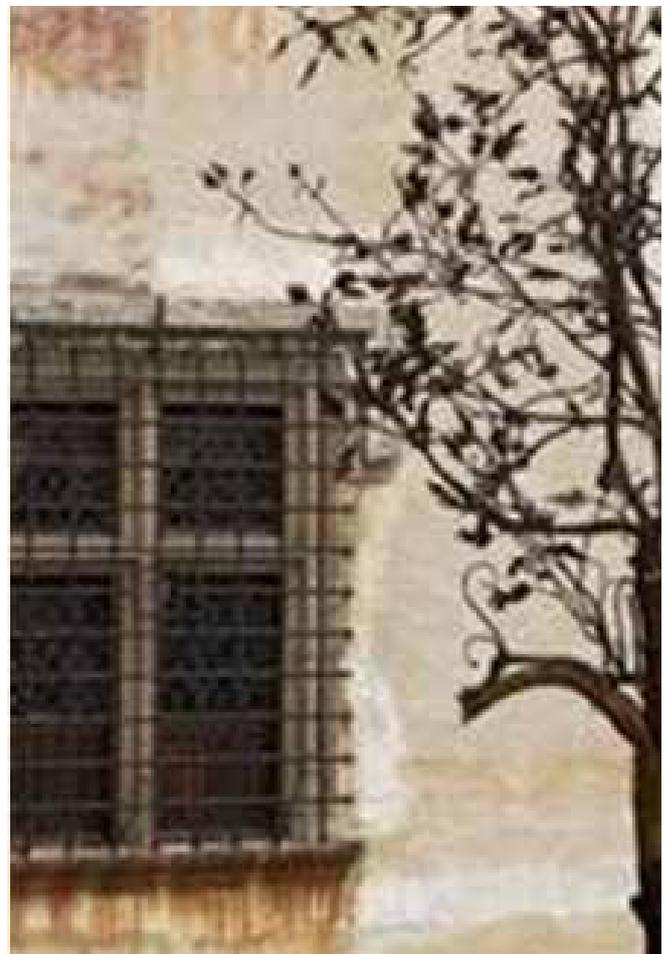
Gli approcci psicoeducativi sono finalizzati ad aumentare *l'insight*, la comprensione del paziente per la malattia e il trattamento. Una rassegna di dieci studi disponibili ha valutato i risultati ottenuti mediante diversi interventi psicoeducativi. In tutti gli studi è stato previsto il coinvolgimento dei familiari.

La *compliance* alle terapie è risultata significativamente migliorata in un singolo studio, mentre in altri casi i risultati sono stati in proposito non univoci. Qualunque tipo di intervento psicoeducativo ha ridotto in modo significativo i tassi di ricaduta o di ricovero nel corso dei periodi variabili di follow-up da 9 a 18 mesi rispetto a un trattamento standard (RR 0,8; IC: 0,7-0,9; NNT 9; IC 6-22). Va comunque rilevato che gli *outcome* secondari di questi studi (aumento della comprensione, stato mentale, livello globale di funzionalità, ecc.) sono risultati valutati con scale di difficile interpretazione. I risultati sono comunque, in generale, apparsi coerenti nel sostenere la possibilità che gli interventi psicoeducativi esercitino un effetto positivo sul benessere individuale. Complessivamente, dunque, in attesa di ulteriori dati, la psicoeducazione appare come un insieme di interventi utili e poco costosi, appropriati a entrare nel programma di trattamento dei pazienti affetti da schizofrenia (Pekkala, Merinder, 2005).

Da ultimo, come si diceva, tra le esperienze ancora in fase iniziale nel nostro Paese, quella costruita sul «sapere esperienziale» di pazienti e familiari, realizzata dalla Provincia Autonoma di Trento, nota con il nome «UFE - Utenti Familiari Esperti» (Caracci). Si tratta di una nuova formula di intervento sul disagio mentale e di promozione della salute nei luoghi di cura, nell'integrazione socio sanitaria e nella comunità, che prevede che utenti e familiari siano messi in condizione di svolgere in modo strutturato e continuativo attività e fornire prestazioni rico-

nosciute in diverse aree del Dipartimento di salute mentale. Questi nuovi esperti traggono dalla malattia e dal loro percorso di cura consapevolezza di un «sapere esperienziale» e sviluppano la capacità di trasmetterlo. La loro competenza si differenzia da quella degli operatori in quanto «esperti per esperienza» anziché per professione, integrandosi in modo complementare.

Come si vede, un percorso in divenire, in cui però le rigidità che lo avevano un tempo connotato sembrano essere definitivamente superate, a solo vantaggio dei malati, per i quali la multifattorialità complessa dell'eziologia esige una altrettanto complessa, e isomorfa rete di interventi di cura e di riabilitazione.



BIBLIOGRAFIA:

- BROMLEY J.S., S.J. CUNNINGHAM, *You don't bring me flowers any more: an investigation into the experience of stigma by psychiatric in-patients*, «Psychiatr Bull», 2004; 28: 371-4
- CARACCI G., R. DE STEFANI, S. CARZANIGA *Un modello di empowerment organizzativo per la salute mentale*. «Monitor», XII, 32, 2013: 52-58
- CASACCHIA M., R. RONCONE, *Lo stigma di chi soffre di un disturbo mentale e dei familiari*, «Noos» 3 / 4, 2005, 197-218
- COLOM F., E. VIETA, *Manuale di psicoeducazione per il disturbo bipolare.*, Giovanni Fioriti Editore, Roma, 2006,
- COOKLIN A., *Impact of Parental Mental Health on Children*, Gresham Lectures <http://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/the-impact-of-parental-mental-health-on-children>
- DELL'ACQUA G., D. VIDONI, P. ZANUS *Servizi, carico familiare e disturbo mentale. Informazioni, organizzazioni, reti, aiuto reciproco*. DSM e Ser.T, Trieste, 1998
- FROMM-REICHMAN F., *Notes on the development of treatment of schizophrenia by psychoanalytic psychotherapy*, «Psychiatry», 11, 1948, pp. 263-72
- GOFFMAN E., *Stigma: notes on the management of spoiled identity*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall; 1963
- KAVANAGH D.J., *Recent development in Expressed Emotion and schizophrenia*, «Br J Psychiatry», 1992, 160: 601-20
- KOENISBERG H.W., R. HANDLEY, *Expressed emotion: from predictive index to clinical construct*, «Am J Psychiatry», 1986, 143: 1361-73
- LINK B.G., J.C. PHELAN, M. BRESNAHAN, et al., *Public conceptions of mental illness: labels, causes, dangerousness, and social distance*, «Am J Public Health» 1999; 89: 1328-33
- PEKKALA E., L. MERINDER, *Psychoeducation for schizophrenia*, «Cochrane Review» - *The Cochrane Library*, Chichester, UK, John Wiley & Sons, Ltd, Issue 2, 2005
- POLI E., P. CIONI *Modelli di malattia in psichiatria*, in G.B. CASSANO (a cura di) *Trattato Italiano di Psichiatria*, Milano, Masson, 2002, vol 1 p. 100
- RABBONI M., *L'abitare: vecchia e nuova residenzialità* in : G. BA (ed.) «Strumenti e tecniche della riabilitazione psichiatrica e psicosociale», Milano, Franco Angeli, 2003
- RABBONI M., (a cura di) *Transiti inceppati*. «Errepiesse. Rivista per una via italiana alla riabilitazione psicosociale», V, 2, 2011: 1-38
- VAUGHN C., J. LEFF, *The measurement of expressed emotion in the families of psychiatric patients*, «Br J Soc Clin Psychol», 1976, 15 : 157-65
- WATZLAWICK P., J.H. BEAVIN e D.D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 1971.
- WATZLAWICK P., J.H. WEAKLAND, *La prospettiva relazionale*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 1978

CONVERGENZA

dinamiche di pensiero

(uno sguardo ermeneutico dentro la consulenza educativa¹)

di Ilaria Bosi*

Dove ci troviamo? In un tempo che è successione illimitata di attimi che sono brevi, se vissuti con gioia, e insopportabilmente lunghi, se vissuti con sofferenza. Dove ci troviamo quando parliamo di famiglie e delle loro esigenze? In un tempo di estrema complessità, in cui sembra opportuno, anzi doveroso decidere quale sia il proprio ruolo, come collocarsi, come rendersi responsabili, come dare forma al proprio e altrui destino in un'inafferrabile frazione di successione temporale che pare contenere l'inespresso desiderio di futuro. E ancora: ci troviamo in un tempo di affanno nel quale sembra essere utile prevedere obiettivi più lontani o più prossimi, attribuire valori o valenze, delineare speranze, costruire certezze, o semplicemente credere in una possibile dialettica. Presupposizione intrinseca di valore o forse motivo di attesa. La complessità *esplosa* il tema dell'*insicuritas* dell'esistenza che nella famiglia traduce i suoi aspetti immanenti e anche imminenti in Difficile parlarne senza fare emergere quel desiderio di eternità che accompagna l'emozione della gioia e che ci rende paradossalmente tutti un po' prossimi all'idea di finitudine in .una continua tensione verso una pienezza di senso che sembra non raggiungersi mai.

In consulenza si parla di bambini: nessuna omogeneità, dunque, ma coerenza, individuazione: *il fanciullo è innocenza e oblio, un nuovo cominciamento e un nuovo gioco, una ruota che gira su se stessa., un sacro "sì"* . Un tutto nuovo appunto, un tutto innocente, innamorato e amato, un tutto nuovo che è pronto a donare al di là e nonostante la furia disgregatrice che rischia di travolgerlo se in balia del sistema complesso privo di logica, privo di coerenza appunto. Un tutto nuovo, una gioia che richiama eternità, come tutte le gioie.

Parole chiave: dinamico, convergenza, complessità, ulteriori, valutazione

¹ La consulenza educativa è un'opportunità a disposizione di coloro che sono impegnati nell'agire educativo, famiglie, genitori, insegnanti, educatori, che desiderano confrontarsi, essere ascoltati e sostenuti nel loro impegno pedagogico. La consulenza educativa si svolge presso il Centro per le Famiglie. I Centri per le Famiglie, istituiti grazie alla legge regionale dell'Emilia Romagna n. 27 del 1989, si occupano principalmente di tre ambiti: 1) informazione: il Centro per le Famiglie è un importante punto di riferimento per le famiglie con bambini poiché propone un accesso rapido e amichevole a tutte le principali informazioni utili alla propria organizzazione. 2) Sostegno alle competenze genitoriali: compito specifico dei Centri per le Famiglie è quello di sostenere le competenze genitoriali nel corso della crescita dei figli, la condivisione delle esperienze tra le famiglie e la corresponsabilizzazione dei genitori nell'educare i propri figli, a partire dal periodo della gestazione. Il sostegno alla genitorialità si svolge tramite l'organizzazione di varie tipologie di servizio fra cui la consulenza educativa/pedagogica, la mediazione familiare, gli incontri tematici con gli esperti ecc. 3) Sviluppo di comunità: obiettivo del Centro per le Famiglie è anche quello di favorire il mutuo aiuto, promuovendo e sostenendo progetti d'accoglienza e solidarietà fra famiglie, l'affido familiare, il volontariato, lo scambio.

Where are we? In a time that is limitless succession of moments that are short, if lived with joy, and unbearably long, if lived with suffering. Where we are when we talk about families and their needs? In a time of extreme complexity, which seems appropriate, even a duty to decide what is their role, as placed, how to be responsible, how to shape their own destiny and that of others in an elusive fraction of time sequence that seems to contain the unexpressed desire for the future. And again, we are in a time of trouble which seems to be useful to provide targets further away or closer, attribute values or values, outlining hopes, build certainties, or simply believe in a possible dialectic. Assumption of intrinsic value or perhaps reason to wait. The complexity *explodes* the theme of *'insicuritas* existence in the family translates its aspects immanent and also upcoming in consulting In speaking about children: no homogeneity, then, but consistency, identification: *the child is innocence and forgetfulness, a new beginning and a new game, a wheel that turns on itself., a sacred "Yes."* A whole new course, a completely innocent, lover and beloved, a whole new that is ready to donate beyond and despite the destructive fury that It threatens to overwhelm him if at the mercy of the complex system illogical, incoherent precisely. An all new, a joy that recalls eternity, like all joys. Hard to talk without bringing out that desire for eternity which accompanies the emotion of joy and makes us all a bit paradoxically 'next idea of finitude in.a continuous drive towards fullness of meaning that seems to never be achieved. In consulting it comes to children: no homogeneity, then, but consistency, identification: *the child is innocence and forgetfulness, a new beginning and a new game, a wheel that turns on itself., A sacred "Yes."* A whole new in fact, a completely innocent, love and love, a whole new that is ready to donate beyond and despite the destructive fury that threatens to overwhelm him if at the mercy of the complex system illogical, incoherent precisely. An all new, a joy that recalls eternity, like all joys.

Keywords: *dynamics convergence complexity ulteriority value*

 **Dott.sa Ilaria Bosi, pedagoga servizi educativi per la prima infanzia Comune di Argenta (Fe)**

Viene un momento in cui da dentro m'informano che l'intera struttura è finita. Allora non mi resta che trascriverla a matita o a penna. Dato che l'intera struttura, illuminata da una debole luce nella mente, si può paragonare a un dipinto e dato che per la giusta percezione di un dipinto non occorre procedere gradualmente da sinistra a destra, quando comincio a scrivere posso puntare la mia lampadina tascabile su una qualsiasi parte o particella del quadro. Non comincio i romanzi dal principio. Non arrivo al capitolo terzo prima di scrivere il capitolo quarto, non passo disciplinatamente da una pagina all'altra seguendo l'ordine; nient'affatto, prendo un pezzetto qui e un pezzetto là, finché ho riempito tutti i vuoti sulla carta. Ecco perché mi piace scrivere i racconti e i romanzi su schede, cui assegno un numero più tardi, quando la serie è completa. Riscivo ogni scheda molte volte. [...] Uno scrittore creativo [...] deve possedere la capacità innata non solo di ricombinare ma anche di ricreare il mondo esistente. Per farlo in modo adeguato ed evitare fatiche doppie, l'artista deve conoscere il mondo esistente. L'immaginazione priva di conoscenza non porta più in là dell'oscuro cortile dell'arte primitiva, più in là dello scarabocchio di un bambino sulla palizzata o del messaggio di qualche caposcarico al mercato. L'arte non è mai semplice. Per tornare ai tempi del mio insegnamento: davo automaticamente un voto basso agli studenti che usavano l'orribile locuzione "sincero e semplice" - "Flaubert scrive sempre in uno stile semplice e sincero" - ritenendo che questo fosse il complimento più bello che si potesse fare alla prosa o alla poesia. Quando cancellavo la frase, e lo facevo con una tale rabbia nella matita da strappare la carta, lo studente veniva a lamentarsi dicendo che i suoi professori gli avevano sempre insegnato così: "L'arte è semplice, l'arte è sincera". Un giorno o l'altro devo scoprire chi ha messo in giro questa volgare fandonia. Una maestrina dell'Ohio?

Un somaro progressista di New York? Perché si sa, nei suoi momenti più grandi l'arte è favolosamente ingannevole e complicata (Nabokov, 1994)²

Dove ci troviamo? In un tempo che è successione illimitata di attimi che sono brevi, se vissuti con gioia, e insopportabilmente lunghi, se vissuti con sofferenza. Dove ci troviamo quando parliamo di famiglie e delle loro esigenze? In un tempo di estrema complessità, in cui sembra opportuno, anzi doveroso decidere quale sia il proprio ruolo, come collocarsi, come rendersi responsabili, come dare forma al proprio e altrui destino in un'inafferrabile frazione di successione temporale che pare contenere l'inespresso desiderio di futuro. E ancora: ci troviamo in un tempo di affanno nel quale sembra essere utile prevedere obiettivi più lontani o più prossimi, attribuire valori o valenze, delineare speranze, costruire certezze, o semplicemente credere in una possibile dialettica. Presupposizione intrinseca di valore o forse motivo di attesa. La complessità *esplo-*de il tema dell'*insicuritas* dell'esistenza che nella famiglia traduce i suoi aspetti immanenti e anche imminenti in una continua tensione verso una pienezza di senso che sembra non raggiungersi mai. *L'arte non è semplice* dice Nabokov (1994) : non è possibile pensare alla famiglia come a *un sistema semplice*. Questo esprime la famiglia in consulenza come momento d'individuazione delle debolezze e della necessità di promuovere uno sviluppo critico che in qualche modo possa intervenire a vantaggio e a parziale soluzione che porti alla luce i valori e le pro-positività già insite nello stesso *sistema famiglia*. La consulenza in questo senso, come responsabilità pedagogica dinamica, deve muovere pensieri anche in senso contrario, senza un ordine apparente, facendo perno su un riferimento comune senza il quale non si

potrebbe costruire dialettica. Non si tratta semplicemente di trovare elementi comuni di lettura e interpretazione, ma di ricercare i *movimenti* delle idee che si approfondiscono e che man mano contribuiscono a decifrare i codici interni al complesso *sistema famiglia*. Impossibile elaborare un unico parametro ermeneutico: occorre capacità di stare e so-stare nei processi, nei pensieri, nel non noto; occorre un generoso impegno all'acume critico, alla scelta dei mezzi, a trascendere il giudizio, in nome dell'autentico senso di responsabilità e di consapevolezza.

In consulenza si parla di bambini: nessuna omogeneità, dunque, ma coerenza, individuazione: *il fanciullo è innocenza e oblio, un nuovo cominciamento e un nuovo gioco, una ruota che gira su se stessa., un sacro "sì"*(Nabokov, 1994). Un tutto nuovo appunto, un tutto innocente, innamorato e amato, un tutto nuovo che è pronto a donare al di là e nonostante la furia disgregatrice che rischia di travolgerlo se in balia del sistema complesso privo di logica, privo di coerenza appunto. Un tutto nuovo, una gioia che richiama eternità, come tutte le gioie. Difficile parlarne senza fare emergere quel desiderio di eternità che accompagna l'emozione della gioia e che ci rende paradossalmente tutti un po' prossimi all'idea di finitudine. La rinuncia alla pretesa di giudizio rappresenta la più grande liberazione che ci sia prossima. Si prova un incredibile senso di libertà nel non giudicare che apre il pensiero al confronto evolutivo. Ed è nel confronto evolutivo che si attuano le più importanti scoperte educative; nella scoperta c'è un tempo di riflessione che rappresenta un importante e insostituibile momento di *cura dinamica*; quella nella quale il tu e l'io dialogano portando valore reciproco e stabilendo un codice comunicativo e di intesa a fondamento di possibili comuni valori di riferimento. Si deve dire che a volte si assiste all'individuazione di valori più grandi

dell'esigenza che anima il confronto, altre volte gli stessi valori non sono condivisibili né percepibili correttamente per via di circostante e contesti "confusi". Le famiglie sono portatrici inconsapevoli di bene nel generoso impegno di espressione dei propri valori nei quali ciascuno opera con acume quanto alla scelta dei mezzi utili a trasferire in prassi gli stessi valori. Piuttosto dunque che tematizzare la contrapposizione, sembra più opportuno ricercare insospettite convergenze. Questo è l'aspetto bello della consulenza, il motivo centrale per il quale può essere dato a tutti il compito di ricercare e valorizzare gli elementi che contribuiscono a definire i valori come convergenti, appunto. Il tema della convergenza in questa prospettiva diventa tanto più urgente quanto più è dato di riconoscere che molti valori sono patrimonio irrinunciabile della famiglia se e quando tesa a elaborare un proprio progetto di evoluzione. Questo determina motivo di ottimismo sviluppando una progressione di consapevolezza³ che a volte si modula sulla meraviglia, altre volte sulle necessità, altre volte ancora su ardue difficoltà. La consapevolezza muove ed evolve in forme sempre nuove e diverse, che diventano persino creative. La consapevolezza, proprio perché richiama al portare alla luce, apre al *novum*, a una prospettiva –altra che si rende esplorabile nel momento in cui è riconosciuta e attualizzata perché la mente non può concettualizzare l'inattuale, non

3 derivato di *consapere*, composto di *con* e *sapere*. Questa parola denota un fenomeno estremamente intimo, e di importanza cardinale. Non è un superficiale essere informati, né un semplice sapere - e si diparte anche dalla conoscenza, più intellettuale. La consapevolezza è una condizione in cui la cognizione di qualcosa si fa interiore, profonda, perfettamente armonizzata col resto della persona, in un uno coerente. La consapevolezza non si può inculcare: non è un dato o una nozione. È la costruzione originale del proprio modo di rapportarsi col mondo - in quanto sapere identitario, davvero capace di elevare una persona al di sopra dell'ignoranza e della pura informazione. È il caso della consapevolezza del rischio, che non frena ma rende accorti; della consapevolezza delle proprie capacità, che orienta ed entusiasma; della consapevolezza del dolore, che rende compassionevoli e gentili; della consapevolezza di essere amati, che rende invulnerabili.

avendone ancora il criterio di conoscenza e di prossimità. Ed è in questa *prospettiva altra* che si ha la ricerca del futuro come pienezza di ciò che il passato e il presente hanno in sé.

La costruzione della consapevolezza, dunque *si può paragonare a un dipinto e dato che per la giusta percezione di un dipinto non occorre procedere gradualmente da sinistra a destra, quando comincio a scrivere posso puntare la mia lampadina tascabile su una qualsiasi parte o particella del quadro⁴* : nasce da qualunque cosa, da qualunque esperienza, verso un'ulteriorità da scoprire al di là e oltre le pur irrinunciabili interpretazioni. L'ulteriorità, che forse è la dimensione nella quale *l'attualità si compie in consapevolezza*, rappresenta una tensione evolutiva determinata dalla continua ricerca sui principi interpretativi che stimolano l'esercizio del dubbio. Conoscere è interpretare, confrontando costantemente origini e finalità.



4 Op.Cit.

Il perché di una scelta

25 anni di sostegno alla genitorialità

di Biagio Belmonte*

Perché due Comuni vicini, come Riccione e Misano Adriatico investono da 25 anni sulla necessità di riflettere su argomenti educativi insieme ad educatrici, insegnanti e genitori dei bambini che frequentano le istituzioni educative 0/6 anni?

Partendo da alcune valutazioni sociologiche si cerca di spiegare il perché di questa scelta e come si sviluppa un percorso ormai collaudato nel tempo.

Parole chiave: società, istituzioni educative, ruolo genitoriale, bambini

Because two nearby towns, like Riccione and Misano Adriatico invest for 25 years on the need to reflect on educational topics along with educators, teachers and parents of children attending educational institutions 0/6 years ?

Based on some estimates sociological trying to explain the reasons for this choice and how it develops a path now tested over time.

Keywords: society, educational institutions, parental role, children

* **Dott. Biagio Belmonte, Dottore di Ricerca in Pedagogia della Cognizione, Responsabile Pubblica Istruzione e Politiche Giovanili del Comune di Misano Adratice (RN)**

Premessa

Cercare le motivazioni che hanno portato due Comuni vicini, come Riccione e Misano Adriatico, a investire da quasi un quarto di secolo sulla necessità di poter riflettere su argomenti educativi insieme ai loro educatori, insegnanti, ai genitori dei bambini frequentanti le istituzioni educative 0/6 anni non sono particolarmente semplici.

Si è cercato in questi anni di organizzare momenti che potessero creare differenti e variegati contributi per potenziare e sostenere un serrato e continuo colloquio con i genitori delle istituzioni educative nella direzione di definire al meglio il “mestiere di genitore”, al fine di sostenere meglio tutti quelli che sono chiamati a interessarsi della crescita e dello sviluppo dei bambini.

La motivazione principale potrebbe derivare dal fatto che pare sempre più delicato e arduo prendersi cura dei bambini, genitori/famiglia e operatori dei servizi educativi insieme; sono chieste non solo sempre più conoscenze “specialistiche”, ma anche e soprattutto, un raffinato sapere riflessivo su quello che si sceglie di dire e di fare come adulti e quindi di come intervenire a favore dei bambini.

Da decenni tutte le istituzioni educative e scolastiche hanno promosso iniziative a favore delle famiglie per esplicito mandato normativo (dai tempi della gestione sociale che rimanda agli anni '70) o per autonoma, consapevole scelta pedagogica. Scelta legata alla comprovata e condivisa convinzione e ipotesi che *non si può non essere prossimi*, vicini, alleati fra nido-scuola dell'infanzia (e scuola in generale) e famiglia nel crescere i bambini cercando di affiancarsi, nello stesso tempo, a questa crescita, vivendola anche rispetto a sé come adulti, insieme e con loro. Certo, resta la questione, annosa, del coinvolgimento dei genitori, ma forse non solo: tutte le iniziative messe in campo per discutere insieme dei bambini, attraverso le relazioni formali/istituzionali e informali, hanno teso a garantire questo coinvolgimento

con un lavoro di rete – di non piccola portata – fra nidi, scuole, genitori, coordinamento pedagogico e dirigenza in un impegno comune che si è protratto per decenni.

Lungo il corso degli anni si è tornato più volte, visto il succedersi dei genitori, ma anche il veloce mutamento di questo ruolo, proprio su quest'ultimo: come si andava evolvendo e con quali nuove questioni, il ruolo genitoriale? E ancora quali contesti educativi andavano offerti ai bambini sia a casa propria, sia nei luoghi socialmente deputati come nidi e scuole d'infanzia? Queste, come altre domande, non dovevano trovare delle risposte, ma sollecitare pensieri, dibattito e contributi da diversi punti di vista ed esperienza. In quest'ottica di ricerca, le conferenze tenute da esperti esterni in situazioni di assemblee plenarie rivolte a genitori e cittadinanza, erano un altro, più elaborato pretesto affinché, più che “ricette” su come fare, più che ulteriori e forse ridondanti informazioni, si mantenesse alta la ricerca da parte di tutti gli interessati (familiari, genitori, operatori educativi e non, impegnati nelle istituzioni educative e scolastiche, coordinatori pedagogici e dirigenza), di una maggiore, confrontata, riflettuta e condivisa consapevolezza rispetto alle questioni politiche, culturali, pedagogiche e educative che il crescere un bambino solleva. Perché la famiglia di oggi non appare priva di conoscenze sull'educazione; conoscenze che spesso però sembrano basate sul sentito dire, su sporadiche e rapide informazioni, talvolta contraddittorie, a volte superficiali desunte da riviste, trasmissioni televisive e da siti internet; conoscenze spesso affiancate dai *non so, vedo che*. Conoscenze che sembrano poggiare, comprensibilmente e anche fertilmente, su quanto si sa o si crede di sapere, dall'esperienza, su ciò che si vive, su ciò che è tangibile, non avendo sempre il tempo e gli spazi per rifletterci sopra. Affinché questo sapere, fatto di pratiche ripetute e supportate da informazioni diverse e diversificate, diventi consapevole, necessita

di occasioni di riflessione. La condivisione, così importante in un'epoca in cui s'insiste in un'affermazione di solitario ritiro nel privato e di difficoltà di far compartecipare e di compartecipare alla ricerca che ognuno fa al fine di darsi delle risposte o delle "vie", può aiutare le persone a non sentirsi sole, a sentirsi "viste", "chiamate in causa", a sentire che i propri saperi sono trattati e quindi valorizzati sostenendo così ancor più quel cammino verso la consapevolezza di cui si diceva sopra.

A questo proposito va ricordato che, quando correntemente si parla della famiglia attuale, si tende a considerare tra i diversi elementi che la caratterizzano il progressivo isolamento in cui essa vive; isolamento determinato, principalmente, dal tipo di vita che si conduce.

Nel territorio sud della Provincia di Rimini la situazione è meno evidente e polarizzata di quello che si afferma, anche se l'esigenza di tessere una rete informale di relazioni con altre coppie e/o famiglie, soprattutto da parte di chi non possiede legami parentali e amicali, è manifestata in modo esplicito dalla richiesta di incontrarsi/confrontarsi con altri genitori per parlare dei bambini e delle situazioni che quotidianamente si vivono in famiglia. Il confronto e la condivisione di esperienze considerate dense di problematicità evita, infatti, di viverle da soli in un inevitabile stato d'incertezza e disorientamento che si accentua quando si devono prendere decisioni e fare scelte di tipo educativo; quindi ogni giorno. Un ulteriore elemento proprio della famiglia attuale riguarda il tipo di conoscenza, *i saperi* che i genitori hanno dei bambini, dei loro bisogni e del loro sviluppo.

Ora, l'incontro fra persone che condividono una stessa esperienza, (familiari, genitori, operatori educativi-scolastici e non, coordinatori pedagogici...) che interessa e tocca aspetti anche molto delicati dell'essere persona, dello stare al mondo e del vivere, come accade a chi cresce un bambino, è

di aiuto perché mette in comune domande, problemi, sentimenti, affetti e saperi; fa vedere con altri "occhi" ciò che si vive, apre possibilità prima ignorate o non pensate. Inoltre toglie aloni di ansia e di patologizzazione a situazioni che paiono, ma non sono, eccezionali e quindi spesso vissute come "segno di malattia". L'esperienza della condivisione permette di coltivare, raffinare e restituire la capacità alle persone di analizzare e di capire se stesse e le proprie difficoltà guardandosi nello specchio dell'"Altro" che condivide le nostre stesse esperienze dando anche alcune possibilità di gestire e/o risolvere i problemi. Creare "gruppo" quindi, attraverso il rapporto stretto e continuo permesso dal gruppo stesso, può consentire la costituzione di quel clima di comprensione e di empatia fra gli adulti; clima che può diventare garanzia di un maggiore benessere per adulti e bambini. Per creare un "gruppo che si parli, riflettendo insieme" è importante collocarsi in una posizione (da parte dei familiari, degli operatori, dei coordinatori, degli esperti ...) di accettazione non giudicante di chi porta una domanda e/o un problema gratificante al fine di incoraggiare chi fa parte del gruppo a esprimersi con un grado di autenticità nell'incontro interpersonale con l'"Altro".

Va ricordato inoltre che, nella definizione del Progetto educativo di nidi e scuole, la partecipazione attiva della famiglia è l'elemento significativo del modo di elaborare i bisogni dei bambini e nello stesso tempo i bisogni degli adulti soprattutto per quanto concerne le loro conoscenze ed esperienze sulla vita dell'infanzia e sul diventare genitore o meglio su quello che oggi si dice correntemente "mestiere di genitore".

Gli stessi Orientamenti del 1991 (D.M. 3 giugno 1991) e ancora poi le Indicazioni Nazionali per il curricolo per la Scuola dell'infanzia del 2007 (D.M. 31 luglio 2007) e del 2012 (Reg. 16 novembre 2012), e la L.R. Emilia Romagna n. 1/2000 relativa a "Norme in materia di servizi educativi per la

prima infanzia”, e sue successive modificazioni, ribadiscono in modo esplicito e chiaro al loro interno questo concetto, riconoscendo la famiglia non solo fruitrice di un servizio, ma interlocutrice attiva e partecipe delle istituzioni educative, quindi direttamente coinvolta nelle problematiche educative sia dei figli sia della comunità dei bambini. Per questo, continuando una tradizione inaugurata nei primi anni Novanta, si è continuato a cercare di attribuire alla famiglia un ruolo di protagonista e di riconoscerle il bisogno di incontrarsi con altri adulti e/o genitori, all’interno dei nidi e delle scuole dell’infanzia che, nel tempo, si sono connotati sempre più come luoghi formativi aperti al dialogo e alla collaborazione, in grado di offrire diverse e diversificate forme di partecipazione, come risposta a bisogni che si stavano modificando con il modificarsi dell’organizzazione familiare e della sua trasformazione culturale e sociale.

Il Progetto 0/6

Nell’ambito degli “Interventi per la qualificazione dei servizi educativi rivolti ai bambini in età 0/6 anni e realizzazione del sistema formativo integrato dei servizi pubblici e privati” promossi dalla Provincia di Rimini nasce, dalla collaborazione dei Comuni di Misano Adriatico e Riccione, un progetto d’intervento con i genitori.

I due Comuni, già da molti anni, promuovono congiuntamente progetti di qualificazione dei servizi rivolti all’infanzia e alle famiglie, nonché la realizzazione di un sistema integrato dei servizi pubblici e privati al fine di garantire un elevato standard qualitativo nelle attività proposte. Il “Progetto 0/6”, in accordo con quanto indicato nel Programma Provinciale, è finalizzato al raccordo tra nidi e scuole dell’infanzia in una prospettiva di prevenzione al disagio e di sostegno alle famiglie; è da considerarsi inoltre punto di riferimento e confronto tra le diverse agenzie e sedi formative.

In particolare promuove:

- l’aggregazione di Comuni quale elemento di razionalizzazione della spesa e conseguente ottimizzazione delle risorse;
- Il coinvolgimento delle scuole dell’infanzia gestite da enti diversi anche nella prospettiva di una maggiore capacità progettuale, sinergica, sollecitata da forme di dialogo e di collaborazione costanti;
- La riflessione su temi di rilevanza educativa e socioculturale, quali l’educazione alle differenze e l’agio e il disagio di bambini e adulti;
- La formazione/informazione rivolta ai genitori di tutti i bambini, utenti e non utenti dei servizi educativi;
- L’attiva partecipazione degli operatori delle diverse istituzioni nelle varie fasi d’ideazione del progetto.

Gli elementi caratterizzanti il “Progetto 0/6” sono insiti nella storia della gestione sociale dei due Comuni, vissuta non solo come momento assembleare e gestionale, ma strumento di partecipazione al processo educativo dei propri figli.

Tra le priorità del Progetto rimane quello dell’informazione e della formazione dei genitori dei bambini in età 0/6 anni prevedendo il coinvolgimento di tutte le realtà sociali e educative presenti sul territorio al fine di comprendere come, dal rapporto genitori/figli, dai diversi modelli culturali e educativi, la rappresentazione sociale dell’infanzia e le relazioni intrafamiliari possano intrecciarsi in percorsi comuni, divenendo risorsa.

Il Progetto si propone prioritariamente di favorire la presa di coscienza della varietà e della diversità delle culture non come limite ma come fonte di arricchimento per tutti; collaborazione e confronto con le famiglie con l’obiettivo di far diventare, ogni genitore, protagonista attivo nel progetto educativo familiare e dell’istituzione.

Il “Progetto 0/6” si è meglio definito nel tempo come Progetto di sostegno alla ge-

nitorialità (vedi Belmonte, Bernardi, Caggio, Sabetta, 2012) per sottolineare maggiormente la direzione degli interventi e delle azioni promosse.

Le finalità

L'obiettivo principale è quello di contribuire a far divenire le Istituzioni per l'infanzia luoghi di educazione permanente sull'infanzia per operatori e per genitori, insieme.

In tal modo si garantiscono, alle famiglie, il sostegno necessario per la promozione dell'agio e la prevenzione del disagio, in ogni sua forma. In tale prospettiva, il coinvolgimento dei genitori è prioritario e si esplica attraverso gli strumenti dell'informazione e della formazione nell'ambito di una metodologia variegata e multiforme.

Le tematiche oggetto di studio

I contenuti che caratterizzano il "Progetto 0/6", riguardano tematiche di rilevanza educativa e socio-culturale emerse dalle riflessioni di tutti gli attori coinvolti nei servizi per l'Infanzia (dal coordinamento pedagogico a tutti gli educatori-insegnanti coinvolti) in un'ottica di collaborazione e confronto con le famiglie.

La metodologia

Il "Progetto 0/6" ha consolidato nel tempo una metodologia di svolgimento che si è rivelata capace di promuovere modi di partecipazione informali (fuori dalla ritualità e dagli incontri programmati durante l'anno) caratterizzate dallo scambio di competenze, di emozioni, di parole, di collaborazione, di comunicazione e di condivisione. Tali modalità, sviluppatasi nella direzione di sostenere la continuità orizzontale con le famiglie e favorire il raccordo tra istituzioni, sono state caratterizzate dalle seguenti iniziative:

1. gruppi di studio: I genitori s'incontrano per confrontarsi sulle tematiche-problematiche educative di maggior interesse, per approfondire le proprie conoscenze relative allo sviluppo evolutivo, per migliorare il proprio "essere genitori" sperimentando nuove modalità e stili educativi per contribuire alla realizzazione di un percorso di crescita più sereno da proporre ai propri figli.

"Gruppi di studio", perché tale denominazione?

"Gruppo", perché si riferisce all'insieme dei genitori accomunati dallo stesso interesse e desiderio: il piacere di uscire da casa per raccontare e raccontarsi agli altri, essere ascoltati, ascoltare e capire le difficoltà e i problemi che maggiormente mandano "in crisi" come genitore. Gruppo "di studio", per indicare non tanto, o comunque non solo, l'approfondimento di temi e problemi ricorrenti nella relazione quotidiana con i propri figli, quanto per rammentare che la comprensione del ruolo e della funzione educativa di genitore necessita di porsi domande e riflessioni, proprio come quando "si studia". Negli appuntamenti i genitori sono supportati dalla presenza di esperti (pedagogisti, psicologi, psicoterapeuti) per garantire loro un sostegno affidabile e professionale nell'affrontare i temi della crescita e dello sviluppo dei bambini e della relazione genitore-i/figlio. L'esperto si colloca nel gruppo come facilitatore della relazione e della comunicazione tra i partecipanti garantendo adeguati spazi di ascolto e aiutando a condividere significati. Sollecita a parlare di esperienze, difficoltà, perplessità, strategie, soluzioni adottate, traducendo e attribuendo senso e valore a quanto emerso. Il suo ruolo si esprime principalmente nel valorizzare le competenze dei genitori e nell'aiutarli a metterle in circolo e a capire che non c'è una sola soluzione valida per tutti.

Nel corso degli anni i gruppi di studio hanno trasformato la loro denominazione in

gruppi tematici territoriali, mantenendo tuttavia invariati gli obiettivi loro sottesi:

- aprire una strada verso la consapevolezza del proprio essere genitore;
- sviluppare la capacità di trovare soluzioni educative proprie, personali, adeguate ai valori e allo stile di vita della propria famiglia, anziché “consumare” i consigli provenienti da vari canali di diffusione dell’informazione;
- sviluppare e consolidare nei genitori la fiducia di saper comprendere il proprio bambino;
- sviluppare la consapevolezza che i problemi che mettono in ansia sono problemi normali e condivisi;
- garantire percorsi diversificati riguardo a problemi legati a particolari età dei bambini;
- offrire una maggior risposta ai bisogni formativi e informativi dell’essere genitore;
- rendersi conto della pluralità dei modi di essere genitore.

L’aspetto che si è modificato ha riguardato i modi di aggregazione delle famiglie e delle istituzioni e il loro coinvolgimento ai fini di individuare i temi di maggiore interesse da sottoporre all’esperto. Per questo motivo, nell’ultimo quinquennio, i gruppi sono stati organizzati e realizzati o a livello ‘istituzionale’, quando coinvolgevano tutti i genitori dei bambini frequentanti la medesima istituzione, o in ambito ‘interistituzionale’, poiché organizzati per i genitori di due-tre istituzioni collocate territorialmente vicine.

In entrambe le iniziative al genitore è stato chiesto di contribuire alla preparazione dell’incontro formulando domande, esprimendo i dubbi e/o le preoccupazioni che avrebbero costituito i ‘temi’ di conversazione durante l’incontro. Nella consapevolezza che i genitori vivono al di fuori dell’istituzione altre occasioni sociali e per non precludere altre occasioni d’incontri istituzionali proprie del servizio di cui si è utenti, si è scelto di organizzare il gruppo su due giornate, di due

ore ciascuna, che da cinque anni a questa parte, si svolgono nella fascia tardo-pomeridiana, dalle ore 18,00 alle ore 20,00.

Nella prospettiva di garantire la partecipazione dei genitori ai gruppi territoriali dall’anno 2007 è stato organizzato il Servizio di accoglienza all’interno di ogni istituzione finalizzato ad accogliere i bambini durante l’orario di svolgimento dei gruppi territoriali, offrendo una concreta risposta al bisogno di potere conciliare i tempi di lavoro, di cura dei figli e di vita del genitore.

2. Nell’anno scolastico 2006-07 è stata introdotta in forma sperimentale il “**Question time-pedagogico**” come forma di sostegno più “personalizzata” al ruolo genitoriale.

Non di rado si rileva nei genitori la difficoltà a orientarsi in una varietà di modelli educativi, di messaggi e di canali d’informazione spesso contraddittori tra loro che generano confusione e insicurezza. Il “Question-time pedagogico” rappresenta una risposta al bisogno di riflessione da parte dei genitori sulle loro scelte educative e sulla crescita dei bambini. Rappresenta una forma di sostegno alla genitorialità personalizzata poiché è rivolta a un piccolo gruppo di genitori che pongono all’esperto quesiti sullo sviluppo e l’educazione dei figli. Data la situazione di piccolo gruppo che si crea appositamente per facilitare la comunicazione e l’ascolto, i quesiti dei genitori sono maggiormente attinenti a situazioni specifiche e delicate del rapporto con proprio figlio. I gruppi sono formati tenendo conto degli impegni lavorativi dei genitori, pertanto sia il mattino sia il pomeriggio e in diverse fasce orarie, così da assicurare il più ampio accoglimento delle esigenze lavorative e familiari dei genitori. Il conduttore si pone come facilitatore della comunicazione, mantiene aperta la relazione tra i partecipanti, dà voce alle diverse letture/interpretazioni, fa emergere le competenze di ciascuno valorizzando le differenze individuali, crea le condizioni di ascolto utili affinché nascano confronti positivi sui temi. L’at-

tenzione posta all'ascolto, l'atteggiamento di "accettazione incondizionata" e non giudicante verso i partecipanti unitamente alla significatività dei temi facilitano la narrazione delle esperienze individuali. Il riferimento teorico a cui s'ispira il "Question-Time Pedagogico" è l'approccio socio-costruzionista che considera la crescita e l'evoluzione di un individuo come dipendenti dalla possibilità di confrontarsi con gli altri in quanto diversi da sé. Sul piano della comunicazione ciò si traduce nella facilitazione dello scambio di conoscenze, nell'accoglienza e nella valorizzazione dei differenti punti di vista e nella riflessione sulla propria esperienza e sulle proprie modalità relazionali.

3. **Incontri tematici.** Si tratta di serate a tema condotte da esperti dell'educazione con diversi profili professionali (pedagogisti, sociologi, psicologi, antropologi...), i quali hanno il compito di sollecitare e offrire riflessioni, presentare risultati di ricerche o approfondire tematiche educative. Gli incontri tematici, aperti a tutta la cittadinanza, sono preparati con il contributo:

- dei genitori che esprimono le loro preferenze sugli aspetti educativi da trattare in seduta plenaria;
- del Comitato di gestione di ogni singola scuola e nido, che rielabora i quesiti posti dai genitori selezionandone gli aspetti salienti.

4. **Laboratori:** rappresentano uno strumento, fattuale, "manuale" di collaborazione tra genitori e realtà scolastica o educativa. Sono condotti da esperti esterni o da professionalità interne al settore che mettono a disposizione competenze e professionalità per consentire l'acquisizione di tecniche e sostenere nel "fare laboratoriale" la dimensione dello stare in gruppo e condividere insieme un'esperienza di progettualità e creatività. Quest'aspetto di convivia-

lità che si riscontra nei laboratori è la forza che motiva l'alta partecipazione di padri e madri dei bambini che frequentano le istituzioni per l'infanzia del territorio (nidi e scuole dell'infanzia comunali e statali). Le attività di laboratorio sono state realizzate nella sede del Centro multimediale messa a disposizione dal Comune di Riccione, in quanto è una struttura che dispone di ampi spazi attrezzati con strumenti e attrezzature per condurre laboratori tipologicamente diversi (dalla ceramica, allo stencil, dall'uncinetto ai vimini, dalla cartapesta alla costruzione di burattini, dalla danza al teatro...). A questa risorsa si aggiunge la disponibilità di una capiente cucina centralizzata che l'ente utilizza per la conduzione del laboratorio di cucina, da sempre uno dei più richiesti e partecipati.

Padri e madri hanno sempre risposto con entusiasmo alla possibilità di "imparare" tecniche espressive e manipolative: la motivazione di questo è da ricercarsi nell'efficacia comunicativa dei linguaggi non verbali, che permettono di vivere un'esperienza emotivamente coinvolgente, dove le differenze individuali non incidono negativamente, anzi sono motivo di arricchimento per tutti i partecipanti. I laboratori costituiscono, inoltre, per i genitori, un momento di sospensione delle attività quotidiane, uno spazio dedicato alla conoscenza reciproca che si affianca ai momenti più impegnativi del confronto e della riflessione.

Momento ricreativo finale: il "Progetto 0/6" si conclude con la realizzazione di un momento di festa finale che negli anni ha avuto collocazioni diverse, dalle piazze cittadine ai parchi pubblici per dirottarsi nell'ultimo triennio all'interno dei giardini delle istituzioni per l'infanzia. Che per le loro caratteristiche e dimensioni, hanno comunque garantito di mantenere l'apertura della festa a tutti quanti fossero interessati a go-

dere di un momento di condivisione tra gli attori che a vario titolo avevano partecipato ai laboratori e a trascorrere un pomeriggio spensierato. In questa sede è previsto l'allestimento di vari angoli per l'esposizione dei materiali prodotti nei laboratori con i genitori durante l'anno e angoli gioco e di animazione per tutti i bambini. Il momento conclusivo, oltre a essere una piacevole occasione per fare incontrare i genitori e i bambini di tutte le istituzioni, è anche una modalità per rendersi visibili alla cittadinanza e far riscoprire in modo diverso i servizi per l'infanzia a tutti i cittadini.

La documentazione

La documentazione è un patrimonio che permette, anche in tempi o per motivazioni diverse, di accelerare e migliorare il lavoro educativo, pertanto la sua realizzazione diventa più che mai rilevante e significativa all'interno di un progetto di tale portata.

“Forte” è la necessità di non perdere la memoria di quanto si sta facendo e del percorso educativo, memoria di sé e di relazione tra i protagonisti (genitori, insegnanti/educatori, esperti e bambini) che può essere utilizzata tanto per momenti formativi e informativi interni che esterni ai servizi, per diventare fruibile anche da coloro non direttamente coinvolti nei servizi educativi.

Tutti i momenti salienti del “Progetto 0/6”, sono documentati: dalle fasi d'ideazione-progettazione a quelle conclusive; ciò si può conseguire grazie all'ausilio di diverse tecniche, dal cartaceo all'informatico: verbali d'incontri, quesiti e sintesi di riflessioni e discussioni, pubblicazioni, videoregistrazioni, fotografie, servizi in power-point, CD Rom, ipertesti e quant'altro.

L'esigenza della documentazione diviene fondamentale avendo a che fare con progetti dove la metodologia richiede informazioni su problemi, mezzi, procedimenti ecc.

La raccolta sistematica di materiali con-

cernenti il progetto mira, non solo a costruire la memoria storica delle tematiche studiate, affrontate e delle sperimentazioni messe in campo, ma assolve anche la funzione pratica di dare visibilità e disponibilità a ciò che è realizzato nell'ambito nella prospettiva dell'innovazione educativa e della diffusione di una cultura condivisa per l'infanzia.

BIBLIOGRAFIA:

BELMONTE B., B. BERNARDI, F. CAGGIO, E. SABETTA, *Dialoghi tra servizi, educatrici e famiglie*, Pacini Editore, Pisa, 2012.

Atti di cura

*Ascolto, confronto, riflessione condivisa
nei colloqui con famiglie che chiedono aiuto*

di Carmela Dambra*

Nessuno nasce genitore, malo si diventa e lo si è per sempre, tuttavia questo divenire a volte genera delle fatiche nella cura educativa di bambini piccoli. La famiglia che iscrive i propri figli in servizi educativi, quali ad esempio nidi d'infanzia, acquisisce l'opportunità di confrontare con vari soggetti competenti le eventuali difficoltà incontrate. Il nido fornisce dei validi strumenti di partecipazione quali ad esempio le riunioni ed i colloqui con le educatrici. È proprio nei colloqui i genitori hanno l'opportunità di essere affiancati e ricevere il sostegno necessario per aiutare i bambini a crescere ed affacciarsi alla realtà ed al mondo sociale. I colloqui orientati al confronto ed al problem solving, sono pertanto una grande risorsa per le famiglie e per sostenere i genitori nel momento in cui si sentono confusi, smarriti, disarmati, od inadeguati verso i propri figli.

Parole chiave: genitori, nidi, sostegno, colloqui

No one borns as parent, but parent becomes, and forever parent remain.

However this becoming, sometimes generates trable in the educational care of young children. A family that enrolls their children in educational services, such as nurseries, obtains the opportunity, to compare with various competent parties, all the difficulties that meets.

The nursery, provides valuable tools, of participation, such as meetings and face to face talks, with the educators.

In the talks, the parents have the opportunity to be assisted and supported in order to help their children during the grow up process, and the introduction to the social world.

Usually, The talks, are addressed to the problem solving, and therefore are a great resource and support for parents when they feel confused, lost, helpless, or inadequate during the growing of their children.

Keywords: parents, crèche, support, interview.

*** Dott.sa Carmela Dambra, formatrice e consulente
in servizi educativi per l'infanzia**

Nel lavoro di consulenza presso servizi educativi per l'infanzia, quali ad esempio i nidi, accadono frequentemente che le educatrici segnalino richieste da parte delle famiglie, relative a difficoltà e fatiche nella gestione educativa dei propri bambini, correlate alla crescita e alla relazione con loro. Altresì i genitori, mostrano sovente la necessità di confrontarsi con un esperto per trovare risposte e soluzioni rapide ed efficaci alle loro problematiche. Quando si accolgono queste richieste la prima questione che ci si pone, è quella di accedere professionalmente a una dimensione di attenzione empatica, intesa come processo rivolto ad accogliere in primis la famiglia che "fa appello", altresì all'affiancamento che essa potrebbe richiedere nel tempo allo scopo di sostenere le difficoltà segnalate. I colloqui rappresentano pertanto l'opportunità per tentare di dirimere quanto sopra. Si è scelto di annotare "i colloqui" e non uno o specifico colloquio, ma "i colloqui". Tali momenti d'incontro vanno a formalizzare e a farsi carico per chi li conduce, di un percorso di affiancamento alla famiglia, che può essere anche breve, caratterizzato dalla dimensione affettiva che è la cura. Sarebbe limitativo e riduttivo tout-court attenersi a un episodio isolato d'incontro con i genitori che richiedono aiuto, diverso è invece poter assumere le loro domande e farle afferire a un percorso situazionale di relazione condivisa. L'attenzione e cura rivolta alle famiglie, in merito alle questioni evidenziate, si rendono oggi più che mai necessarie a fronte di emergenti richieste di carattere sociale, diromponenti spesso nelle grandi aree metropolitane, che devono mettere i servizi educativi, laddove ne vanno a ricadere le criticità, nella condizione di dare risposte efficaci e funzionali. Richieste che è "vietato eludere" da parte di educatori o operatori, pena la ricaduta nella gestione educativa, progettuale e relazionale rivolta ai bambini, soggetti "delicati" che rappresentano l'anello di congiunzione nei processi di continuità tra istituzione e famiglie stesse. Contestualmente a quanto sopra si possono osservare e rilevare caratteristiche e istanze poste da genitori che

afferiscono a indifferenziati ceti sociali quali:

- Limitata rete parentale di aiuto e sostegno alle famiglie sul territorio limitrofo all'abitazione;
- slegati e confusi paradigmi educativi e metodologici di riferimento;
- assente, limitata o di scarsa considerazione, l'assunzione di modelli educativi generazionali esempio da nonni a genitori, ampio invece il repertorio mediatico al quale si fa riferimento per attingere strategie educative magari "in pillole";
- si "pescano nel mucchio" mediatico, stili e pratiche educative ma paradossalmente se ne esce frequentemente confusi, frustrati o impotenti;
- fatica a gestire la sicurezza dei bambini con scarso interventismo, spesso si agisce la delega.
- fatica ad assumere coerentemente il ruolo genitoriale, abdicandolo spesso per assegnare delega e responsabilità ad altri soggetti.
- Difficoltà di gestione educativa dei bambini che genera dissidi nella coppia.

Ne consegue da parte dei genitori, una crescente azione di "appello" alle istituzioni educative, spesso per far fronte a fisiologici e naturali processi di crescita dei bambini e in alcuni casi a dei loro disturbi e reattività nella relazione con gli adulti di riferimento. In tale cornice non va inoltre trascurato che le sollecitazioni delle famiglie, se non gestite adeguatamente, possono ricadere, riflettersi e influenzare la relazione e la gestione educativa dei bambini, da parte degli operatori del servizio educativo coinvolti in tale processo. Sorge la necessità di formalizzare un setting d'intervento partecipativo, allo scopo di sostenere la famiglia e monitorare nel tempo gli esiti e le evoluzioni, intesi come superamento o contenimento delle fatiche e difficoltà segnalate. Tale intervento mirato non può che iscriversi in un processo di cura, attenta rispettosa e a volte funzionalmente autorevole. Inoltre il set-

ting di cura non può essere avulso dal coinvolgimento di tutti i soggetti interessati e coinvolti nelle questioni o domande “portate” dalla famiglia, quali, oltre alla formatrice, l’equipe pedagogica del nido. Il primo colloquio con i genitori è preceduto da una ricognizione precisa e fedele d’informazioni riguardanti il bambino e alla sua storia vissuta nel nido. Gli ambiti di attenzione, già osservati dalle educatrici, possono essere l’ambientamento, in altre parole com’è avvenuto da parte del bambino e della famiglia e quali esiti raggiunti, le relazioni che il bambino intesse con i vari soggetti educatori e compagni, i suoi interessi e bisogni manifestati durante il gioco o i momenti di cura nella giornata educativa, i livelli evolutivi raggiunti. In seguito di questi dati raccolti, è compiuta un’osservazione diretta da parte dell’esperto - consulente per conoscere in modo mirato il bambino e implementare altre informazioni a quelle già fornite dalle educatrici. In questa fase s’ipotizzano delle date da proporre ai genitori per fare il primo colloquio. Di norma si chiede la partecipazione di entrambi poiché accade e constata che la presenza della coppia può favorire un’analisi più precisa, dettagliata e magari di maggiore consapevolezza della questione da sottoporre alla formatrice, altresì una presa in carico di responsabilità in merito alle strategie possibili da assumere e intraprendere che si possono rendere evidente nel colloquio stesso. Al colloquio, può partecipare oltre all’esperto (formatrice/formatore) anche la coordinatrice riguardo all’entità della questione o della problematica da esporre e trattare. Nel giorno e orario concordato con i genitori, ci s’incontra in ufficio e dopo le presentazioni ci si accomoda seduti intorno al tavolo. Di norma chi conduce il colloquio, nello specifico la formatrice, non si colloca seduta dietro la scrivania ma a lato di essa allo scopo di mettere i genitori a proprio agio e fiduciosi e non far percepire loro la presenza di una persona con un ruolo formale d’autorità ma un interlocutore pronto all’ascolto empatico. Come modalità d’avvio si conferma che il colloquio è stato richiesto dalla famiglia, che l’incontro

rappresenta un’occasione per riflettere insieme, che possibilmente si potranno tracciare strategie d’intervento funzionali e che i genitori non si devono aspettare la risoluzione definitiva al loro problema. Si procede nel chiedere quali sono le motivazioni che li hanno indotti al confronto con la formatrice. Segue da parte di quest’ultima, un ascolto attento e rispettoso di quanto è descritto, narrato e segnalato dai genitori, atteggiamento che si vuole intenzionalmente rendere visibile e restituire come empatica alla famiglia. Questa condotta è correlata all’obiettivo di ascoltare e comprendere, senza formulare giudizi, le questioni presentate dai genitori e soprattutto riconoscere e accogliere le fatiche che emergono nella gestione educativa dei bambini. Collegato a questo processo, si pensa interessante riportare dei casi significativi emersi in alcuni colloqui con le famiglie nei quali si tracciano le riflessioni che ne sono scaturite, le possibili strategie d’intervento e l’affiancamento ai genitori per la verifica dei processi ed esiti che si sono sviluppati nel tempo.

- Colloquio con la mamma di Maria 24 mesi, il papà non ha potuto partecipare. La signora riferisce la sua volontà a interrompere l’allattamento della bambina e della sua preoccupazione e timore a non riuscirci. A casa la bambina è molto sofferente, se si prova a mettere nel lettino, piange disperata e vuole il seno. Quando la porta a casa dal nido la mamma non riesce a cucinare perché la bambina si attacca alle gambe e le impedisce di muoversi. Questa situazione ha generato nella mamma insicurezza. Secondo lei il legame è molto morboso e va interrotto. Chiede poi come coinvolgere il papà. Dopo tale descrizione si passa a tracciare alcuni punti di riflessione e possibili strategie d’intervento come risposta alla sofferenza della bambina ma anche della mamma che si dichiara di percepirsi inadeguata e incapace a gestire la situazione. L’esperto confer-

ma che di norma l'allattamento al seno non è più necessario dopo il primo anno di vita. Il seno offerto o proposto oltre questa età, diventa un'abitudine di tipo consolatorio e perpetua una simbiosi con la mamma. Sicuramente, a fronte di un rapporto così stretto tra mamma e bambina, si deduce e si rende comprensibile, la difficoltà di entrambe a separarsi, tuttavia, se si riconosce la necessità di aiutare la bambina a crescere e a sviluppare una propria e specifica identità è opportuno avviare un percorso che preveda la sospensione dell'allattamento al seno. Il passaggio potrà essere graduale e la prima fatica riconosciuta sarà quella della mamma che dovrà separarsi dalla bambina e trovare altri modi per favorire il rapporto diretto con lei e la continuità della relazione in sua assenza, attraverso ad esempio un oggetto sostitutivo ... l'oggetto transizionale. E poi come poter coinvolgere il papà? È necessario in primis riconoscere l'importanza e valenza del suo ruolo nella gestione educativa della bambina, per cui a lui potrebbe essere assegnata la delega di alcune attività di affiancamento alla mamma come ad esempio, se possibile, accudirla mentre cucina. Inoltre entrambi i genitori dovranno tollerare il pianto di Maria e prendere consapevolezza che va riconosciuto e differenziato come pianto di "crescita" o pianto di dolore fisico. Il primo si può tollerare mentre il secondo richiede un pronto intervento. La bambina andrà altresì informata con parole semplici e comprensibili di questo cambiamento dicendole che sta crescendo e il seno si offre a bambini molto piccoli. Al termine del colloquio si orienta la mamma a non sentirsi insicura, ma percepire e provare a sentirsi capace di farcela in modo adeguato, poiché la bambina a sua volta potrebbe cogliere questo

suo stato di debolezza. Ci si saluta con l'impegno di effettuare un incontro successivo per verificare l'esito delle strategie delineate nel colloquio.

- Colloquio con i genitori di Laura: la mamma riferisce che il marito e lei non sanno risolvere in modo adeguato il problema del ciuccio che vorrebbero togliere alla bambina. Di notte Laura piange soprattutto quando la cambiano così, le danno il ciuccio e lei smette di piangere. Durante l'ambientamento al nido tornava a casa arrabbiata e piangeva per cui, allo scopo di farla smettere le offrivano il ciuccio. Il papà tollera il pianto della bambina quando glielo nega la mamma no. La sera la cambia lui e non le dà il ciuccio tuttavia condivide la modalità della moglie di offrire il ciuccio poiché è l'unico modo per calmare la bambina. Il papà chiede la tempistica per sospendere l'uso del ciuccio in quanto è consapevole che fa male ad esempio per la dentatura. Dopo un attento ascolto si riferisce ai genitori che tutti noi abbiamo il compito di aiutare i bambini a crescere e ad aiutarli a raggiungere delle piccole autonomie bisogna pertanto decidere da che parte stare: farli crescere o lasciarli piccoli. Si è consapevoli e si comprende che il pianto dei bambini preoccupa o infastidisce i genitori per cui si fa fatica a tollerarlo. Il ciuccio si può togliere gradualmente e offrire solo a richiesta, senza mai anticiparlo, nei momenti più impegnativi come ad esempio durante l'addormentamento, affiancando questo momento con la visione e lettura di un libro magari da parte del papà. Col tempo, che si deve pianificare come obiettivo da raggiungere che si deve e radicare l'abitudine del ciuccio. Certamente, se si decide e concorda di toglierlo, non si dovrebbe ad esempio portarlo al nido. È poi necessario per i bambini più grandi che si accin-

gano ad andare alla scuola d'infanzia avviare una rapida sospensione del ciuccio poiché giunti in questo nuovo ambiente educativo, lo stesso non è più "sociale", in quanto limita la comunicazione verbale, la relazione diffusa e le esperienze vissute. Si riferisce inoltre ai genitori, che il Pediatra del nido sostiene che il ciuccio è il sostitutivo di un "tappo" che zittisce i bambini, pertanto va sospeso appena possibile. Alla conclusione del colloquio i genitori si dimostrano motivati e intenzionati a compiere questo percorso e a provare sin da subito a rendere operative le possibili strategie emerse. Riferiscono durante il saluto che: "È importante iniziare e agire subito!". Ci si accorda per un prossimo colloquio finalizzato a verificare come si sono evoluti la situazione e gli esiti raggiunti.

- Colloquio con i genitori di Paolo 24 mesi: questo colloquio, pianificato in precedenza dalla formatrice con la coordinatrice del nido, è stato effettuato alla presenza dell'educatrice privilegiata del bambino, allo scopo di dirimere attraverso il problem-solving, una questione di criticità sottoposta dalla famiglia al nido, rispetto a un'esperienza di gioco effettuata con l'acqua nei bagni nel periodo invernale. Durante il colloquio, dopo i saluti e la descrizione delle finalità dell'incontro, l'educatrice racconta sommariamente le caratteristiche del bambino e i bisogni e interessi da lui manifestati al nido. I genitori apprezzano e confermano la descrizione dell'educatrice tuttavia espongono il motivo della segnalazione inoltrata. La mamma e il papà esprimono la preoccupazione relativa dello stato precario di salute del loro bambino che spesso è soggetto a malattie da raffreddamento, per questo motivo potrebbero pensare il ritiro dal nido a fronte anche di motivi economici, do-

vendo ricorrere alla baby sitter in caso di malattia. Chiedono pertanto che il bambino non partecipi più alle esperienze di gioco con l'acqua. Menzionano inoltre l'episodio degli indumenti del bambino molto bagnati, consegnati al ricongiungimento con la famiglia, e la comunicazione corredata dalle educatrici in modo differente e vago da parte di ognuna di loro, sul motivo di questo inconveniente. Riferiscono inoltre che altri genitori si sono lamentati per tale questione e l'hanno riportato nella piattaforma di una play list condivisa tra famiglie del nido. Confermano poi l'importanza e valenza educativa del gioco con l'acqua ma proposto nella stagione estiva. L'educatrice riferisce che al bambino piace molto quest'attività, che contribuisce altresì al contenimento di atteggiamenti aggressivi (esempio morsi) da lui manifestati. La mamma commenta dicendo che al bambino piace molto fare il bagno e rimanere immerso nell'acqua.

La formatrice interviene e problematizza quanto segue:

- Comprende la preoccupazione dei genitori rispetto alla malattia tuttavia e paradossalmente i bambini esposti al freddo si ammalano di meno;
- Ritirare il bambino dal nido per i motivi menzionati, vorrebbe dire interrompere un percorso di crescita significativo vissuto in un contesto di pari.
- Impedire che Paolo giochi con l'acqua gli preclude il piacere che lui prova nello svolgere questo gioco.
- Si chiede se a seguito dei giochi effettuati al nido con l'acqua, il bambino si è ammalato. I genitori riferiscono che forse si è raffreddato un'unica volta.
- Giocare con l'acqua e oggetti vari (lavare bambole ecc.) ha una valenza diversa da quella del fare il bagno. Nel nido i bambini giocano con l'acqua nei lavandini dei bagni, insieme con altri

bambini e usano oggetti vari. Svolgono un gioco simbolico e poi provano a bagnarsi senza che nessun adulto li rimproveri se bagnano o se si bagnano.

- la proposta dell'acqua è prevista dal Progetto Pedagogico che le famiglie conoscono ed hanno sottoscritto.
- sicuramente si condivide l'importanza di non far bagnare il bambino attraverso immersioni complete che non sono sicuramente effettuate nel nido e di utilizzare acqua tiepida, altresì quando si bagna, gli indumenti è necessario cambiarlo subito.
- il giocare con l'acqua consente inoltre ai bambini l'acquisizione di autonomie e piccole regole da adottarsi nel gioco medesimo.
- agli operatori del nido non risulta che altri genitori abbiano segnalato disagi per i giochi d'acqua.

E tuttavia è molto importante la comunicazione vis-a-vis tra famiglie e operatori del nido.

I genitori riferiscono di sentirsi ora rassicurati grazie al colloquio chiarificatore, nel quale si è motivata l'importanza di far svolgere al bambino questa significativa esperienza con l'acqua. Il colloquio si termina con la proposta di re-incontrarsi a fronte di possibili successivi sviluppi di difficoltà o criticità emersi nel colloquio.

A seguito di ogni colloquio la formatrice redige un report dei contenuti emersi nel colloquio, e lo inoltra alla coordinatrice del nido con la quale si valuta se condividerlo o no con le educatrici. L'ultimo colloquio descritto, rappresenta nello specifico la ricaduta del "setting di cura" condiviso con l'equipe del nido, allo scopo di accogliere, ma anche contenere le lamentazioni di una famiglia che aveva già coinvolto e "contagiato" altre famiglie. Si è dedicata pertanto accurata attenzione empatica ai bisogni espressi dei genitori in merito alle istanze di carattere preventivo per la salute del bambino, riconoscendole in modo autentico come tali, coniugandole tuttavia con

quelle dell'organizzazione e del Progetto Pedagogico del nido. La cura "dedicata" alla preparazione di tale incontro e alla gestione del colloquio stesso, condotto attraverso uno stile empatico ha avuto il merito, riscontratosi poi in breve tempo, di contenere il malcontento della famiglia e di ristabilire con essa un clima sereno costruttivo e di fiducia verso il servizio educativo.

La cura dei rapporti e della relazione con i genitori nei vari momenti di partecipazione alla vita del nido e delle istanze da loro formulate ha dimostrato di ripagare nel tempo, favorendo una proficua sinergia e armonia con le famiglie, incontrovertibilmente necessaria per compartecipare responsabilmente e consapevolmente al processo di crescita e al benessere complessivo di ogni bambino.

BIBLIOGRAFIA:

FRANCHI L. CAGGIO F., *Per una cultura della qualità nell'asilo nido e nella scuola materna*, Edizioni Junior, Bergamo, 1999

BELMONTE BERNARDI CAGGIO SABBETTA, *Dialoghi tra servizi educatrici e famiglie* Pacini Editore, Pisa, 2012

KLEIN M., *La psicoanalisi dei bambini*, Edizioni Psycho di G. Martinelli, Firenze, 1988

CUSINATO M., *Psicologia delle relazioni familiari*, Il Mulino, Bologna 1988

Il progetto Genitori Insieme: un percorso di cura educativa familiare

di Claudia Spataro, Pedagogista

Il progetto Genitori insieme ha rappresentato una occasione di cura educativa per i genitori che ne hanno preso parte. Durante gli incontri, avvalendosi di un approccio consulenziale, si è favorita la discussione intorno a tematiche legate alla genitorialità e all'educazione dei figli. Parole chiave Cura educativa familiare, approccio consulenziale

Genitori insieme (Parents together) was an occasion of care family educational for parents that took part. During the meetings, using a consultative approach, it favored the discussion around issues related to parenting and child-education.

Keywords: Care family educational, consultative approach

Il progetto Genitori Insieme si è svolto nel periodo ottobre 2013-aprile 2014, nell'ambito del progetto Cascine Aperse intrapreso dalla Proloco di Oggiona con Santo Stefano (VA). Tale percorso formativo si è suddiviso in sei incontri serali, di circa due ore, aventi ciascuno per oggetto un macroargomento di carattere pedagogico. È stato da me condotto in veste di consulente pedagogico, avvalendomi del prezioso contributo della signora Susanna Brigada, esperta di educazione e teatralità.

Occorre spiegare le ragioni che hanno portato a pensare e progettare un percorso di questo tipo per i genitori di bambini in età prescolare e scolare. Innanzitutto la percezione di un'assenza, sul nostro territorio, di momenti in cui i genitori possano ripensare criticamente il proprio ruolo e le proprie scelte educative, riflettendo sui propri vissuti personali, sull'interazione di questi con le scelte educative adottate, senza perdere di vista il contesto culturale in cui l'educazione familiare si manifesta.

Si è proposto come obiettivo quello di favorire lo scambio e la discussione intorno alla genitorialità e a temi riguardanti l'educazione dei propri figli, attraverso un approccio consulenziale, cercando cioè di favorire lo scambio di opinioni ed esperienze fra i genitori presenti, evitando di prescrivere ricette educative preconfezionate. In ogni incontro la discussione ha ruotato attorno ad un argomento di carattere educativo: dopo un'iniziale e breve introduzione da parte della consulente pedagogica, al fine di inquadrare l'argomento, traendo spunti dalla letteratura pedagogica al riguardo, si è lasciato ampio spazio alla discussione fra i genitori.

A questo progetto hanno aderito un gruppo stabile di otto genitori (tutte mamme, tranne un papà intervenuto a tutti gli incontri con la moglie), oltre a tre genitori che hanno partecipato solo ad alcuni incontri incuriositi dalla tematica affrontata.

Il percorso Genitori Insieme s'inserisce in una prospettiva di cura educativa delle re-

lazioni familiari. Per la pedagoga Cristina Palmieri la cura educativa ha a che fare con la formatività umana, in altre parole quella essenziale possibilità di modificare la propria forma. Caratteristica della cura educativa non è quella di normalizzare o di "normare" le condotte e i comportamenti in conformità a modelli prestabiliti, ma sembra essere quella di facilitare un processo di autonormatività che consenta alle persone di divenire se stesse, all'interno della relazione con un mondo che pone vincoli e regole, ma che è anche condizione della propria formatività e del proprio essere se stessi (Palmieri, 2000, p. 82).

Nel percorso proposto il centro rimane sempre il genitore, con il suo bagaglio di conoscenze, rappresentazioni, vissuti, al quale il consulente pedagogico consente un accesso facilitato al fine di favorire una riflessione sugli argomenti trattati.

Mi sono presentata come consulente pedagogico come mediatore e aiutante nella creazione di "ponti" cioè connessioni fra diverse esperienze, con il fine di prendere maggiore consapevolezza delle proprie pratiche educative, orientamenti pedagogici, ruoli genitoriali, con l'obiettivo di promuovere una genitorialità più consapevole.

Si è prestata particolare attenzione al linguaggio utilizzato, ponendosi lontano da un certo linguaggio pedagogico eccessivamente psicologizzato, aprendosi, invece, alla metafora e alla letteratura. Il ruolo del consulente è a margine, è colui che «presidia la soglia» (Orsenigo, 1999, p. 28 e succ.) e garantisce l'esistenza del gruppo e il buon operato di questo, ponendosi come mediatore delle esperienze di ciascun partecipante. Il consulente è colui che attiva domande sulle prassi educative, partendo da una riflessione sulle rappresentazioni e idee di educazione, poiché da queste dipendono le pratiche messe in atto. È stato determinante chiarire a me stessa e al gruppo di genitori il ruolo che mi ero attribuita, poiché da questo è scaturito un determinato tipo di percorso

formativo, che ha messo al centro il genitore e le sue competenze.

Rileggendo criticamente il percorso effettuato, si individuano tre linee lungo le quali si snoda una proposta di educazione alla genitorialità: una conoscenza di sé da parte del genitore, una conoscenza del mondo infantile, in particolare riferimento allo strumento educativo dell'osservazione, e una conoscenza del contesto culturale in cui la famiglia si inserisce.

Per quanto riguarda il primo punto, ci riferiamo brevemente al concetto di *tranfert* pedagogico¹, e all'utilità di una riflessione sui modi in cui si è stati educati come figli al fine di assumere con più consapevolezza il proprio ruolo genitoriale.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, non ci riferiamo solamente a nozioni di base di carattere psico-pedagogico, ma anche alla possibilità, come genitore, di utilizzare un fondamentale strumento educativo: l'osservazione. In ambito educativo, dall'osservazione del bambino, nel contesto in cui si trova, nelle relazioni che intrattiene, si pongono le basi per un progetto educativo.

L'ultimo punto di riflessione fa riferimento al macrocontesto culturale in cui si inseriscono i microcosmi familiari. Una proposta di educazione alla genitorialità non può non proporre una riflessione critica sui modelli e i valori dominanti nella nostra società, pensiamo al mito dell'efficientismo, e di come questo si ripercuota nelle agende piene di attività extrascolastiche di molti bambini.

BIBLIOGRAFIA:

PALMIERI C., *La cura educativa. Riflessione ed esperienze tra le pieghe dell'educazione*, Milano, Franco Angeli, 2000.

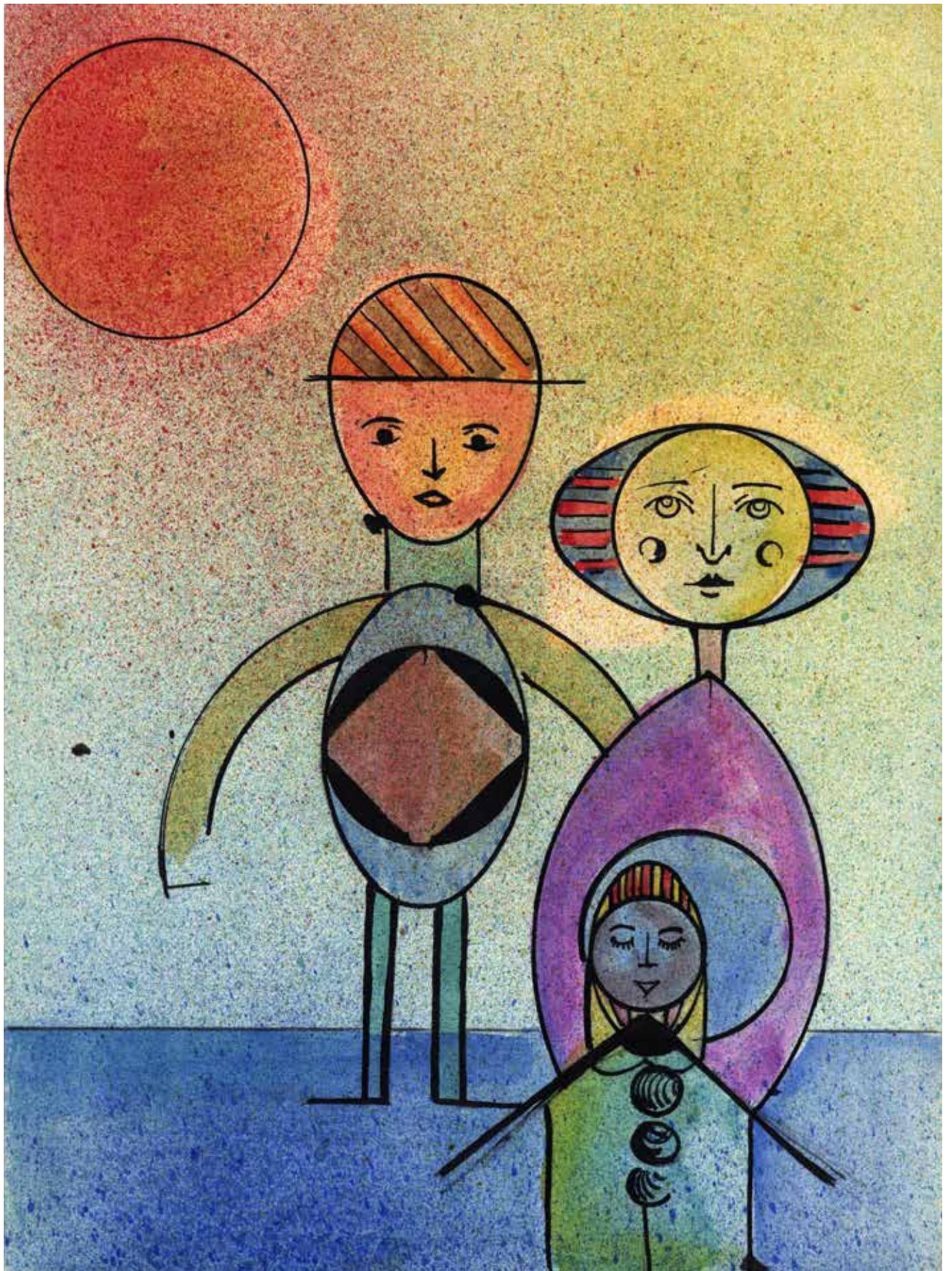
ORSENIGO J. *Oltre la fine. Sul compimento della formazione*, Milano, Unicopli, 1999.

RIVA M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini Scientifica, 2004.



¹ Per una trattazione dell'argomento si rimanda a RIVA M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini Scientifica, 2004.

Seconda parte



Eredità incidentali

Discendenze laceranti

di Elettra Garavini

Scritto prima che sia stata presa coscienza della Shoah, l'ultimo romanzo di Israel Singer diviene un documento profetico d'innegabile valore storico. Sullo sfondo del conflitto generazionale di tre nuclei familiari "La famiglia Karnowski" l'autore insiste sul significato dei dettami sociali e sulla valutazione morale di questi. Siamo naturalmente portati a chiederci: "è possibile essere un ebreo se essere un ebreo, è così penoso? E se è così difficile esserlo, lo è, esserlo in parte? Ed è difficile incarnare una della qualsivoglia parte?" Pare che nemmeno la più convinta integrazione assicura il riconoscimento del grado di appartenenza a una cultura. Non vi erano, certo, garanzie di riconoscimento identitario nel mondo ebreo tedesco del primo Novecento, periodo in cui David Karnowski, il capostipite, lascia la tradizionale Melnitz, lo *shtetl* polacco dove è nato, per congiungersi alla illuminata società ebraica berlinese. Dall'arrivo a Berlino ci s'immerge nella storia di tre generazioni di *Jews*, ognuna delle quali più saldamente radicata nella cultura tedesca rispetto alla precedente. Ma la cultura, come trapela dal testo, non coincide né col sangue né con il carattere e Singer non si stanca mai di ricordarcelo. I Karnowski incarnano palesemente la loro ascendenza: hanno folti capelli neri, sono affidabili lavoratori, sono uomini eruditi, sono ben consapevoli delle loro doti e delle fattezze prominenti che rivelano una marcata ostinazione. David, raffinato purista

della grammatica ebraica, diviene presto un commerciante di successo. Al figlio, che nasce nella moderna Berlino, sono imposti due nomi: Moshe, col quale è chiamato a leggere i testi sacri in Sinagoga e Georg da usare nel quotidiano. Esorta il figlio a essere "ebreo in casa ma uomo in strada" e a questo proposito non permette alla moglie Lea di screditare la famiglia esibendo in società il suo Yiddish di Melnitz. La moglie si consola parlando l'idioma natio con il figlioletto che nonostante ciò acquisisce come il padre, una perfetta padronanza del tedesco. Al contrario di David, il titolare dell'Emporio delle Occasioni, Solomon Burak è persona sgradita agli ebrei "ben integrati" della città, più di tutti a David perché non ha la minima intenzione di rinnegare le proprie origini orientali, di essere "tedesco fra tedeschi". In compagnia dei Burak, Lea non ha bisogno di controllarsi, si sente a casa, tra ebrei polacchi.

La figura di Georg, cresciuto in una cerchia sociale ambivalente, superati gli affanni adolescenziali grazie alla ferrea volontà, riesce a stupirci e affascinarci prima come studente, brillante seppur indifferente, poi come impegnato uomo di scienza e infine come marito.

Ne è testimone il percorso affettivo del giovane: dapprima è soggetto del desiderio della figlia di Burak ma la mansueta adorazione della ragazza non è comparabile al fascino della razionale Elsa, un appassionato medico dedito alla causa comunista che diviene in

seguito deputata al Reichstag. Al suo cospetto il baldanzoso Georg si sente goffo, inadeguato. Respinto da quello che è probabilmente l'unico amore della sua vita, ripiega su una ragazza gentile, un'infermiera ariana la cui servile devozione non è poi così diversa da quella offerta in un primo momento dalla figlia di Burak (e se si vuole, non si discosta neppure dal testardo attaccamento di sua madre). I legami tra i personaggi che Singer descrive con uno speciale occhio analitico sono fatalmente a servizio delle implicazioni sociali. Le relazioni, siano esse tra padre e figlio, tra amante e amata, sembrano vincolate/limitate da uno strato permanente d'incompiutezza. Benché si svolga su di un tracciato maschile, il romanzo dona figure femminili altrettanto importanti. In ognuno dei protagonisti pare celarsi un angolo indicibile di tristezza/nostalgia che anche nei passaggi più bui non ha il potere di distoglierli dalla loro esigenza di rivendicazione.

Dunque vanno, vivono così, come possono. Tirano avanti anche quando David rompe i ponti con Georg che si rassegna a un matrimonio privo di passione con la cristiana Teresa. È a questo punto che si consuma l'insanabile frattura fra le due generazioni. Un matrimonio cristiano è inconcepibile agli occhi di David che, per quanto integrato nella società tedesca, rimane deluso nell'aspettativa di sposare il figlio a un'ebrea occidentale. Le vicissitudini del figlio della nuova coppia, con il suo tremendo carico emotivo, sono le più intense che il libro ci restituisce.

Jegor (nome che risulta dalla combinazione tra il nome del padre e il nome del nonno materno), nasce in tempo per confondere ulteriormente le due generazioni. Piegato da un'adolescenza sbocciata nella Germania delle camicie brune che marciano e quindi forse, piegato dalla Storia, nel finale si spinge fino a tentare la propria distruzione come messaggio punitivo nei confronti del padre e della propria ibrida provenienza. In realtà il padre non ne ha bisogno, più volte nel romanzo è colto nell'attesa del peggio, nel presagio. Del resto l'intero romanzo si dipana sul filo di

una tensione infinita verso un futuro ignoto.

Eventi minacciosi incombono, incombe la Storia che li riguarda e i Karnowski hanno ragione di pensare di essere ebrei a pieno titolo. Prima che decidano di lasciare la Germania, Jegor subisce una brutale umiliazione per mano del preside del Liceo. È forzato a denudarsi di fronte all'intera scuola esponendosi come modello dimostrativo delle interferenze anatomiche tra la razza nordica e quella negro semitica.

La famiglia al completo emigra e si stabilisce nell'Upper West Side di New York, dove vive espatriata una vasta comunità di ebrei tedeschi. Nella grande città l'integrazione non pare più un sogno ingannevole ma ambientarsi a West Manhattan è durissima e i Karnowski faticano a non sentirsi degli estranei.

David e Georg sono riconciliati in America ma il giovane Jegor regge un grave fardello vergogna per le umiliazioni subite oltre ad un'avversione patologica per il proprio sangue ebreo che mai ha riconosciuto come tale. Colpevole in buona parte dei suoi tormenti è lo zio materno, un ex soldato tedesco che sostiene il nazismo e instilla nella mente del nipote il cieco odio antisemita che porterà il ragazzo a un gesto estremo. Le ultime pagine, dedicate a Jegor, sono una terribile esplorazione delle sofferenze umane, la condotta di Jegor derivante dal caos che si crea dovendo scegliere tra l'isolazionismo di chi l'ha preceduto e il desiderio di assimilazione, riacquista dignità tra le braccia familiari di suo padre. Finalmente può proteggerlo e noi facciamo affidamento alle esperte mani del chirurgo Georg affinché lo salvi da un finale aperto che lascia la vita del giovane, così come la percepiamo, in sospeso.

BIBLIOGRAFIA:

"La Famiglia Karnowski", di Israel Joshua Singer, Traduzione di Anna Linda Callow. Edizioni Adelphi, Milano. Data prima pubblicazione 1943

Il silenzioso precipitare di una famiglia

Basta un impercettibile smottamento

di Stefano Lazzati, sceneggiatore

Con le prime scene del suo film “Forza Maggiore”, Ruben Östlund trasmette un senso di sicurezza mentre ci presenta una famiglia Svedese all'apparenza così perfetta che potrebbe essere uscita da una pubblicità di biscotti. La famiglia, composta dal Tomas (Johannes Bah Kuhnke), Ebba (Lisa Loven Kongsli) e i loro due figli Vera e Harry (Clara e Vincent Wettergren, fratello e sorella anche nella vita reale) durante il loro primo giorno sulla neve, si ferma per farsi scattare una serie di foto, una prova tangibile da poter mostrare a parenti e amici così da far vedere quanto siano uniti e quanto si siano divertiti, in altre parole quanto sia affiatato questo nucleo familiare. Non è solo un'operazione di facciata, anche nei momenti più intimi, nei silenzi che non sono imbarazzati e imbarazzanti, queste persone, sono in perfetto agio tra di loro.

La medesima sensazione di sicurezza c'è trasmessa anche dalla montagna; gli scoppi ritmici e regolari volti a provocare piccole valanghe controllate, se da un lato ci mettono sull'attenti dall'altro ci cullano in un falso senso di sicurezza; è tutto sotto controllo, questi piccoli e fastidiosi scoppi esistono per metterci al riparo dal disastro. Tuttavia, il disastro accade ugualmente.

Il secondo giorno di vacanza, la famiglia sta pranzando tranquillamente su una terrazza dell'hotel quando l'ennesimo scoppio annuncia un'altra valanga controllata.

Quando la slavina inizia a muoversi verso la terrazza il senso di sicurezza che ci è stato fino a ora instillato, viene meno poco per volta. La valanga sembra abnorme e tutto fuorché sotto controllo. I momenti che seguono sono concitati; Tomas, temendo di essere travolto dalla neve, scappa mettendo in salvo il suo iPhone e i suoi guanti, ma non moglie e figli che rimangono paralizzati al loro tavolo e sono inglobati da un polverone bianco, niente di serio. Passata la paura, i clienti riprendono a mangiare e Tomas riprende il suo posto a tavola, ma qualcosa d'irreparabile è effettivamente successo.

Dopo l'incidente, i silenzi diventano carichi e pesanti, non più confortevoli come all'inizio. Tra Tomas e il resto della famiglia si è creato un baratro, perfettamente messo in scena da Östlund che riproduce questa distanza all'interno delle inquadrature. Tomas non afferra immediatamente il motivo per cui Ebba sia tanto arrabbiata con lui e lei, piuttosto che discuterne, inizialmente minimizza. Entrambi cercano una scorciatoia per colmare quel vuoto che si è venuto a creare.

La coppia (e il pubblico) non realizza la portata delle conseguenze dell'incidente fino a sera. Cenando con un'amica (Karin Myrenberg) e la sua più recente conquista, Ebba racconta quanto è accaduto, ma Tomas scatta sulla difensiva e contesta in pieno il racconto della moglie. Non è certo fuggito, e sicuramente non ha abbandonato sua mo-

glie e i suoi figli in preda al panico. I coniugi sembrano sconvolti dall'aver due punti di vista così diametralmente opposti, ma per il bene comune si accordano su un'unica visione secondo cui tutta la famiglia era terrorizzata così che la loro vita possa proseguire normalmente.

Quanto è successo, non si può cancellare con un colpo di spugna. Ebba è diventata distante e i bambini sono scossi e impauriti, non solo dall'incidente ma da quelle che potrebbero essere le conseguenze per la famiglia.

La vicenda prosegue con calcolata precisione, con i dubbi e i problemi che la valanga ha risvegliato che si propagano come un'infezione da una coppia all'altra. È importante che non ci sia ambiguità in ciò che è successo, che ci sia un'unica verità: Tomas è fuggito e ha abbandonato la sua famiglia nel momento del pericolo invece di prendersene cura. Il fulcro della storia non è chi ha ragione tra Ebba e Tomas, ma cosa succede quando uno dei due *partner* fallisce miseramente nel suo dovere di genitore e si rifiuta di ammettere o affrontare il problema. Il problema centrale per Ebba è proprio questo, il fatto che Tomas non sia disposto ad ammettere il proprio errore o a parlarne. Nel corso di una seconda cena con Mats (Kristofer Hivju), un amico di vecchia data di Tomas, e la sua ragazza (Fanni Metelius) Ebba non riesce a trattenersi e racconta nuovamente quanto è accaduto in una scena carica di tensione capace di mettere lo spettatore sia nei panni di Ebba sia in quelli di Tomas. Anche quando Mats cerca di giustificare e trovare una spiegazione logica al comportamento di Tomas, questa non ha neppure una patina di autenticità e lo scontro che si sta verificando tra Tomas ed Ebba riverbera anche all'interno dalla coppia di amici.

Il cambiamento all'interno della coppia, da questo momento in poi, è palpabile. La ripetizione di una scena in cui Tomas ed Ebba si lavano i denti insieme prima di andare a

letto passa dall'essere una dichiarazione di armonia e intimità nella sua prima iterazione (cui prendono parte anche i bambini) a una di malcelato fastidio nella seconda a un vero e proprio disinteresse nella terza. Sono differenze sottolineate dal calcolato ripetersi dell'inquadratura e composte di piccole sfumature nell'interpretazione di Johannes Bah Kuhnke e Lisa Loven Kongsil che formano un quadro completo che non lascia spazio a fraintendimenti. Anche se Tomas prova disperatamente a redimersi, il rapporto tra lui e il resto della famiglia si è irrimediabilmente incrinato. In *Forza Maggiore*, si ha l'impressione che entrambi i genitori agiscano guidati dalla paura e dal diniego, e l'immagine iniziale della famiglia perfetta è spazzata via dalla crisi che Tomas ed Ebba si trovano ad affrontare.

Quello che rende *Forza Maggiore* un film tanto interessante è la sua capacità di esplorare con precisione le reazioni e gli istinti che ci guidano e che possono, in un momento di crisi, prendere il sopravvento sul nostro lato più razionale portandoci a compiere azioni di cui ci potremmo pentire. Dopo il disastro, quello che conta è cosa decidiamo di fare, sederci nuovamente al tavolo pretendendo che non sia successo nulla o affrontare i problemi che si sono creati.

RIFERIMENTI:

Forza Maggiore

Titolo originale: Force Majeure. Paese: Svezia. Regia: Ruben Östlund. Sceneggiatura: Ruben Östlund. Uscita italiana: 7 maggio 2015

Sua Altezza è nata

Uno sguardo sociologico alla famiglia

di Federica Puricella*

Il 2 maggio 2015 il popolo d'Inghilterra festeggiava in giubilo la nascita della neonata principessa Charlotte, secondogenita del principe William e della duchessa di Cambridge Kate Middleton. La piccola creatura, nata di 3,7 kg al Sant Mary Hospital di Paddington, è stata annunciata al mondo intero con un tweet da Kensington Palace: *"Sua altezza reale la duchessa di Cambridge ha dato alla luce una bambina alle 8.34 del mattino"*.

Non si è lesinato negli ultimi mesi su teorizzazioni sociologiche in merito alle ricadute dell'evento.

Giornalisti e avvoltoi della libera informazione attendevano questo momento con trepidazione, nella speranza che la nascita della *Royal Baby Girl*, la prima femminuccia della famiglia reale britannica dopo 25 anni e quarta in linea di successione al trono, portasse con sé aria nuova e materiale succulento su cui imbastire nuove trame avvincenti, fatte di gossip selvaggio e amorevoli pensieri. Nulla nella preparazione dell'avvenimento è stato lasciato al caso. La prima uscita pubblica di Charlotte, a sole 10 ore dalla nascita, è stata studiata ad arte e così perfettamente l'*aplomb* e la fresca bellezza

di loro altezze reali Will & Kate ha colpito nel segno, ammaliando milioni di sguardi dietro gli obiettivi dei fotografi e degli avidi tele-reporter appostati all'ingresso della costosissima clinica privata. In tutta questa eccezionale preparazione e partecipazione in eterno divenire del processo mediatico, la neonata cieca e confusa iniziava a percepire il dolce odore emanato dalla cute della madre, le palpitazioni emozionate del cuore e le prime frizzanti carezze dell'aria, tangibile individuo arricchiva già con la sua presenza la vita dei suoi genitori, del suo fratello maggiore e della sua famiglia intera. Charlotte, al centro del mondo, nel silenzio iniziava a vivere ignara, lontana anni luce dal comprendere l'importanza simbolica e rituale che la sua iniziazione alla vita pubblica, ancor prima che a quella privata, riveste per la sua nazione.

Volendo addentrarsi in una breve analisi dei connotati di cui tale iniziazione si compone, è necessario distinguere quelli che sono gli elementi formali e quelli informali, ponendo il focus sul fine ai cui tendono.

La formalità del rituale della nascita della nuova principessa è stata garantita principalmente da due fattori. La scelta del luogo di nascita: una clinica da seimila

 **Sociologa, educatrice professionale**

sterline il giorno, centrale a Londra e che ha visto dar luce al fratello George, al padre William e allo zio Henry. La composizione intera del nome: Charlotte Elizabeth Diana che definisce il legame con sua maestà la regina Elizabeth II, la zia materna Philippa Charlotte (membri omonimi della dinastia reale richiamano tal nome) e la nonna paterna Diana Spencer. Il luogo di nascita, condiviso con altri membri della Monarchia inglese, riveste la bambina di regale importanza e ribadisce la diretta discendenza con la famiglia reale, le sue usanze, le tradizioni. La decisione di un nome dinastico, Elizabeth, e di due nomi borghesi, (esiste una principessa reale di nome Charlotte, e le granduchesse Charlotte del Lussemburgo) di Charlotte e Diana, presuppone sia una scelta di continuità con l'universo valoriale della famiglia reale, che una volontà dei membri di quest'ultima di porsi a rappresentanti supremi di qualsivoglia nucleo familiare, di qualsiasi ceto e provenienza sociale.

Maggiore curiosità e importante spunto di riflessione suscitano invece gli elementi informali a composizione del rito, proposti con garbo e impercettibile cura dalla coppia di neo genitori.

Se la duchessa di Cambridge ha scelto di mostrarsi ai media vestita di un semplice, quanto studiato, vestito floreale dai colori primaverili rappresentativo del proprio lignaggio d'origine medio borghese, il consorte William si è spinto molto più in là. Il padre di Charlotte ha svestito i panni regali, per far suoi quelli di un semplice uomo del popolo, svincolandosi elegantemente dalle norme dell'etichetta e dai protocolli più rigidi. Sorridente e composto, camicia bianca e pullover blu cobalto, William, gentile presenza di sostegno alla moglie radiosa, si è messo alla guida di una comune Range Rover, dopo aver posizionato Charlotte nel suo guscio sul sedile posteriore. La scelta di domicilio per i prossimi mesi è ricaduta su Anmer Hall, la seconda casa di famiglia, dove

William, al pari di qualsiasi altro lavoratore inglese, potrà usufruire di due settimane di congedo di paternità, proponendosi probabilmente come valido aiuto nel fornire le cure primarie necessarie alla bambina.

Se tutto ciò può sembrarci ovvio e doveroso, non si può dimenticare che il duca e la duchessa di Cambridge sono tra i più alti membri di una delle monarchie più longeve e importanti nella storia della società occidentale, dunque ciò cui assistiamo non rientra nei canoni classici delle più arcaiche usanze del reame, bensì in un'espressione moderna e rivoluzionaria della centralità della Corona inglese, rispetto alla ridefinizione degli assetti dell'istituzione familiare.

William, figlio del cambiamento. Figlio di un principe ereditario e di una donna che fece la scelta di vivere gran parte della sua vita in stretta vicinanza con il suo popolo, figlio di un travagliato divorzio e figlio di una *lady* la cui "infanzia a contatto con la gente comune, l'incontro con i sofferenti e gli esclusi, l'amore per un arabo mussulmano, una vita vissuta da insider-outsider, ha dato forma ed espressione" unitaria alla diversità delle emozioni popolari (Ceri 1998, p. 99) e ai modelli emergenti delle moderne dinamiche famigliari.

Nella ricorrenza della nascita di un nuovo membro della famiglia reale inglese, William e Kate hanno deciso di mostrarsi al mondo intero come una famiglia *reale* inglese, suprema rappresentanza del popolo nella sua formulazione unitaria più piccola e preziosa?

Nell'esposizione mediatica globale la triade padre-madre e figli vuole proporsi come modello forte di famiglia moderna di riferimento, portavoce di un atteggiamento interclassista e interculturale?

E nel farsi portavoce sia della tradizione sia della modernità, la coppia di coniugi desidera forse proclamarsi nuovo centro simbolico della Corona al passo con i tempi?

È possibile presupporre che gli straordinari, ricchi e potenti giovani sposi siano intenzionati a costituirsi colonna portante e

sostegno della più banale condizione umana, o per meglio dire mediocrità?

E dopotutto, se così fosse, nel mediocre e condiviso intento di ogni essere umano di costituire e sentirsi parte di un piccolo nucleo familiare, tra tanti nel mondo, non si cela forse il più istintivo desiderio di appartenenza e il proposito più vero di dare amore e cura, di questi ricevere e goderne conforto?

Nel continuo intento di istituzionalizzare il ruolo della famiglia all'interno della società, nel definirne lo scopo e nel valorizzarne la funzione, non troviamo l'origine spirituale non solo dell'individualità, ma soprattutto della collettività?

Nel contributo sociologico "The meaning of Coronation" di Shils e Young (1953) troviamo narrati i presupposti del concetto di fondo sottostante all'interpretazione della Corona inglese, quale centro simbolico mediatore d'integrazione sociale.

Riportando le parole utilizzate da Navarini "il centro simbolico è il vertice, il focus cognitivo della cosmologia di una società. Esso incarna al tempo stesso in una forma umana e divina che condensa i valori della struttura civile e che abilita alcuni personaggi, che partecipano ritualmente al sistema politico, alla funzione di incorporare i *medium* per la rappresentazione concreta di quei simboli e quei valori che altrimenti rimarrebbero confinati al livello latente del sociale" (Navarini, 2001, p. 83). La centralità rituale della famiglia reale di Inghilterra diffonde simboli e valori, in maniera amplificata rispetto al passato, grazie all'ausilio dei nuovi media, a più livelli.

Senza dimenticare le grandi cerimonie pubbliche, quali "l'incoronazione dell'attuale regina, i grandi funerali – di re Giorgio V (1936) e di sua moglie Mary (1955) " così come "le nozze regali dei principi" (*ibidem*, p. 85), i rituali d'iniziazione alla nascita dei nuovi membri della Corona, oltre a veicolare e riaffermare i valori più dignitosi a fondamento morale della nazione, incaricano il duca e la duchessa di Cambridge, e di riflesso la pro-

le, a costituirsi struttura e istituzione nobile quanto popolare, regale quanto comune.

Custode di tradizione e costumi, di valori morali e di gerarchie, di potere politico, economico e spirituale, la famiglia di William e Kate, caposaldo e fonte d'identificazione di un intero popolo, si accinge, istituzione sopra ogni altra, a compiere un ulteriore passo: sacralizzare il contratto sociale alla base dell'esistenza di ogni inglese e dell'uomo comune in generale. La famiglia. È quest'ultima sempre *reale*, istituzione inviolabile e consacrata da coloro che stanno al centro della società inglese ad archetipo sociale immanente. Un diritto, un riferimento, un posto nel mondo dove ritrovare se stessi, la propria storia e la propria realtà. Nella famiglia è riconosciuto all'intero genere umano il privilegio di appartenenza ad un gruppo ed è lecito considerare quest'ultimo, per quanto piccolo, essere il più vitale tra i più grandi.

BIBLIOGRAFIA:

Ceri P, *Il popolo di Lady Diana. Analisi di un'emozione collettiva*, Marsilio, Venezia, 1998.

Navarini G, *Le forme rituali della Politica*, Laterza, Bari, 2001.

Shils, E., Young, M. *The Meaning of Coronation*, in "Sociological Review", I, 1953.

Dopo le demolizioni, resta solo famiglia?

Per una centralità politica dei legami

di Francesco Caggio

“Come ho già accennato nelle nostre vite considerate *individuali* incontriamo tutte le stesse difficoltà: il potere di acquisto, il successo scolastico dei figli, ...e, fin nella vita intima abbiamo in generale le stesse esperienze d’incontri e separazioni, conflitti amorosi, matrimoni falliti o riusciti, baby-sitter, adolescenti problematici...” (Ferry, 2008, pag.95).

A partire da questa visione che facendo leva sull’umanissima ricerca di felicità e di legami di amore e di affetti, Ferry ci unisce, ci restituisce un destino comune: quello della ricerca di felicità attraverso i legami significativi e profondi. Questo metterci insieme, questo farci sentire accomunati dal bisogno di una ricerca di affetti che ci consolidano e ci diano senso sono proposti nell’orizzonte della condizione del soggetto contemporaneo; soggetto ormai solo, incerto e abbandonato da una politica vacua e da politici inermi e in difficoltà a restituirci le certezze che costituivano lo Stato-nazione. La polis si è dispersa e frantumata; l’autore parla di processi di decostruzione, di espropriazione e di alienazione e di liquidazione delle trascendenze cui siamo stati cresciuti ancora molti di noi, nel processo di democratizzazione di stampo capitalistico - finanziario. Questi processi hanno eroso irrimediabilmente un mondo costruito su certezze che la globalizzazione ha intaccato alle fondamenta. In questi pluri e correlati processi è andata emergendo

-come forma di resistenza o di riadattamento creativo o ambedue?- l’intimità come ultimo luogo dove poter trovare un ambito di realizzazione, riappropriazione di desideri e di progetti e forse di tensioni utopiche di un modo di vivere che restituisca senso al soggetto espropriato. E da qui quindi la fragilità della famiglia e dei suoi membri in un’intensa e perigliosa ricerca verso l’amore? È questa forse la leva di una certa irrequietezza che è indice di un bisogno di realizzare ciò che fuori, nel pubblico non è possibile più portare, discutere e realizzare?

L’avvento di una vita privata apre la via alla sacralizzazione della famiglia moderna, del matrimonio d’amore, delle unioni fatte di amore.

“Come la globalizzazione incarna in modo paradossale l’immenso moto di decostruzione..., così l’emergere progressivo di una vera e propria divinizzazione dell’umano, in virtù dell’evoluzione della famiglia moderna, darà sostanza all’idea di una trascendenza orizzontale, di un sacro incarnato nel cuore dell’umanità” (Ferry, 2008, pag 62).

È chiaro che con quest’affermazione l’autore restituisce centralità e dignità alla vita quotidiana di milioni di persone che, senza più progetti di senso trascendenti, vengono riconosciuti come ricercatori intrepidi di una felicità possibile e non più demandata a progetti trascendenti e verticali, oltre e altro da loro. Il soggetto diventa quindi attore investi-

to di desiderio. Resta quindi solo la famiglia? Rischio di un'ulteriore fuga nel privato lasciando le piazze (ma ci sono ancora?) vuote? O una possibile consolazione per tutti noi nella desolazione politica che ci circonda? O

Un ulteriore tentativo di riportare le persone a casa propria intimamente introvertiti? Possiamo invece, forse rintracciare una ripresa di temi portati dalle donne nel luogo del pubblico che ne hanno cambiato la lettura e le prospettive restituendo alla tramatura del privato una potenza e un'incidenza cruciali per dare forma alla polis.

La proposta di Ferry, nella preoccupante lettura che si può fare a volte del fare/disfarsi della famiglia tradizionalmente intesa, mette al centro proprio questo processo di ricerca d'amore e di dignità di questa ricerca. Mette al centro la vita nella sua carnalità fattuale per ognuno di noi.

“La sfera privata diventa sotto i nostri occhi, la grande questione pubblica di domani. Lungi dal costituire casi particolari, i problemi dell'individuo tendono all'universale” (Ferry, 2008, pag.63).

La proposta fattiva del politico e filosofo è quella quindi di riprendere in termini di una politica per la vita i fili di questa vita individuale che ripropone questioni per un nuovo umanesimo nel loro essere, queste questioni, dell'essere pienamente umani, dell'essere al mondo di ciascuno di noi. “...l'individuale, invece di opporsi al collettivo, ne diventa il volto incarnato. Prendendosene carico, la politica non si allontana dalla sua missione. al contrario. “ (Ferry, 2008, pag.96).

E continua. “... significa affatto la rinuncia ai problemi che da sempre hanno animato la vita pubblica, ma solo la loro riformulazione nella prospettiva di un umanesimo infine giunto a maturità. Una rivoluzione silenziosa che costringe a riformulare i programmi politici” (Ferry, 2008, pag 96).

L'autore non a caso propone alla politica di farsi carico della fine della vita, dei modi di morire e di nascere, di case di riposo e di nidi d'infanzia, della prosecuzione degli stu-

di, ...della vita di ogni giorno che ci impegna a dare senso a chi amiamo e noi stessi. Una politica che prenda e risani diseguaglianze e perdite e ignoranze; che s'interessi di come si può crescere un bambino o si accompagna una famiglia e si sta accanto a un anziano; di una politica che mi pare di poter dire che abbia senso, sia sensata per chi vive le giornate di ogni giorno.

BIBLIOGRAFIA:

Luc Ferry, Famiglie, vi amo! Garzanti, Milano, 2008