

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO IN
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO Scienze dell'educazione e della formazione

Elaborato finale

**L'EDUCATORE ALLA PROVA
DELL'AFFETTIVITÀ**

RELATORE: Prof.ssa Alessandra Cavallo

LAUREANDA: Erika Franzon

Matricola 1200311

Anno Accademico 2022/2023

Ai miei padri e alle mie madri

INDICE

Introduzione.....	7
1. La dimensione affettiva e le sue implicazioni nello sviluppo umano	11
1.1. Affettività, emozioni, sentimenti: una costante pedagogica?	12
1.2. I contributi della psicologia	16
1.3. Due prospettive pedagogiche	23
1.3.1. Heinrich Pestalozzi: educare con <i>cuore, testa, mani</i>	24
1.3.2. John Dewey: la continuità dell'esperienza	28
2. La relazione educativa.....	35
2.1. La famiglia, luogo di accoglienza e di umanizzazione della vita	36
2.2. La relazione educativa, spazio in cui sentirsi <i>a casa</i>	47
2.2.1. <i>Ascoltare</i> : lo spazio del riconoscimento.....	57
2.2.2. <i>Contenere</i> : il limite che apre all'infinito.....	58
2.2.3. <i>Accompagnare</i> : la conferma dell'esser-ci	59
2.2.4. <i>Stimolare</i> : la creatività dell'artigiano	61
2.2.5. <i>Attendere</i> : la speranza del contadino	62
3. Analisi di caso. Stili e pratiche educative nella comunità educativa residenziale per minori "Primavera Nuova"	65
3.1. Il <i>setting</i> educativo	65
3.2. Otto storie di ragazzi <i>a casa</i>	72
Bibliografia	83

Introduzione

*“E giungiamo qui ai principi dell’arte di educare:
all’intero processo dell’arte di educare deve essere sotteso l’amore,
che deve essere percepibile dietro ogni norma,
e che non deve permettere l’insorgenza di paura alcuna.”*

Edith Stein (1932/1994, p. 157)

Il termine educazione ricomprende in sé una molteplicità di ambiti disciplinari oltre che di teorie e correnti di pensiero. Riflettere sull’atto dell’educare è un compito che richiede la consapevolezza di essere di fronte ad un “fatto complesso e sistemico, in quanto implica varie dimensioni e coinvolge numerosi fattori” (Zago, 2013, p. 5). Educare è essere immersi in una complessità, quella stessa complessità che Edgar Morin invita ad affrontare non con un pensiero che isola e separa, ma con un pensiero del complesso nel senso originario del termine *complexus*: ciò che è tessuto insieme (Morin, 2000). È questa la consapevolezza con cui mi avvicino ad un tema tanto articolato e appunto *complesso* quanto quello dell’affettività, dominio che Rossi (2002) descrive come “principio costitutivo e alimento della vitalità biologica e spirituale dell’essere umano, potere interiore che svolge una rilevante funzione nella formazione del senso di sé, spinta propulsiva e nutrimento delle relazioni con se stessi, con gli altri, con il mondo, sostegno degli impegni esistenziali e dei piani di vita” (p. 5).

L’interesse verso un’indagine su questo tema è stato suscitato dal tirocinio formativo che ho svolto presso la Comunità educativa residenziale per minori “Primavera Nuova” di Calvene (Vi) nella primavera del 2022. Si tratta di una realtà che accoglie minori allontanati dalle proprie famiglie a seguito di eventi critici come casi di maltrattamento e abuso, ma anche in conseguenza di “carenze genitoriali, negligenza, problemi nello spazio di relazione tra genitore e figlio” (Serbati & Milani, 2013, p. 17). L’osservazione e la partecipazione attiva alla vita di questa Comunità hanno risvegliato in me il desiderio di ritornare sulle ricerche che, a partire dal secondo dopoguerra, hanno empiricamente dimostrato quanto

i legami di cura e accudimento incidano sullo sviluppo psicosociale di un essere umano. Gli studi che lo psichiatra britannico John Bowlby effettuò negli anni '60 per risalire alle origini dell'attaccamento confermarono ciò che l'ONU aveva sancito nella Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo del 1959, ossia che un fanciullo ha bisogno di amore e ha "il diritto a crescere, per quanto è possibile, sotto le cure e la responsabilità dei propri genitori e, in ogni caso, in un'atmosfera d'affetto e di sicurezza materiale e morale" (Ripamonti, 2017, p. 35).

Per accogliere quindi l'indicazione di Morin ed adottare un pensiero che ricerca *ciò che è tessuto insieme*, intravvedo proprio nell'amore – quello richiamato dalla Dichiarazione ONU e quello inteso da Edith Stein, nella citazione in apertura – la trama nascosta su cui si intrecceranno le linee di riflessione proposte in questa ricerca. È l'amore infatti il sentimento su cui si incardina anche il dominio dell'affettività, perché esso è "sentimento dell'intero, [...] bene insostituibile per la salute psichica e spirituale della persona" (Bellingreri, 2014, citato in Xodo & Bortolotto, a cura di, 2019, p. 21) che "si innesta nei centri vitali dell'esistenza personale [avviando quei] processi di ricerca e di donazione di senso che consegnano il sentimento di una vita degna di essere vissuta" (Xodo & Bortolotto, a cura di, 2019, p. 33). L'esperienza dell'amore è, in definitiva, ciò che consente ad ogni individuo di diventare "la persona che è, che può essere e che deve essere, in ragione della libera iniziativa di altri, di una forma d'amore etico che attiva la parte più viva del suo essere ed è pertanto alla radice della sua capacità di amare. [...] Ogni persona è, nel suo essere, esser-amata – *esser-l'amata*" (Bellingreri & Vinciguerra, citato in Bellingreri, a cura di, 2017, p. 394).

L'amore si manifesta sempre attraverso le innumerevoli sfumature dell'affettività, tema che tratterò all'inizio del primo capitolo. L'affettività è una dimensione esistenziale che ha un enorme potere *formativo*; parimenti, quando essa manca o è vissuta in modo distorto, può lasciare nella persona delle ferite incancellabili. Nemmeno la relazione educativa è immune da queste manifestazioni del vissuto interiore che derivano anche da quell'amore pedagogico che Mortari identifica come "*agapé*, ossia l'attenzione incondizionata al bene dell'altro" (citato in Mariani, 2021, p. 34). Perciò, il dominio dell'affettività rappresenta un *banco di prova* per il professionista dell'educazione, un terreno impervio e affascinante al tempo stesso che egli non

può evitare proprio perché connaturato alla relazione educativa. In questo lavoro cercherò allora di raccogliere alcuni orientamenti ed atteggiamenti e di individuare alcune piste di riflessione per l'educatore che opera in una comunità educativa residenziale per minori allontanati dalla famiglia, luogo in cui la dimensione affettiva ha una portata ineludibile.

Il delicato tema dell'allontanamento di un minore dalla propria famiglia e tutte le sue implicazioni – non da ultimo quelle legate allo sviluppo affettivo – sono stati oggetto di interventi normativi di vario ordine e grado. A partire dalla Dichiarazione Universale dei Diritti del Fanciullo del 1959, si è formata un'ampia convergenza sul fatto che un provvedimento del genere debba essere considerato come misura di *extrema ratio*. L'ordinamento italiano ha recepito questo orientamento con la Legge 184/1983, novellata dalla legge 149/2001, ove viene sancito che “il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia” (art. 1 comma 1) e che gli istituti della legge si applicano “quando la famiglia non è in grado di provvedere alla crescita e all'educazione del minore” (art. 1 comma 4). Infatti, come ribadisce Panforti (citato in Cerrocchi & Dozza, a cura di, 2018, p. 123):

il minore ha diritto di crescere ed essere educato dai genitori oppure nell'ambito della famiglia allargata di cui fanno parte i parenti più stretti, come i nonni e gli zii. Solo quando la famiglia non abbia gli strumenti per offrire al minore un ambiente adeguato, l'ordinamento interviene con gli strumenti dell'affidamento – quando la problematica familiare appare transitoria, o risolvibile – o dell'adozione, quando la criticità ha carattere particolarmente grave e irreversibile. In entrambi i casi, comunque, l'interesse del minore deve essere la considerazione non solo tenuta in conto, ma prevalente su ogni altra possibile. La gerarchia dei valori delineata dalla Convenzione [di New York sui Diritti del Fanciullo] e fatta propria dall'ordinamento italiano [...] pone chiaramente al primo posto il criterio del *child's best interest*, e ciò comporta, di conseguenza, che ogni interesse delle persone coinvolte – in primo luogo dei genitori biologici, adottivi e affidatari – deve cedere rispetto alle esigenze del bambino o della bambina.

La grande novità rispetto a tanti secoli d'infanzia negata è che “il bambino non è proprietà privata della famiglia, ma un soggetto titolare di diritti che la famiglia, la società e le diverse articolazioni dello Stato, insieme, hanno il dovere

di rendere esigibili” (Serbati & Milani, 2013, p. 25); e quando i diritti di un bambino vengono lesi e la famiglia non è più il luogo accogliente in cui egli può crescere serenamente, possono e debbono configurarsi altri scenari per garantirgli “un percorso di crescita sereno in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, n.d., introduzione). In una situazione tanto delicata, complessa, e traumatica come quella di un allontanamento, come si può dunque assicurare ad un bambino la stabilità emotiva, il calore e l'affetto di cui egli ha bisogno per crescere?

Proverò a rispondere a questa domanda partendo innanzitutto da alcuni contributi che la psicologia evolutiva ha offerto a partire dal secondo dopoguerra. René Spitz, John Bowlby, Mary Ainsworth hanno di fatto avvallato le intuizioni pedagogiche di tutti coloro che, fino ad allora, avevano ipotizzato e sperimentato nuove modalità educative incentrate sull'interesse e sui bisogni specifici del bambino. Dopo queste premesse, ripercorrerò allora il pensiero e l'opera di Heinrich Pestalozzi e di John Dewey. Da questi celebri pedagogisti si possono infatti raccogliere alcuni spunti utili per aprire, nel secondo capitolo, una riflessione più ampia sulla relazione educativa, dimensione in cui l'educatore si confronta quotidianamente con l'affettività. E poiché la prima relazione educativa che un essere umano intesse è quella offerta dalla famiglia, sarà utile comprendere qual è il suo ruolo e che cosa significhi essere *a casa*, immersi cioè in quel clima di felicità, di amore e di comprensione necessario per lo sviluppo armonioso e completo della personalità (ONU, 1989, Preambolo). Per tracciare allora le “qualità processuali della relazione socio-affettiva” (Franta, 1988, p. 87) mi rifarò proprio all'espressione *a casa*, rileggendola come un acronimo che suggerisce cinque atteggiamenti che ho intravisto negli educatori della comunità “Primavera Nuova” e che ho cercato a mia volta di adottare.

Così nel terzo capitolo, dopo aver descritto il *setting* educativo della Comunità, esporrò in un registro prettamente narrativo le esperienze vissute in prima persona con gli otto ragazzi accolti in questa realtà, in cui tutto è volto ad offrire quella *presenzialità affettiva* (Mortari, citato in Mariani, 2021, p. 38) data dal saper *ascoltare, contenere, accompagnare, stimolare, attendere*.

1. La dimensione affettiva e le sue implicazioni nello sviluppo umano

Possiamo oggi mettere affettività, emozioni e sentimenti al centro di un'indagine pedagogica perché – come ricorda Pulvirenti (2010) – grazie agli studi sui rapporti fra emozione e conoscenza o tra psicoanalisi e cognitivismo, “il paradigma cognitivo ha cambiato gli assunti epistemologici di base della scienza cognitiva ed è diventato tanto pervasivo da riconoscere che l'affetto ha un ruolo causale nella cognizione, in quanto costituisce il tessuto con cui è foggata la coscienza” (p. 73). Oggi possiamo così affermare che gli affetti sono “gli elementi basilari e imprescindibili della crescita e della formazione della persona, [...] il *magma* originario dell'io, [...] i componenti della sua identità, [...] i fondamenti della sua struttura” (Rossi, 2002, p. 3) e che la dimensione cognitiva *tout court* non può sostenere l'intero itinerario di sviluppo di una persona. Il percorso educativo di un ogni essere umano passa innanzitutto per la dimensione affettiva ed emotiva, per aprirsi poi alla dimensione cognitiva e alla dimensione morale e religiosa (Burza, Chistolini, Sandrone Boscarino, 2014). In altre parole, l'educazione può avvenire quando si focalizza innanzitutto sulla capacità di *sentire* (dimensione emotivo-affettiva) perché è questa che plasma innanzitutto la capacità di *pensare* (dimensione cognitiva) e di conseguenza anche la capacità di *agire* (dimensione morale).

Assumere il *sentire* anziché il *pensare* come base di ogni itinerario di formazione umana è senza dubbio un ribaltamento paradigmatico rispetto a secoli di pratiche pedagogiche fondate sul primato della conoscenza intellettuale. Non si tratta di voler declassare la dimensione cognitiva, ma di riconoscere che senza emozioni la vita non ha spessore, non ha sapore, non ha una direzione, non è intrisa di quel *desiderio* “che porta già nel suo etimo la dimensione della veglia e dell'attesa, dell'orizzonte aperto e stellare, dell'avvertimento positivo di una mancanza che sospinge la ricerca” (Recalcati, 2012, p. 10).

Il dominio del *sentire* è tuttavia un ambito ampio e frastagliato, per cui è opportuno innanzitutto operare delle precisazioni terminologiche che ci permettono di circoscrivere il terreno d'indagine e al tempo stesso di rintracciare una possibile pista di riflessione.

1.1. Affettività, emozioni, sentimenti: una costante pedagogica?

Come sottolinea Burza (Burza *et al.*, 2014), “provare un sentimento, sentire un’emozione, sprigionare affettività sono tendenze che spesso giocano a livello di non consapevolezza. Sono stati interni della vita psichica che vengono alla luce in situazioni specifiche” (p. 218). Proviamo allora a tratteggiare i confini dei termini *affettività*, *emozione* e *sentimento*.

Il termine *affettività* racchiude “il complesso degli stati affettivi individuabili nelle emozioni, nei sentimenti, nelle passioni, negli stati d’animo, nel dinamismo dell’inconscio” (Rossi, 2002, p. 29). Si tratta quindi di un termine che racchiude in sé un dominio estremamente ampio e variegato, caratterizzato tuttavia da una componente trasversale: il *sentire*, inteso come la “percezione di valori, positivi o negativi delle cose” (De Monticelli, 2008, p. 295). È il *sentire* che sta alla base dei molteplici tipi di risposta, di reazione, di espressione di ciò che un’esperienza, un avvenimento provoca nell’essere umano; per Balduzzi (2015), esso “costituisce una risorsa preziosa nella vita di ciascuno. Si dona come esperienza di crescita che apre sempre nuovi orizzonti di senso in merito al valore e al significato di quanto internamente ed esternamente si presenta all’essere umano” (p. 119). La categoria del *sentire* apre così alle categorie del *pensare* e del *volere*. “Sentiamo quel che pensiamo e vogliamo. Il sentire produce la volontà di pensare tanto quanto il pensiero governa il sentire ed il volere. [...] Se il sentire produce ed il pensare governa, il volere orienta il sentimento e il pensiero, così da condurre l’un l’altro a reciproca coerenza” (Burza *et al.*, 2014, pp. 190-191). Dentro all’affettività troviamo quindi una varietà di accezioni legate al sentire, tra cui il termine *affetto*, che denota il grado di intensità della forza pulsionale manifestata da un soggetto nei confronti di un altro essere.

L’*emozione*, invece, è un’improvvisa e temporanea “alterazione di stato affettivo che costituisce una risposta involontaria e reattiva ad eventi o situazioni dotati di grandi qualità di valore, positivo o negativo” (De Monticelli, 2008, p. 124). Come illustrano Berti e Bombi (2005, pp. 129-131) e Smith, Mackie, Claypool (2016, pp. 111-113) le emozioni hanno natura intrusiva e svolgono un’importante funzione regolativa. La paura, ad esempio, ci mette in uno stato

d'allerta di fronte ad un pericolo e ci spinge a fuggire da esso. Le emozioni comportano uno stato di attivazione fisiologica involontaria (il cambiamento dell'espressione del volto, il mutamento del colore della pelle, la funzionalità degli organi interni come ad esempio le alterazioni del battito cardiaco, della funzionalità dell'apparato digerente, e del sistema motorio) e la predisposizione ad agire in un certo modo. Tuttavia alla base di questi processi vi è sempre la valutazione e l'interpretazione dell'evento da parte del soggetto. Così, l'emozione svolge una funzione primaria perché consente "di motivare e guidare la persona, la sua attività mentale e il suo comportamento, di contribuire a conferire significato alla sua esistenza" (Rossi, 2002, p. 30). Le emozioni influiscono così non solo sui nostri comportamenti, ma anche sui processi cognitivi: quando siamo felici siamo più propensi a ricordare eventi positivi. Infine, le emozioni hanno "la capacità di generare vissuti intersoggettivi in forma diretta, trascinando il soggetto fuori di sé" (Balduzzi, 2015, p. 124), perché influiscono direttamente su chi le osserva: di fronte ad una persona arrabbiata, un soggetto è più incline ad arrabbiarsi o irritarsi a propria volta.

Il *sentimento* rappresenta invece la risposta più profonda ad un avvenimento esterno e, a differenza delle emozioni, non comporta necessariamente una risposta fisiologica. Rossi (2002) ci ricorda che si tratta infatti di uno stato affettivo *pervasivo*, risultato della concettualizzazione delle emozioni attraverso un processo intenzionale verso se stessi o verso gli altri, con una logica di tipo valoriale. Mentre le emozioni sfuggono al pieno controllo da parte del soggetto, i sentimenti si caratterizzano per un certo grado di consapevolezza da parte di chi li vive. Per questo, i sentimenti sono vissuti interiori più complessi e durevoli, hanno una forte caratterizzazione cognitiva e guidano in definitiva il soggetto a compiere le scelte più rilevanti della sua esistenza sul piano etico, religioso, morale, estetico, sociale, intellettuale. I sentimenti quindi formano il *sistema affettivo-conoscitivo*, ovvero "le tendenze che vengono orientate verso determinati oggetti; vale a dire quando si indirizza un sentimento verso qualcuno e/o verso qualcosa con cui si entra in relazione" (Burza *et al.*, 2014, p. 219). Il mondo dei sentimenti si configura così come un sistema più articolato, per il quale può essere utile la classificazione data da Burza (*Ibidem*):

- *Tendenze personali* in cui collochiamo sia i sentimenti egoistici (cioè le sensazioni legate ai bisogni di sopravvivenza come fame e sete) sia i sentimenti psichici di orgoglio, vanità, disprezzo, odio, paura;
- *Tendenze sociali* a cui afferiscono i sentimenti sociali positivi di amore, attaccamento, dipendenza, fiducia, rispetto, pietà, amicizia, solidarietà; ma anche i sentimenti sociali negativi di tristezza, desolazione, insicurezza, isolamento, inquietudine, abbandono, rincrescimento;
- *Tendenze esistenziali*, dove troviamo i sentimenti che riguardano il rapporto dell'esperienza quotidiana con la totalità della propria vita e con l'universo, rivolti al "vero" e al "bene", esemplificabili nei sentimenti di curiosità, verità, dubbio, pace, generosità, rimorso, responsabilità, consapevolezza; e i sentimenti estetici rivolti al "bello" come quelli di armonia, equilibrio, splendore, banalità, bruttezza.

Già da questa sintetica rassegna ci è possibile intuire quale sia l'influenza che questi stati della vita interiore esercitano sullo sviluppo dell'essere umano. Possiamo allora affermare con Kraft (2014) che "le operazioni pedagogiche esigono una *base affettiva* su cui poter poggiare" (p. 32) e perciò l'affettività è una vera e propria *costante dell'educazione*, cioè una premessa senza la quale il fenomeno educativo non può aver luogo.

Eppure, non è sempre stato così. Affetti, emozioni e sentimenti sono stati temuti e condannati per secoli perché considerati alla stregua di deviazioni della ragione o di manifestazioni riconducibili allo smarrimento della virtù e della naturale inclinazione al bene. Questa concezione ha determinato, tra le altre, che le pratiche di accoglienza per i *diversi* in genere fossero caratterizzate da una totale noncuranza rispetto alla dimensione affettiva. Parimenti, l'offerta didattica dei vari sistemi scolastici ignorava il fatto che la dimensione cognitiva e la dimensione morale poggiano imprescindibilmente sul vissuto affettivo della persona.

Ritengo allora opportuno soffermarmi brevemente sulla pratica dell'*istituzionalizzazione*, che per secoli è stata la risposta data a tutti coloro, minori inclusi, che trasgredivano o deviavano dai valori e dalle norme sociali comunemente accolte. Gecchele (citato in Gecchele & Dal Toso, 2019, pp. 89-93) ci ricorda che la tendenza a togliere dalla strada anziani, infermi, poveri, malati

di mente, prostitute, stranieri, orfani, illegittimi era comunemente accettata, essendo il modo con cui la società poteva ripulirsi moralmente e fisicamente. Così, l'assistenza di questi *diversi* aveva luogo presso strutture spersonalizzanti ed omologanti, in cui essi venivano cioè ammassati e reclusi. Nel caso dei minori era accordata anche la possibilità di apprendere un mestiere; a quelli ritenuti più intelligenti era talvolta concessa l'opportunità di affrontare un ciclo di studi che li rendesse utili a sé e alla società.

Nel Seicento – che passerà alla storia come il secolo del *Grande internamento* – si diffusero in tutt'Europa esperienze di accoglienza quasi sempre repressive. Durante l'Ottocento la pratica dell'istituzionalizzazione subì un ulteriore incremento, oltre che una progressiva diversificazione e specializzazione. Anche per i minori lo strumento di intervento da parte dei governi era la collocazione in istituti (collegi, convitti, brefotrofi, istituti di educazione e di rieducazione) che venivano considerati come il luogo educativo per eccellenza, in cui la trasmissione dei valori della società avveniva attraverso la segregazione dal mondo esterno, una ferrea disciplina e un capillare controllo su qualsiasi aspetto della vita personale. Ci basta un rapido sguardo all'esperienza dei collegi per farci un'idea del trattamento che un ragazzo accolto al Real Collegio Carlo Fabio di Moncalieri poteva ricevere nella seconda metà del XIX secolo (Raldier, 1862, citato in Gecchele & Dal Toso, 2019, p. 179):

E come piangemmo ne' primi giorni, o in privato nelle nostre camerette, o in pubblico con la testa tra le mani, reclinata sul tavolino da studio, tutti quanti entrammo in collegio! Quanta mestizia di memorie, la sera sotto le lenzuola ci assaliva, e quanta desolazione di confronti! Dal passato sorgevano sorridenti e lontane le carezze di casa nostra, nell'avvenire apparivano minacciose le temute irrisioni di quelli che speravamo misericordiosi e che invece si erano rivelati nemici, senza che in noi, vittime deboli e sole, vi fosse peccato di sorta.

Come ricorda Bobbio (citato in Mariani, 2021) “se l'infanzia quale categoria antropologica e culturale oggi ha acquisito una centralità inedita, un merito non secondario, è da ascrivere alla pedagogia che da Comenio in poi ha rivendicato per il bambino uno status non ancillare rispetto alla condizione adulta” (p. 145). Bisognerà tuttavia attendere la prima metà del Novecento per assistere ad

un'evoluzione incontrovertibile del concetto di infanzia. Pensatori, politici e filosofi di numerosi stati europei iniziano a concepirla come “un'età particolarmente fragile e al tempo stesso preziosa: solo educando e salvaguardando i bambini fin da piccoli, è possibile prevenire forme di delinquenza e di devianza” (Nigris, 2005, p. 46). L'affermazione di una nuova cultura dell'assistenza all'infanzia permetterà ad alcuni di avviare esperienze inedite già nella prima metà del Novecento. A partire dal secondo dopoguerra questa consapevolezza entrerà finalmente anche nel dibattito politico. Così, nel momento in cui il bambino venne inteso come il soggetto di una serie di diritti che lo Stato deve tutelare, i presupposti che per secoli avevano giustificato la pratica dell'istituzionalizzazione iniziarono a sgretolarsi.

Sono molteplici i fattori che hanno permesso il consolidarsi di questa nuova cultura dell'infanzia; ai fini di questa ricerca è particolarmente degno di nota il contributo proveniente dalla psicologia dello sviluppo.

1.2. I contributi della psicologia

Per tracciare una biografia di Federico II di Svevia, lo storico medievista Alessandro Barbero (2017) attinge dalle *Cronache* del francescano Salimbene de Adam, autore di una corposa serie di osservazioni e racconti sul celebre imperatore vissuto tra il 1194 e il 1250. Salimbene dipinge il ritratto di un uomo tanto ammirato quanto temuto e osteggiato, fuori da tutte le regole, che “era in grado di dire cose che alla sua epoca nessuno si sarebbe sognato di dire”. Tra queste, il cronista riferisce che Federico II un giorno volle indagare quale fosse la prima lingua parlata dall'umanità. Così fece un esperimento in cui diede ordine di allevare alcuni neonati senza mai rivolger loro la parola. L'intento era di verificare con quale idioma si sarebbero espressi gli infanti una volta cresciuti. Barbero riferisce allora che:

la cosa straordinaria è che Salimbene dice: “Non l'ha mai scoperto; perché morivano tutti questi bambini”. Ma la cosa veramente straordinaria è che Salimbene dice: “Ed è ovvio che morivano: perché un bambino non può vivere senza le chiacchiere, le coccole, i discorsi della mamma o della balia”. Ecco, questa cosa,

Salimbene che è un francescano, l'ha capita. Federico, che era un superuomo, non ci era arrivato a questa cosa qui.

Sette secoli dopo, gli studi dello psichiatra austriaco naturalizzato statunitense René Spitz sembrarono confermare l'intuizione di un perspicace biografo medievale, cioè che l'impossibilità di instaurare solidi legami affettivi nei primi anni di vita ha effetti "gravissimi e talora mortali" (Berti & Bombi, 2005, p. 161). A partire dagli anni '40 del Novecento, Spitz condusse infatti delle ricerche in ospedali e orfanatrofi, muovendo dalle infauste statistiche sul tasso di mortalità dei bambini ricoverati in tali strutture. Riferisce Romano (2011) che "negli Stati Uniti, ad inizio Novecento, le percentuali [di mortalità infantile] andavano dal 31,7% al 75%. In particolare a Baltimora, il 90% di questi bambini moriva entro l'anno (Chaplin, 1915) e ad Albany, al Randalls Island Hospital, era del 100%. Negli anni '40 al Bellevue Hospital di New York, il tasso era inferiore al 10% (Bakwin, 1942)".

Nel corso delle sue molteplici ricerche, Spitz indagò i fattori dello sviluppo del bambino attraverso l'osservazione degli effetti delle pratiche di assistenza e accudimento dei bambini nei primissimi mesi di vita. Anche attraverso un'ampia documentazione videografica (Spitz, 1952) egli mise in luce che le modalità di accudimento di bambini allontanati dalla loro madre ed accolti presso istituti erano all'origine di malattie psicogene come quella che lui definì *depressione anaclitica*, una sindrome caratterizzata da un quadro clinico simile alla depressione dell'adulto, ma la cui "struttura dinamica è profondamente diversa da quella della depressione dell'adulto" (Spitz, 1958, p. 123). In una ricerca condotta su 170 bambini che vennero osservati per un anno e mezzo, Spitz rilevò che i 34 bambini separati dalla madre dopo aver goduto di un buon rapporto con lei per almeno 6 mesi presentavano un quadro clinico caratterizzato dalla seguente evoluzione:

Primo mese. I bambini diventavano piagnucolosi, esigenti, reclamavano verso l'osservatore che prendeva contatto con loro.

Secondo mese. Il pianto si trasformava in grida. Perdita di peso e arresto dello sviluppo.

Terzo mese. Rifiuto di prendere contatto. Posizione patognomica (i bambini restano quasi sempre a letto a ventre in basso). Insonnia.

Perdita di peso continua tendenza a contrarre le malattie intercorrenti. Generalizzazione del ritardo motorio. Rigidità dell'espressione del viso.

Dopo il terzo mese. La rigidità del viso diventa stabile. Cessa il pianto, viene rimpiazzato da rare grida. Il ritardo aumenta e diventa letargo. Se prima di un periodo critico, posto fra la fine del terzo mese e la fine del quinto, si restituisce il bambino alla madre o si riesce a trovare un sostituto accettabile per il bambino, i disturbi spariscono con una rapidità sorprendente (*Ivi*, pp. 122-123).

Se la separazione del bambino dalla madre è all'origine della depressione anaclitica, Spitz riscontrò che “quando c'è una carenza affettiva totale, si instaurano delle conseguenze funeste, comunque siano stati i precedenti rapporti con la madre” (*Ibidem*). In uno studio condotto su 91 lattanti ospitati in un brefotrofia fuori dagli Stati Uniti, egli rilevò che nonostante i bambini ricevessero “cure perfette, addirittura migliori di quelle di tutti gli studi da noi visitati” (*Ibidem*), il fatto che i essi ricevessero la decima parte delle cure affettive materne – poiché la stessa infermiera doveva seguire dieci bambini – portava a conseguenze estreme:

Dopo qualche tempo, in alcuni di questi bambini la motricità si manifestava sotto forma di *spasmus mutans* con movimenti bizzarri delle dita che ricordavano i movimenti catatonici o decerebrati. Il livello evolutivo presentava una costante diminuzione, ed alla fine del secondo anno, secondo i nostri test, arrivavano in media al 45% del normale. È un livello da idioti. Questi bambini furono seguiti fino all'età di 4 anni; [...] a quest'età alcuni non riescono né a camminare, né ad alzarsi in piedi, né a parlare. [...] Dei 91 bambini che abbiamo seguito per due anni al brefotrofia, il 37% morì. Noi potemmo seguire solo 21 dei 57 sopravvissuti, quindi non possiamo sapere se la percentuale di mortalità sia più elevata (*Ivi*, pp. 124-125).

Sulla scorta delle evidenze riscontrate da Spitz, altri studiosi indagarono la formazione dei legami affettivi e la loro incidenza sullo sviluppo umano. Berti e Bombi (2005, pp. 149-161) riferiscono che a partire dagli anni Sessanta John Bowlby, insoddisfatto della spiegazione fornita da Freud e dalla scuola psicanalitica – secondo cui l'amore che il bambino sviluppa nei confronti della madre nasce in seguito al soddisfacimento del bisogno di nutrirsi, nel quale è insita anche una soddisfazione di tipo sessuale – cercò ispirazione anche dagli

studi di biologia ed etologia condotti nei decenni precedenti, in particolare dalle ricerche sulla deprivazione delle cure materne in cuccioli di macachi, condotte negli anni '50 dal primatologo americano Harry Harlow.

Confrontando i risultati degli studi sugli animali con i dati clinici ed osservativi sui bambini, “Bowlby è giunto alla conclusione che esiste un sistema comportamentale indipendente da quelli del sesso e dell'alimentazione, rivolto al mantenimento della vicinanza con uno o più individui particolari” (*Ivi*, p. 152). Esiste cioè un meccanismo innato che permette al bambino di attaccarsi emotivamente alle persone che si prendono cura di lui, motivo per cui si sente bene quando è in compagnia dei *caregiver*, mentre precipita in uno stato d'angoscia, frustrazione e ansia quando viene allontanato da loro (Smith *et al.* 2016). Per Bowlby, dunque, la capacità di stringere legami affettivi è determinante per la sopravvivenza umana perché svolge una funzione di protezione e diventa la chiave per lo sviluppo e il funzionamento efficace della personalità e della salute mentale.

Secondo la teoria dell'attaccamento, quindi, i bambini sono biologicamente programmati per stringere legami emotivi stretti con i propri *caregiver* (Miranda, Molla, Tadros, 2019) e queste relazioni vengono codificate precocemente in *modelli operativi* in cui l'idea di Sé si intreccia con la relazione di attaccamento (Berti & Bombi, 2005). Così, la relazione di attaccamento pone le basi per le relazioni di lungo termine con altre persone: il bambino che si sente amato avrà fiducia non solo dell'affetto dei suoi genitori ma anche di quello di tutte le altre persone che incontra; al contrario, un bambino poco desiderato si convincerà di non essere desiderabile per nessuno. Dalle stesse premesse Bowlby ipotizzò che il tipo di attaccamento ansioso, provocato da ripetute esperienze di separazione o perdita o dal comportamento poco affidabile della persona a cui l'attaccamento era rivolto, fosse all'origine di molti dei disturbi investigati dagli psicoanalisti.

Le ricerche successive hanno trovato convincenti conferme delle teorie di Bowlby. Mary Ainsworth si è dedicata all'individuazione e misurazione dei diversi tipi di attaccamento, mettendo a punto uno strumento di osservazione sistematica, la *Strange Situation*, che le ha consentito di identificare quattro tipologie di attaccamento che tendenzialmente persistono anche in età adulta

(Scharfe, 2016) anche se è stato rilevato che “gli stili di attaccamento possono cambiare – e lo fanno – per effetto delle esperienze che incontriamo nell’arco della vita” (Smith *et al.*, 2016, p. 457).

L’attaccamento *sicuro* è definito come una visione positiva di sé e degli altri ed è riscontrabile negli individui che sono stati cresciuti durante l’infanzia e nei primi anni dello sviluppo da figure parentali amorevoli, consistenti e premurose (Miranda *et al.*, 2019, p. 395). Nella *Strange Situation* Ainsworth ha riscontrato che i bambini con questo tipo di attaccamento usano la madre come “base sicura” per le loro esplorazioni e si lasciano consolare da lei se stanno piangendo. Le ricerche successive hanno poi dimostrato che i bambini con attaccamento sicuro sviluppano maggiori competenze sociali, sono meno inclini a sviluppare problemi comportamentali, della sfera emotiva o patologie mediche. Inoltre raggiungono punteggi più alti in test per misurare varie abilità cognitive. Le ricerche hanno anche dimostrato la correlazione positiva tra l’attaccamento sicuro e il funzionamento in età adulta (Scharfe, 2011), poiché questi individui saranno più inclini in futuro a sentirsi bene rispetto a se stessi e agli altri, a non avere paura dell’intimità e a non temere di essere abbandonati (Smith *et al.*, 2016).

L’attaccamento *insicuro* si manifesta con tre diverse gradazioni, a seconda del tipo di relazione di attaccamento che ha gettato le basi per la codifica dei modelli operativi descritti da Bowlby. Se il bambino non sente un legame emotivo sicuro con i *caregiver* primari dovuto all’inconsistenza, alla negligenza o a maltrattamenti, sarà più incline a sviluppare una percezione negativa di se stesso e degli altri. Nello specifico:

- L’attaccamento *ansioso-evitante* è caratterizzato da una visione positiva di se stessi ma da una visione negativa degli altri ed è stato identificato da Ainsworth nei bambini che ignoravano la madre. Questi individui tendono a sviluppare l’idea di bastare a se stessi, non ricercando relazioni intime e sentendosi invulnerabili all’abbandono da parte degli altri.
- L’attaccamento *pauroso-evitante* è invece tipico degli individui che hanno una visione negativa sia di sé stessi, verso i quali si afferma l’idea di non essere degni d’essere amati, sia degli altri, che sono visti come non disponibili a prendersi cura di loro (Miranda *et al.*, 2019).

- L'attaccamento *ansioso-ambivalente* è caratterizzato dal timore e dalla preoccupazione del bambino nei confronti dell'ambiente circostante e dall'alternanza di atteggiamenti di rabbia e di ricerca nei confronti della madre. L'individuo sviluppa così una negativa visione di sé e una visione positiva degli altri, con la tendenza a sviluppare una dipendenza dagli altri per l'accettazione e l'approvazione di se stessi (*Ibidem*), essendo sempre preoccupati dal fatto che gli altri non corrispondano pari livelli di sostegno.

Da ultimo, il più preoccupante degli stili di attaccamento è quello *disorganizzato*, che sorge in seguito a situazioni traumatiche, ad abusi o a risposte confuse da parte delle figure parentali. I bambini che hanno questo tipo di attaccamento manifestano “comportamenti contraddittori: ad esempio, distolgono lo sguardo mentre la mamma li prende in braccio, assumono posture bizzarre, hanno un'espressione depressa” (Berti & Bombi, 2005, p. 161). Se questi bambini non vengono aiutati a superare i traumi o gli abusi subiti dai *caregiver*, difficilmente potranno sviluppare la capacità di regolazione delle risposte emotive. Questa disfunzione emotiva potrà impedire la capacità di relazionarsi con gli altri e creare difficoltà nelle relazioni interpersonali (Miranda *et al.*, 2019).

In sintesi, la teoria dell'attaccamento ci illustra come

il nucleo fondante della personalità si struttura dall'interazione con le figure significative durante le prime fasi dell'infanzia. Pertanto, un individuo che ha avuto una famiglia da cui ha sempre ricevuto protezione e conforto, in genere, nutre delle aspettative positive così profondamente radicate che lo accompagneranno nel corso degli anni e saranno ripetutamente confermate dall'esperienza: egli vive con la sicurezza che di fronte ad una difficoltà vi sarà sempre qualcuno su cui contare; altri, cresciuti in circostanze molto diverse, magari senza poter contare su persone affidabili o subendo sanzioni spropositate con minacce di rifiuto e di abbandono, permangono in un perenne stato di angoscia e ai loro occhi il mondo appare sconcolato e imprevedibile (Riccio, 2009, p. 210).

Senza contare che, come già accennato, ad un attaccamento insicuro sono legati anche maggiori rischi d'insorgenza di patologie psichiatriche, depressione, ansia, difficoltà nel mantenere le relazioni durante l'intero arco dell'esistenza e problemi comportamentali (Miranda *et al.*, 2019).

Eppure, come affermano Berti e Bombi (2005), non sono solo i primi 18 mesi di vita ad essere determinanti per lo sviluppo successivo, perché “dopo quell’età possono succedere molte cose che incidono sul benessere dei bambini (ad esempio, problemi economici, o di salute, divorzi, o il superamento di momenti difficili). Più che l’attaccamento realizzato nei primi anni di vita, sembra contare la continuità di una relazione di attaccamento sicura” (p. 165). Questa considerazione sembra fare il paio con un altro punto di vista molto interessante esposto da Riva (2004). La costituzione biologica dell’essere umano può essere studiata secondo la *teoria neotetica*, che in biologia si riferisce ad un “processo evolutivo in cui vengono mantenuti stati primitivi larvali nello stadio adulto di sviluppo” (Lo Verso, 1994, citato in Riva, 2004, p. 84). Questa teoria mette in luce il fatto che l’uomo conserva molto a lungo i caratteri fetali e questo non lo rende immediatamente autonomo dalla madre e dal suo ambiente. Anche a livello cerebrale lo sviluppo avviene entro un tempo molto più lungo rispetto alle altre specie animali e così l’uomo, per sopravvivere, è costretto ad aprirsi al mondo e agli altri per essere accudito e cresciuto da un ‘nucleo antropologico familiare’ che lo accompagna fino al suo pieno sviluppo. In altre parole, poiché “l’uomo umano è ‘mancante’ a priori, in base alla sua costituzione biologica” (*Ivi*, p. 87), l’educazione è un fatto imprescindibile ed inevitabile “in quanto inerente alla natura stessa dell’uomo, non solo come possibilità ma anche come necessità, legato alla sua sopravvivenza, al completamento della propria generazione” (Xodo, 2003, p. 149).

Da questo punto di vista, quindi, la famiglia gioca un ruolo fondamentale, non solo per la presenza della figura materna e paterna essenziali per la determinazione dello stile di attaccamento, ma anche perché si configura come un ambiente educante, caratterizzato da una costellazione di “relazioni significative che diventano contestualmente trame della rete di pensiero” (Lo Verso, 1994, citato in Riva, 2004, p. 95). È nella famiglia, infatti, che il bambino acquisisce le strutture, i concetti, le modalità di pensiero, i temi culturali che gli permetteranno di concettualizzare e dare significato ad eventi nuovi. In altre parole “è nella famiglia che si fonda l’identità personale” (*Ivi*, p. 139).

Che cosa succede, allora, quando un bambino deve attraversare il mare in tempesta dell’allontanamento dalla propria famiglia? Se, come afferma Laeng,

l'educazione è un “diritto-dovere, [...] una funzione dell'uomo” (Xodo, 2003, p. 151), *chi* e *come* potrà fornirgli l'apporto vitale a cui la famiglia stessa evidentemente non è stata in grado di rispondere? A mio avviso, è possibile rintracciare alcuni elementi per rispondere a questa domanda a partire dal pensiero e dall'opera di due pedagogisti che, pur avendo vissuto in momenti storici e in contesti geografici molto differenti tra loro, hanno dato un contributo determinante per lo sviluppo della concezione puerocentrica illustrata poc'anzi.

1.3. Due prospettive pedagogiche

Dopo un lungo “travaglio storico-teorico” (Zago, 2013, p. 7), la pedagogia si è affrancata dalla posizione subalterna che ha avuto per secoli rispetto ad altre discipline e si configura oggi come un sapere autonomo a cui è affidato il compito di riflettere sul fatto educativo e di teorizzarlo. Nell'ambito di questa finalità molti teorici si sono cimentati nella definizione del concetto di *educazione* e i loro molteplici punti di vista possono essere ricollocati entro due grandi tradizioni di pensiero. La tradizione *empiristica* concepisce l'educazione come un fatto naturale, un insieme di eventi storici, di fattori politici e sociali che possono essere indagati empiricamente. La tradizione *spiritualistica*, invece, fa risalire l'educazione umana allo sviluppo di una realtà spirituale autonoma rispetto al contesto naturale, materiale e sociale in cui essa ha luogo, anche se questo non significa negare l'influenza dei condizionamenti esterni. Tuttavia, i teorici che rientrano in questa tradizione sono accomunati da un'intensa attività di ricerca di un'attività spirituale originale che viene concepita come base dell'apprendimento.

Entrambe le tradizioni hanno apportato valide piste di riflessione per la pedagogia stessa e per tutti gli altri ambiti disciplinari interessati alla concettualizzazione del fatto educativo. Mi sembra perciò opportuno rifarmi ora a due autori rappresentativi di entrambe le correnti: Johann Heinrich Pestalozzi, il cui pensiero è fortemente caratterizzato da tratti tipici della tradizione spiritualistica e John Dewey, che invece teorizza l'educazione come un fatto empirico.

1.3.1. Heinrich Pestalozzi: educare con cuore, testa, mani

Affascinato dalle teorie sull'educazione di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e a sua volta ispiratore diretto di Friederich Fröbel (1782-1852) e Friedrich Herbart (1776-1841) (Hilgenheger, 1993), il nome di Heinrich Pestalozzi viene spesso associato al movimento di rinnovamento pedagogico che si affermò nel corso del Novecento (Soëtard, 1994) sia in Europa sia Oltreoceano sotto il nome di *Scuola attiva*¹.

Pestalozzi nacque a Zurigo nel 1746 e morì a Brugg nel 1827. La sua infanzia fu segnata dalla scomparsa prematura del padre e forse proprio questa mancanza lo porterà a desiderare di “sentirsi padre tra i suoi simili” (Pestalozzi, 1934, citato in Di Marco, 1970, p. 19). Un duplice filo conduttore attraversa il suo pensiero e la sua opera: da un lato la “volontà di farsi riformatore di istituzioni e costumi politici” (Di Marco, 1970, p. 6); dall'altro, un'ardente passione verso i poveri e i derelitti a cui egli dedicò tutto se stesso. Pestalozzi, infatti, non fu il tipo di intellettuale che si mosse solamente su un piano speculativo, ma spese tutta la sua esistenza e le sue sostanze per la causa dell'educazione dei fanciulli attraverso diverse fondazioni. Dapprima si concentrò sui bambini orfani, su quelli abbandonati e sui figli di contadini nella fattoria di Neuhof; poi inaugurò a Stans un istituto per orfani di guerra (Burza, *et al.*, 2014) e infine aprì una scuola a Yverdon. Tutte queste esperienze furono caratterizzate da un metodo di

¹L'espressione *Scuola attiva* comparì per la prima volta nel 1917 in un articolo di Pierre Bovet. Assunse sin dall'inizio un significato che indicava tutti gli indirizzi che tendevano a valorizzare al massimo l'attività spontanea del fanciullo. Tutti questi indirizzi condividevano alcune caratteristiche salienti che si possono riassumere nel trinomio *libertà, attività, socialità*. Al valore della *libertà* sono stati attribuiti significati differenti; mentre gli altri due si riferiscono specificamente al lavoro intelligente fatto *con il corpo e con le mani*, dal quale deriva una spontanea collaborazione, intesa come “organizzazione dell'attività e compartecipazione dei risultati” (Ferrière, 1948, citato in Visalberghi, 1951, p. 11). Il carattere distintivo del movimento attivistico è il puerocentrismo e la sua finalità è il superamento delle metodologie di insegnamento tradizionali incentrate sul curriculum e sulla figura del maestro attraverso una “nuova concezione di spazi, materiali, curricula [...] [e ripensando] la relazione fra insegnante e allievo e fra allievi stessi, sottolineando l'importanza della motivazione e dello scambio fra coetanei” (Nigris, 2005, pp. 23-24). Per gli attivisti “porre l'allievo al centro del processo educativo non significa limitare l'attività scolastica alla personalità ancora immatura dell'alunno, ma soddisfare la sua naturale tendenza allo sviluppo attraverso una serie di esperienze che impegnano e promuovono la sua capacità di pensiero” (Zago, 2013, p. 125).

insegnamento “fondato su una relazione profonda e affettiva fra maestro e allievi” (Nigris, 2005, p. 23).

Nella visione dell’umanista svizzero “l’educazione ha per fine l’elevazione degli uomini al divino insito nella loro natura per mezzo dell’armonico sviluppo delle forze intellettive, morali, pratiche” (Di Marco, 1970, p. 3), e questo processo è reso possibile solo dall’*amore*:

Le persone che ci circondano riconoscono nelle nostre azioni che ci proponiamo, come fine ultimo delle nostre fatiche, non la vostra intelligenza, non le vostre facoltà artistiche, ma la vostra umanità. [...] Io cerco con la mia opera d’elevare la natura umana a ciò che v’è di più alto e nobile in essa, cerco d’evarla per mezzo dell’amore, e riconosco che solo la sua santa forza costituisce il fondamento per educare la mia specie a tutto quello che di divino e d’eterno è insito nella sua natura. Io considero tutte le disposizioni dello spirito, dell’arte, dell’intelletto, come mezzi del cuore e della sua divina elevazione all’amore. Io riconosco solo nell’elevazione umana la possibilità d’educare la nostra natura. L’amore è l’unico eterno fondamento dell’educazione della nostra natura umana. [...] Cerco l’educazione all’umanità, e questa scaturisce solo per mezzo dell’amore (Pestalozzi, 1937, citato in Di Marco, p. 10).

Come riporta in *Leonardo e Geltrude*, l’educazione all’umanità è un atto doveroso e necessario per Pestalozzi, poiché

l’uomo [...] se è abbandonato a se stesso e cresce liberamente, è per natura pigro, ignorante, credulone, pauroso e avido senza limiti: [...] ecco l’uomo, come egli deve crescere per natura, se è abbandonato a se stesso e si sviluppa liberamente: egli ruba come mangia, e uccide come dorme. Il diritto della sua natura è il suo bisogno, il fondamento del suo diritto è il suo piacere, i limiti delle sue pretese sono costituiti dalla sua pigrizia e dall’impossibilità d’andar oltre (Pestalozzi, 1928, citato in Di Marco, 1970, p. 14).

Il primo luogo che rende possibile l’affrancamento da una natura attraversata da “eccitamenti sensuali ed animaleschi” (Pestalozzi, 1948, citato in Di Marco, 1970, p. 28) è il seno materno. Nella relazione madre-figlio il bambino fa “esperienza di dedizione e di amore [...] grazie alla quale conosce se stesso e il mondo” (Burza *et al.*, 2014, p. 225). Così si esprime Pestalozzi in *Geltrude istruisce i suoi figli*:

La madre deve necessariamente aver cura del figlio, nutrirlo, custodirlo ed allietarlo; non potrebbe fare altrimenti, spinta com'è da un istinto puramente sensibile. Ed essa lo segue; soddisfa i bisogni del bimbo, allontana da lui ciò che gli spiace, corre in aiuto della sua impotenza: il fanciullo è curato, è allietato e il germe dell'amore è nato in lui. [...] Il seno materno calma la prima foga degli appetiti sensibili e genera l'amore; in seguito, ben tosto, nasce la paura: le braccia materne calmano la paura. Queste cure materne fanno sì che si fondano insieme i sentimenti dell'amore e della fiducia, e nasce così il primo germe della riconoscenza (Pestalozzi, 1946, citato in Di Marco, 1970, p. 17).

È dunque proprio la famiglia il luogo essenziale dello sviluppo di una retta coscienza che permette al fanciullo di comprendere, attraverso l'amore, come si debba inserirsi poco a poco nella trama delle relazioni sociali:

Egli [...] diviene ogni giorno qualche cosa di più e lo diviene per mezzo dell'amore e dell'attività. Crescendo sempre in quest'amore e in quest'attività, afferrato egualmente da ogni rapporto, a poco a poco matura in lui la coscienza di sé ed una coscienza sempre più chiara della sua indipendenza interna ed esterna e si estende sempre di più il circolo dei rapporti, nel quale egli amando può agire. Quando sia assicurata in lui la gioia di sentirsi forte e di amare, egli [...] sale dall'innocenza dell'infanzia alla massima estensione di tutti i rapporti determinanti della vita umana e rivolge a tutta la sua specie quello stesso amore che usava nei rapporti familiari nella prima epoca della sua vita (Pestalozzi, 1937, citato in Di Marco, 1970, p. 19).

La convinzione che un ambiente familiare è il luogo più indicato per il pieno sviluppo di un bambino era alla base dell'esperimento di Neuhof, in cui Pestalozzi tentò di realizzare un duplice obiettivo. Egli si propose cioè di riscattare i bambini poveri con l'avviamento ad una professione, opportunità che stimolava anche il pieno sviluppo della loro personalità per mezzo dell'istruzione (Soëtard, 1994). I bambini apprendevano così l'aritmetica e il catechismo mentre filavano la lana. Di sera i maschi curavano il giardino mentre le femmine cucivano e cucinavano (Laubach & Smith, 2011). I profili degli studenti di Neuhof erano molto eterogenei. L'età variava tra i quattro e i diciassette anni e le inclinazioni erano tra le più varie: chi era particolarmente portato per il canto, chi per le lingue, chi per l'aritmetica. Ma a Neuhof trovavano posto anche i più deboli; così, la scuola

rassomigliava ad una famiglia dove tutti erano “accolti benevolmente da un padre amorevole” (Laubach & Smith, 2011, p. 345).

L'ideale educativo che Pestalozzi andò affinando anche dopo il fallimento dell'esperienza di Neuhof² perseguiva una progressiva armonizzazione di *cuore* (attività etico-religiosa), *testa* (attività teoretica) e *mani* (attività tecnico-pratica), le quali non sono tre facoltà disgiunte, ma le tre direttrici su cui può avvenire il pieno sviluppo dell'essere umano: quello cioè che riguarda “la sfera morale, quella intellettuale e quella professionale” (Cambi, 2000, citato in Bellingreri, a cura di, 2017, p. 198). La vera educazione deve necessariamente rivolgersi all'unicità dell'essere umano suscitando l'utilizzo di cuore, testa e mani perché “un'educazione a parole non educa armoniosamente le persone e raggiunge risultati molto meno desiderabili” (Pestalozzi, 1947, citato in Laubach & Smith, 2011, p. 345). Perciò, Pestalozzi riteneva necessario “insegnare ai bambini a pensare, sentire e agire correttamente e guidarli nella scoperta del bene insito nella fede e nell'amore [...] prima ancora di caricarli di un apprendimento mnemonico delle controversie e dei dogmi teologici (Pestalozzi, 1916, citato in Laubach, 2011, p. 190). In questo metodo, allora, il ruolo dell'educatore è essenziale: egli infatti deve impegnarsi in una relazione che ispiri la fiducia necessaria al bambino per intraprendere il suo itinerario di crescita; inoltre, egli è il garante di un equilibrio, sempre mutevole e in divenire, delle tre componenti (Soëtard, 1994, p. 305).

In definitiva il pensiero di Pestalozzi può essere così riepilogato:

- L'educazione “naturale” inizia a casa sotto la guida della madre e prosegue in ambienti scolastici caratterizzati dall'atmosfera e dal calore di una casa (Laubach, 2011, pp. 185-186);
- Il metodo si basa sugli interessi e i desideri del bambino; comporta la partecipazione attiva dello studente, l'uso dei cinque sensi per osservare

²L'idea originale di Pestalozzi era di provvedere all'istruzione dei bambini in cambio del loro lavoro manuale. Insegnare ai bambini a filare la lana aveva il duplice scopo di creare degli individui autonomi che avrebbero provveduto con il loro lavoro al sostegno economico della scuola. Tuttavia, quest'esperienza dovette chiudere nell'arco di cinque anni perché incontrò ostacoli insormontabili che portarono la fattoria in bancarotta (cfr Laubach, Smith, 2011; Soëtard, 1994).

e giudicare, in cui si va ad “estendere gradatamente la cerchia della loro intuizione” (Pestalozzi, 1948, citato in Di Marco, 1970, p. 31);

- La scuola dev’essere aperta a tutti e deve aiutare i bambini a diventare “curiosi, creativi e maturi membri di una società democratica” (Laubach, 2011, p. 193);
- L’educatore ha un ruolo centrale e perciò deve essere “formato ad insegnare con amore” (Laubach, 2011, p. 186).

L’opera di Pestalozzi è quindi molto ricca di suggestioni che fanno di lui un pioniere della moderna pedagogia. Infatti, “a Pestalozzi si deve riconoscere l’impegno ad andare oltre il metodismo educativo formale ed astratto, proprio delle esperienze dell’Illuminismo, attraverso una concezione di metodo capace di travalicare il fine dell’istituzione per orientarsi all’educazione” (Burza *et al.*, 2014, p. 38). Nei secoli successivi la sua eredità sarà raccolta e approfondita da molti pensatori, tra cui il filosofo, psicologo e pedagogista statunitense John Dewey.

1.3.2. John Dewey: la continuità dell’esperienza

Se Heinrich Pestalozzi può essere considerato un antesignano dell’attivismo pedagogico, John Dewey (1859-1952) è “il decano fra i propugnatori e pratici realizzatori di quell’indirizzo” (Visalberghi, 1951, p. 12). Per Westbrook (1993) egli fu il filosofo americano più significativo della prima metà del Novecento. Nel corso della sua lunga carriera Dewey sviluppò una filosofia protesa all’unificazione di teoria e pratica, riuscendo a dare corpo a questo ideale attraverso la scelta di essere anche un uomo politico oltre che un intellettuale. Dopo la laurea in filosofia all’Università del Vermont nel 1879, Dewey intraprese la carriera dell’insegnamento universitario che lo portò ad assumere, dal 1894 al 1904, la direzione del Dipartimento di Filosofia, Psicologia e Pedagogia dell’Università di Chicago. Proprio in questo decennio la sua riflessione si focalizzò dunque in maniera decisiva sulla pedagogia, alla quale diede “un contributo di grande originalità ed importanza al nascente movimento dell’educazione progressiva” (Borghi, 1955, p. 3).

Egli stesso riteneva che il suo interesse di filosofo verso le grandi questioni dell’educazione non dovesse destare alcuna meraviglia, perché c’era “una

relazione intima e vitale tra il bisogno della filosofia e la necessità dell'educazione" (Westbrook, 1993, p. 277). Dewey, del resto, era animato dal desiderio di voler superare la dicotomia tra una "logica del concreto" e una "logica dell'astratto", per distinguere invece una "logica efficiente da una inefficiente, e una logica aggiornata e moderna da una logica invecchiata e stantia" (Visalberghi, 1951, p. 18). Egli pervenne a questa convinzione grazie all'incontro con il pensiero di Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel (Shane, 1983) ma soprattutto con il *pragmatismo* di W. James e C.S. Pierce "che rielaborò in una forma originale che egli stesso volle definire *strumentalismo*" (Zago, 2013, p. 253). Per Dewey, cioè, può essere definito "vero" solamente ciò che contribuisce al superamento di una situazione problematica e così il pensiero rappresenta la chiave per risolvere le difficoltà e i problemi che l'uomo incontra nella realtà in cui vive.

Dewey non si fece "povero tra i poveri" (Soëtard, 1994, p. 298) come aveva fatto Pestalozzi oltre un secolo prima. Tuttavia, per provare la tenuta delle sue intuizioni e sviluppare nuove teorie nel campo dell'educazione anch'egli intraprese la via della sperimentazione attraverso la scuola di Chicago, che viene così descritta da Visalberghi (1951):

Aprondo la sua piccola scuola sperimentale presso l'università di Chicago, nel 1896, Dewey non aveva un programma preciso da attuare, ma dei problemi da risolvere: come mantenere l'unità fra scuola e vita? Come fare apprendere nozioni "che abbiano un valore positivo ed un significato reale nella vita stessa del bimbo"? Come legare il leggere, lo scrivere, il far di conto alla sua naturale esperienza ed attività quotidiana? Come ottenere un'attenzione individuale spontanea? A queste quattro domande dovevano certo rispondere i 15 fanciulli fra i sei e i nove anni che egli, coi suoi collaboratori, ospitava in una casetta della 57° strada. Il modo di interrogarli fu però alquanto originale: essi furono fatti giocare, o meglio lavorare a lavori impegnativi e piacevoli come giochi – cucinare, cucire, filare, tessere, piallare, inchiodare, ecc. –, furono fatti disegnare, modellare, cantare e conversare su ciò che facevano e su ciò che li circondava, con sistemi che oggi diremo globali; e ciò senza innaturale uniformità, in piccoli gruppi o individualmente, salvo il costituirsi di forme spontanee di collaborazione. La risposta consistette in ciò, che quei fanciulli impararono con gioia assai più di quel che non si impari di solito con sforzo penoso, e ritornarono l'anno seguente più numerosi, sicché la scuola andò ingrandendosi d'anno in anno, e finì coll'ospitare bambini dai quattro ai quattordici anni (pp. 76-77).

A Chicago, Dewey e i suoi collaboratori poterono appurare che quando gli interessi e gli impulsi di un bambino vengono messi al centro dell'azione educativa si innesca un processo di crescita dall'alto valore qualitativo perché generato da un'esperienza "che susciti la curiosità, rafforzi l'iniziativa e determini desideri e propositi tanto intensi da far superare al soggetto i punti morti del suo futuro" (Dewey, 1916, citato in Zago, 2013, p. 255). Queste osservazioni gli permetteranno di delineare, in *Democrazia e educazione*, la sua concezione di educazione:

La vita è sviluppo, e svilupparsi, crescere, è vita. Tradotto nei suoi equivalenti educativi, questo significa:

- a) Che il processo educativo non ha altro scopo che se stesso: è il suo proprio scopo; e che:
- b) Il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione (Dewey, 1916, citato in Zago, 2013, p. 66).

Se l'educazione quindi è la "rielaborazione di un'esperienza tale da accrescere il significato dell'esperienza stessa e da aumentare la capacità di dirigere il corso dell'esperienza seguente" (Dewey, 1916, citato in Zago, 2013, p. 67), la scuola non raggiunge il suo scopo quando inculca un programma di studio "utile soprattutto al maestro e non al fanciullo" (Dewey, 1902, citato in Borghi, 1955, p. 67), ma quando gli permette di avviare un processo, stimolando in lui "l'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere" (Dewey, 1916, citato in Zago, 2013, p. 67). E ciò può avvenire solo quando si riconosce il "rapporto stretto che lega l'interesse all'attività. Si possono dire interessanti soltanto quelle situazioni, quegli oggetti, quelle relazioni, che promettono non tanto l'appagamento immediato di qualche nostra disposizione particolare, quanto il promovimento di un processo attivo" (Visalberghi, 1951, p. 46). Così, il vero motore dell'attività del fanciullo è un interesse concreto, connesso all'ambiente in cui egli vive. In *Democrazia e Educazione* Dewey afferma:

Le attività della vita prosperano o falliscono solo in connessione con cambiamenti dell'ambiente; sono letteralmente legate con questi cambiamenti. I nostri desideri, emozioni ed affetti non sono che modi diversi nei quali sono intrecciate le nostre azioni con quelle delle

persone e delle cose che ci circondano. Invece di designare un regno puramente personale e soggettivo, separato da quello oggettivo e impersonale, indicano la non esistenza di un tale mondo separato. Offrono la testimonianza convincente che i cambiamenti nelle cose non sono estranei alle attività di una persona, e che la carriera e il benessere della persona sono legati al movimento delle persone e delle cose. Interesse, preoccupazione significano che la persona e il mondo sono impegnati fra loro in una situazione che si va sviluppando (Dewey, 1954, citato in Borghi, 1955, pp. 44-45).

Così, la scuola di Dewey si configura come un ambiente *naturale e sociale*, che ha il compito di “rendere comprensibile, giustamente stimolante, ricco di significato il più grande mondo naturale e sociale, nel quale l’allievo dovrà immettere progressivamente la sua personalità attiva” (Visalberghi, 1951, p. 83). In questo modello educativo l’insegnante ha il ruolo di guida e direzione “in ragione della sua più ampia e più profonda conoscenza e della sua più matura esperienza” (Dewey, 1910, citato in Zago, 2013, p. 105). Il suo compito è quello di costruire un ambiente in cui le attività del bambino siano confrontate con “situazioni problematiche per la cui risoluzione sia necessaria la padronanza delle materie scientifiche, della cultura storico-letteraria, delle discipline artistiche” (Westbrook, 1993, p. 281). Per “far sì che gli impulsi e i desideri si dispieghino in rapporto a un materiale impersonale ed oggettivo” (Dewey, 1930, citato in Visalberghi, 1951, p. 83), all’educatore sono richieste non solo delle competenze tecniche e una solida preparazione culturale, ma anche delle doti umane, poiché

non si tratta affatto di porre l’alunno di fronte a un mero materiale fisico, escludendo così dal suo ambiente ogni calda nota umana; al contrario Dewey desidera che l’ambiente del fanciullo sia tutto permeato da valori umani. Esso deve essere impersonale ed oggettivo solo nel senso che non deve essere artefatto, che non deve aver l’aria di una serra dove tutto è predisposto con l’evidente volontà di ottenere certi risultati. [...] Nulla di più assurdo di un ambiente che fosse impersonale ed oggettivo nel senso della freddezza e convenzionalità; giacché esso sarebbe incomprensibile per il bambino, in cui “tutto è affezione e simpatia”. Perché l’ambiente riesca naturale al fanciullo, deve essere anche sociale, deve costituire “un compendio veramente tipico della vita comune” (Visalberghi, 1951, p. 84).

Da questo desumiamo quindi che “l’azione dell’educatore non ha da essere né autoritaria, né comunque estrinseca: la sua autorità deve poggiare (come in fondo l’autorità dei genitori degni di questo nome) sul naturale attaccamento ed affetto che ogni fanciullo normale ha per chi promuove le sue attività, sviluppa i suoi interessi, libera le sue forze” (*Ivi*, pp. 97-98). Il modello di Dewey poggia in definitiva su “un rapporto vitale fra educatore ed educando, rapporto che è fra le persone concrete e al quale si attagliano le parole fiducia, rispetto, affetto e quant’altre nel linguaggio esprimono il valore genuino dei legami che l’uomo ha con l’uomo” (*Ivi*, p. 99).

Tuttavia, il processo educativo non si svolge solo entro la relazione educatore-educando. Per Dewey, c’è un altro attore determinante ai fini dell’apprendimento: è la *comunità*, mezzo e fine dell’azione educativa, luogo di cui l’insegnante stesso è parte, che promuove l’attività di pensiero attraverso il lavoro associato. Come ricorda Borghi (1951)

la scuola attiva non è soltanto fondata sul lavoro creativo degli alunni, ma è anche fondata sul lavoro associato. [...] La ragione dell’atteggiarsi della scuola attiva come comunità di lavoro non sta soltanto nel fatto che la personalità sociale dell’alunno non può venire promossa se non abituandolo a vivere socialmente fin dalle scuole elementari, in breve non va ritrovata soltanto nella finalità democratica di tale scuola, ma anche nella considerazione [...] che la socialità è la vera matrice del pensiero. È nella percezione dell’esistenza dell’altro favorita dall’attività sociale della scuola, e in modo preminente dal gioco prima ancora che dal lavoro, che il fanciullo supera l’iniziale egocentrismo e non soltanto entra in una fase più matura del suo sviluppo emotivo, ma forma la sua capacità di giudizio (pp. 105-106).

E in questo *ambiente sociale* il bambino sperimenta in prima persona il tipo di vita associata che caratterizza ogni democrazia. Questo è un elemento centrale nel pensiero deweyano, perché il fine ultimo dell’educazione è la formazione dell’*uomo democratico*: “L’individuo diventa se stesso soltanto se è parte di un libero e articolato complesso sociale [...] ‘mediante la revisione critica delle esperienze precedenti’. [...] La partecipazione del singolo alunno a una vita sociale in una forma di uguaglianza e libertà, lo impegna a dare un contributo personale e a sviluppare modi indipendenti di pensiero” (*Ivi*, p. 108). Perciò, non può esserci soluzione di continuità tra ciò che il bambino sperimenta nel suo ambiente

domestico, ciò che vive nella scuola, e ciò che potrà un giorno restituire come cittadino di uno stato democratico. L'educazione ha allora lo scopo di "assicurare l'integrità e la continuità dello sviluppo [...] illuminando la via agli impulsi e alle volizioni mediante l'intelligenza" (*Ivi*, p. 33).

Per concludere, il pensiero e l'opera di Pestalozzi e di Dewey attestano – pur con differenti sfumature – che la qualità della relazione educativa è connessa “con la dimensione emotiva e cognitiva dell'apprendimento: solo all'interno di un clima relazionale improntato al rispetto, alla promozione dell'autonomia, alla cooperazione fra coetanei è possibile risolvere il problema della disciplina e ottenere il raggiungimento delle competenze cognitive e sociali” (Nigris, 2005, p. 24). Tutte queste indicazioni aprono una preziosa pista di riflessione sulla relazione educativa.

2. La relazione educativa

Nel primo capitolo abbiamo visto che, ancor prima delle ricerche psicologiche che ne hanno provato empiricamente la portata, alcuni pedagogisti avevano intuito la centralità della dimensione affettiva per lo sviluppo del bambino. Alla luce di tutte queste considerazioni, come può configurarsi la relazione educativa per un bambino che è stato allontanato dalla propria famiglia? Come ho accennato nell'introduzione, i casi in cui si renda necessario questo provvedimento sono sempre vagliati con la massima cautela perché "qualsiasi allontanamento di un bambino dalla propria famiglia costituisce sempre – in modo più o meno marcato – un trauma ed innesca spesso un processo di deresponsabilizzazione nei genitori del minorenne. L'istituto giuridico dell'affidamento può quindi essere usato legittimamente solo nei casi nei quali risponde alla necessità di non poter lasciare il bambino – più o meno piccolo – nella propria famiglia perché questo gli causerebbe un trauma maggiore dell'allontanamento stesso" (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022, p. 208). E ciò avviene perché la funzione che la famiglia svolge nell'itinerario di sviluppo dell'essere umano è insostituibile: ce lo confermano anche "studi etnologici [i quali] hanno rilevato che in nessuna società si è riusciti a sostituire con altre forme la famiglia nucleare nelle sue funzioni" (Franta, 1988, p. 54).

Per rispondere a questa domanda, mi sembra allora opportuno ripercorrere innanzitutto le caratteristiche peculiari della famiglia e la funzione che essa svolge in ordine all'educazione del bambino. Se infatti è nella famiglia che un bambino riceve – o dovrebbe ricevere – gli apporti fondamentali per lo sviluppo psicologico, sociale, emotivo, cognitivo e morale, mi chiedo allora se vi siano degli atteggiamenti tipici della famiglia che possono essere assunti anche dall'educatore professionale che si prende cura di bambini allontanati dai loro affetti primari.

Nel primo paragrafo proporrò allora una sintetica disamina della funzione della famiglia, soffermandomi soprattutto sulla figura della madre e del padre. È proprio dal codice materno e paterno, infatti, che possono essere desunti i tratti dello stile educativo *autorevole-empatico*, tipico di una relazione educativa che diventa il luogo in cui il bambino può sperimentare una *presenzialità affettiva*

caratterizzata soprattutto dalle cinque qualità processuali di *ascolto*, *contenimento*, *accompagnamento*, *stimolo* e *attesa*. Su questi aspetti mi soffermerò nell'ultima parte del capitolo, a corollario di un approfondimento sulla relazione educativa.

2.1. La famiglia, luogo di accoglienza e di umanizzazione della vita

Che cos'è la famiglia? Settant'anni orsono l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, la definì come "il nucleo naturale e fondamentale della società" (ONU, 1948, art. 16 comma 3) e qualche mese prima i padri costituenti la identificarono come "società naturale fondata sul matrimonio" (Costituzione Italiana, art. 29) cui fanno capo una serie di diritti e doveri (cfr. Ripamonti, 2017). A distanza di pochi decenni, un lasso di tempo in cui le società occidentali hanno subito mutazioni vertiginose, oggi trovare una risposta a tale interrogativo si prefigura come un compito delicato ed arduo.

Come afferma Romano (citato in Bellingreri, a cura di, 2017) "in quasi tutte le società del passato esisteva una struttura primaria che assolveva alle funzioni della riproduzione, dell'allevamento e della socializzazione dei bambini. Tuttavia, poiché si tratta di un'istituzione che ha assunto forme diverse nel tempo e nello spazio, cambiando nel corso dei secoli le proprie modalità relazionali, diverse sono state anche le riflessioni attorno ad essa, le prescrizioni rivolte ai genitori, ma anche gli scopi attribuiti alla comunità familiare dalle società" (pp. 329-330).

Secondo la scansione proposta da Zanatta (2003) nelle società occidentali degli ultimi secoli possiamo constatare il susseguirsi di tre tipologie di famiglia. In epoca premoderna (cioè fino al XIX secolo) il matrimonio era il mezzo per stipulare alleanze economiche o politiche, perciò i sentimenti dei nubendi non avevano nessun peso nelle considerazioni che portavano le autorità familiari, politiche o religiose ad imporre loro il vincolo coniugale.

In epoca moderna, "tra il XIX secolo fino agli anni Sessanta del XX secolo si realizza una coincidenza tra l'espressione del sentimento amoroso e l'istituzione matrimoniale; il matrimonio, in altri termini, viene ritenuto il naturale punto

d'approdo di un rapporto d'amore" (Zanatta, 2003, pp. 14-15). Alla base del matrimonio vi è dunque l'*amore romantico* decantato dagli esponenti del Romanticismo, un mito che affondava le sue radici nell'*amor cortese* con cui in epoca premoderna si tentava di difendere la libertà di scelta degli amanti di fronte alle imposizioni delle autorità. In epoca moderna, quindi, l'ideale dell'amore coniugale integra la sfera sessuale e la finalità sociale, al fine di consentire la "decisione della solidarietà reciproca, e quindi la continuità temporale garantita dall'esercizio della fedeltà" (Xodo & Bortolotto, a cura di, 2019, p. 26). In tal modo, l'impegno degli sposi per garantire continuità al patto coniugale poggia sia sul sentimento, che peraltro favorisce una "attenzione affettiva ed educativa verso il bambino, ma anche sulla rigida divisione dei ruoli tra i coniugi e sull'inferiorità sociale e giuridica della moglie e dei figli" (Zanatta, 2003, p. 15).

Negli anni Sessanta del Novecento, questo modello familiare entra in crisi. L'ideale dell'amore romantico cede il passo ad un'altra concezione dell'amore, in cui il livello di intensità erotica diventa "l'indicatore di qualità della coppia, nonché il criterio che giustifica la rottura in caso di esaurimento/decadimento della stessa" (Xodo & Bortolotto, a cura di, 2019, p. 27). Ciò che l'amore romantico si era prefissato – ovvero la garanzia della continuità grazie al riconoscimento del sentimento e della sessualità – viene meno: l'erotismo diventa una pretesa dell'individuo slegata da ogni impegno non solo nei confronti del partner, ma anche della società. L'amore post-romantico è quindi caratterizzato da una "dialettica Io-Altro che finisce per polarizzarsi sull'Io; la natura del desiderio che dà la precedenza alle sensazioni rispetto ai sentimenti con il portato di una sessualità svincolata da considerazioni morali; la prospettiva temporale che si emancipa dal futuro come possibilità di progettare, costruire e raccontare una storia d'amore duratura" (Ivi, p. 28). Cambia allora il modello familiare: si afferma la famiglia contemporanea.

Zanatta (2003) identifica quattro fattori all'origine di questo cambiamento. La prima trasformazione è l'*individualizzazione*, ovvero la crescente affermazione di valori come l'autorealizzazione e l'autonomia individuale che rendono il matrimonio più fragile. Sottolineano Corsi e Stramaglia (2001): "il primato dell'individualità espressiva e dell'autorealizzazione personale opera una decostruzione culturale dell'istituto matrimoniale quale vincolo associativo,

quanto, in ispecie, consociativo, con relativa estromissione delle responsabilità parentali e coniugali [...] e crescente relativizzazione della responsabilità personale, che diviene minima” (p. 17). Di conseguenza, si verifica una crescente *privatizzazione*, intesa come il “declino della morale come regola della vita privata e di quella pubblica” (Galli, 2007, p. 25) perché le norme sociali e giuridiche vengono viste come “come un’indebita intrusione nella vita privata e nella sfera dell’autonomia individuale” (Zanatta, 2003, p. 16). Il matrimonio perde così la sua valenza sociale: l’unione tra uomo e donna diventa una faccenda privata subordinata alla felicità dell’individuo. L’autorealizzazione personale diventa così il criterio principale per le scelte dell’individuo, che si fa più incline a lasciare il partner se questo non soddisfa più la sua personale pretesa di felicità. Va da sé che una tale concezione del legame coniugale si ribalta anche sul modo di intendere la genitorialità: essa diventa a sua volta una scelta privata dettata da decisioni individualistiche. Afferma infatti Vinciguerra (citato in Bellingreri, a cura di, 2017, p. 436): “il figlio è un *desiderio privato di una coppia intimizzata*. La genitorialità diventa un’esperienza esclusivamente personale e non più sociale. Il controllo delle nascite attraverso un uso diffuso della contraccezione e la procrastinazione della transizione genitoriale hanno comportato la scelta e la programmazione del figlio che è diventato unicamente dei genitori, perdendo spesso anche la funzione di legame tra le generazioni”.

Un ulteriore fenomeno che concorre all’affermazione di questo nuovo modello familiare è la *pluralizzazione*, cioè la trasformazione dei modelli sociali e la diffusione di una pluralità di configurazioni estranee all’accezione del dettato Costituzionale, che vengono tuttavia comunemente intese come nuove esperienze familiari. Bertoldo, Bertolio, Pozza e Tomiello (2007) osservano che

oggi è più che mai necessario parlare al plurale per poter intendere la diversità di situazioni e condizioni che il termine famiglia può veicolare. Differenze (nella composizione, nei vincoli, nelle obbligazioni, e nella distribuzione delle responsabilità) che hanno origine e si formano nella diversità di contesti storici, geografici, culturali, socio-economici di provenienza. [...] Queste differenze si collocano e si incontrano a volte lungo il corso della vita di un individuo, che può passare da una famiglia nucleare a una divisa, a una ricomposta e poi formarne una, o più di una, propria o ancora differente (con o senza figli, omo o eterosessuale, ecc.) (p. 10).

Infine, l'ultimo fattore che ha causato lo sgretolamento della famiglia tradizionale è la *trasformazione delle relazioni di genere*, da quando cioè le donne sono uscite – perlomeno su un piano culturale, anche se nella realtà non sempre troviamo dati coerenti – dalla posizione subalterna rispetto ai maschi. Sottolinea Zanatta (2003): “nella società contemporanea i rapporti di *genere* (tra uomini e donne, intesi come costruiti socialmente) tendono a diventare più simmetrici e paritari e ad acquistare un carattere volontario e negoziale. Un altro aspetto della crisi del matrimonio tradizionale è quindi il processo di *democratizzazione* interna della famiglia, ossia il venir meno dei rapporti di autorità e di dipendenza tra uomini e donne” (p. 18)

Così, oggi tratteggiare i contorni della famiglia post-moderna è un percorso “accidentato e complicato” (*Ivi*, p. 134) perché la “famiglia contemporanea ci appare senza centro di gravità, stratificata, disordinata, priva di nucleo e incline ad assumere le organizzazioni più diverse” (Recalcati, 2011, p. 61). In età post-moderna non c'è un unico modello di famiglia, ma una pluralità di esperienze familiari, tutte però accomunate da una maggior esposizione a sfide di vario genere, che si ribaltano quasi sempre anche sul piano relazionale. Sostengono infatti Serbati e Milani (2016) che

le relazioni interpersonali e affettive dentro le famiglie sono sempre più difficoltose, come è evidente dal numero di separazioni coniugali, dal tempo sempre più limitato della durata del legame di coppia, dal numero in aumento di bambini “segnalati” dalla scuola per i più diversi motivi; come sono fragili le relazioni fra le famiglie e il loro esterno: sembra più difficile per una famiglia costruirsi una rete sociale salda e buona in termini qualitativi e nutrita in termini quantitativi, che la sostenga nel vivere quotidiano, al di fuori della famiglia d'origine (p. 30).

I fattori di vulnerabilità che intaccano la stabilità delle famiglie si possono tuttavia rintracciare anche nelle condizioni economiche sfavorevoli, nelle tante incombenze organizzative della vita quotidiana che spesso impediscono ai genitori di trascorrere un tempo adeguato con i propri figli e infine nella questione culturale, ovvero nelle tendenze consumistiche ed edonistiche della società post-moderna, in cui fare famiglia ed educare i figli è una sfida sempre più complessa.

È da notare, però, che “se la famiglia come istituzione culturale è soggetta alla storia e alle sue trasformazioni, la sua funzione educativa [...] non viene meno perché è al legame familiare che sono destinate l'accoglienza della vita e la sua umanizzazione” (Recalcati, 2011, p. 61). La famiglia continua a confermarsi come il “luogo educativo per eccellenza in quanto spazio dell'avvenimento personale e come luogo massimamente generativo” (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 333), ambiente di interazione cruciale per lo sviluppo dei bambini (Baumrind, 1980) in cui “hanno luogo le esperienze con i genitori e le azioni che per prime mettono in movimento i processi affettivi elementari” (Burza *et al.*, 2014, p. 224). Qual è allora lo specifico della famiglia, il motivo per cui essa è un'esperienza irrinunciabile per lo sviluppo dell'essere umano?

Come suggerisce Recalcati (2015), per rispondere a questa domanda bisogna prendere in considerazione il problema della *filiazione simbolica*, chiedendosi cioè che cosa significhi essere *figlio*. Oggi viviamo infatti

nel tempo in cui il coito non è più necessario alla fecondazione e i sessi dei genitori non devono corrispondere necessariamente all'eterosessualità anatomica, nel tempo in cui il sesso è stato staccato dalle leggi della natura ed è stato colonizzato dalla scienza, nel tempo in cui la nozione neutra di genitore (1 e 2) sembra voler sostituire quella di padre e di madre. [...] [Di conseguenza, oggi] il processo di filiazione non dipende dalla dimensione naturalistica della famiglia. Ma se non è più la famiglia a essere la base naturale della filiazione, questo dato non cancella affatto la centralità della filiazione simbolica, anzi, se possibile, ne accentua ulteriormente l'importanza (pp. 14-16).

È allora la *differenziazione simbolica* tra funzione materna e funzione paterna che ci permette di comprendere come avviene il processo di *filiazione simbolica*.

L'essere umano trascorre il primo tempo della sua vita in una casa fatta di carne – il ventre della madre – e l'atto biologico di generare alla vita “è anche un atto psicologico e sociale [che contiene la verità universale del] vivere insieme della madre e del figlio, della figlia, [e la verità universale che] la vita associata definisce l'esistenza individuale di ogni persona” (Burza *et al.*, p. 189). Il ventre della madre è imprescindibile per la venuta al mondo di un essere umano e il suo volto è il primo in cui “il piccolo d'uomo può specchiarsi, può vedere il proprio

volto, può riconoscere la propria identità. Il volto della madre funziona come un primo specchio capace di svelare la natura irriducibilmente dialettica del processo di umanizzazione della vita. Solo attraverso il volto dell'Altro posso incontrare il mio volto, solo grazie alla presenza dell'Altro posso costituire la mia vita” (Recalcati, 2015, pp. 36-37). Il fatto di ricevere dalla madre cura ed affetto innesca nel bambino la capacità di ricambiare queste attenzioni “con gesti indicativi del suo benessere o malessere; con il sorriso, manifestazione diretta ed intenzionale, prima e tenue parvenza della transizione del lattante dalla passività ad un comportamento attivo in via di progresso” (Galli, 2007, p. 91). Così, la relazione materna si contraddistingue per essere una relazione

del tutto originale che non ha analogie con altre perché passa attraverso un'intensa esperienza corporea, quella della gravidanza, del parto e in certi casi dell'allattamento. È la relazione incarnata per eccellenza e questo la rende diversa dalle altre relazioni di cura e come tale impossibile da assumere come archetipo, ossia come misura misurante dell'essenza della cura. Sarebbe improprio, infatti, pretendere di estendere ad altre relazioni un modo d'essere che si genera in una relazione con una connotazione – quella del legame corporeo di tipo generativo – che la rende radicalmente differente dalle altre (Mortari, 2006, p. 59).

La madre quindi, in quanto prima dispensatrice di cura nei confronti del bambino, ha un ruolo essenziale perché distribuendo gesti di cura e affetto – o, viceversa, negando al bambino questo apporto essenziale – apre una traiettoria di sviluppo che si dipanerà lungo tutto l'arco della vita del figlio³. Bellingreri e Vinciguerra (Bellingreri, a cura di, 2017, pp. 401-404) identificano allora la madre come il *polo affettivo* della relazione di cura, che si caratterizza per la funzione di *accudimento empatico*, azione per la quale non esiste un modello universale: essa avviene infatti nella misura in cui la madre rivolge al suo

³Ho già approfondito nel primo capitolo il tema dell'attaccamento, ma in riferimento a quanto ho appena affermato val la pena di ricordare che “gli studi longitudinali dimostrano che la relazione esperita con la madre intorno ai 18 mesi permette di prevedere il tipo di attaccamento che 20 anni più tardi le persone esprimeranno nelle loro relazioni romantiche o amicali” (Smith *et al.*, p. 456). Ciò che la madre ha il potere di imprimere nella vita del figlio, è un segno difficilmente cancellabile, perché “il riferimento del figlio, della figlia alla madre è costante nell'arco di tutta la vita” (Burza *et al.*, 2014, p. 190).

bambino un'attenzione singolare, espressione di una tensione verso l'altro e del riconoscimento dell'insostituibilità di *quel* bambino.

Tuttavia, il codice materno non è sufficiente per lo sviluppo del bambino. L'umanizzazione della vita passa necessariamente per la "rottura della diade simbiotica madre-bambino, consentendo così l'avvio del processo di separazione-individuazione del figlio, necessario per una differenziazione e un'autonomia dai genitori" (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 405). E chi deve assumersi questo compito è il padre, figura che tuttavia secondo alcuni è *evaporata* con l'inizio dell'epoca post-moderna. Riprendendo Lacan, Recalcati (2011) afferma che nel secolo scorso la funzione ideale e normativa del padre edipico è tramontata: "la sua Imago ideale non governa più né la famiglia né il corpo sociale. Non si tratta però di rimpiangere il suo regno né decretarne la sua sparizione irreversibile [...], la sua inutilità" (p. 6). Così, il compito specifico del padre – ovvero quel "taglio inaugurale che fonda la possibilità della vita umana" (*Ivi*, p. 39) e consegna al figlio il *desiderio* – diventa sempre più incerto. Eppure, è essenziale che la vita umana sia intrisa di *desiderio*, altrimenti rimarrà senza un orizzonte, ripiegata su un godimento immediato, compulsivo e disordinato che porta con sé il germe della nevrosi. Per questo è fondamentale che il padre operi l'allontanamento

dalla Cosa materna come emblema di un godimento assoluto e senza mancanze che comporta il rifiuto dell'esperienza del limite. [...] Se non c'è interdizione simbolica della natura incestuosa di questo godimento, non si dà possibilità alcuna che vi sia desiderio. È necessaria una perdita originaria, una differenziazione, un limite, una lontananza dalla Cosa materna perché vi sia desiderio. [...] Per poter parlare, il bambino deve essere stato svezzato, cioè deve aver perduto una quota di godimento, deve essere staccato dall'oggetto primario (il seno) della sua passione orale (*Ivi*, pp. 36-37).

È proprio la legge della castrazione allora che racchiude dentro di sé "il dono della facoltà del desiderio" (*Ibidem*). In altre parole, quando il padre compie l'atto di *togliere* (il narcisismo primario del bambino) simultaneamente *dona* al figlio un orizzonte di senso verso cui muovere i passi della sua esistenza. Interdizione e donazione sono così una prerogativa del padre, che consentono "la nascita sociale dei figli e la loro autonomia" (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 405). E questo processo avviene essenzialmente grazie al valore della *testimonianza* che il padre

porta al figlio. Quando il padre si fa testimone di una vita buona e piena di senso egli assume la funzione di *polo etico*, un compito che egli espleta attraverso il *dialogo empatico* (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 405-407). Questo padre cioè “porta una parola e non [...] la rivendica di sua proprietà, [...] sa aprire i discorsi piuttosto che chiuderli, [...] sa, attraverso i propri atti, porsi non come modello esemplare da imitare, ma come testimone [...] del fatto che la vita può avere un senso, uno splendore, può essere sottratta alla tentazione della distruzione” (Recalcati, 2011, pp. IX-X).

Una coppia genitoriale così configurata, in cui il padre e la madre hanno espressamente o tacitamente stretto un *patto genitoriale* fondato sul reciproco sostegno e sul riconoscimento della complementarità dei loro ruoli, è verosimilmente il presupposto perché i figli possano acquisire “indipendenza, fiducia in se stessi, autostima, autocontrollo, iniziativa personale, responsabilità”, essendo meno predisposti all’aggressività, dentro e fuori casa, e arrivando a possedere “una migliore competenza sul piano sociale e su quello cognitivo” (Fischer, 2007, p. 52).

Queste sono le conclusioni a cui pervenne Diana Baumrind attraverso le ricerche condotte negli anni Sessanta e Settanta negli Stati Uniti sugli stili educativi parentali. Baumrind identificò tre stili educativi. Lo stile *repressivo* è proprio di quei genitori che plasmano la condotta dei propri figli secondo schemi rigidi e assoluti, provocando “soggezione e infantilismo” (Galli, 2007, p. 99) mentre lo stile *permissivo*, all’opposto, è tipico di quei genitori che non mettono freni alla spontaneità dei figli, inducendoli a sviluppare condotte ribelli nei confronti di loro stessi, della scuola e della società. Lo stile *democratico* o *autorevole*, invece, si basa sulla reciprocità, su “diritti e obblighi dei genitori che sono complementari ai doveri e ai diritti dei loro figli” (Baumrind, 1980, p. 641) e adottano un stile educativo basato sull’ascolto, sul dialogo, sul rispetto e sulla gratificazione, che è un meccanismo indispensabile per garantire la reciprocità di diritti-doveri⁴. L’autorevolezza di questi genitori è così giustificata dall’*altruismo*,

⁴Specifica Baumrind (1980, p. 640): “se un bambino ha il diritto ad essere nutrito, deve esserci una persona con un obbligo complementare a nutrirlo, e il bambino incorre a sua volta in un obbligo reciproco al suo diritto (come ad esempio, l’obbligo di restituire amore e rispettare i comandi dei genitori) che quando viene appropriatamente soddisfatto, motiva e abilita i *caretaker* a nutrire il bambino in modo soddisfacente”.

che va a modellare nei figli un comportamento prosociale, maturo e morale. Infatti, l'efficacia di questo stile educativo si basa proprio sul riconoscimento dell'asimmetria: i genitori sono consapevoli che daranno ai figli sempre molto di più di quanto essi possano mai ricambiare, ma si impegnano parallelamente per una progressiva crescita degli obblighi dei figli nei loro confronti e nei confronti della famiglia in senso esteso.

Questo stile educativo comporta allora un forte impegno da parte dei genitori perché non si tratta solo di correggere troppo o all'opposto non correggere affatto, ma di fare in modo che attraverso la correzione il figlio diventi se stesso (Galli, 2007). Questo, del resto, è il compito precipuo dei genitori: permettere che il figlio *avvenga* come persona, e perché questo si verifichi è necessario che essi siano consapevoli delle possibili derive narcisistiche in cui possono incappare. Come rileva infatti Meringolo (citato in Catarsi & Milani, 2002), oggi avere figli non si collega più ad una funzione economica e produttiva tipica della famiglia d'un tempo e i genitori corrono il rischio di "considerare il figlio come una parte costitutiva di sé e come un prolungamento della propria identità. [...] L'oggetto d'amore non è quindi il figlio ma se stessi" (pp. 42-43).

L'analisi di Baumrind ci aiuta dunque ad inquadrare meglio il tema della *filiazione simbolica*. È necessario però sottolineare che "gli stili educativi parentali, in molti casi, presentano la difficoltà di essere scarsamente omogenei fra i due genitori e anche rispetto ai nonni, che spesso si occupano dei bambini, soprattutto quando la madre lavora: questa situazione complica notevolmente il quadro e rende arduo mantenere un'educazione uniforme, estremamente importante in termini di efficacia" (Fischer, 2007, p. 53). Del resto, gli elementi che qualificano la crescita psicologica, sociale, affettiva di un bambino non provengono solo dai genitori, perché "fin dai primi giorni di vita, il bambino subisce l'influsso dell'ambiente in un senso molto ampio, fisico e psicologico" (Berti & Bombi, 2005, p. 246). Il processo di sviluppo del bambino è influenzato anche dalle molteplici relazioni che si realizzano dentro la rete familiare (fratelli, nonni, zii, cugini) e al di fuori di essa. In altre parole, lo sviluppo di un essere umano è strettamente connesso all'ambiente in cui esso vive. Il *modello bio-ecologico dello sviluppo umano* di Bronfenbrenner (1986) ci aiuta allora ad

esplorare la complessa rete di relazioni in cui è inserita l'esistenza di ogni essere umano, relazioni che possono essere collocate su tre livelli di interazione.

Il *microsistema* è il livello di interazione primaria di cui fanno parte “tutte le relazioni che influiscono in modo diretto sull'individuo e in maniera indiretta su chi si prende cura di lui (Bronfenbrenner, 1986, p. 101). A questo livello, “le unità interpersonali minime costituite da diadi [...] si rapportano al loro interno e con altre diadi con significative interazioni dirette. Un microsistema è un pattern organizzato di relazioni interpersonali, attività condivise, ruoli e regole, che si svolgono per lo più entro luoghi definiti” (Berti & Bombi, 2005, p. 247). A questo livello troviamo quindi i genitori, i fratelli, i nonni, gli zii e tutte le altre relazioni personali del soggetto.

Il *mesosistema*, invece, è generato dalle possibili interazioni tra microsistemi a cui l'individuo partecipa, come la famiglia e la scuola. Le modalità di partecipazione ad un microsistema hanno infatti un'influenza sulle modalità di vita in un altro contesto, perciò “tali situazioni ambientali esprimono tutto il loro potenziale evolutivo se sussistono collegamenti di sostegno tra esse” (Serbati & Milani, 2013, p. 64).

L'*esosistema* rappresenta l'interconnessione tra due o più contesti, almeno uno dei quali non vede l'azione diretta dell'individuo. Rientra tipicamente in questa fattispecie l'ambiente di lavoro dei genitori, che pur non coinvolgendo il bambino in modo diretto, può influenzare il modo in cui essi si rapportano con il figlio.

Infine, il *macrosistema* è dato dalla cultura della società in cui vive l'individuo: “i complessi di credenze e di comportamenti che caratterizzano il macrosistema sono trasmessi da una generazione a quella successiva attraverso i processi di socializzazione condotti dalle varie istituzioni culturali, come la famiglia, la scuola, la chiesa, il luogo di lavoro e le strutture politico-amministrative” (Bronfenbrenner, 1986, p. 228). Secondo Serbati e Milani (2013) allora “il modello ecologico mette in luce chiaramente l'importanza prioritaria che la famiglia d'origine assume nella costruzione dell'universo di senso del bambino. La famiglia e le relazioni che si sviluppano nel microsistema assumono un ruolo decisivo rispetto allo sviluppo del bambino, in quanto costituiscono il

primo incontro con l'altro, che offre le basi sulle quali edificare i significati da attribuire alla relazione con il mondo” (p. 67).

Tutte queste considerazioni ci permettono di definire la famiglia come un sistema estremamente variegato e complesso, che conserva alcune prerogative sintetizzabili a partire dalla classificazione data da Cerrocchi (Cerrocchi & Dozza, a cura di, 2018, pp. 97-98):

- Essendo la prima risposta ai bisogni primari del bambino, la famiglia rende possibile l'adattamento biologico dei membri all'ambiente;
- Essa fornisce gli stimoli fondamentali per la crescita psicologica in senso affettivo e cognitivo, essendo la prima e più importante risposta ai bisogni psicologici fondamentali di accettazione, prevedibilità e competenza (Berti & Bombi, 2005, p. 38)
- La famiglia è anche il luogo della socializzazione primaria, la quale si realizza in relazioni asimmetriche (genitori/figli, nonni/nipoti) e simmetriche (fratelli, cugini) e fornisce così un primo alfabeto per la socializzazione secondaria che avverrà a scuola e nell'ambito dell'educazione *non formale e informale*;
- Infine, essa costruisce l'identità culturale del bambino attraverso la trasmissione della lingua, dei valori sociali, etnici, religiosi con cui il gruppo familiare si identifica, a partire da quello *spirito di famiglia* che “consta di consuetudini, riti domestici, rapporti tra le generazioni, cultura familiare che si trasmette nel tempo” (Galli, 2007, p. 76).

Per concludere questa sintetica rassegna sul compito della famiglia riprendiamo allora le parole di Milani (citato in Catarsi & Milani, 2002):

laddove Bruner afferma: “l'educazione non ha luogo solo nelle aule scolastiche, ma quando la famiglia è riunita a tavola e i suoi membri cercano di dare un senso agli avvenimenti della giornata”, afferma la centralità dei processi educativi nella famiglia al fine della formazione umana. È una naturale evidenza: l'educazione avviene non anche, ma prima di tutto nella famiglia, e quel primo è sia cronologico sia assiologico (p. 4).

È dunque da questa “agenzia educativa per eccellenza” (Fortin, 2009, p. 69) che è possibile trarre alcuni indirizzi utili per quell’educatore professionale chiamato ad assicurare la continuità affettiva ad un bambino allontanato dalla propria famiglia.

2.2. La relazione educativa, spazio in cui sentirsi *a casa*

Tutte le considerazioni e i contributi presentati fino a qui possono ora convergere nella ricostruzione di una relazione educativa che aspira ad essere lo spazio in cui il bambino allontanato dalla propria famiglia può sentirsi *a casa*. Illustrerò più avanti come l’espressione *a casa* possa anche essere intesa come un acronimo che sintetizza uno “stile educativo propriamente familiare, che implica quell’intreccio tra sentimento e riflessione, quell’*agere* che supera il mero fare arricchendolo di intenzionalità, quella capacità di trasformare il sapere pratico in sapere riflessivo” (Milani, 2002, p. 9). Pestalozzi, Dewey e gli altri autori citati ci aiutano a ricomporre in unità i tratti essenziali della relazione educativa “intesa come *principio*, come *dispositivo* e come *vissuto*” (Mariani, 2021, p. 13) e in cui è insito un *obiettivo* e un *agire* (Ivi, p. 15-16). Quali sono dunque gli estremi di questo costrutto dal carattere fortemente teorico e pratico al contempo?

Xodo (cfr. Xodo, 2003; Mari, Minichiello, Xodo, 2014) definisce la relazione educativa come un “rapporto particolare tra due persone, educatore ed educando, regolato non dal semplice scambio di conoscenze, ma soprattutto dalla qualità specifica della relazione che si instaura” (Xodo, 2003, p. 113). La natura complessa e sistemica di tale relazione può essere rappresentata attraverso un triangolo ai cui estremi troviamo i tre caratteri universali dell’educazione riscontrabili in tutte le epoche e in tutte le culture.

Rappresentazione del rapporto educativo:

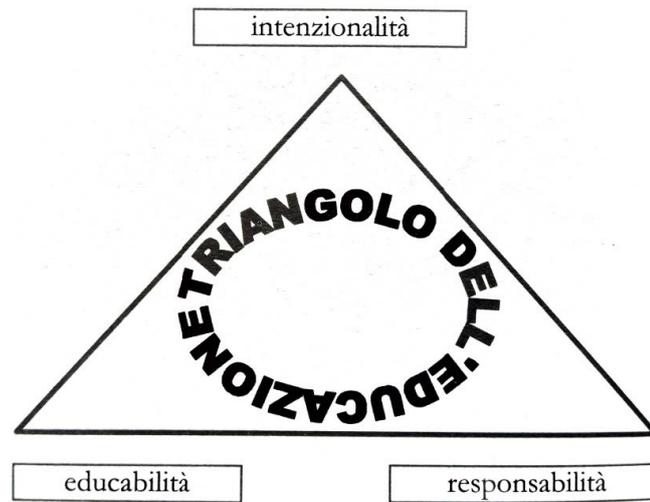


Fig. 1: triangolo della relazione educativa (Xodo, 2003, p. 114).

L'*educabilità* è la disposizione all'educazione, il riconoscimento di essere bisognosi di educazione, e pertanto la condizione dell'educazione, ossia ciò che giustifica il suo aver luogo. La prospettiva dell'*educabilità* riguarda ogni essere umano perché ognuno è proiettato in un divenire mai compiuto della propria esistenza e quando si è raggiunto un obiettivo lo sguardo si apre a nuovi orizzonti di crescita per "continuare ad ottenere un'ulteriore educazione" (Zago, 2013, p. 25). L'esistenza umana, del resto, "è nella sua essenza definita dal desiderio, dalla ricerca inesausta di una pienezza che renda la vita più viva e segnata da un significato che la faccia veramente degna – veramente umana; non è possibile dunque alcuna consegna educativa autentica che non intercetti per così dire questa *istanza costitutiva*" (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 511). Così, l'educazione può essere intesa come l'itinerario che l'essere umano percorre per la realizzazione di una vita buona, una vita degna di essere vissuta. Sottolinea infatti Mortari (2006):

quando Aristotele afferma che gli esseri umani cercano l'*eudaimonia*, ossia la felicità, spiega che questa consiste non solo nel "vivere bene" ma anche nell' "agire bene" (p. 175).

Nella visione aristotelica, la felicità è un ideale di vita buona che racchiude un bene-agire nella vita, una vocazione a dare il meglio di sé e ad agire per "il

meglio possibile” perché mossi da un senso di bene insito nella nostra natura “che governa le nostre scelte fin dall’inizio e determina la struttura teleologica dell’azione” (Xodo, 2003, p. 132). È nell’orizzonte dell’educabilità che si scorge quindi la *possibilità di divenire*, attraverso i molteplici scenari in cui si possono dispiegare tutte le potenzialità che il soggetto porta dentro di sé. Riconoscersi allora bisognosi di educazione – perché bisognosi di felicità – è un atto che ci dispone a ricevere e coltivare un germe di speranza non solo per la nostra esistenza, ma per l’umanità intera rappresentata da tutti coloro che potranno assaporare i frutti del nostro *bene-vivere e bene-agire*.

La *disposizione all’educazione* tuttavia ha bisogno di essere accolta e sostenuta da una *disponibilità all’educazione*: entriamo così nell’alveo della *responsabilità*. È interessante notare come l’etimologia di questo sostantivo risalga al proto-indoeuropeo, dove il termine *spondéyeti* significava “eseguire un rito, fare un’offerta”, rafforzato dal prefisso *ure*, “ancora”⁵. La responsabilità racchiude allora una forte dimensione oblativa, che venne traslata nella terminologia relativa al rito nuziale (sposare, sposi, sposalizio). Quest’accezione ci rimanda così alla metafora usata da Platone nel *Convito*, dove il filosofo greco indica l’educazione come un atto generativo compiuto da qualcuno che “gravido nell’anima, giunta l’età, desideri ormai partorire e generare” (Xodo, 2003, pp. 122-123). La responsabilità, allora, è l’atteggiamento di chi si sente profondamente interpellato dal bisogno dell’altro e mette a disposizione tutto il suo essere per potervi rispondere.

Un’ulteriore sottolineatura ce la offre Mortari (2006) che precisa: “la disposizione etica della responsabilità si fonda sulla consapevolezza ontologica dell’esserci come mancanza, ossia sul sapere che ciascuno si trova in una condizione di dipendenza perché mancante d’essere [...]. È la presa di coscienza della vulnerabilità dell’altro che fa sentire responsabili. Sentire l’altro vulnerabile e debole fa sentire necessario essere responsabili” (p. 179). In quest’accezione, ritroviamo allora l’immagine della madre che risponde per prima ai molteplici bisogni di cura del neonato, l’essere vulnerabile per antonomasia. E vi ritroviamo

⁵ <https://massimedalpassato.it/responsabile-agg-e-s-m/> ultima consultazione dicembre 2022.

anche il polo etico, il *codice paterno*, che consegna al bambino “una dimensione valoriale perché egli possa vivere con significato la sua esistenza” (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 408).

La responsabilità è tuttavia una donazione che non racchiude la pretesa di sostituirsi all’altro. Lo scopo della responsabilità pedagogica è infatti quello di predisporre le condizioni perché l’altro possa diventare a sua volta responsabile della propria e dell’altrui esistenza. Da questo punto di vista, allora, la vera educazione consiste in un’educazione al senso di responsabilità nel rispetto di sé e degli altri. Così l’educatore si configura come *auctoritas*, nel senso etimologico proprio di *augére* (dal latino “far crescere”): chiamato cioè a “far crescere ciò che il bambino è, attraverso il rispetto dei suoi diritti e la proposta di doveri, di cui non ci si può dimenticare in un rapporto che, per mirare alla vera autonomia (non quella fasulla dei precocismi) e all’autentica libertà (non quella relativa del “faccio quello che mi piace”) deve farsi responsabile e responsabilizzante” (Milani, citato in Catarsi & Milani, 2002, p. 17).

L’educabilità dell’educando e la responsabilità dell’educatore non sono sufficienti affinché la relazione educativa abbia luogo. È indispensabile che entrambi siano protesi verso un unico fine, che condividano cioè la tensione rispetto ad un comune punto di attrazione. Entriamo allora nel campo dell’*intenzionalità*, che secondo Xodo (2003)

è tale se sa fecondare i traguardi e le aspettative sociali con il lievito dell’idealità. Essa persegue una traiettoria virtuosa, non deve essere “una” ma “la” direzione: frutto di ponderazione pedagogica, traduzione dei bisogni in finalità educative; prospettiva di una realizzazione all’interno di una tensione ideale. [...] Soltanto se l’intenzionalità educativa è direzionata verso obiettivi e finalità che favoriscono lo sconfinamento del reale nell’ideale, essa diventa offerta di libertà, apertura, spazio di realizzazione senza oppressione, costrizione, vincolo eterodiretto. [...] L’ideale offre uno spazio di realizzazione illimitato, è una riserva inesauribile di opportunità educative, il punto di riferimento dell’intenzionalità educativa (pp. 152-153).

È proprio questo spazio di realizzazione illimitato il luogo in cui la relazione educativa può dispiegare tutto il suo potenziale di realizzazione dell’altro, considerando che, come ho già accennato, “il compito dell’educatore è di

promuovere nelle persone in crescita l'autonomia e il senso di responsabilità, rendendo progressivamente meno indispensabile la sua presenza" (Franta, 1988, p. 144). O – per dirla con Dewey – si tratta di innescare un processo di autoeducazione a partire dalla continua riorganizzazione, ricostruzione e trasformazione delle esperienze che la vita offre. Qual è allora la scintilla che può far scattare nell'educando questo desiderio? Che cosa può suscitare in lui l'idea che il processo di costruzione della sua identità, di *avvenimento* della sua personalità, si dispiegherà nella misura in cui egli stesso coltiverà il desiderio di autoeducarsi?

Mi pare di intuire che la disposizione più promettente sia la *cura*, intesa nella sua triplice accezione: *cura di sé*, *cura dell'altro*, *cura del mondo*. La cura è ciò che raccorda il bisogno dell'educando di ricevere ciò che gli è essenziale per vivere – a partire dalle prime cure materne e via via nelle sfide evolutive che si presenteranno – con la necessità, tutt'altro che secondaria, che l'educatore stesso sia un destinatario di cura. Infatti, anche se la gerarchia interna della relazione educativa postula un'asimmetria tra educatore ed educando, l'educatore non può mai dimenticare che egli stesso è "ontogeneticamente dipendente" (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 437), e pertanto il suo compito di *generante* fa il paio con il suo bisogno di essere a sua volta *generato*. Questa consapevolezza è ciò che può anche preservarlo dalle possibili derive narcisistiche che, come avverte Riva (2004) sono sempre in agguato:

L'educatore, come il formatore, l'insegnante, il pedagogo, può rappresentarsi [...] come colui che trasmette conoscenze e competenze, con i rischi connessi di idealizzazione di sé, di onnipotenza e di narcisismo, di autoriferimento, di esibizionismo incontrollato, con l'idea di avere eredi e discepoli. Può pensarsi – a livello rappresentazionale – come colui che promuove la personalità degli educandi, con il rischio di sedurli per modellarli, renderli dipendenti per poter dominare, preservare il proprio potere e la propria indispensabilità, con le relative emozioni di gelosia, possessività. [...] Il formatore rischia di lasciarsi trascinare dalla fantasia di plasmare e manipolare altri soggetti, interessandosi così all'altro inteso solo come una parte di sé. L'educatore "che non rinuncia a queste fantasie e al proprio narcisismo educativo" (Blandino & Granieri, 1995, p. 156), che si manifesta nell'amore per il proprio sapere, le proprie tecniche e competenze, il proprio stile, il proprio modo di pensare, "finisce per perdersi nella ricerca

dell'immagine di sé nell'altro"; dimenticando che quegli è un essere diverso, un soggetto separato con bisogni propri. L'educatore, come il formatore e l'insegnante "deve conoscere e saper riconoscere i propri limiti e rinunciare definitivamente alle fantasie di essere l'ombelico del processo educativo. Allora potrà accettare di essere egli stesso influenzato e modificato dall'altro (*Ibidem*)" (pp. 193-195).

La cura è allora ciò che permette all'educatore di essere un *adulto generativo*, che si apre all'altro con *gratuità* perché cosciente che l'educando non potrà mai ricambiare il suo impegno nei suoi confronti – e che proprio per questo non si aspetta nessun contraccambio – e che è altrettanto cosciente del "rischio di cadere nella duplice trappola dell'oblio di sé o dell'appropriazione dell'altro" (Pulcini, 2003, in Mariani, 2021, p. 219). In riferimento ai genitori, Vinciguerra individua nella *gratitudine* l'atteggiamento che preserva da questo pericolo, perché li "aiuta ad accettare che la finalità ultima del prendersi cura è l'autonomia dell'altro e che qualsiasi altro progetto autenticamente educativo *supera chi l'ha messo in moto*" (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 437). Analogamente, possiamo desumere che l'educatore in grado di conservare uno sguardo grato sull'educando sarà più incline a custodire la propria autonomia rispetto a ciò che accadrà, oltre che a considerare l'educando come una possibilità per la propria crescita personale, perché, come osserva Faenzi (2006) "non si è in un certo modo in assoluto e una volta per tutte, ma si è – operatore compreso – nella relazione, nel contesto, nella specificità temporale e spaziale; si cambia, si diventa, e non esistono identità o situazioni determinate in assoluto. La finalità educativa può trovare spazio solo là dove si è accolta in pieno la possibilità di divenire" (p. 6). L'educando e le sue istanze possono allora diventare un'occasione di cura per il percorso personale e professionale dell'educatore stesso poiché "appare chiaro che l'identità dell'educatore si precisa in relazione all'identità del soggetto singolarmente inteso e del gruppo di soggetti destinatari del suo intervento" (Rossi, 2002, p. 131).

È necessario allora che l'educatore promuova l'intenzionalità della cura innanzitutto nei confronti di sé stesso, perché come rimarca Cunti (citato in Mariani, 2021) non vi può essere cura dell'altro senza aver cura di sé:

Colui che dà cura simultaneamente si prende cura di sé: da una parte, solo se si è autenticamente presenti a se stessi (e quindi non relegati a sé) si può prendere l'altro presso di sé e dunque averne cura; dall'altra, e al contempo, si può accogliere l'altro solo se lasciamo che quello che egli ci porta possa risuonare dentro di noi, dando vita a una relazione che è la stessa per entrambi, perché volta allo sviluppo di forme nuove. [...] Nessuna relazione di cura si può dare, allora, se non si è disposti "a mettersi in gioco", a cambiare, dove la distanza tra i soggetti costituisce lo spazio trasformativo, che va mantenuto vivo, a ricordarci sempre noi chi siamo e chi è l'altro (pp. 218-219).

A queste indicazioni fanno eco quelle di Rossi (2002), che ribadisce l'importanza della cura proprio come strumento di igiene mentale per l'educatore stesso: "nel lavoro educativo ha notevole importanza prendersi cura della propria igiene mentale e per questo saper governare ambiguità e tensioni, incertezze e disorientamenti, insuccessi e sensi di fallimento, *dis-stress* e *burn-out*, sensi di impotenza e deliri di onnipotenza, delusioni, frustrazioni" (p. 133).

In sintesi, far coincidere la *cura* con l'*intenzionalità* apre la relazione educativa al dominio di un'affettività sana e massimamente educativa, in cui l'educatore in quanto *adulto generativo* ha interiorizzato che l'altro è *altro da sé*, e grazie a questa consapevolezza, diventa meno complesso per lui affrontare alcuni compiti essenziali, tra cui:

- Saper mantenere una salubre distanza emotiva ed affettiva che lo inibisca dal proiettare sull'educando "i propri bisogni affettivi e i propri nodi problematici irrisolti" (Riva, 2004, p. 131); in altre parole, avere la "consapevolezza delle distorsioni cui l'amore, in ambito educativo, può andare incontro. Vale la pena di rammentare l'azione disorientante e deresponsabilizzante dell'amore possessivo, l'azione manipolante e strumentalizzante dell'amore captativo, l'azione spersonalizzante e deautonomizzante dell'amore fusionale" (Rossi, 2002, pp. 95-96);
- Non attirare a sé l'educando, ma proporsi come testimonianza autentica caratterizzata da una "*personalità ontocentrica*: misurato dall'essere, più che centrato su di sé, sulle sue certezze e le sue (parziali) realizzazioni storiche" (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 419);
- Porsi nei confronti dell'altro nel modo *empatico* tratteggiato da Edith Stein, dove l'empatia è quel "ponte che ci permette di giungere all'altra

persona” (Pezzella, 2022, p. 43), “presentifica un moto vitale, presente e originario di un altro che non si trova in alcuna relazione continua con il mio vivere e non lo si può far coincidere con esso” (Stein, 1998, citato in Pezzella, 2022, p. 41) ed è possibile solo perché l’altro è un’entità separata, “una coscienza altra da noi” (Pezzella, 2022, p. 38) con cui “relazionarsi, comprendersi e costruire, insieme, un mondo comune” (Ivi, 2022, p. 41).

Il mondo comune, il terreno d’incontro, allora è proprio quella *cura riflessiva* (che Pestalozzi avrebbe definito *amore pensoso*) dalla quale traspare l’ideale di vita buona, l’aristotelica *eudaimonia* poc’anzi menzionata. In tal modo, l’educatore può incarnare un *tipo umano* che può trovare una risonanza nel sentire dell’educando, risvegliando così il suo desiderio di *essere* e di *dare un senso* alla sua vita, “di coltivare [...] la passione per la cura di sé” (Mortari, 2006, p. 12) per vivere una vita ricolmata del “desiderio dell’Altro, desiderio di essere riconosciuto, desiderio di desiderio, desiderio del desiderio dell’Altro” (Recalcati, 2015, p. 37).

Naturalmente, a scanso di equivoci, ipotizzare che la cura possa essere il vertice del nostro triangolo dell’educazione, non deve indurci a pensare che debba sussistere una sorta di latente parità tra educatore ed educando. È sempre l’educatore che si prende cura dell’educando, e non il contrario, anche se nel corso dell’intervento di cura possono verificarsi eventi e circostanze che promuovono un’ulteriore crescita umana dell’educatore. La relazione educativa infatti, per essere tale, deve sempre fare perno sull’asimmetria, con tutto il portato annesso della *dipendenza*. Osserva Mortari (2006):

in ogni relazione c’è una distribuzione di potere e quando la relazione è asimmetrica, questa distribuzione è fortemente polarizzata. Occorre considerare che quando ci si prende cura di una persona che si affida a noi si viene a creare una forma di dipendenza, che si traduce per chi-ha-cura in una forma di potere. Di conseguenza il potere non va negato, ma riconosciuto; solo riconoscendo e accettando la realtà così come essa si profila si può agire efficacemente, ossia trovare una relazione ordinata tra il pensare e l’agire, precisamente tra quello che si pensa essere la realtà in cui ci troviamo e le direzioni di senso che riteniamo di attribuire al nostro agire (p. 48).

Un riconoscimento che permette dunque, secondo Nohl, di configurare il rapporto pedagogico come “relazione appassionata di una persona matura verso una persona in divenire che cerca di realizzare la sua vita, [...] sostenuto da parte dell’educatore attraverso le qualità processuali dell’amore e dell’autorità e da parte dell’educando attraverso l’amore e l’ubbidienza” (Nohl, 1949, citato in Franta, 1988, p. 18).

Quali sono dunque le direttrici su cui l’educatore può impostare lo stile della cura? Come possiamo meglio spiegare i termini *amore-autorità* e *amore-ubbidienza*? Difficile non intravedere in queste espressioni il nucleo pulsante del codice materno e paterno che abbiamo approfondito nel paragrafo precedente e che, con D’Addelfio, possiamo tradurre con i concetti di *contatto* e *controllo*. Riprendendo le analisi di Franta (1988), D’Addelfio (citato in Bellingreri, a cura di, 2017, p. 461-464) individua quattro stili educativi che si posizionano su aree differenti di un piano cartesiano, in funzione del grado d’intensità delle due variabili. Possiamo peraltro immediatamente scorgere che questi quattro stili educativi ricalcano le analisi di Baumrind.

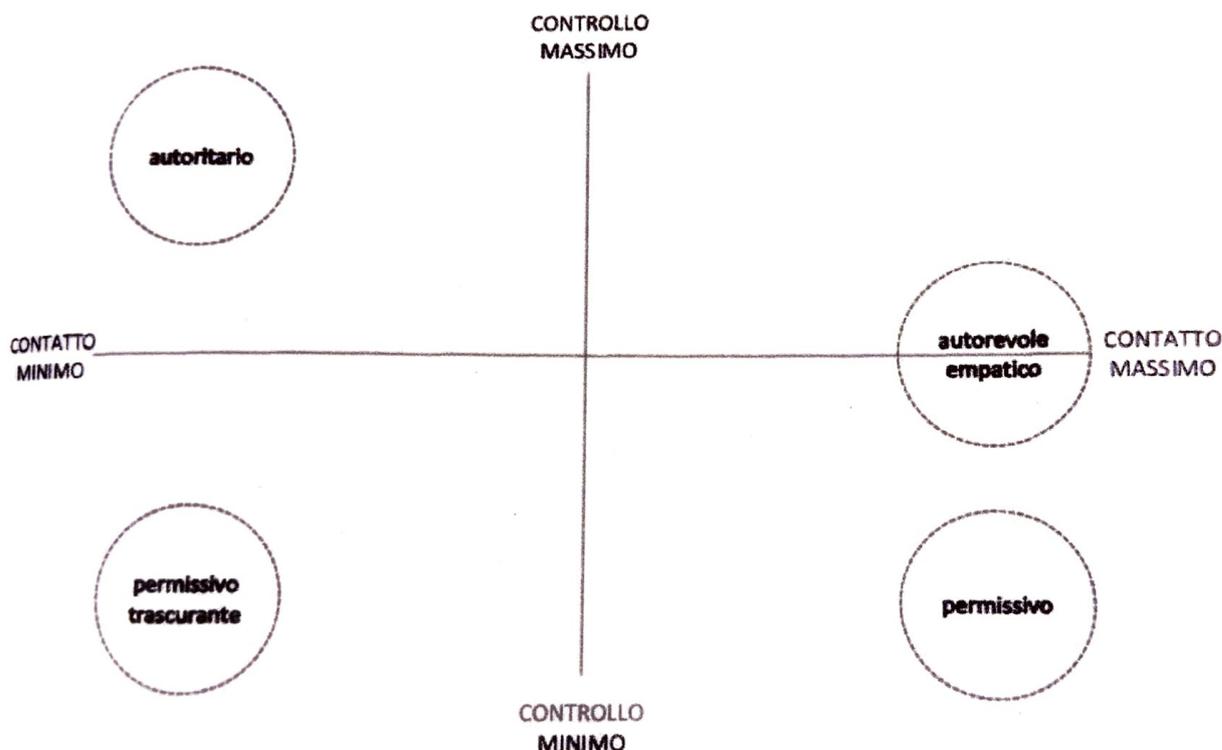


Fig. 2: gli stili educativi (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 461).

- Dove il controllo è massimo (guida altamente severa, alte restrizioni, controlli autoritari) e il contatto assente (disistima, freddezza, antipatia), troviamo lo stile educativo *autoritario*;
- Quello che Franta (1988) definisce l'atteggiamento del *laissez-faire*, trova invece due accezioni accomunate da un basso livello di controllo. Siamo nell'ambito dello stile educativo *permissivo*, che diventa *trascurante* quando anche l'intimità e il calore del contatto sono negati, mentre diventa *indulgente* se la risposta al bisogno di intimità è eccessiva. Gli stili permissivi e quello autoritario sono l'esito dello sbilanciamento tra il codice paterno e il codice materno;
- Dove invece c'è reciprocità tra controllo e contatto troviamo lo stile *autorevole-empatico* (definito sia da Baumrind che da Franta *democratico*) caratterizzato dal fatto che "il principio di autorità è autenticamente vissuto, appunto come autorevolezza educativa" che offre al bambino "un mondo simbolico comprensibile, una mappa di significati dalla quale partire" (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 463). Solo quando un bambino si sente tanto *accolto* quanto *contenuto* potrà progressivamente inserirsi in modo efficace e gratificante nella trama delle relazioni sociali.

È nello stile *autorevole-empatico* che troviamo dunque il presupposto perché un educatore si presenti come "l'autorità pedagogica in grado di promuovere l'autonomia degli educandi" (Franta, 1988, p. 56) proprio perché la sua *autorevolezza* è compenetrata da "partecipazione e premura, responsabilità affettiva e competenza affettiva" (Rossi, 2002, p. 137). Con queste premesse, l'area interna del triangolo della relazione educativa diviene allora il luogo della *presenzialità affettiva* che Mortari definisce come "la tonalità emotiva che definisce la qualità del nostro esser-ci" (citato in Mariani, 2021, p. 38) e in cui la relazione di cura viene nutrita dai sentimenti che incontrano il *bisogno del bambino di sentirsi a casa*, nonostante la separazione che ha subito.

Sulla base di tutte queste considerazioni provo ora ad enucleare le cinque qualità processuali con cui l'educatore vive la dimensione affettiva nell'ottica di far sentire il bambino *a casa*.

2.2.1. *Ascoltare: lo spazio del riconoscimento*

Siamo ontologicamente dipendenti dall'Altro: abbiamo bisogno di Altri per *venire al mondo*, siamo consegnati alle cure di Altri per sopravvivere e per apprendere a *stare al mondo*. Questa nostra dipendenza si intreccia allora col bisogno di essere riconosciuti. Per Vinciguerra e Bellingreri (citato in Bellingreri, a cura di, 2017, p. 398) “il riconoscimento è un *bisogno fondamentale della persona*”. Nella sua duplice accezione *affettiva* ed *etica* – che corrispondono ai bisogni di *intimità* e di *dignità* – il riconoscimento è ciò che attiva nella persona la sua capacità di amare e di conferire un senso alla propria esistenza. Un mancato soddisfacimento di questa impellenza si ripercuote sul “divenir persona della persona” segnandola con “caratteristiche ferite che configurano un vero e proprio *danno antropologico per il soggetto*” (Ivi, p. 399). Ogni persona avverte il bisogno di essere considerata e riconosciuta. Tanto più per chi, come ricorda Franta (1988) si trova in una fase di crescita e non ha ancora “sviluppato o consolidato un positivo concetto di se stesso” (p. 86).

Il bisogno di riconoscimento si manifesta fin dagli albori della vita umana. Pianti e vagiti sono gli unici segnali che una madre e un padre devono imparare presto a decifrare per rispondere adeguatamente ai bisogni del bambino. Ecco allora affacciarsi l'atteggiamento dell'*ascolto*, che fin da subito esige la capacità di *empatia* per poter cogliere le sfumature più velate del *sentire* dell'altro. L'ascolto è ciò che apre uno spazio perché l'altro si senta *accolto* e *raccolto* nelle sue necessità. L'ascolto è l'asse portante della cura, è il primo atteggiamento che rientra nello stile educativo autorevole-empatico. Il vagito si trasforma in sillabe dapprima ripetitive e scomposte, che diventano via via abbozzi di parole, tentativi di discorso, per poi andare ad affinarsi gradualmente nel corso della vita. Nella misura in cui cresce la parola del bambino, dovrà crescere la capacità di ascolto di chi si prende cura di lui.

E quando ci si imbatte negli ostacoli della vita e le parole devono imparare a descrivere dove ci si è fatti male e perché si piange, “sentirsi ascoltati aiuta a elaborare la propria esperienza [...] e rende più sopportabile il dolore. Quando pensi in solitudine concettualizzi il dolore, gli dai un profilo, ma resta lì con tutta la sua pesantezza e tu con lui. [...] Il sentirsi ascoltati da altri, invece, anche se non

ha il potere di cancellare o di ridurre il dolore, aiuta a renderlo più sopportabile” (Mortari, 2006, p. 126). Prima ancora che di tante parole, la vera medicina è quell’ascolto che conforta, dà sollievo, asciuga le lacrime, rimette in piedi.

L’ascolto allora è la competenza irrinunciabile di ogni educatore. È ciò che consente all’educando di affidare all’altro il mondo del suo *sentire*; ciò che lo rende libero di raccontarsi per ciò che è, di esprimergli quel bisogno intimo e profondo di essere riconosciuto, apprezzato, sostenuto. In questa prospettiva, dunque, “la riuscita dell’azione educativa trova le sue condizioni generative in una comunicazione interpersonale governata dall’amore etico, con quello che essa chiede di capacità di lettura empatica del cuore dell’educando che, per dirla con il poeta Gibrán, è come un libro nelle cui pagine è possibile trovare e leggere i capitoli della felicità e della miseria, della gioia e del dolore, del riso e della tristezza” (Rossi, 2002, p. 93).

2.2.2. Contenere: il limite che apre all’infinito

Contenere per aprire un orizzonte di infinite possibilità di crescita. Ma appunto *crescita*, e non abuso della libertà. Un fiume che si ingrossa a dismisura fino a rompere gli argini può fare solo danni. Quest’immagine è rappresentativa della tracotanza post-moderna, dove le virtù dell’umiltà, del pudore e del rispetto sono schiacciate dall’orgoglio, dal senso di superiorità, dallo sberleffo che sono figli del narcisismo mass-mediatico imperante, ma che in fondo mascherano vite ferite, vite narcotizzate, vite senza *desiderio*.

Per Recalcati (2011) scindere la Legge dal desiderio conduce verso derive pericolosissime: “il desiderio senza la Legge tende alla dissipazione, all’eccitazione senza sponde, alla dispersione sregolata del godimento pulsionale. Quando il desiderio si sgancia dalla Legge, precipita verso una deriva mortifera, diviene godimento dissipativo, schiacciato sul soddisfacimento immediato privo della mediazione del fantasma inconscio. Quando desiderio e Legge divorziano, c’è Male, distruzione, dissipazione della vita” (p. 51). Riletto e tradotto in chiave pedagogica: un’educazione che non racchiuda in sé il senso del limite, il senso dell’impossibile – siamo nell’ambito degli stili *passivo-trascurante* e *passivo-indulgente* – non è vera educazione.

Infatti, come rimarca Bellingreri (2017):

il giusto contenimento di una sempre maggiore richiesta di libertà è fondamentale per il processo di individuazione del soggetto. [...] Far pensare ad un bambino che è lui a decidere per sé crea solo profonda insicurezza. Il bambino privato di un contenimento del suo narcisismo primario, necessario in quanto domanda del riconoscimento del suo bisogno relazionale, è un bambino in preda a fantasie e immagini che lo conducono verso una confusione mentale “indigeribile”, che si trasforma nell’ingannevole illusione di poter essere tutto, a fronte di un reale sentimento di forte inferiorità (p. 434).

Contenere è ciò che apre al cammino di appropriazione della *vera* libertà. Perciò questo atteggiamento va vissuto dentro ad una dimensione tanto *affettiva* – ripulita cioè dei modi intransigenti dello stile autoritario – quanto *etica*, perché autenticamente impegnata a restituire al bambino la verità di sé stesso, del suo limite, dell’impossibilità di godere di un qualcosa che lo svierebbe dalla vera conoscenza di sé e dalla costruzione del suo sé.

Il termine contenere racchiude anche un’ulteriore accezione. È il *cum-tenere*, il tenere-con: tenere insieme i frammenti sparsi di vite attraversate da sofferenze inenarrabili, segnate da quegli eventi traumatici che le hanno strappate da una famiglia che – per quanto inospitale e vulnerabile – è pur sempre il luogo in cui sono *venute al mondo*. Allora, quando da queste ferite sgorga improvvisamente la fatica di *stare in un mondo* – quello della comunità educativa – che non si è scelto – una fatica che talvolta si traduce in urla e pianti con cui si tenta di espellere tutto il frastuono che c’è dentro – l’educatore diventa l’argine necessario per *cum-tenere* e per *cum-prehendere* che questo effluvio di dolore ha solo bisogno di essere *espresso* nell’attesa e nella speranza di poter essere *guarito*.

2.2.3. Accompagnare: la conferma dell’esser-ci

Scrive Pestalozzi nella *Lettera da Stanz* (Pestalozzi, 1951, citato in Franta, 1988):

Io ero quasi solo tra loro, dalla mattina alla sera. Tutto il bene diretto al loro corpo, alla loro anima, proveniva dalle mie mani. Ogni aiuto, ogni assistenza nel bisogno, ogni sapere che essi ricevevano ero io, ed io solo, a procurarglielo. La mia mano era nella loro mano, i miei occhi riposavano nei loro occhi, le mie lacrime scorrevano insieme alle loro, ed il mio sorriso si confondeva con il loro. Essi erano fuori dal mondo, essi erano fuori di Stanz, essi erano con me ed io con loro. Il loro cibo era il mio, la loro bevanda la mia. Io non avevo nulla, non avevo focolare, non amici, non persone di servizio, avevo loro soltanto. Se erano sani vivevo per loro, se erano malati stavo al loro capezzale. Dormivo fra loro. Ero l'ultimo ad andare a letto la sera, il primo ad alzarmi la mattina. Pregavo con loro e li istruivo anche dal letto, fino a che si addormentavano; erano loro che lo volevano (p. 96).

La partecipazione dell'educatore alla vita quotidiana di un bambino accolto in una comunità educativa residenziale è un aspetto tutt'altro che secondario. È l'espressione di un esser-ci inteso come essere *per* ed essere *con*. Accompagnare significa “costruire situazioni di prossimità per farsi presenza promozionale [...] attraverso un linguaggio non-verbale leale e continuato, fatto di sguardi rassicuranti, sorrisi, tono amichevole della voce” (Rossi, 2002, p. 112) finalizzato a confermare l'Altro e a confermarsi per l'altro come una presenza che assume la *responsabilità* della sua crescita.

Nel momento in cui l'educando sperimenta di avere a fianco un *adulto generativo* che si impegna a comprenderlo e ad accompagnarlo nella costruzione di un universo di significati per la sua vita – aiutandolo cioè a ricercare quelli che Freire (1968/2018) chiama *temi generatori* – il bambino diventa il soggetto attivo che intraprende un percorso di coscientizzazione della realtà in cui vive.

Questo modo d'esserci si carica di una significatività basata sulla *non intrusività*. Non si tratta infatti di mettersi al posto dell'educando, perché come avverte Heidegger, comporterebbe “che l'altro rinunci a se stesso [...], che diventi dipendente e dominato. [...] Indichiamo questo aver-cura come l'aver-cura subentrante, che alleggerisce l'altro e lo domina. In contrapposizione ad esso c'è un essere-con-l'altro che non ne prende il posto, né lo sostituisce nella sua situazione o nel suo compito, né lo alleggerisce delle sue responsabilità; ma lo presuppone con riguardo per non togliergli la cura, per non sottrarlo a se stesso [...]. Questo modo dell'aver cura è quello dell'autenticità” (Heidegger, 1986, citato in Mortari, 2006, p. 127).

Stare accanto all'educando con discrezione, essere una presenza che garantisce *continuità*, mettersi in dialogo con le sue comprensioni di se stesso e del mondo, lasciarlo partecipare alle esperienze senza essere direttivi, confermare e nutrire fiducia nei suoi confronti... sono tutte preziose ramificazioni da cui passa la linfa necessaria a far sbocciare quel senso di responsabilità di sé stessi, degli altri, del mondo – vero fine di ogni itinerario pedagogico per il quale l'educatore si fa *compagno di cammino*.

2.2.4. Stimolare: la creatività dell'artigiano

La quarta qualità processuale dell'educatore richiama il pensiero di Dewey. L'intuizione del pedagogista statunitense – e insieme a lui, di tutti gli esponenti delle *Scuole attive* – fu quella di comprendere che l'iniziativa dello sviluppo proviene dal bambino stesso, per cui è necessario intercettare i suoi interessi e i suoi desideri di conoscenza e di risoluzione di quei problemi che per lui sono significativi mediante la creazione di un percorso caratterizzato da attività ed iniziative che garantiscono la *continuità dell'esperienza*. In questa prospettiva, dunque, “un'esperienza è educativa se dilata e arricchisce le possibilità e la qualità delle esperienze successive, mentre è diseducativa se le restringe e le impoverisce. Possiamo allora affermare che un'esperienza emotiva sana, positiva o negativa che sia, è educativa poiché tende a migliorare la qualità delle esperienze che seguiranno. Viceversa, un'esperienza emotiva “tossica” è diseducativa, perché tende ad impoverire le esperienze successive” (Baldacci, 2008, pp. 118-119).

L'educatore allora promuove, favorisce e fornisce stimoli che suscitino nell'educando il desiderio di misurarsi nella sua realtà, ricercando nuove vie di esplorazione di sé e del mondo, di accogliere con coraggio le nuove sfide di apprendimento, sia individuale sia cooperativo. Si tratta, in sintesi, di risvegliare nel bambino il desiderio di *mettersi in gioco* ed iniziare a collezionare esperienze, incontri – e perché no, anche scontri e insuccessi che quando son ben veicolati costituiscono un eccellente materiale formativo – che lo indirizzino in modo irrevocabile nella costruzione di una vita carica di senso, grazie all'apporto di quell'emotività sana indicata da Baldacci.

È questo l'ambito in cui emerge in modo preponderante l'abilità artigianale dell'educatore, perché saper motivare un bambino a dare il meglio di sé non è una competenza che si improvvisa, ma comporta innanzitutto quell'atteggiamento di *cura riflessiva* – l'*amore pensoso* di Pestalozzi – che consente di individuare gli stimoli che meglio si raccordano con la vita e le potenzialità dell'educando.

Questi devono poi trovare una chiara collocazione dentro ad un progetto educativo individualizzato, che è lo strumento pedagogico utilizzato dall'*educatore-artigiano* descritto da Schenetti (2006, citato in Traverso, 2021): l'educatore che progetta “non esercita [...] solamente una possibilità educativa di grande respiro, un'aspirazione pedagogica, ma è un cesellatore di tempi, attività, luoghi; un aspirante fotografo di una realtà in divenire, soltanto attesa e preparata. Nella sua dimensione progettuale, l'educatore esercita una professionalità concreta, pratica e manipolativa; da vivere all'interno di una relazione forte con il gruppo, nel rapporto con l'oggetto in divenire” (p. 42).

L'educatore che raccoglie degli stimoli preziosi per *quell'*educando, si impegna mettendo in campo la creatività propria dell'artigiano, il quale non agisce mai in modo ripetitivo e stereotipato, ma insegue pragmaticamente il sogno di poter creare un gioiello unico e irripetibile. Nella consapevolezza, però, che ogni suo sforzo deve essere profuso con gratuità e con libertà, caratteristiche che confluiscono così nell'ultima qualità processuale.

2.2.5. Attendere: la speranza del contadino

Sostiene Mortari (citato in Mariani, 2021):

Non essere intrusivi significa anche saper attendere, ossia dare all'altro il tempo di essere, il tempo di cui ha bisogno per rispondere affermativamente all'appello a esistere. Il contrario del saper attendere è il pretendere, in cui c'è una richiesta di esserci secondo le attese di chi ha la responsabilità della relazione, secondo i canoni che stanno nel suo orizzonte. È implicita, quindi, una sottrazione di libertà, poiché restringe in anticipo il campo delle responsabilità dell'altro. Il saper attendere, invece, è offerta di spazi liberi, affinché l'altro senta di poter sperimentare autonomamente la sua ricerca di sé. [...] *Essere massimamente presenti nell'assenza di sé* (pp. 35-36).

Il quinto atteggiamento che contraddistingue il lavoro di un educatore che intraprende la cura come fine e mezzo del proprio operare è l'attesa. L'attesa è la qualità più semplice e al contempo più difficile da attuare: mentre le prime quattro chiamano in causa una qualche attività da parte dell'educatore, attendere richiede un distacco, un trarsi da parte, un'uscita di scena che al contempo però trattiene lo sguardo verso un qualcosa che potrà verificarsi in futuro. Essa comporta quindi il volgersi verso qualcosa (*ad-tendere*), per un tempo che in molti casi non è dato di conoscere in anticipo. Ciò che allora tiene vivo il desiderio di attendere sono la *fiducia* e la *speranza*.

La fiducia è il sentimento che rende possibile l'*avvenire* dell'altro. Investire una persona di fiducia significa farla sentire accettata così com'è. Questa disposizione all'accoglienza apre così lo sguardo dell'altro, che può lasciarsi alle spalle ogni diffidenza e affidarsi a chi non desidera altro che il suo *compimento*.

La speranza è invece il sentimento del contadino, il quale dopo aver dissodato, seminato, irrigato, concimato, si siede a guardare il campo e aspetta pazientemente il tempo del germoglio. Ciò che gli permette di chinarsi giorno dopo giorno sulla terra, con tutta la fatica che questo comporta, è proprio la speranza. La speranza è anche il sentimento che permette di conservare uno sguardo lucido e disincantato nei confronti di sé stesso e della realtà: se vi sarà un buono o un cattivo raccolto, questo non dipende solo da lui, per quanto sia lo sforzo e l'impegno che ha profuso.

L'educatore, al pari del contadino, nutre interiormente la speranza che prima o poi vi sia un raccolto da mietere; però, diversamente dal contadino, un educatore non ha la pretesa di gustare i frutti del suo lavoro. Per questo, agisce rifuggendo ogni trionfalismo. Lavora alacramente, perché il frutto un giorno possa maturare, ma sa già che il frutto non è per sé. L'educatore più del contadino svolge il suo mestiere con *gratuità*. Per questo, di tanto in tanto, *in silenzio* contempla il cielo stellato delle possibilità iscritte nell'altro. Nella speranza che questi un giorno possa intuirle, coltivarle, raccogliere, gioirne e a sua volta metterle a frutto per qualcun altro.

3. Analisi di caso. Stili e pratiche educative nella comunità educativa residenziale per minori “Primavera Nuova”

Entro ora nell’ultima parte del mio elaborato, dedicata alla restituzione dell’esperienza del tirocinio che, avendo una forte connotazione idiografica, mi induce a spostare il registro della mia esposizione sulle tonalità della narrazione. L’intento sarà quello di rileggere quest’esperienza formativa proprio alla luce delle riflessioni dei primi due capitoli, provando quindi a descrivere le modalità con cui la comunità “Primavera Nuova” garantisce “ai minori allontanati dalla propria famiglia di vivere ugualmente in un ambiente familiare” (Progetto Zattera Blu, 2008, p. 14).

Nel primo paragrafo presenterò il *setting* educativo della Comunità, il contesto in cui si inserisce e i valori che orientano l’agire degli educatori. Nel secondo paragrafo ripercorrerò le storie dei ragazzi che ho incontrato tra marzo e maggio 2022; ragazzi che si trovano fuori famiglia ma che hanno incontrato *adulti generativi* che si giocano in tutto e per tutto nella sfida di farli sentire *a casa: ascoltati, contenuti, accompagnati, stimolati, attesi*.

3.1. Il *setting* educativo

“Dovessimo cercare lo specifico professionale dell’educatore, allora la contraddizione in termini diventa forte, perché lo specifico professionale, nella nostra ipotesi, è il *farsi carico della vita* in senso lato. La vita della persona nella sua globalità: ambientale, sociale, affettiva, pratica, esistenziale, corporea, emotiva, spirituale, psichica...” (Barnao & Fortin, 2009, p. 193). Questa definizione ben si adatta anche alla Cooperativa Sociale Radicà, le cui origini risalgono alla notte fra Natale e S. Stefano del 1983, quando don Beppe Gobbo e un obiettore di coscienza accolsero il primo ragazzo reduce da un’esperienza carceraria: “in un mese la casetta – riferisce don Beppe – resa abitabile lavorando con gli stessi ospiti, accoglieva già sei giovani. L’intento era di aiutare bambini e ragazzi che avevano sopportato varie tempeste, porsi in ascolto dei loro bisogni e accompagnarli nella crescita facendo emergere, nella normalità, le loro risorse e potenzialità” (Cooperativa Sociale Radicà, 2021, p. 9). Dopo le prime accoglienze

venne costituita nel 1984 la Cooperativa Sociale “Primavera Nuova” che a Schio promuoveva l’inserimento lavorativo e il sostegno educativo. Negli anni successivi vennero avviati anche altri progetti, ma nel nucleo abitativo di Calvene (Vi) ci si focalizzò sull’accoglienza di minori. Nell’ottobre 2002 nacque così la Cooperativa Sociale Radicà, “che oggi opera sul territorio dell’Alto Vicentino [...] attraverso una comunità residenziale, una comunità diurna, il servizio di educativa territoriale e l’area politiche giovanili e sviluppo di comunità” (*Ibidem*).

Nella moltitudine di progetti che oggi la Cooperativa gestisce, il più longevo è proprio quello dell’accoglienza residenziale di minori allontanati dalle proprie famiglie, attraverso la comunità educativa residenziale per minori “Primavera Nuova”. Essa rientra nelle fattispecie definite dalla Legge 149/2001, che fu decisiva per contrastare la pratica dell’istituzionalizzazione dei minori grazie a due misure: da un lato, “potenziando l’istituto dell’affido e dell’adozione” (Casibba, Costantino, Coppola, citato in Bastianoni & Taurino, a cura di, 2009, p. 131) dall’altro, introducendo nuove modalità di accoglienza temporanea (le comunità di pronta accoglienza, le comunità di tipo familiare e le case-famiglia, e appunto le comunità educative di tipo residenziale). Come sottolineano Taurino e Bastianoni (2012):

l’obiettivo prioritario di tali presidi non è quello di svolgere funzioni di custodia, bensì di costituirsi come ambienti accoglienti in grado di promuovere il cambiamento nella definizione di sé e del significato attribuito dal minore alla propria condizione di svantaggio, mettendo a disposizione dello stesso la relazione con adulti significativi, in un contesto di vita caratterizzato da routine e regole condivise e da un clima relazionale finalizzato a ridurre la catena di reazioni negative sostenuta dalla prolungata esposizione a condizioni di rischio psicosociale e a eventi critici, quali la permanenza in contesti familiari multiproblematici, trascuranti, maltrattanti o abusanti (p. 254).

Per poter svolgere appieno questa funzione, la comunità educativa “Primavera Nuova” (a cui d’ora in avanti mi riferirò con il termine “Comunità”) ha implementato gli standard definiti dal Dgr n. 84/2007, che disciplina l’accreditamento istituzionale dei servizi sociali e di alcuni servizi socio-sanitari della Regione Veneto.

Innanzitutto, in conformità al Dgr n. 84/2007, la Comunità ha delineato nel Progetto Educativo la propria *mission* e la strategia con cui intende realizzare le sue finalità educative. Possiamo evincere gli obiettivi generali della Comunità dall'ultima stesura del 2019:

Accogliere temporaneamente minori il cui nucleo familiare sia impossibilitato o incapace nell'assolvere il proprio compito;
Realizzare progetti educativi individualizzati sulla base dei bisogni e delle risorse che il minore manifesta e accompagnarlo in percorsi personalizzati;
Attuare percorsi di riunificazione familiare;
Garantire la fruibilità di modelli familiari (Cooperativa Sociale Radicà, 2019, p. 1).

Accanto a queste finalità generali troviamo anche due obiettivi specifici: da un lato, quello di sostenere il minore nella *crescita personale, relazionale e progettuale*; dall'altro quello di valorizzare le appartenenze significative di ciascun minore, ovvero la *famiglia* e il *territorio di provenienza*.

Gli obiettivi di fondo e quelli specifici vengono perseguiti attraverso precise azioni perlopiù vincolate dalle disposizioni normative. In primis troviamo allora la scelta di conferire all'ambiente della Comunità una forte connotazione domestica. I locali dove risiedono i minori accolti e il contesto più ampio in cui essa è localizzata si presentano infatti come un luogo che trasmette il sapore e il calore di una casa di campagna. La Comunità rientra in un complesso denominato *La Contrada*, un nucleo abitativo composto da più locali indipendenti edificati attorno ad un unico cortile, nei quali risiedono il fondatore della Cooperativa don Beppe Gobbo, due famiglie ed un educatore. Inoltre, in uno dei caseggiati della *Contrada* ha sede la comunità diurna per adolescenti *Il Rustico*. Il plesso è situato in una zona collinare alle pendici dell'Altopiano di Asiago ed è dotato di campi da gioco, di un'area boschiva, di un orto e di un piccolo allevamento di cavalli e galline.

La *Contrada* stessa si pone delle finalità generali, tra cui “la sperimentazione di stili di convivenza sociale dove ci sia consapevolezza del prendersi carico dell'altro; la testimonianza che la solidarietà è un valore solo se prende fisionomia nei gesti della quotidianità; la conferma che il presupposto di

una società sana è sempre quello di ripartire da chi vive con fatica” (Progetto Zattera Blu, 2008, p. 14). In questo modo, “gli spazi comuni, il cortile, il portico diventano luoghi dove gli adulti incontrano i minori sentendosi responsabili, offrendo modelli di cittadinanza e stili di vita basati su valori quali la condivisione e il rispetto dell’altro” (Cooperativa Sociale Radicà, 2019, p. 5).

Indubbiamente, a contribuire a questa forte caratterizzazione domestica è anche il fatto che, conformemente con il Dgr 84/2007, la Comunità può accogliere un massimo di 8 minori

su segnalazione degli Enti Pubblici competenti, in situazione di difficoltà legata a problematiche della famiglia di provenienza e personali, che portano a disturbi comportamentali, relazionali, affettivi e psicologici.

I minori sono accolti in affidamento consensuale o con Provvedimenti del Tribunale per i minorenni di tipo civile; si realizzano progetti educativi anche con minori con provvedimenti di carattere penale o seguiti dalla neuropsichiatria infantile.

L’età è compresa tra i 10 e i 17 anni. Possono venir valutate delle eccezioni per situazioni particolari quali, ad esempio, coppie di fratelli (Cooperativa Sociale Radicà, 2019, p. 2).

Il numero limitato di possibili accoglienze favorisce così l’instaurarsi di relazioni interpersonali di qualità non solo con gli educatori, ma anche tra i pari e con le altre figure che operano nella Comunità, come i volontari e gli adulti residenti nella *Contrada*. In tal modo, le relazioni che il minore intesse all’interno della Comunità possono diventare “lo strumento fondamentale per la crescita della persona” (*Ivi*, p. 5).

Naturalmente, la relazione centrale all’interno del percorso che il minore compie in Comunità è quella con gli educatori e in particolare con l’educatore di riferimento. In esse, infatti, “da un lato si offre una gratificazione e si dà una risposta a tutta una serie di esigenze proprie dei ragazzi sia di tipo primario che affettive dando vita a un legame di cura che crea benessere; dall’altro si crea un confronto con una figura adulta che, assumendosi la responsabilità della crescita del minore, può anche porre limiti e regole indispensabili per la sua maturazione” (*Ibidem*). Una relazione così improntata ricalca dunque il modello educativo *autorevole-empatico* approfondito nel secondo capitolo: i cinque educatori e

l'assistente sociale impegnati nella Comunità operano infatti attraverso la continua ricerca di un bilanciamento tra il *contatto* e il *controllo* per rispondere ai bisogni di *intimità*, ovvero quelli legati alla sfera affettiva, e di *dignità*, consegnando cioè al minore un “ideale etico di umanità, una dimensione valoriale perché egli possa vivere con significato la sua esistenza” (Bellingreri, a cura di, 2017, p. 408).

Così, lo strumento che raccoglie le strategie per attuare gli obiettivi generali e specifici d'intervento è il Progetto Educativo Individualizzato. In esso, l'*équipe* educativa esplicita “la scelta metodologica necessaria e funzionale alla qualità delle relazioni messe in atto, [...] [indicando] metodi, strategie, e obiettivi [che consentono] la continuità degli interventi educativi, nonostante l'avvicinarsi, nell'arco di una giornata, di più figure educative” (Pandolfi, 2020, p. 27). Come indicato nell'allegato al Dgr 84/2007, il Progetto Educativo Individualizzato (PEI) deve essere redatto sulla base “delle caratteristiche dell'utente, dei suoi bisogni e del suo contesto familiare e sociale; dei risultati che si vogliono ottenere; della capacità di risposta dell'ente in termini organizzativi interni e di eventuale integrazione e ricorso ai servizi della rete” (Regione Veneto, 2007, p. 46). Il PEI declina sul fronte educativo le indicazioni del Progetto Quadro, che è invece “l'insieme coordinato e integrato dei servizi sociali, sanitari ed educativi finalizzati a promuovere il ben-essere del bambino o del ragazzo e a rimuovere la situazione di rischio o di pregiudizio in cui questi si trova” (Regione Veneto, 2008, citato in Serbati & Milani, 2013 p. 171). Il PEI ha quindi è lo strumento che “orienta l'agire degli educatori, permette di dare un senso a ciò che avviene e di vivere ogni giornata; non è pensato come strumento rigido ma adattabile al mutare della persona e dei suoi bisogni” (Cooperativa Sociale Radicà, 2019, p. 3). Per questo, il PEI viene periodicamente rivisto e ricalibrato in funzione dei mutamenti delle circostanze personali, familiari, ambientali del soggetto.

Esso contiene quindi una molteplicità di informazioni e di indicazioni. Innanzitutto, deve specificare il ruolo degli educatori, della famiglia e dell'eventuale tutore; in secondo luogo, deve esplicitare gli “obiettivi specifici d'intervento, l'indicazione dei tempi previsti di attuazione del progetto, la pianificazione degli interventi e delle attività specifiche, dei tempi indicativi di realizzazione e la frequenza e titolarità degli interventi” (Regione Veneto, 2007,

p. 46). Infine, il PEI deve prevedere un sistema di verifica periodica dei risultati *in itinere*, ed un sistema di follow-up da utilizzare invece a conclusione dell'intervento.

Il Progetto Educativo della Comunità "Primavera Nuova" prevede che l'équipe educativa vada a redigere i PEI dei ragazzi accolti adottando le seguenti attenzioni pedagogiche:

Con il *minore* ci si propone di:

- Costruire una relazione significativa di cura, ascolto, accettazione, che crea benessere e consente di iniziare un cammino di crescita che lo coinvolge e lo porta a pensarsi in una dimensione progettuale concretamente percorribile;
- Recuperare ritardi e carenze sia scolastiche che esperienziali;
- Valorizzare la resilienza: implementare capacità e competenze che lo aiutino a stabilire relazioni positive con i pari, la famiglia, gli adulti, e che lo rendano autonomo;
- Sollecitare interessi e scopi che possono dare soddisfazione e siano socialmente apprezzabili.

Rispetto alla *famiglia* si intende invece:

- Creare una relazione di fiducia su obiettivi comuni;
- Valorizzare e potenziare gli aspetti di adeguatezza;
- Coinvolgerla nel progetto, sui contenuti e sugli aspetti pratici che può cogliere e svolgere;
- Restituire gradualmente le competenze genitoriali momentaneamente gestite dagli educatori;
- Promuovere incontri formativi su temi comuni;
- Condividere momenti conviviali per migliorare la conoscenza reciproca.

Nel *territorio* gli obiettivi sono:

- Mantenere i legami significativi
- Creare nuove occasioni di fruizione
- Costruire una rete positiva di rapporti (Cooperativa Sociale Radicà, 2019, p. 4)

Il PEI quindi raccoglie necessariamente anche una riflessione e una specifica modalità d'azione nei riguardi della famiglia di provenienza. Del resto, alla base di un'accoglienza vi è la consapevolezza che "minore e famiglia sono legati dalla stessa situazione di disagio e marginalità, il/la minore è spesso solo l'anello più debole ma anche quello con più possibilità di recupero" (Benvenuti, 2001, p. 308). Il PEI delinea così dei reciproci impegni non solo nei confronti del minore, ma anche nei confronti della famiglia. Anche in questo caso, gli strumenti

del PEI faranno riferimento a quanto definito nel Progetto Quadro, in cui vengono esplicitate “le modalità di coinvolgimento della famiglia e nella programmazione educativa [...] le modalità e i tempi della relazione tra minore e famiglia, tra comunità e famiglia e tra comunità e servizi” (Regione Veneto, 2007, p. 43).

Il lavoro *con* e *per* le famiglie d’origine infatti è la caratteristica peculiare del tipo di interventi inaugurati dalla legge 149/2001. Come evidenzia Benvenuti (2001) se l’azione di un istituto poteva muovere dalla considerazione che il minore fosse “vittima di una famiglia inadeguata che ha pregiudicato la sua crescita, l’inserimento in una struttura residenziale [...] entra a far parte di un progetto più ampio e complessivo che garantisca, anche attraverso l’accoglienza extra-familiare, il reinserimento nella famiglia di origine e la tutela dei diritti di crescita del minore” (p. 313). Non si tratta quindi di sottrarre un minore alla sua famiglia, ma di mettere in atto una serie di misure che consentano al più presto il suo rientro, secondo l’aspirazione raccolta nella legge 149/2001 che tutela il *diritto del minore alla propria famiglia*.

Per questo, l’operato degli educatori prevede un grado di coinvolgimento delle famiglie che varia a seconda dei casi e delle circostanze, ma che persegue le finalità tratteggiate da Serbati e Milani (2013):

Se l’obiettivo degli interventi socio-educativi e socio-sanitari è il benessere del bambino, non è possibile esimersi dall’impegno per la costruzione di una relazione di fiducia poiché l’universo di senso del bambino è creato a partire dalle relazioni che egli ha con le persone per lui significative, in positivo e in negativo. La creazione di un’alleanza e di una fiducia reciproche con la famiglia del bambino costituisce il punto di partenza importante per un lavoro educativo e sociale rivolto alla realizzazione del benessere dei bambini e delle loro famiglie, che può avvenire solo attraverso momenti in cui professionisti e famiglie si siedono intorno a un tavolo, iniziano a scoprire le proprie carte e a conoscere quelle degli altri, a superare la paura gli uni degli altri, costruendo poco a poco le pratiche e i percorsi della valutazione trasformativa, nella ricerca di quei cambiamenti che consentano alla famiglia di “vivere meglio” (pp. 119-120).

Tuttavia, nei casi in cui non è possibile mantenere aperto un dialogo con la famiglia d’origine, potrà essere preso in considerazione l’avvio di un percorso

verso l'affidamento familiare o l'adozione, o alternativamente si provvederà ad accompagnare il minore al "raggiungimento di un livello sufficiente di autonomia con la maggiore età" (Benvenuti, 2001, p. 314). In questi casi la Cooperativa Sociale Radicà si avvale di una ulteriore rete familiare, le cosiddette *famiglie d'appoggio*, grazie alle quali i ragazzi possano "sperimentarsi in ambiti di vita spontanei" (Cooperativa Sociale Radicà, 2019, p. 8).

Un ultimo tratto saliente dell'agire dell'équipe educativa della Comunità "Primavera Nuova" è rappresentato dalla costante interazione con il territorio. Il Progetto Educativo della Comunità prevede infatti che i minori siano coinvolti non solo nelle attività di impegno formale (scuola, lavoro) ma che si inseriscano in vario modo nelle attività del tempo libero offerte da gruppi parrocchiali, sportivi, culturali o informali. Queste forme di collaborazione con altri enti del territorio limitrofo, del resto, sono considerate un "apporto [...] fondamentale per la crescita del ragazzo e per il suo inserimento sociale" (Ivi, p. 7). L'attenzione tuttavia è volta anche al territorio d'origine del ragazzo; per questo si cerca di favorire il mantenimento di "relazioni significative per il minore nel suo ambiente" (Progetto Zattera Blu, 2008, p. 18).

Queste, in sintesi, sono le principali modalità con cui l'équipe educativa opera nell'intento di garantire una permanenza il più possibile serena, costruttiva, efficace e che consenta ai ragazzi di sentirsi *a casa*. Alla luce di queste premesse, posso ora provare a restituire alcune evidenze concrete. Riporterò allora alcuni episodi in cui mi sono confrontata con le cinque qualità processuali esposte nel capitolo secondo, attingendo dal diario di bordo che ho redatto durante il periodo del tirocinio.

3.2. Otto storie di ragazzi a casa

Claudio, Maria, Fabio, Stefania, Luigi, Anna, Giuseppe, Isabella. Otto nomi di fantasia per altrettanti *universi* in cui sono stata catapultata per tre mesi, tra marzo e maggio 2022. Pur essendo così immersa nella loro realtà, mi rendevo conto che tra me e ciascuno di loro vi erano distanze siderali. A volte mi sembrava di essere l'astronauta che dentro alla sua piccola navicella guardava, esplorava, tentava di captare cosa avvenisse là fuori. Ma sapevo che il viaggio sarebbe durato

troppo poco. Così, quando mi assaliva il desiderio di capire, dovevo lottare contro le mie pretese di avere la situazione sotto controllo. Era più sensato – cercavo di rammentare a me stessa – lasciare che il tempo mi trascorresse *davanti e dentro*, e portasse con sé il suo carico di eventi, di situazioni, ma anche di silenzi, di vuoti indecifrabili.

Il primo giorno è andato come solitamente vanno tutti i primi giorni: rose e violini. Canta Niccolò Fabi in *Costruire*: “Si vivesse solo di inizi, di eccitazioni da prima volta, dove tutto ti sorprende e nulla ti appartiene ancora”. Il nuovo porta con sé l’entusiasmo della scoperta. “È un regalo da scartare”, prosegue Fabi. Quando poi si tratta del tirocinante, apriti cielo. Giovanna, la mia tutor, mi disse subito che i ragazzi lo vedono un po’ come lo zio o la zia buona. Quello che gioca con me, quello che mi prepara da mangiare, quello che mi aiuta a fare i compiti ma che sostanzialmente non si fa troppo gli affari miei. Non si impiccchia con la mia vita, con i miei capricci, con i miei malumori, con le mie malinconie. Con la mia voglia di tornare a casa, di andarmene da questo posto che mi fa sentire solo uno *sfigato*, perché finché sto qui nessuna delle ragazze che mi piacciono mi calcherà.

Furono più o meno queste le parole che un giorno mi consegnò Giuseppe. Era già passata qualche settimana, io ero già una presenza più o meno assodata perché la festa del primo giorno era giustamente finita da un pezzo. E così, dopo una partita a “Giro del mondo” in cui ero stata infamemente battuta da questo cestista in erba, lui si sedette sull’altalena e attaccò con la sua solita storia di Harry Potter. È il suo chiodo fisso, insieme all’ossessione per gli occhiali. Se li costruisce da solo con scotch, fil di ferro e ritagli di plastica trasparente. E poi li custodisce gelosamente lì, nella sua casetta-laboratorio-*refugiumpeccatorum*. Harry Potter e il suo maestro Silente sono i suoi idoli. Lottano contro le tenebre del male, hanno il potere di congelare la realtà e trasformarla in qualcos’altro, hanno successo, vivono in un mondo fatato che è *una figata*. Sento che c’è puzza di bruciato. Giuseppe vuole trascinarci dentro un universo parallelo, in cui non è proprio il caso di avventurarsi perché non è bene per lui stare lì a lasciarsi assuefare dai miasmi dell’*idolatria*. Ma ormai in qualche modo mi ha avvolta nelle sue spire. Mi pare che dargli attenzione e farmi spiegare i nomi degli incantesimi per poi giocare a fare i maghetti sia un gesto di attenzione, di consolazione. Insomma, un modo di dimostrare affetto a un ragazzino che poco

prima è riuscito a impietosirmi con la storia dello *sfigato*. Niente di più sbagliato. E' proprio lì che Giuseppe va *contenuto*. Ma quando lo capisco è ormai troppo tardi. Fortunatamente, mi salva il fischio di fine partita: è arrivato Giancarlo per dargli una mano con i compiti. Giuseppe arranca verso casa, sbuffando e brontolando. E io mi salvo *in extremis*. La dura realtà del dovere scolastico ha infranto quel pericoloso incantesimo.

Anche per me i compiti sono diventati in poco tempo croce e delizia. Giancarlo è un professore del liceo scientifico che viene il venerdì a dare una mano in aritmetica e geometria. Per fortuna che c'è lui. Io sono tra coloro che ha archiviato in fretta le materie scientifiche, in modo da far spazio alle lingue e alle altre materie umanistiche, passioni di sempre. Così ho vinto un corso di recupero di inglese per Stefania, una full immersion di francese con Maria per arrivare indenni al fotofinish di giugno, e altri rattoppi qua e là di italiano, storia e geografia.

La prima esperienza come aiuto nei compiti fu tuttavia piuttosto traumatica. Fabio è un bambino pieno di vita. Ha una chioma di capelli neri e folti che ti vien voglia di sfregolare *forteforteforte*. Ma lui non accetta questa invasione. Quel che a me sembrava un innocuo gesto di affetto, era per lui una smanceria. Quando Maria Sole un giorno mi chiese se parlavo il tedesco, non mi parve vero di poter utilizzare la mia lingua preferita anche lì. E così, tutta baldanzosa, mi diressi verso la cameretta di Fabio per correre ai ripari di quel votaccio segnato sul registro il giorno prima. Niente di più piacevole: "Fabio è un bambino pieno di vita, di interessi, di passioni – pensavo tra me e me nel tragitto verso la sua cameretta – dovrei aver gioco facile nell'intercettare un qualcosa che sposti per un attimo il baricentro della sua attenzione verso la lingua di Goethe, di Kant, di Hegel. Ma la sorpresa fu grande quando, entrando, mi trovai davanti un bambino spento, apatico, svogliato. Il richiamo dei cavalli, dell'orto, dei giochi era per Fabio come un magnete irresistibile. Un po' come le sirene per Ulisse. Ma Fabio non voleva farsi legare all'albero della nave, che nella sua situazione poteva essere rappresentata dalla gamba della scrivania. Con mio grande stupore mi resi subito conto che Fabio aveva bisogno di essere *stimolato*. Bel problema. Come fai a suscitare l'interesse per il tedesco, una lingua così dannatamente affascinante e ostinata, in un ragazzino delle medie che ha evidentemente tutt'altro per la testa?

Ogni tentativo di persuasione colava a picco. E più ci provavo, più la spirale dell'avvitamento sul *non-capisco, non-ho-voglia, voglio-uscire*, si inabissava in un nulla di fatto. Maria Sole, sentendo provenire dalla stanza mugugni e piagnistei, capì subito che ero stata messa a tappeto. “Purtroppo con Fabio è così. Vai tranquilla, ora ci penso io”. *Auf Wiedersehen, Deutsch*.

Stessa sfida che riguardava Claudio, anche se le premesse erano ben altre. Claudio è per sua natura senza stimoli, me lo confidò lui stesso, candidamente, la sera del mio congedo. Gianni – uno degli adulti residenti in *Contrada* – aveva chiesto ad ognuno dei ragazzi di esprimere un ringraziamento o un apprezzamento per la sottoscritta, nel giorno in cui terminavo il mio tirocinio. Claudio era silenzioso, sembrava non aver nulla da dichiarare. Ma vista la relazione che avevamo intessuto nei tre mesi precedenti, mi azzardai a stuzzicarlo. “Che cosa ti ha colpito di me, Claudio?” “La tua voglia di vivere”. Sbigottita risposi: “In che senso, Claudio?” “Nel senso che la maggior parte delle persone non ha voglia di vivere, e io sono tra questi. Tu invece no: tu hai voglia di vivere”. Questo fu il mio *gran finale col botto*, dopo tre mesi di tentativi di coinvolgerlo, stimolarlo, risvegliarlo. Ma che pretese potevo avere di fronte ad un sedicenne parcheggiato in Comunità da anni, che per sentenza del tribunale non potrà più rivedere la madre e a cui il padre ha voltato le spalle? Di fronte a Claudio, quella sera ma non solo, la sensazione fu quella della totale impotenza. Ci ho provato, Claudio, ma io non sono nessuno per raccogliere il tuo dolore e restituirti quella voglia di vivere che solo l'amore vero può dare. Però in cuor mio spero tanto che ciò che tu hai intravisto in me sia la *testimonianza* che ti spinge a mollare gli ormeggi delle tue delusioni e a solcare a gonfie vele il mare della vita per cercare la tua terra promessa. È questo il mio più grande augurio per te: io, che nella tua vita sono stata una meteora, ti auguro di incontrare un giorno quella stella che ti indica il cammino della felicità.

E questo augurio vale per te, Claudio, e vale per tutti gli altri sette ragazzi che stanno ora percorrendo insieme a te questo tratto di strada. Prima fra tutte Anna, che come tutti gli altri, anche tu sopportavi a malapena. Ma Anna aveva solo bisogno di essere riconosciuta, anche se questo suo continuo bisogno di attenzioni era per lei un'ossessione che finiva sempre per travolgere tutti. Anna che “nessuno mi vuole”, “nessuno vuole giocare con me”, “nessuno mi ascolta”,

“nessuno mi vuole bene”. Anna che si inventava le cose più bizzarre pur di attirare qualche sguardo verso di sé. Ecco il frutto di una situazione familiare disastrosa, che oltretutto ha regalato ad Anna anche il germe di una malattia che dovrà trascinarsi appresso per tutta la vita. Anna allora, con le sue bizze, manifestava più di tutto il bisogno di essere ascoltata, anche se l’ascolto con lei doveva essere fatto con la massima cautela. Anche per lei, infatti, come per Giuseppe, era sempre in agguato il rischio di essere fagocitati. E anche su quest’esperienza metto la spunta. Quando? Montello, luna park dell’Osteria dei Pioppi, metà aprile. Doveva essere uno spensierato pomeriggio di primavera sull’altalena, e invece l’unica altalena fu l’umore di Anna. Fino ad un minuto prima andava tutto bene; poi quando qualcuno declinò la proposta di salire sulla giostra che aveva individuato lei, ebbe inizio la tragedia. Due ore di pianti e di pericolosi confronti con gli altri. Il posto era grande e c’era tanta gente. Anna era *knock-out* e non si poteva lasciarla da sola, pensavo. Così mi avvicinai, iniziai ad *ascoltare* e *contenere*, anche se è una dura battaglia. Poi, improvvisamente, quel cielo solcato da dense nubi nere si fende e appare un piccolo squarcio di sereno. Anna inizia a raccontarmi la sua storia, scavando fino alle radici dei suoi traumi. Ha paura delle giostre meccaniche perché da bambina, in Serbia, ha avuto un incidente su uno di quegli aggeggi. Ascolto e provo a rincuorarla dicendo che qui c’è un altro livello di manutenzione, e che non c’è il pericolo di dover rivivere lo spavento di allora. Pian piano Anna esce dal guscio. Si asciuga le ultime lacrime. Il cielo è di nuovo limpido. Torniamo dagli altri, anche se un po’ ammaccate, ma ritorniamo.

In quel gruppetto, quel pomeriggio, non c’erano tutti. Era domenica, e diversi di loro erano in famiglia o impegnati in altre attività. Con noi c’era anche Isabella, una quattordicenne molto precoce, sotto vari punti di vista. Con lei era un continuo stuzzicare. Lei, di origini marocchine, un giorno mi prese in giro dicendomi che sembravo una tedesca. E io la smontai subito ribattendo che per me la cosa poteva essere motivo d’orgoglio. Con Isabella era più o meno sempre così. Aveva quattordici anni ma iniziava già ad avere le fattezze di una donnina sagace e civettuola. Così la relazione con lei rassomigliava spesso ad un match di jujitsu. Isabella sapeva quello che voleva e tentava in tutti i modi di prenderselo senza troppe esitazioni. La vera difficoltà era quella di *contenere* le sue pretese di avere sempre ragione. A volte bisognava anche provare a contenere il suo

sguardo, il modo con cui ti guardava di sottocchi, con sufficienza, per studiarti e dirti con gli occhi “io ti rigiro come mi pare e piace”. Però con Isabella ci furono anche delle piccole soddisfazioni. Era bello studiare insieme a lei. Alzare l’asticella del livello di apprendimento di questa o quell’altra materia. Entrare nella zona di sviluppo prossimale – come direbbe Vigotskyi – farle intravedere tutte le potenzialità che ha. Isabella può far strada. Non so quale sventurato inciampo l’abbia fatta precipitare in Comunità. Ma forse è stato proprio questo a farla crescere così in fretta e darle, a mio modesto parere, discrete speranze di potersela cavare.

La sfida di crescere, invece, sembra qualcosa che non riguarda Luigi, intrappolato nella nevrosi asfittica di una madre che lo vorrebbe sempre in braccio a sé come suo eterno pargoletto. Luigi ha il corpo proiettato verso la pubertà ma la testa trattenuta in un’infanzia apparentemente senza via d’uscita. Ragazzo intelligentissimo e pieno di creatività, genio del computer, disegna fumetti che si inventa di sana pianta. Un sera era chino sui suoi fogli: stava disegnando delle carte da gioco che raffiguravano degli ortaggi. Gli ho chiesto di spiegarmi, gli ho chiesto se mi insegnava poi a giocare. Ma a distanza di mesi, sto ancora aspettando di fare quella benedetta partita. Con Luigi era così. Tutto con lui era una lunga e paziente *attesa* dei suoi tempi. Come al giovedì, quando il suo menù prevedeva *crocchette di maiale*, come le chiama lui. Luigi non mangiava quello che c’era in tavola: era un accordo tra lui, gli educatori e la famiglia. Così ogni giovedì, lo chef ripeteva il prodigio: tagliava *con calma* le fettine di lonza a cubetti, con la stessa *calma* le impanava nella farina, e poi con tutto il tempo del mondo le friggeva in tre dita d’olio. Un’epopea. Mentre gli altri si stavano praticamente già lavando i denti, lui iniziava appena ad appropinquarsi. Sempre fuori tempo massimo, quando il tavolo avrebbe dovuto essere già sgombro per iniziare i lavoretti con le volontarie. Ma non c’era verso di accelerare. Questi erano i suoi tempi. Con Luigi non ho avuto grandi modi di entrare in relazione, anche per il fatto che la domenica, giorno sempre denso di possibilità d’incontro, lui non c’era. Ma in quel poco che ho potuto incrociarti, caro Luigi, tu sei stato per me l’emblema di una delle qualità più difficili per l’educatore: saper attendere pazientemente il tuo *ad-venire*. Tanto a tavola con le tue *crocchette*, quanto un domani, nella tua vita adulta.

Se Luigi sembrava ancora lungi dal voler o poter crescere, Maria ormai è ad un passo dalla maggiore età. Le occasioni di incontro con lei si sono concentrate nell'ultimo mese, quando l'imminente fine dell'anno scolastico imponeva di regolare i conti con le materie a rischio. Ad aprile era fioccato un brutto voto in francese, e così sono stata convocata *in extremis* per correre ai ripari. Nel tempo trascorso a rammendare ortografia e pronuncia ho scoperto una ragazza apparentemente tanto matura, quanto nell'intimo profondamente fragile. Non ho avuto modo di varcare certe soglie, ma è stata poi Giovanna a confermare quel che avevo intuito, vedendo quelle brutte cicatrici sugli avambracci. Maria non aveva bisogno di essere compatita. Maria aveva forse bisogno di essere *accompagnata*, mantenendo sì, una certa distanza per rispettare la sua ormai prossima maggiore età e tutte le manifestazioni concrete di maturità. Ma senza mai perderla di vista. Con Maria era necessario concedere uno spazio di libertà, ma ritornando al contempo sempre su ciò che "Maria ha detto", "Maria ha fatto". È questo il compito che ho più volte visto svolgere, con tanta amorevole pazienza, da Giovanna. Maria che si racconta in terza persona, Maria che non si riconosce, Maria che recita un copione, Maria che sfugge. Ho visto Giovanna accompagnarla per ricordarle che "se tu non ci sei, ci sono io a ricordarti che invece *ci sei*, sei viva, e la vita ti aspetta, aspetta che tu possa scrollarti di dosso la crisalide di adolescente tormentata per manifestarti come donna: una donna che è stata ferita e si è ferita, ma che nonostante tutto ce l'ha fatta a spiccare il volo".

Ascoltare, contenere, accompagnare, stimolare, attendere: questi mi son sembrati cinque modi emblematici di fare sentire *a casa* i ragazzi accolti in Comunità. Alcuni di loro si son presi in modo preponderante più l'uno o l'altro atteggiamento. Stefania invece, con il suo fare distratto e provocatorio, se li è presi tutti. Lei e il suo quattro in inglese da rianimare in terapia intensiva. Per poter fare questo, con Stefania ho speso in modo costante due delle mie venti ore settimanali di tirocinio. E quindi in modo più continuativo rispetto agli altri sette ragazzi, mi trovavo di fronte a qualcuno che talvolta chiedeva di essere ascoltato oppure contenuto, stimolato oppure atteso. E in ogni caso, sempre accompagnato. Accompagnavo Stefania a scoprire la bellezza della lingua inglese, facendole esplorare tutte le possibilità che il suo utilizzo poteva offrirle nella sua vita di oggi e di domani. Così, per provare a risvegliare il suo interesse, ad un certo

punto le ho chiesto quali fossero le sue canzoni preferite e abbiamo iniziato a tradurle insieme. Oh, meraviglia. A cosa serve sbattere la testa sugli esercizi di grammatica quando con una canzonetta si spalanca un mondo? Eppure serve, cara Stefania... perché anche se tu ora sei gonfia di quella presunzione adolescenziale che ti porta a fare la bulletta con gli educatori e con gli altri ragazzi, nella vita è necessaria anche la grammatica. Non ho la pretesa di insegnarti che la grammatica delle regole ti sosterrà un giorno nelle scelte fondamentali. Ho semplicemente cercato, come sono stata in grado, di *esser-ci*, di renderti la mia *testimonianza*, di costruire qualcosa a partire dal bello che ho intravisto in te. Nella convinzione che *costruire* – come dice Fabi – “è sapere, è potere rinunciare alla perfezione”.

Chissà se è proprio questo, in fondo, il modo più vero in cui un educatore può rispondere alla sfida dell'affettività. *Amare e lasciare andare*.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, E. (2015). *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*. Milano: Vita e pensiero.
- Barbero, A (2017). *Una storia di condivisione: Federico II* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=glt7o_Q5qHw&t=126s.
- Barnao, C., Fortin, D. (2009). *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.
- Bastianoni, P., Taurino, A. (a cura di) (2009). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*. Roma: Carocci.
- Bastianoni, P., Taurino, A., (2012). L'accoglienza del bambino fuori famiglia e i contesti di cura di tipo residenziale. Le comunità per minori come ambienti terapeutici globali. *Minori Giustizia*, 1, pp. 17-26.
- Baumrind, D. (1980). New direction in socialisation reserach. *American Psychologist*, Vol 35 (7), pp. 639-652.
- Bellingreri, A. (a cura di) (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Benvenuti, P. (2001). Le comunità residenziali per minori, in *Monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza: indicatori e strumenti*. Azzano San Paolo (Bergamo): Junior, pp. 305-349.
- Berti, A. E., Bombi, A. S. (2005). *Corso di psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Bertoldo, A., Bertolio, M. M., Pozza, L., Tomiello, G., (2007). *I ponti di Pinocchio. Storie, ruoli, risorse... in percorsi di affido familiare*. Schio: Centrostampaschio.
- Borghi, L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.

- Brofenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Burza, V., Chistolini, S., Sandrone Boscarino, G. (2014). *Pedagogia generale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Cerrocchi, L., Dozza, L., (a cura di) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cipollone, L. (a cura di) (2002). *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza. Indicatori e strumenti*. Azzano San Paolo: Junior.
- Corsi, M., Stramaglia, M. (2001). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Cooperativa Sociale Radicà (2021). *Bilancio sociale 2021 relativo all'anno sociale 2020*. <http://www.radicaonlus.it/bilanci/>.
- Cooperativa Sociale Radicà (2019). *Progetto Educativo della Comunità Educativa "Primavera Nuova"*.
- De Monticelli, R. (2008). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Di Marco, M. (1970). *Educatori dell'infanzia. Heinrich Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Faenzi, G. (2006). L'identità professionale dell'educatore, in *Bambini pensati: atti del IX Convegno nazionale Asili nido, Ancona, 6-7-8 giugno 1996*, Azzano S. Paolo (Bergamo): Junior, 2006, pp. 5-9.
- Fischer, L. (2007). *Lineamenti di sociologia della scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Franta, H. (1988). *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*. Roma: LAS Editrice.
- Fortin, D. (2009). Educatore professionale, tra ruolo e modo di essere. *La professione sociale*, 1 (37), pp. 57-74.

- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Originariamente pubblicato nel 1968).
- Galli, N. (2007). *La famiglia un bene per tutti*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Gecchele, M., Dal Toso, P. (a cura di) (2019). *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*. Pisa: Edizioni ETS.
- Governo Italiano (1948), *Costituzione della Repubblica Italiana*.
- Hilgenheger, N. (1993). Johann Friedrich Herbart. *Prospects. Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 23, pp. 649–664.
- Kraft, V. (2014). Costanti dell'educazione (Bravi, F., Trad.). *Studium Educationis*, anno XV, n. 3, pp. 23-37.
- Laubach, M. (2011). Pestalozzi and His Significance in Democratic Education. *Journal of Philosophy and History of Education*, 61 (1), pp. 185-194.
- Laubach, M., Smith, J. K. (2011). Educating with Heart, Head and Hands. *American Educational History Journal*, 38 (2), pp. 341-356.
- Lo Verso G. (1994), *Le relazioni soggettuali*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Mari, G., Minichiello, G., Xodo, C. (2014). *Pedagogia generale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Mariani, A. (a cura di) (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Milani, P. (2002). Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1, pp. 4-30.
- Ministero della Giustizia, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale per la lotta alla povertà e per la programmazione sociale (2022). *Quaderni della Ricerca Sociale n. 50. Quinta Relazione sullo stato di attuazione della Legge 149-2001 - Periodo di riferimento 2017-2020*. <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Quaderni%20della%20Ricerca%20Sociale%2050>

%20-

%20Quinta%20Relazione%20sullo%20stato%20di%20attuazione%20dell
a%20Legge%20149-2001/QRS-50-Relazione-Legge-149-2001.pdf.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (n.d). *Minorenni fuori dalla famiglia d'origine*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Pagine/default.aspx>.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Istituto degli Innocenti (2012). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-accoglienza-minorenni.pdf>

Miranda, M., Molla, E., Tadros, E. (2019). Implications of Foster Care on Attachment: A Literature Review. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, Vol. 27 (4), pp. 394-403.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (Lazzari, S., Trad.). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Nigris, E. (2005). *Didattica Generale. Edizione Breve*. Milano: Guerini Scientifica.

ONU (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/english>.

ONU (1959). *Dichiarazione Universale dei Diritti del Fanciullo*. https://www.figc-tutelaminori.it/wp-content/uploads/news-approfondimenti/FIGC-SGS_Dichiarazione-universale-dei-diritti-del-fanciullo-1959.pdf.

- ONU (1989). *Convenzione di New York sui Diritti del Fanciullo*.
https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Convenzione_ONU_20_novembre_1989.pdf.
- Pandolfi, L. (2020). *Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione e buone pratiche*. Milano: Mondadori.
- Parlamento Italiano, *Legge 28 marzo 2001, n. 149*. "Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori», nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile" pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 96 del 26 aprile 2001.
- Pezzella, A. M. (2022). La passione per l'umano. Empatia e persona in Edith Stein. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Vol. 78, No. 1-2, pp. 35-52.
- Progetto Zattera Blu (2008), *Dai muri ai volti. Esperienze, pensieri, buone prassi verso la deistituzionalizzazione*. Schio: Centrostampaschio.
- Pulvirenti, F. (2010). Educazione al pensiero e affettività in M. Lipman. *Studi sulla formazione*, 2-2010, pp. 73-81.
- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- Regione Veneto (2007). *Standard relativi ai requisiti di autorizzazione all'esercizio e accreditamento istituzionale dei servizi sociali e di alcuni servizi socio sanitari della Regione Veneto (complemento di attuazione della legge regionale 16 agosto 2002 n.22)*. Allegato A) Dgr n. 84 del 16 gennaio.
- Riccio, R. (2009). *La prevenzione in ambito educativo. Nuovi itinerari di formazione*. Roma: Armando Editore.

- Ripamonti, E. (2017). *Le leggi per i bambini. Dalla dichiarazione dei Diritti del fanciullo del 1959 al... "gioco del Mondo"*. Roma: Europa Edizioni.
- Riva, M. G., (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Angelo Guerini e Associati.
- Romano, S. (2011). *René Spitz, ospedalismo, depressione anaclitica: ricerca e follow-up*. <https://www.psicologiamoncalieri.it/rene-spitz-ospedalismo-depressione-anaclitica-ricerca-e-follow-up/>.
- Rossi, B. (2002). *Pedagogia degli affetti*. Roma: Laterza.
- Scharfe, E. (2003). Stability and Change of Attachment Representations from Cradle to Grave. In S. M. Johnson & V. Whiffen (Ed.), *Attachment processes in couple and family therapy*, pp. 64–84. New York: Guilford Press.
- Serbati, S., Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Shane, H.G. (1983). Profiles: John Dewey. *Prospects. Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 13, pp. 381–385.
- Smith, E. R., Mackie, D. M., Claypool, H. M., (2016). *Psicologia Sociale* (Conti, D., Trad.). Bologna: Zanichelli.
- Soëtard, M. (1994). Johann Heinrich Pestalozzi. *Prospects. Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 24, pp. 297–310.
- Spitz, R. (1952). Psychogenic Disease in Infancy by René Spitz 1952 [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VMWb8rfU-rg>.
- Spitz, R. (1958) (Galli, G., Arfelli-Galli, A., Trad.). *Il primo anno di vita del bambino. Genesi delle prime relazioni oggettuali*. Firenze: Editrice Universtaria.
- Stein, E. (1932). Dell'arte materna di educare. In Gelber, L., Michael Lissen, P. (1994) *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa* (Franzosi, T., Trad.), pp. 152-159. Roma: Cittanuova.

- Traverso, A. (2021). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Traverso, A., Azzari, L., Frulli, I. (2014). Dalla famiglia alla casa famiglia: forme di pensiero plurale e di progettazione educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 21-33.
- Visalberghi, A. (1951). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Westbrook, R.B. (1993). John Dewey. *Prospects. Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 23, pp. 277–291.
- Xodo, C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione dell'identità personale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Xodo, C., Bortolotto, M. (a cura di) (2019). *Relazione romantica e formazione sentimentale. Esperienze, conoscenze, rappresentazioni e valori dei giovani in campo affettivo-sessuale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Education.
- Zanatta, A. L. (2003). *Le nuove famiglie. Felicità e rischi delle nuove scelte di vita*. Bologna: Il Mulino.