

## **Creare comunità di viaggio. Esperienze nella formazione degli animatori di educazione familiare**

*Gino Piagentini*<sup>1</sup>

### **Abstract**

Il contributo è centrato sulla figura dell'animatore di educazione familiare, che, come definito da Enzo Catarsi, deve essere un «facilitatore della comunicazione», ossia un educatore che attraverso un percorso formativo ha arricchito le proprie professionalità educative. Il passaggio dal ruolo di «educatore» a quello di «animatore» richiede una formazione specifica, fatta di teorie, di tecniche di comunicazione e gestione del gruppo, ma anche di tecniche di animazione legate al teatro, al gioco, alla musica e all'espressione corporea. In diverse realtà toscane sono stati realizzati percorsi formativi rivolti al personale educativo dei servizi per formarlo a svolgere la funzione di conduzione di «gruppi di parola» con i genitori. Nel predisporre e realizzare tali percorsi è stato necessario individuare dispositivi di apprendimento che facilitassero la maturazione di competenze dinamico-relazionali e socio-emotive, in grado di consentire quel comportamento facilitante e quelle abilità di conduzione del gruppo che, secondo le indicazioni di Enzo Catarsi, si richiedono all'animatore di educazione familiare.

**Parole chiave:** famiglia, educazione, animatore, formazione, relazione.

### **Abstract**

The paper is centred on the figure of family education facilitator, defined by Enzo Catarsi as 'communication facilitators', namely educators who have enriched their professional educational skills through a training course. The passage from the role of 'educator' to 'facilitator' requires specific training, consisting of theories, communication techniques and group management, but also animation techniques (indeed, the Italian job title is '*animatore*') linked to theatre, play, music and bodily expression. Training courses have been developed in various organisations in Tuscany to train early childhood services' educational staff to perform the function of guiding 'talk groups' with parents. In the preparation and implementation of these courses, it was necessary to identify learning tools to help obtain dynamic-relational and socio-emotional skills able to create the facilitating behaviour and group leading skills required, according to Enzo Catarsi's indications, of family education facilitators.

**Keywords:** family, education, facilitator, training, relation.

---

<sup>1</sup> Psicologo e psicoterapeuta di orientamento umanistico-esistenziale, Firenze.

### 1. *Una funzione nuova per le educatrici*

Riferendosi all'identità e alla formazione dell'animatore di educazione familiare, Enzo Catarsi sottolineava spesso che non si tratta di creare una nuova figura sociale, con un ruolo e un profilo professionale distinti da quello dell'educatore.

L'animatore di educazione familiare deve essere – come amava ripetere – un «facilitatore della comunicazione», un «professionista senza camice» (Catarsi, 2003b) oppure un «catalizzatore di risorse», un «professionista dell'*empowerment*», un sensibile e delicato «creatore di contesti» – facendo proprie affermazioni care alle ricerche di Paola Milani (2001) e di Susanna Mantovani (2001b).

Pensava a un educatore preparato e competente nello svolgere «in maniera discreta» il compito di promuovere la comunicazione e la riflessione. Un animatore capace di individuare strategie per la costruzione sociale della conoscenza, stimolando il «partenariato» attivo dei genitori in un processo paritario e condiviso di riflessione sulle proprie esperienze. Un professionista in grado di mobilitare nei genitori, anche attraverso tecniche di gioco e d'animazione, risorse e fiducia nelle proprie azioni, incoraggiando l'assunzione di atteggiamenti e comportamenti educativi nuovi (Catarsi, 2008, pp. 71-87).

Insisteva nell'affermare che non si deve pensare a un nuovo specialista, ma a una *funzione* nuova che deve arricchire le professionalità educative già esistenti. Per questo sosteneva con forza il ruolo della formazione pedagogica e aveva ben presente, con riferimento a Andrea Canevaro, il rischio di alimentare un tecnicismo attivistico o, peggio, un professionismo pericoloso perché orientato al protagonismo di chi aiuta (Canevaro, Chierigatti, 1999). Anche sulla scorta delle sue esperienze realizzate nella realtà toscana (Catarsi, 2003c), esprimeva con decisa convinzione l'idea che «tale specifica funzione può essere assolta con migliori risultati dai pedagogisti e dagli educatori, che più difficilmente si sentono in dovere di “dare una risposta” e che vivono con minore difficoltà un impegno in cui è fondamentale spogliarsi dell'aura istituzionale legata al ruolo professionale» (Catarsi, 2008, p. 72).

Si tratta, in definitiva, di valorizzare e potenziare un aspetto peculiare della professionalità educativa: il lavoro di cura e la dimensione di aiuto, nelle quali deve necessariamente iscriversi ogni azione educativa. Occorre, per questo, arricchire il ruolo e le funzioni dell'educatrice, potenziando le sue capacità di stare e di agire in una relazione di cura e di aiuto.

Il passaggio dal ruolo dell'«educatore» a quello dell'«animatore» richiede, inoltre, l'assunzione di metodologie e tecniche di lavoro proprie dell'animazione socio-culturale, con la capacità di programmare, organizzare e gestire attività ispirate al gioco, alla manualità, alla narrazione o alla musica. Attività che offrano occasioni di crescita e che consentano di stimolare la partecipazione attiva dei genitori, di esplorare con leggerezza bisogni e stati d'animo, di superare inibizioni, di sviluppare potenzialità e risorse, di accrescere i livelli di consapevolezza e d'integrazione personale. L'animatore di educazione familiare deve conoscere, dunque, non solo le teorie e le tecniche di comunicazione e gestione del gruppo, ma anche le tecniche di animazione legate al teatro, al gioco, alla musica e all'espressione corporea.

Le educatrici dei servizi per l'infanzia conoscono bene – per formazione e per impegno professionale – l'importanza del coinvolgimento attivo dei genitori e il valore della condivisione tra famiglia e nido. Utilizzano con sapienza la funzione evolutiva del gioco e della narrazione nello sviluppo dell'identità dei bambini. Accompagnano quotidianamente genitori e figli nell'avventura della loro crescita. Sotto quest'aspetto, sono predisposte, più di altre professionalità, a svolgere la funzione di animatrici di educazione familiare. Possiedono sicuramente i germi di una mutazione professionale educatore/animatore, ma è altrettanto evidente – se non le si vuole trasformare in *helper* volenterose, con tutti i rischi che una simile operazione comporterebbe – che non si può pensare a una mutazione o a una polivalenza spontanee. Occorre, invece, individuare, insieme alla definizione di un adeguato profilo dell'educatore/animatore, percorsi formativi specifici, che non appaiono di semplice e immediata definizione.

## 2. *Il problema della formazione*

Come formare un animatore in grado di agire in maniera efficace, non direttiva o didattica, capace di comunicare attraverso un comportamento autentico, empatico, congruo e caldo, secondo quello stile rogersiano che Enzo Catarsi sollecitava spesso (ivi, pp. 77- 80)? Come imparare a essere empatici, ad assumere atteggiamenti di ascolto attivo e riflessivo? Come imparare a stare nella problematicità della richiesta e dell'offerta di aiuto, evitando le ambiguità e le trappole del falso aiuto legate al bisogno di sicurezza o di supremazia di chi aiuta, l'approvazione o la disapprovazione moralistica, l'interpretazione, la consolazione,

la tendenza a investigare o inquisire, a dare soluzioni (Mucchielli, 1987; Schein, 2009)?

Come spogliarsi di un ruolo senza sentirsi indifesi o esposti? Come vestire, invece, i panni del facilitatore, del conduttore competente e discreto? Come non scivolare o non farsi trascinare nel ruolo dell'insegnante, dell'educatore? Come saper controllare e gestire l'ansia della prestazione, legata alla responsabilità della conduzione, alla presa in carico del gruppo? Come saper escludere o tenere sotto controllo spinte all'esibizione di sé o tendenze a un più o meno consapevole e rassicurante bisogno di esercitare la propria bravura o la propria superiorità?

Come controllare la tendenza a voler immediatamente chiarire un argomento e saper attendere invece che la chiarezza emerga attraverso una proficua – insieme libera e insieme guidata – discussione del gruppo? Come imparare a far leva sugli aspetti positivi del gruppo? Come formare un abile costruttore e tessitore di reti, capace di rendere i genitori protagonisti e non fruitori dell'esperienza formativa nel gruppo? Come imparare ad assumere la posizione dell'apicoltore, che procura alle api ricovero e cure, veglia sul loro sviluppo, ma, allo stesso tempo, si riposa sotto l'albero gustando il miele che stanno producendo?

Come formare gli animatori a evitare o governare le trappole della comunicazione, a orientarsi opportunamente nella conduzione dei gruppi di genitori, evitando comportamenti inopportuni, inappropriati o disfunzionali, quali il rischio di generare colpe o angosce ed essere, invece, in grado di arrestare o deviare tendenze a scambi infruttuosi, a percorsi indesiderabili o perfino distruttivi?

Come evitare di imbarcarsi in discussioni teoriche o intellettuali, senza trascurare, ove necessario, la necessità di chiarire concetti errati espressi o presenti nel gruppo? Come affrontare la tendenza a considerazioni astratte o filosofiche, che denotano il bisogno di sfuggire all'angoscia che può provocare l'affrontare situazioni personali, problemi concreti e vicende reali? Come evitare, allo stesso tempo, eccessivi carichi di angoscia che richiederebbero un contesto di elaborazione diverso, di tipo terapeutico? Come evitare un'esplorazione di concetti distaccata da eventi, da episodi concreti e indurre invece con rispetto, senza forzature o invadenze, all'analisi di situazioni reali? Come entrare con cautela nella delicatezza delle relazioni parentali e dei vissuti familiari?

Come imparare a superare la frustrazione o la rabbia, l'irritazione di non essere accettati o capiti, come fronteggiare gli attacchi e non scoraggiarsi di fronte alle critiche o alle avversità? Come imparare ad arginare comportamenti aggressivi, etichettature, interruzioni, tendenze a ridur-

re o svalutare i contributi degli altri? Come favorire lo sviluppo della resilienza, la capacità di resistere allo stress, di fronteggiare situazioni negative o avverse?

Come essere seri senza perdere il senso dell'umorismo, la freschezza, la spontaneità? Come sollecitare la capacità di farsi buone domande, di interrogarsi, di confrontarsi? Come imparare a saper improvvisare, se necessario? Come favorire l'attitudine a cambiare prospettiva, a mutare lo sguardo, ad allenare l'immaginazione, a rendersi flessibili e a integrare il nuovo? Come animare e promuovere attività creative che concorrono a favorire e ad ampliare il campo delle esperienze e della scoperta?

Si tratta, com'è evidente, di domande che segnalano bisogni formativi presenti tra gli operatori e che pongono, allo stesso tempo, di fronte a questioni complesse e a un problema aperto: quello della ricerca di metodi e dispositivi capaci di favorire la maturazione di attitudini, l'acquisizione di competenze socio-emozionali e di abilità dinamico-relazionali, che richiedono non solo l'assunzione di nuove conoscenze teoriche, ma soprattutto esigono la maturazione di qualità di natura personale oltre che professionale. Richiedono, cioè, «comportamenti professionali riflettuti e maturi» (Catarsi, 2008, p. 75), responsabilità emotiva e qualità personali evolute:

la capacità di confrontarsi con le proprie emozioni, con le proprie modalità di relazione, con il proprio sistema di riferimenti; la capacità di interrogarsi e lasciarsi interrogare sui propri legami, le proprie motivazioni e aspettative, per imparare a conoscersi, per orientare efficacemente il proprio comportamento; la capacità di individuare, smascherare le facciate e, insieme, la capacità di scoprire – con i propri tratti distintivi – anche i limiti, gli smacchi, le difficoltà o le crisi, per raccogliere e prenderle in carico fuori da ogni atteggiamento giudicante (Piagentini, 2004).

### *3. Il problema del metodo*

A Enzo Catarsi non sfuggiva, nella consapevolezza del ruolo fondamentale che i saperi pedagogici devono rivestire nella formazione specialistica in educazione familiare, la problematicità della questione: l'esigenza di coniugare teoria e pratica, dando spazio ai percorsi di tirocinio formativo; il bisogno di favorire accanto all'acquisizione di conoscenze teoriche la maturazione di capacità tecnico-professionali; l'esigenza di una stretta collaborazione tra mondo accademico e mondo delle professioni, tra Università e agenzie formative territoriali. Né gli sfuggiva la

necessità di vedere la questione sotto un duplice profilo: quello della formazione iniziale dell'educatore e quello della sua formazione in servizio, in contesti territoriali specifici, spesso caratterizzati dalla presenza di un ricco e significativo patrimonio di esperienze e di saperi pratici (Catarsi, 2008, pp. 73-75).

Quest'ultimo aspetto in particolare, quello di un'adeguata formazione e preparazione degli educatori a svolgere la funzione di conduzione di «gruppi di parola» con i genitori, è stato uno dei temi oggetto di attenzione e di approfondimento in diverse realtà toscane, dove – grazie alla stessa presenza di Enzo, accompagnata dal contributo di coordinatori pedagogici e di formatori competenti – le esperienze di educazione familiare hanno, nel tempo, maturato un loro specifico spessore, consolidandosi come parte integrante del sistema dei servizi dell'infanzia e acquisendo una loro sempre più definita fisionomia organizzativa – com'è il caso delle esperienze di Empoli, Livorno o Grosseto (Gherardini, Mancaniello, 2003; Catarsi, 2003c; Bottigli, 2006; Bertelli, 2007; Ciacci, Franceschetti, 2011).

In queste realtà sono stati realizzati, nel corso degli anni, percorsi formativi per le educatrici che hanno coinvolto anche lo scrivente; percorsi nei quali è stato necessario affrontare le questioni sopra accennate e nei quali si sono compiute esperienze formative che valgono la pena di essere esposte, se non altro per offrire materiale utile al confronto, alla riflessione e allo sviluppo di ulteriori esperienze.

Le caratteristiche del personale coinvolto, i loro bisogni formativi e i limiti temporali entro i quali la formazione doveva collocarsi hanno posto anzitutto la necessità di individuare con chiarezza – ancor prima di obiettivi e contenuti – un metodo e dei dispositivi di formazione, che fossero in grado di favorire la maturazione di attitudini e l'acquisizione di competenze immediatamente spendibili nella realtà.

Si è tenuto presente – con riferimento al modello andragogico di Malcon Knowles (1973) e alle più recenti ricerche di Jack Mezirow (1991) – il principio ormai consolidato che il lavoro formativo con gli adulti impone di lavorare sulle posture piuttosto che su nuovi passi, sull'interferenza e la rigidità di vecchi abiti mentali piuttosto che su nuovi apprendimenti. Richiede di *de-formare* più che di formare, di proporre *sollecitazioni* piuttosto che impartire insegnamenti, di lavorare sull'elasticità, sulla plasticità, sulla flessibilità, in modo da *de-stare* consapevolezze piuttosto che aggiungere conoscenze. Esige il riconoscimento dell'autonomia dell'adulto e il rispetto del suo bisogno di non essere posto in una situazione di dipendenza, ma di vedere valorizzate le proprie espe-

rienze. Impone la necessità di modulare i tempi dell'azione e i tempi della riflessione. Richiede un apprendimento basato su di sé (*self-directed learning*) e sui problemi (*problem-based learning*). Pone la necessità di valorizzare, insieme all'esperienza personale, le attività di aiuto tra pari e di «liberare l'energia creativa delle persone» (Knowles, 1973, trad. it. 1993, pp. 206-212). Richiede di rispettare l'esigenza adulta di tradurre il pensiero in azione, di dare applicazione al proprio apprendimento e di poterlo collocare nel proprio contesto e nella propria pratica professionale. In questo modo è possibile favorire la maturazione di competenze, promuovendo la capacità di organizzare saperi e abilità all'interno di una costruzione autobiografica, in un processo di trasformazione e responsabilizzazione personale.

La nostra esperienza ha, inoltre, fatto propria la concezione rogersiana del docente come «facilitatore dell'apprendimento», che si considera una risorsa flessibile e utilizzabile dai discenti e che predispone, anzitutto, l'atmosfera e il clima per un'esperienza formativa di gruppo, orientata al cambiamento e alla crescita personale (Rogers, 1969). Insieme a questa, si è tenuta presente l'idea di *empowerment* centrato sulla persona (Putton, Molinari, 2011), la necessità, cioè, di potenziare le capacità d'intervento e di efficacia delle educatrici. Si è lavorato, quindi, nella direzione di rafforzare il loro senso di identità e il loro potere personale, attraverso l'elaborazione dei vissuti individuali e collettivi, attraverso l'esplicitazione delle loro rappresentazioni connesse alle situazioni critiche, in modo da dare significato alla loro esperienza e facilitare, al contempo, l'autoconsapevolezza e la capacità di autoregolazione.

Non si è mai persa di vista, inoltre, la necessità di adottare e insieme di promuovere il pensiero creativo, duale e complesso, secondo le prospettive di Edgar Morin e di Matthew Lipman: un pensiero che rispetta le contraddizioni, le ambiguità, le diverse dimensioni della realtà e dei suoi fenomeni (Morin, 1990), che non si chiude nelle considerazioni teoriche e nella propria razionalità, ma si apre alla intersoggettività e si modifica, si forma, in una dimensione sociale e comunitaria, nel dialogo e nel confronto con altre razionalità (Striano, 1997). Un pensiero che si esprime attraverso la ricerca e il dialogo con se stessi e con gli altri, che scopre, confronta, concilia, connette, integra; un pensiero legato ai contesti della quotidianità e orientato all'«equilibrio tra cognitivo e affettivo, tra percettivo e concettuale, tra fisico e mentale» (Lipman, 2003, p. 220); un pensiero «infantile», secondo l'accezione moriniana, che non sottovaluta l'immaginazione, il gioco, la conoscenza simbolica, mitica o poetica (Morin, 1990).

#### 4. I dispositivi: il gioco, il gruppo, la memoria

Nel predisporre percorsi formativi per animatrici di educazione familiare è stato necessario, inoltre, individuare dispositivi di apprendimento che facilitassero la maturazione di competenze dinamico-relazionali e socio-emotive, in grado di consentire quel comportamento facilitante e quelle abilità di conduzione del gruppo che, secondo le indicazioni di Enzo Catarsi, si richiedono all'animatore di educazione familiare e che consistono principalmente nella sua capacità di creare un ambiente di cura, di facilitare la comunicazione e la riflessione, animando un contesto di discussione e di confronto, caldo e accogliente, improntato all'ascolto e al rispetto.

Si trattava, quindi, di lavorare sulla *qualità* della presenza delle educatrici nell'interazione comunicativa con i genitori, sui loro stili di comunicazione e sui loro comportamenti, inevitabilmente legati a motivazioni, attitudini personali e a specifiche rappresentazioni di sé. La competenza, infatti, non si fonda solo sui saperi e le abilità tecniche immediatamente osservabili e acquisibili attraverso processi di apprendimento formale. È basata anche, e in più larga misura, su una parte sommersa, intima e nascosta, rappresentata dalle immagini di sé, dai tratti e dalle motivazioni personali che tendono a selezionare e a guidare i comportamenti, costituendo delle vere e proprie matrici di funzionamento e di orientamento del proprio agire (Spencer, Spencer, 1993).

La parte sommersa della competenza, le proprie motivazioni, le attitudini e le immagini di sé sono il frutto di apprendimenti complessi di natura informale. Si costruiscono e si organizzano, in una dimensione sociale, nel corso della propria esperienza personale e tendono, come tutti i tratti identitari, ad assumere una stabilità e, a volte, una rigidità resistente ai cambiamenti e alle trasformazioni.

Queste caratteristiche personali che determinano la qualità delle proprie azioni possono, quindi, diventare oggetto di formazione solo attraverso un processo di rielaborazione riflessiva della propria esperienza; un processo che implica necessariamente la rivelazione di sé nel rapporto con gli altri ovvero la messa in *gioco* di sé in una dimensione sociale di *gruppo*; un processo che allo stesso tempo richiede, come ogni narrazione, l'attivazione della *memoria*.

Come abbiamo avuto modo di scrivere in altra occasione:

Il *gioco*, il *gruppo* e la *memoria* costituiscono dimensioni di rilevante importanza per la formazione di atteggiamenti e la costruzione d'identità professio-

nali. Occorre, per questo, valorizzare forme di apprendimento esperienziale, modalità di *training* e di formazione nelle quali possano trovare spazio le funzioni conoscitive e trasformative proprie del gioco, del gruppo e della pratica della memoria. Il processo di formazione delle professionalità educative passa attraverso la messa in gioco delle proprie motivazioni e della rappresentazione di sé, legate a modelli d'identificazione e a traiettorie di evoluzione personale; richiede la capacità di interrogarsi sui propri valori e le proprie attese; comporta la consapevolezza della formazione ricevuta e della dipendenza da modelli o rappresentazioni, da *copioni* iscritti nei vissuti interiori; implica la capacità di osservarsi e ascoltarsi (Piagentini, 2009, p. 289).

Il *gioco* costituisce, per molti versi, una risorsa irrinunciabile per lo sviluppo di un pensiero versatile e creativo nella società della conoscenza (Gallelli, Todarello, Balzotti, 2008). L'acquisizione di competenze richiede, del resto, il coinvolgimento della persona nella sua totalità, nei suoi aspetti fisici, emotivi, cognitivi, motivazionali. Richiede, cioè, non solo l'uso della mente per l'acquisizione di saperi, ma anche l'esercizio del corpo e la padronanza delle emozioni, per la maturazione di abilità e comportamenti (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006). Sotto quest'aspetto il gioco rappresenta un formidabile dispositivo per la formazione personale e professionale mirata all'acquisizione di competenze: sollecita la concretezza e l'immaginazione, accorda ragione e sentimento, logica e fantasia; concilia la mente con il corpo; consente un apprendimento denso, intenso e integrato; permette di imparare con i piedi e con la testa; smonta automatismi e disattiva modelli; svela mascheramenti e inganni; aiuta ad assumere posture diverse e andature nuove; apre prospettive inedite o inusitate, visioni nuove di se stessi e degli altri.

Il gioco invita al viaggio e all'altrove, sollecita l'abbandono del giudizio e l'avventura dell'esplorazione. Apre alla complessità, al possibile, all'imprevisto, alla costruzione di scenari diversi e alla rappresentazione di ruoli nuovi. Consente l'errore e il ravvedimento, l'imitazione e l'invenzione, l'antagonismo e la dualità nell'unità. Ammette i principi moriniani della ricorsività e dell'ologramma dove la fine s'incontra con l'inizio e il tutto sta nelle parti e viceversa (Morin, 1993).

Oscillando tra realtà e finzione, tra serietà e leggerezza, il gioco espone alla trasformazione, libera dagli schemi o dai ragionamenti, consente di prendere consapevolezza e di svelare senza pesantezze, attraverso una pratica riflessiva all'insegna del piacere e della scoperta. I giochi di simulazione, le pratiche ludico-espressive, le esperienze emozionali legate agli esercizi e alle tecniche corporee sono «un formidabile strumento

d'azione e ristrutturazione cognitiva, un acceleratore di esperienza, di conoscenza e di trasformazione» (Piagentini, 2002, p. 109).

La conoscenza da sola non genera alcun cambiamento se non si cala nella relazione, nell'agire in situazione, se non diventa risorsa per la persona e per la relazione stessa, evitando il rischio di sostituirsi alla relazione con l'insegnamento o la predica.

Nessuna conoscenza e sviluppo di sé è possibile senza un ulteriore strumento che permetta di vedersi e di prendersi cura di sé. La soggettività e la capacità riflessiva si costituiscono e si sviluppano attraverso la progressiva scoperta di sé nella relazione e nel confronto con l'altro. I nostri stessi atteggiamenti e le condotte personali di ciascuno sono il riflesso di un gioco complesso di legami e d'interazioni sociali, dove a volte sono le maschere a occupare la scena e dove non sempre è facile ritrovare un'immagine stabile e intera di sé.

Per ri-conoscersi è, dunque, necessario lo specchio della relazione con l'altro: uno specchio che, fuori da ogni atteggiamento giudicante, sappia accogliere i diversi capitoli o frammenti della nostra storia, la nostra immagine in tutte le sue parti, con i suoi tratti distintivi e le sue ombre, consentendole di comprendersi e di integrarsi. Il rapporto con l'altro può indurre, infatti, a mascheramenti ma richiamare anche alla responsabilità di interrogarsi su di sé ed essere autenticamente se stessi.

Il *gruppo*, se strutturato come luogo di cura e di solidarietà sociale, consente cambiamenti altrimenti impossibili: permette il recupero di una dimensione di crescita, l'apertura di campi di opportunità e di trasformazione. Purché sappia attivare le proprie capacità riflettenti e curative, il gruppo può essere lo specchio nel quale, attraverso il gioco delle somiglianze e delle differenze, le identità si scoprono a se stesse e all'altro in un processo dialogico e riflessivo di rivelazione e ri-appropriazione di sé. Se diviene comunità di ricerca e di dialogo, spazio per pratiche argomentative e conversazioni allo specchio, il *gruppo* consente il viaggio verso la ridefinizione e l'individuazione di sé.

Anche in ambito professionale il gruppo – purché eviti il rischio di trasformarsi in un luogo di dipendenza regressiva, di proiezioni e d'impoverimento personale – costituisce un eccezionale strumento di lavoro per la maturazione e l'incremento delle prestazioni. Può diventare il luogo che consente di sostare nelle difficoltà, di contenere le sofferenze della professione; lo spazio per il confronto con l'incertezza e con l'ambivalenza dei processi decisionali, per la mediazione dei conflitti e il superamento delle esperienze di depressione che inevitabilmente li accompagnano (ivi, p. 111).

I processi di costruzione di sé, intesi come processi di trasformazione e responsabilizzazione personale, non possono, infine, non coinvolgere la narrazione e la *memoria*. L'identità è una costruzione dell'io che implica la rievocazione e il ricordo. Possedere la conoscenza di sé, della propria storia e del proprio agire è la condizione per assumere decisioni e responsabilità, per riscrivere la propria biografia, per mutare copioni e narrazioni. Come sappiamo bene – grazie all'ormai ampio filone di ricerca sui metodi narrativi e autobiografici nei contesti di formazione – ricostruire il proprio agire e i propri viaggi, attraverso i percorsi della *memoria* e dell'attribuzione di senso alle esperienze passate, costituisce un'esperienza formativa che consente di riflettere e valutare, di prendere coscienza, di svelare e smantellare strutture, di liberare energie e potenzialità inespresse, di recuperare autostima e responsabilità; un'esperienza formativa che tende a favorire il riposizionamento cognitivo, emotivo e relazionale, il cambiamento come processo di auto-organizzazione e auto-correzione.

Raccontare è viaggiare, è stare in una comunità di dialogo e di ascolto. Raccontare è creare comunità e lo stesso viaggiare è muoversi tra comunità e dentro comunità. Anche viaggiare è fare comunità (Riva, 2013).

### *5. La destinazione*

Altro problema che si è posto nella progettazione di percorsi formativi per animatrici di educazione familiare è stato quello di definire con chiarezza finalità e obiettivi raggiungibili nei tempi, spesso limitati, della formazione stessa. Occorreva, cioè, da un lato individuare con chiarezza la domanda emergente in una determinata situazione e, dall'altro, offrire una risposta formativa in termini di competenze utilizzabili nel medesimo ambito organizzativo.

Le domande ricorrenti tra le educatrici, motivate dalla necessità di acquisire sicurezze nello svolgimento di un compito e di una funzione nuova, sono riassumibili nel quesito: come possiamo orientarci efficacemente nella facilitazione/conduzione/animazione dei gruppi di genitori? Domanda che evidentemente interroga sulla posizione e sulla direzione da assumere, sulla strada o la rotta da seguire, ma che, allo stesso tempo, richiama la necessità di chiarire i termini della facilitazione/conduzione/animazione.

La risposta conseguente è stata: mettere in grado le educatrici di orientarsi efficacemente nella facilitazione/conduzione/animazione dei gruppi

di genitori, fornendo loro gli strumenti della navigazione e chiarendo, allo stesso tempo, il ruolo della facilitazione/conduzione/animazione.

Un efficace orientamento deve avere anzitutto chiarezza rispetto al punto di partenza e a quello di arrivo. Deve individuare con precisione la destinazione, non perderla mai di vista e farsi attrarre da questa. Non perdere di vista il punto di partenza e quello di arrivo non significa ovviamente pensare a una traiettoria lineare e a un avanzamento senza ostacoli, deviazioni o perfino erranze. Significa, semmai, accettare che la rotta possa comprendere errori e giri a vuoto; subire spostamenti, soste, rotazioni, avanzamenti ellittici e spiraliformi, senza tuttavia perdere di vista la destinazione.

Il filo teso tra la partenza e la meta dà continuità e stabilità all'andatura, evita gli *zig e zag* e il disorientamento, la perdita di equilibrio e le cadute. L'animatore in possesso di questa abilità può aiutare i genitori ad assumere un'uguale andatura nel rapporto con i figli. Molto spesso, infatti, le contraddizioni, le incertezze, la mancanza di equilibrio o di coerenza nel rapporto tra genitori e figli – nella definizione, ad esempio, delle regole – sono conseguenza di un girovagare senza meta e della mancanza, nel genitore o nella coppia genitoriale, di un punto di arrivo davanti a sé, di un chiaro progetto educativo.

Si tratta, dunque, di avere una destinazione chiara e di accettare un percorso non lineare, non privo di erranze, di errori e di giravolte, con rischi di capogiri o sensazioni di vertigine. La concentrazione su un punto davanti a sé consente, però, di affrontare e superare il mal di mare. Permette alle ballerine – non senza allenamento, con la tecnica dello *spotting* – di non perdere il proprio asse e di compiere piroette. Il gioco delle piroette o dell'andatura del trampoliere (un passo dopo l'altro su un solo piede) può aiutare ad apprendere bene – con la testa e con i piedi – come sia sofferta la ricerca di equilibrio e come sia difficile trovare equilibrio e sicurezza senza un punto di riferimento davanti a sé.

Qual è allora la destinazione, il punto di arrivo che deve dare equilibrio e sicurezza e che non deve essere mai perso di vista dalle educatrici nella facilitazione/conduzione/animazione di gruppi di genitori? La meta è il *tragitto*, è il *viaggio* stesso. È il processo (di comunicazione, riflessione e formazione) che il viaggio stesso rappresenta. La meta è la creazione di una *comunità di viaggio*. È l'allestimento di un ambiente fisico e relazionale di cura, dove le persone siano messe a loro agio e ciascuno possa esprimersi senza il timore di essere giudicato. Un luogo dove i problemi possano essere accolti, discussi e chiariti.

Un ambiente, dunque, dove ciascuno possa portare il proprio viaggio, il proprio bisogno o desiderio di viaggiare e possa incontrarsi con i viaggi, con i paesaggi dell'altro per ritrovarsi in un medesimo itinerario di ricerca e di scoperta. Un luogo dove ognuno possa rintracciare la propria soggettività senza sentirsi *oggetto* di giudizi, di proiezioni, d'interpretazioni, d'insegnamenti.

In uno spazio simile il viaggio diventa, allora, esperienza di formazione (Cambi, 2011) e questa si realizza non attraverso l'acquisizione di saperi o contenuti teorici ma attraverso l'*esserci* nella dialogicità, nella comunicazione con sé e con gli altri, perché «c'è una comunicazione di conoscenze e contenuti e c'è una comunicazione di essere. La prima forma di comunicazione coinvolge l'alterità intesa cartesianamente come oggettiva, la seconda coinvolge l'altro come soggettività speculare alla nostra» (Regni, 2008, p. 34).

Se si chiede agli educatori di pensarsi come facilitatori/conduuttori/animatori in un gruppo di genitori, sollecitandoli a immaginarsi nella veste che preferiscono (regista, guida, conducente di autobus, *skipper*) e si propone loro di individuare con precisione quale sia la scena, il paesaggio o il traguardo da raggiungere, le risposte tendono, di solito, a essere varie seppure convergenti: condurre i genitori al rispetto dei propri limiti; animare l'accettazione di sé e la fiducia nelle proprie risorse; facilitare la condivisione, la capacità di dare e ricevere aiuto, di ascoltarsi e di ascoltare, di confrontarsi con gli altri; facilitare la riflessività, la responsabilità, la disponibilità al cambiamento.

Si tratta di risposte pertinenti che individuano vari punti da raggiungere in una traiettoria, che tendono a soffermarsi sul tragitto, sulle diverse posizioni della nave, che individuano dei traguardi di tappa piuttosto che un vero e proprio punto di arrivo. Risposte insieme corrette e insieme erranti nella loro varietà. Corrette perché individuano che la meta è nel processo che il viaggio stesso rappresenta; erranti perché, esplorando la complessità del problema, rischiano al tempo stesso visioni parziali o erranee: l'idea, ad esempio, di un trasferimento di passeggeri da un punto all'altro del percorso, piuttosto che una concezione dei genitori come protagonisti e attori principali di un cammino con gli altri e tra gli altri, in una comunità di ricerca e di viaggio.

La meta che va individuata con precisione e che deve indirizzare l'azione dell'animatore è, dunque, la strutturazione di un luogo dove tutte quelle tappe possano essere raggiunte, un ambiente emotivamente disponibile, recettivo, responsivo, dove sia possibile sperimentare la vicinanza, la sintonizzazione affettiva, l'*esserci con*; un luogo di cura,

un ambiente di *holding* secondo l'insegnamento di Donald Winnicott (1965), dove non solo s'impara, ma si sperimenta che «l'accudimento è un abbraccio» (Crocetti, Gerbi, Tavella, 2012, p. 19), un abbraccio che accoglie senza trattenere, che contiene senza immobilizzare.

Il viaggiatore, del resto, ha bisogno di accoglienza e di ospitalità per proseguire nel proprio viaggio. L'animatore deve, quindi, *facilitare, animare, con-durre* verso la creazione di un ambiente confortante, caldo e accogliente, dove il nutrimento affettivo, il contatto e l'ascolto empatico consentano di appagare il bisogno di essere amati, visti e sentiti, permettendo così di amarsi, vedersi e sentirsi. Un luogo e un'atmosfera dove il calore, prodotto dal sentire intelligente e dal pensare emotivo, sia presente alle giuste temperature, in modo da utilizzarne tutte le qualità: quella di riscaldare, di illuminare e di trasformare, fino a sciogliere contratture e fondere rigidità. Un contesto che nutra gli affetti e la mente, che aiuti «a far ragionare le passioni e ad appassionare la ragione» (Pulvirenti, 2010, p. 78). Un luogo d'incontro tra viaggiatori che esplorano e scoprono insieme paesaggi e visioni, ma che sono destinati a riprendere ciascuno il proprio viaggio, la propria traiettoria personale.

La creazione di un simile contesto pone l'animatore di educazione familiare di fronte a un compito di cura complesso, dove la facilitazione, la conduzione e l'animazione non vanno viste come funzioni alternative l'una all'altra, ma considerate nel loro aspetto ologrammatico come figure interferenti che seppure distinte sono unite in un tutto, che a sua volta è in ciascuna di esse.

L'animatore deve far proprio il pensiero «umile» e «nomade», duale e flessibile (Morin, 1990), deve saper essere insieme presenza neutra e regista interazionale, guida e allievo, conducente e passeggero, *skipper* e prodiere, agente di viaggio e viaggiatore, vigile e netturbino, ape e apicoltore. Deve accettare l'erranza, sapendo bene che non c'è erranza senza errore, come non c'è cura senza inquietudine.

Per Heidegger la *Sorge*, la cura, è la struttura fondamentale dell'esserci. Senza cura non vi è umanità: la cura forma l'uomo, che a essa appartiene per la sua esistenza, come afferma il filosofo riprendendo l'antica *fabula* sulla «Cura», attribuita a Igino e già usata da Herder e Goethe (Heidegger, 1927, pp. 308-309). Il termine latino «cura» però – come segnala lo stesso Heidegger – ha una doppia accezione: significa protezione, premura, ma anche inquietudine, pre-occupazione, pena angosciosa.

È dentro questo lavoro di cura, questa pre-occupazione, che le educatrici, ma anche i genitori, devono muoversi e interpretare il proprio ruolo. In questa erranza e dentro questa 'cura' si situa il viaggio, che

ha quindi bisogno di dotarsi – per non smarrirsi e per muoversi in quei territori difficili e intricati che sono le realtà familiari di oggi – di una bussola e di una mappa, per controllare in ogni istante la posizione della nave e per guidare l'imbarcazione verso la destinazione prescelta: la creazione di una comunità di viaggio.

## 6. *La bussola*

L'orientamento ha bisogno di una bussola, di uno strumento che consenta di individuare la propria posizione rispetto al sole. Anche la creazione di un contesto di cura ha bisogno della propria bussola, per orientarsi rispetto al sole ossia rispetto alla luce e al calore necessari alla vita e alla sopravvivenza stessa dell'ambiente. Un ambiente di cura ha necessità di riscaldarsi, di illuminarsi, di ricevere energia per vivere e crescere attraverso la trasformazione e il cambiamento. Ha bisogno di posizionarsi rispetto al sole, anche per la ricerca dell'ombra e del riparo da un calore eccessivo.

Per questo e per rispondere al bisogno di orientamento espresso dalle educatrici nei loro percorsi di formazione, molta parte del lavoro è stata dedicata alla costruzione di una *bussola* intorno a quattro assi o direzioni, che potessero costituire, sotto forma di attenzioni e disponibilità, altrettanti elementi di appoggio per la creazione di un ambiente fisico e relazionale di cura.

I punti cardinali sono stati, così, individuati in quattro modi di essere: il *rispetto*, la *premura*, la *conoscenza*, la *responsabilità*.

Si tratta, com'è noto, di quattro «virtù» che, secondo Erich Fromm connotano l'atteggiamento maturo dell'essere nel mondo ovvero fondano il carattere attivo dell'amore adulto, inteso come «arte» da apprendere e come «potere interiore» che consente di superare l'isolamento e di possedere quella capacità generativa e produttiva di cui nessuno può fare a meno, se vuole essere felice e in armonia con se stesso.

Si tratta di modi di essere strettamente legati tra di loro: «un complesso di virtù che fanno parte di una personalità matura, di una persona che sviluppa proficuamente i suoi poteri, che sa quello che vuole, che ha abbandonato sogni narcisistici di onniscienza e onnipotenza, che ha acquisito l'umiltà fondata sulla forza intima che solo l'attività produttiva può dare» (Fromm, 1956, trad. it. 1963, p. 40).

Il *rispetto*, come indica la parola stessa (*respicere*), è «la capacità di vedere una persona com'è, di conoscerne la vera individualità», desi-

derando che l'altro «cresca e si sviluppi per quello che è» e non «come dovrebbe essere per adattarsi a me» (ivi, p. 37). Il rispetto è – secondo il contributo della psicologia umanistica – la base fondamentale per la cura di sé e degli altri. È la stella polare per un maturo orientamento all'esserci nel mondo, il migliore amico della comunicazione e della conoscenza di sé e degli altri. Il rispetto ovvero il riconoscimento dell'altro come persona – con la sua unicità, i suoi diritti, le sue risorse e i suoi bisogni – costituisce il presupposto di base per ogni relazione di aiuto. Il rispetto, a partire da se stessi, richiede il riconoscimento della soggettività e implica la sospensione del giudizio ovvero il riconoscimento che il giudizio, nelle sue varie forme e manifestazioni, costituisce il peggior nemico della comunicazione e della conoscenza di sé e dell'altro.

Il giudizio è, in effetti, un'arma pericolosa, offensiva e difensiva, che rischia di uccidere la comunicazione e la presenza autentica di sé e dell'altro. Un'arma spesso nascosta o celata sotto l'abito di rappresentanza, sotto le vesti dei buoni propositi e della buona manifestazione di sé. Il giudizio si nasconde nell'indifferenza, nella mancanza di ascolto, ma anche nella consolazione o nell'offerta di soluzioni: l'altro, in questi casi, è indegno di attenzione e di ascolto, privo di risorse e di autonomia. Il rispetto richiede, invece, di essere aperti all'ascolto, di essere autonomi e di creare autonomia, di essere indipendenti e di creare indipendenza. Esige assenza di dominio e di sfruttamento dell'altro, condizione impossibile se l'altro rappresenta per me una stampella necessaria al mio cammino, un mezzo indispensabile ai miei scopi, un oggetto per le mie proiezioni e i miei desideri; se l'altro è oggetto dei miei giudizi e delle mie interpretazioni, oggetto del mio stesso aiuto e insegnamento.

L'animatore di educazione familiare non può identificarsi nell'interprete dell'armonia del firmamento, nell'astronomo che detta le norme per la costruzione della città. Come un buon abitante dell'invisibile Tecla, deve piuttosto, a sera, scrutare il cielo per ritrovare il suo progetto (Calvino, 1972), per rintracciare la sua stella polare. Deve sapersi orientare e saper orientare in base all'ago del rispetto. Deve saper vedere e disinnescare le trappole del giudizio, sempre pronte a ri-presentarsi e non sempre facili da individuare e da affrontare.

La tendenza frequentissima dei genitori a porre domande del tipo «è giusto il mio comportamento?», «è giusto questo o quest'altro?», «è giusto fare così? Ho ragione io o mia moglie?» nasconde, ad esempio, il trabocchetto del giudizio e il rischio di cadute pericolose. La giustizia, infatti, si esercita in tribunale e domande del genere aprono inevitabilmente scenari di giudizio, pericoli di colpevolizzazione e di condanna.

Rischiano di alimentare quel senso d'insicurezza che accompagna inevitabilmente l'essere genitori e di generare sentimenti di ansia o di colpa, angosce e contrapposizioni.

Il conduttore del gruppo in questo caso – come una guida esperta – deve saper cogliere e individuare il pericolo, evitando di cadere nella trappola. Deve suggerire un'altra strada e ri-qualificare la domanda, trasformandola in «è utile fare così?», «è costruttivo agire in questo modo o in quest'altro?», «è più opportuno il mio comportamento o quello di mia moglie?». In questo caso lo scenario cambia radicalmente. Si evita la logica del vincitore e del vinto. Entrambi possono, secondo le circostanze, avere ragione. Ci si sottrae al precipizio della condanna e al baratro della colpa e ci si avvia invece sul sentiero della scoperta, dell'esplorazione e del ri-conoscimento. Si passa dalla colpa alla responsabilità, dal giudizio alla scoperta, creando così le basi per un viaggio più proficuo e per un più efficace esame di realtà.

L'animatore stesso deve saper riconoscere la tendenza a porsi, nel suo operare col gruppo, la medesima domanda, «è giusto quello che faccio, quello che dico?», e deve saperla trasformare nel modo indicato. Il giudizio va sostituito con il ri-conoscimento e la scoperta, con la capacità di riflettere sulle proprie esperienze, di tornare sulle proprie conoscenze e sui propri passi; con la capacità di riconoscere – in maniera non inquisitoria, sanzionatoria o colpevolizzante – le proprie difficoltà e di accettare le prove che esse comportano. Il giudizio, legato a dimensioni superegoiche e a bisogni di accettazione o dominio sociale, limita, anziché potenziare, le capacità critiche, invischia nei sensi di colpa, precipita nelle spirali delle giustificazioni, blocca le prospettive di crescita e inibisce i processi di sviluppo. L'attitudine alla scoperta, alla comprensione intesa come amorevole rinuncia a capire tutto per stare nell'equilibrio precario della ricerca, aumenta invece la capacità critica, apre prospettive, mobilita atteggiamenti, recupera il valore euristico dell'errore, consente l'erranza, rafforza la prosecuzione del viaggio e alimenta gli atteggiamenti di esplorazione, il gioco dell'io e dei suoi cambiamenti (Piagentini, 2002, pp. 108-109).

Ogni dialogo vero presuppone, del resto, la sospensione del giudizio, la disponibilità all'ascolto e alla scoperta. Si tratta, però, di atteggiamenti rari in una realtà come la nostra, dove giudicare e risolvere, strettamente legati ai bisogni di prestazione e di successo, costituiscono spesso abiti e comportamenti *normali*, che mortificano la comunicazione e la relazione con l'altro. Una realtà dove i pericoli inducono ad armarsi, dove «ogni volta che usciamo dobbiamo sempre stare sul chi vive, badare bene a

chi rivolgiamo la parola e a chi ce la rivolge, tenere costantemente alta la guardia» (Bauman, 2000, trad. it. 2001, p. 3).

In questo contesto la sostituzione del giudizio con la scoperta non può essere un'operazione né semplice né immediata, ma implica la ricerca di un paesaggio nuovo, un viaggio dentro di sé, *con* e *tra* gli altri. Questo viaggio alla scoperta del rispetto è un viaggio di *ri-guardo*. Comporta cioè un doppio orizzonte e un doppio sguardo, indirizzato a sé e agli altri, rivolto al presente e al passato. La conoscenza dell'altro passa necessariamente attraverso la conoscenza di sé, come scopre il Palomar di Italo Calvino (1983). Implica un viaggio dentro di sé, tra presente e passato, tra attualità e potenzialità.

La stessa genitorialità non ha a che fare solo col presente, non coincide cioè col diventare genitori biologici. È un viaggio che solo apparentemente s'inaugura con la nascita di un figlio. Richiama necessariamente i viaggi e le esperienze passate, nelle loro dimensioni reali e immaginarie. La genitorialità è figlia dell'immagine di noi come genitori e della storia di noi come figli. Ha inevitabilmente a che fare con l'essere stati figli, sorelle o fratelli.

La genitorialità e la famiglia vissute strutturano il modo di essere genitori e di vivere la famiglia stessa. Le esperienze familiari e parentali passate sono matrice di atteggiamenti e di condotte genitoriali presenti. Seguire, nel proprio orientamento genitoriale, la direzione del rispetto significa, perciò, saper vedere non solo il figlio, ma anche saper riguardare il figlio che si è stati, avere *ri-guardo* per sé, per la propria storia familiare e per la propria immagine di genitore.

Non a caso e utilmente, i genitori nei gruppi finiscono spesso per parlare di sé, delle loro attese e rappresentazioni durante la gravidanza e delle loro storie di figli, del rapporto con i genitori, con i nonni, con i fratelli o le sorelle. Non si tratta di un girovagare inutile o di una perdita dell'orizzonte, anzi il cammino diventa in questi momenti più attento e più proficuo. Consente di *ri-vedere* le proprie matrici e di poter quindi ristrutturare le proprie condotte, evitando di ripetere modelli d'interazione inadeguati (Siegel, Hartzell, 2003).

Non c'è rispetto senza *premura* ossia senza lavoro di cura, senza interesse attivo, senza sollecitudine e preoccupazione per l'altro. La *premura* è il contrario della trascuratezza e, per Fromm, segnala come l'essenza dell'amore sia «lavorare per qualche cosa», «fare crescere qualche cosa» e come «amore e lavoro» siano «inseparabili» (Fromm, 1956, trad. it. 1963, pp. 36-37). Come ogni lavoro, anche quello di cura comporta sforzo, impegno e fatica, gioie e preoccupazioni. Non a caso anche la

premura contiene in sé, in maniera inscindibile, la stessa duplicità di senso rintracciata nel termine «cura». Corrisponde all'«aver a cuore» ma anche allo «stringere» il cuore.

Così come il rispetto si accompagna necessariamente alla premura, così non «è possibile rispettare una persona senza conoscerla» (ivi, p. 38). Una conoscenza senza interesse è una conoscenza vuota. Una premura senza conoscenza è una cura cieca. La *conoscenza* è intimamente legata all'amore inteso come potere attivo che consente di superare il proprio isolamento, la propria distruttività e di unirsi all'altro. È l'atto che risponde al «desiderio di penetrare il segreto delle cose e della vita» (ivi, p. 39). Non c'è vera conoscenza se questa resta in superficie, se non penetra nel profondo, nell'intimità, nel «segreto» e nell'«abisso» di se stessi e dell'altro. Il desiderio di «penetrare nel segreto dell'animo umano, nel suo più profondo nucleo» è, per Fromm, un desiderio insopprimibile. La crudeltà stessa e la distruzione sono animate da questo desiderio di penetrare e far proprio il segreto dell'altro, trasformandolo in un oggetto di proprietà, in uno strumento per la propria potenza. Vi è, però, un altro modo per penetrare e conoscere il «segreto». Anzi un unico modo, per Fromm. Un atto che «supera il pensiero», che «supera le parole». «È il tuffo ardito nell'esperienza dell'unione». È l'amore come:

penetrazione attiva dell'altra persona, nella quale il mio desiderio di conoscere è placato dall'unione. Nell'atto della fusione io la conosco, conosco me stesso, conosco tutti, e non conosco niente. Conosco nell'unica maniera possibile per l'uomo: attraverso l'esperienza dell'unione, non attraverso l'esperienza del pensiero. Il sadismo è causato dal desiderio di penetrare il segreto: eppure io resto ignorante come prima [...]. L'amore è l'unico mezzo per conoscere, perché nell'atto dell'unione è la risposta alla mia domanda. Nell'altro essere trovo me stesso, scopro tutti e due, scopro l'uomo (ivi, p. 39).

La conoscenza, la penetrazione del segreto e dell'intimità propria e altrui, comporta dunque, per Fromm, il superamento del sadismo e del desiderio di dominio. Richiede l'arte e la capacità di amare, di unirsi a se stessi e agli altri senza confondersi e senza perdersi. È, tuttavia, come segnala lo stesso Fromm, una ricerca umana interminabile, perché l'«enigma» è insolubile. Potremmo dire che la segretezza di sé e degli altri è destinata a ripresentarsi continuamente. Richiede un lavoro incessante di cura, dove ogni traguardo raggiunto apre orizzonti e segreti nuovi.

Cura e interesse implicano, poi, per Fromm, un altro aspetto dell'amore: quello della *responsabilità*, intesa non come un «dovere» imposto, ma come un «atto volontario», una «risposta» personale «al bisogno,

espresso o inespresso, di un altro essere umano» (ivi, p. 37). Chi ama «risponde», perché la vita dell'altro lo riguarda. È la responsabilità che consente di evitare la caduta nel dominio e nel possesso.

Essere responsabili, disporsi con premura e rispetto alla conoscenza di sé e dell'altro, costituiscono i presupposti di base per un'autentica relazione d'aiuto. Anche l'animatore di educazione familiare deve muoversi lungo questi assi. Deve *essere* di aiuto, non *dare* aiuto. È nella misura in cui saprà *essere* d'aiuto che potrà, semmai, *dare* aiuto. L'animatore di educazione familiare deve sapersi orientare lungo queste direzioni, agire queste attenzioni e disponibilità. Quanto più sarà in grado di utilizzare questa bussola, di assumere questa qualità di presenza nel rapporto con i genitori e quanto più sarà capace di animarla nelle loro interrelazioni, tanto più i genitori stessi potranno a loro volta utilizzare la bussola e trasferire quella stessa qualità nel rapporto con i figli. Il viaggiatore, infatti, immagina, pensa, programma il viaggio, ma è poi il viaggio, è l'esperienza del viaggio, che crea il viaggiatore.

Inevitabilmente il viaggiatore inizia il viaggio con una serie di pre-visioni e pre-giudizi, una varietà di attese e schemi di riferimento che rappresentano linee orientative o ipotesi preliminari necessarie alla decodificazione e all'interpretazione del paesaggio. Ogni viaggiatore accede al viaggio sulla base di viaggi già compiuti. Ciò che vogliamo scoprire ci è noto e ignoto allo stesso tempo: se ci fosse completamente ignoto il viaggio sarebbe destinato all'insuccesso, se ci fosse completamente noto il viaggio non avrebbe alcun senso. La mente del viaggiatore è già abitata dai paesaggi da scoprire: ciò che si vuole percorrere è in parte già percorso, ciò che si vuole comprendere è in parte già compreso, ciò che si vuole interpretare è già interpretato, ma viene messo alla prova dal viaggio stesso, attraverso un processo di acquisizione di nuovi orizzonti. Ogni viaggio, ogni lavoro ermeneutico, assume, così, la forma di un dialogo e comporta una «fusione di orizzonti» tra i viaggi passati e quelli presenti, tra le strade percorse e quelle da percorrere, tra i viaggi e i viaggiatori, in un itinerario interminabile che esclude la possibilità di un sapere assoluto e impone invece l'inevitabilità che ogni risposta apra nuove domande (Gadamer, 1960).

Le capacità di prendersi cura, di comprendere, di essere attenti e di saper rispondere adeguatamente ai bisogni dei figli non si acquisiscono una volta per sempre. Richiedono un orientamento continuo, un uso permanente della *bussola*, un'incessante negoziazione e regolazione dell'azione, attraverso la capacità di ri-guardare e di leggere riflessivamente il proprio agire, con *rispetto* e *premura*, per riscrivere *consapevolmente* e *responsabilmente* le proprie azioni.

**NORD****RISPETTO**

Direzione verso, attenzione e  
 disponibilità a: diritti, indipendenza,  
 autonomia. Riguardo, precauzione,  
 cautela, prudenza, assenza di giudizio

**OVEST****RESPONSABILITÀ**

Direzione verso, attenzione e  
 disponibilità a: rispondere, farsi carico,  
 guidare. Consapevolezza,  
 incoraggiamento, stimolo

**EST****CONOSCENZA**

Direzione verso, attenzione e  
 disponibilità a: capire,  
 comprendere, chiarire.  
 Considerazione, coscienza, impegno

**SUD****PREMURA**

Direzione verso, attenzione e  
 disponibilità a: bisogni, desideri,  
 mancanze. Interesse attivo, cura,  
 sollecitudine, preoccupazione, affetto

### 7. La mappa, il territorio

Se la bussola è lo strumento per l'orientamento rispetto al sole, la mappa invece è lo strumento necessario per muoversi in un determinato territorio e per raggiungere la propria destinazione. Il territorio, in questo caso, è la realtà familiare che i genitori vivono e descrivono. La realtà che raccontano, sulla quale si interrogano e nella quale vivono le loro inevitabili pre-occupazioni e ansie. Una realtà articolata, complessa, dove i paesaggi si susseguono e mutano con imprevedibile rapidità.

Una realtà dove la frammentazione del paesaggio e della scena sociale produce disorientamento e perdite d'orizzonte. Una realtà dove i compiti genitoriali – seppure ben individuati e raccomandati dalla nostra stessa coscienza civile – non sempre trovano la strada per la loro realizzazione. Un territorio, anzi, nel quale spesso le strade si confondono e le scelte appaiono difficili. Una scena dove i percorsi in salita o l'assenza di sentieri aumentano l'affanno e le incertezze. Un territorio nel quale non mancano i panorami desolanti, le vedute deprimenti, gli sfondi inquietanti. Un terreno dove i dubbi e gli interrogativi crescono, mentre le prospettive e le risposte si riducono, generando livelli d'ansia e d'insicurezza spesso acuti.

Un territorio vario e disarticolato dove è però possibile rintracciare fenomeni endemici e aspetti sistemici. La tensione al benessere e al successo individuale, la solitudine, la mancanza di tempo, il bisogno dell'affetto dei figli hanno assunto un carattere endemico, generando sistemi di relazioni deboli e insoddisfacenti. Diminuiscono i livelli di disponibilità e di attenzione all'altro, si affievoliscono le capacità di guida. Si generano contraddizioni sistemiche.

L'insicurezza attanaglia *tutti noi*, immersi come siamo in un impalpabile e imprevedibile mondo fatto di liberalizzazioni, flessibilità, competitività ed endemica insicurezza, ma ciascuno di noi consuma la propria ansia da *solo* vivendola come un problema individuale, il risultato di fallimenti personali e una sfida alle doti e capacità individuali. Siamo indotti a cercare [...] soluzioni *personali* a contraddizioni *sistemiche*; cerchiamo la salvezza *individuale* da problemi *comuni* (Bauman, 2000, trad. it. 2001, p. v).

In questa realtà si affacciano con forza, secondo lo stesso Bauman, il bisogno e la voglia di sicurezza e di «comunità», di «un luogo 'caldo', un posto intimo e confortevole». La comunità è, infatti «un tetto sotto cui ci ripariamo quando si scatena un temporale, un fuoco dinanzi al quale ci scaldiamo nelle giornate fredde», mentre fuori «si annida ogni sorta di pericolo» (ivi, p. 3).

I genitori hanno bisogno di questo «tetto». Secondo Enzo Catarsi, che ha dedicato a questo impegno la propria passione e la propria competenza, madri e padri hanno diritto a trovare e a rivendicare in ambito sociale, negli asili nido e nei servizi per l'infanzia, un luogo d'accoglienza, di sostegno alla loro funzione e alla loro competenza educativa. In un contesto sociale che vede la famiglia ridotta a una dimensione privata e costretta a interrogarsi da sola sui propri compiti e sui propri stili educativi, occorre offrire ai genitori luoghi d'incontro e di ascolto, spazi di confronto e di socializzazione, occasioni di mutuo aiuto (Catarsi, 2008). I genitori hanno bisogno di ritrovarsi in una comunità di viaggio, dove potersi incontrare con le incertezze e le inquietudini proprie del lavoro di cura, senza per questo perdere fiducia nella loro efficacia e nella loro creatività.

La condizione delle madri e dei padri è, del resto, contrassegnata oggi non solo da preoccupanti atteggiamenti di delega o di assenza, ma spesso anche da un elevato grado di consapevolezza riguardo all'importanza del proprio ruolo e alla responsabilità sociale e educativa nei confronti dei figli. Sono, per questo, aumentate le domande su se stessi e sono, al contempo, aumentate le insicurezze e i dubbi. La paura di sbagliare, che ine-

vitabilmente accompagna la condizione del genitore, rischia di diventare più acuta in una realtà caratterizzata da un diffuso senso d'isolamento, dalla perdita di reti parentali o amicali allargate, dal moltiplicarsi delle forme familiari, dalla difficoltà a riconoscersi nei ruoli genitoriali del passato, dal disorientamento legato alla ricerca di nuovi modelli educativi da proporre ai figli.

Per edificare su questo terreno una comunità di viaggio occorre una mappa che individui il cammino da fare, le strade o i vicoli da percorrere, le piazze da attraversare. Sono vie e piazze alle quali occorre dare un nome perché siano riconosciute e percorse. Sono le strade dell'accoglienza e del dialogo, la via del contenimento delle ansie e delle tensioni, la piazza della condivisione e dell'ascolto, i vicoli della mediazione, il varco della comprensione e della facilitazione, il viale dell'incoraggiamento e della valorizzazione.

Spetta all'animatore di educazione familiare, con l'aiuto della sua bussola, costruire e indicare queste strade, mantenerle pulite e percorribili, predisporre l'opportuna segnaletica, per evitare i vicoli ciechi, i divieti di transito, gli ingorghi. Spetta all'animatore *facilitare* i percorsi, *condurre* lungo il tragitto, *animare* la vita nelle piazze. Non importa percorrere o aver percorso tanti chilometri. Non importa quale sia il punto della mappa raggiunto. L'importante è sapere dove ci si trova e sapere in quale direzione stiamo andando. L'importante è *essere* nel viaggio, perché questa è la meta.

È importante, quindi, che l'animatore sia un viaggiatore attento e non perda mai di vista la destinazione. Deve saper riconoscere il «non viaggio», quello dove si procede senza allontanarsi mai da sé, senza viaggiare davvero. Il «non viaggio» è il «viaggio dell'identico», dove non c'è altro al di fuori di sé, dove si resta sempre o si esibisce solo se stessi. Il «non viaggio» è il viaggio dove si esce per dimostrare che non vale la pena allontanarsi da sé o per affermare ancora di più se stessi. Il «non viaggio» è il viaggio della conferma di sé che riduce l'altro a colonia, a terra di conquista (Riva, 2013).

La funzione genitoriale è una funzione *complessa* che si esprime nel proteggere, nell'accudire, nel riconoscere la soggettività dei figli. Una funzione che si manifesta in comportamenti e gesti semplici, quotidiani, come nutrire, coccolare, sorridere. È, allo stesso tempo, una funzione *processuale* che non si acquisisce una volta per sempre e non si sostanzia di regole o di condotte valide per ogni circostanza. È una funzione che si co-costruisce dentro un viaggio di continua regolazione di sé e di continua interconnessione con l'altro. Un viaggio tra sé e gli altri, nel quale



s'incontrano, come si è detto, paesaggi e personaggi diversi. Un viaggio tra passato e presente, tra realtà e visione.

La genitorialità è una funzione processuale che si gioca nella complessa interazione tra soggetti e tra questi e l'ambiente in cui operano. È una funzione legata alla *qualità* della propria *comunicazione e integrazione* in vari ambiti esistenziali e relazionali: l'ambito intrapersonale, quello di coppia, il contesto sociale, l'ambito familiare.

La funzione genitoriale è significativamente legata a queste scene. È resa più debole o più solida dalla *qualità* dei diversi fattori o scenari che la influenzano:

- la qualità della relazione personale, la consapevolezza da parte del genitore della propria storia individuale e relazionale, del proprio essere stato figlio/a, che può esprimere un minore o maggiore grado di coesione personale;
- la qualità della relazione di coppia, del suo coinvolgimento nell'esperienza di transizione alla genitorialità, che può segnalare un minore o maggiore grado di coesione coniugale, un maggiore o minore livello di co-genitorialità e di alleanza genitoriale;
- la qualità delle relazioni familiari allargate, che tendono a definire maggiori o minori livelli di coesione e di supporto parentale, di resilienza familiare;
- la qualità dell'inserimento dei genitori nei rapporti di vicinato e nella rete sociale di appartenenza, che può esprimere differenti livelli di coesione e di supporto sociale;

- la qualità della relazione col figlio/a, legata alle caratteristiche individuali dei figli stessi, che può evidenziare un maggiore o minore livello di coesione genitoriale e filiale.

È evidente che il miglioramento di tali scene e di tali livelli di coesione – il miglioramento della qualità della comunicazione e dell'integrazione con sé, con il *partner*, con i figli e con gli altri – sostiene positivamente lo svolgimento della funzione genitoriale.

Questo sostegno alla funzione genitoriale, attraverso l'azione sui fattori che la influenzano, si attiva nelle comunità di viaggio. Lo testimoniano i resoconti di molte esperienze toscane e i diari di viaggio ai quali ho potuto accedere, come quelli dell'esperienza livornese (Bottigli, 2009).

In queste realtà, con modalità differenti, attraverso vari percorsi e secondo diversi gradi di intensità, i gruppi per genitori hanno comunque favorito la consapevolezza rispetto a sé, rispetto alla propria storia individuale e relazionale. Hanno sicuramente facilitato l'esplicitazione di bisogni e l'elaborazione delle esperienze. Hanno consentito una maggiore tolleranza dell'ansia e dei vissuti di inadeguatezza, migliorando in certi casi la qualità delle relazioni di coppia. Hanno favorito una maggiore consapevolezza delle proprie risorse, accompagnando la costruzione della progettualità, l'assunzione di responsabilità e di comportamenti riparativi. Hanno contribuito a migliorare e, in ogni caso, a chiarire certe relazioni familiari, come quelle, ad esempio, con i nonni. Hanno migliorato la qualità dell'inserimento nella rete sociale di appartenenza, nel vicinato, nei nidi, nei servizi, ampliando la rete amicale e i sentimenti di solidarietà sociale. Hanno mediato rispetto a conflitti, migliorando in taluni casi la capacità di resistere e di riprendersi da crisi o situazioni di avversità. Hanno incrementato la capacità di comprendere le caratteristiche e le specificità del figlio/a, favorendo una maggiore sintonizzazione e un miglior allineamento emotivo. Hanno, in molti casi, consentito alle persone di individuare la strada per affrontare determinate situazioni problematiche.

Le comunità di viaggio non possono raggiungere traguardi finali o definitivi, pena la loro scomparsa. Le comunità di viaggio esistono in quanto viaggiano e desiderano viaggiare. Ogni tanto, però, il viaggiatore deve arrestarsi e fare il punto sulla propria rotta. Può soffermarsi, allora, a sorridere alle proprie fotografie.

*Non c'è stato il tempo di raccontarsi di più. Dovevo queste righe a Enzo.*

*A quanti hanno viaggiato con noi nel corso di questi anni.*

*Al viaggio che è stato, al viaggio che prosegue.*

*Bibliografia*

- Bauman Z. (2000): *Voglia di comunità*. Editori Laterza: Roma-Bari, 2001.
- Bertelli E. (2007): Essere babbo e mamma «sufficientemente buoni». Un progetto di educazione familiare nell'Empolese Valdelsa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 65-75.
- Biagioni B., Ciacci T., Franceschetti O. (2011): I servizi all'infanzia come contesti di crescita per bambini e famiglie. L'esperienza di Grosseto. In: A. Fortunati, E. Catarsi (a cura di), *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, pp. 142-147.
- Bottigli L. (2002): Con le famiglie nei servizi educativi per la prima infanzia. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 141-146.
- Bottigli L. (2006): Educazione all'infanzia e formazione alla funzione genitoriale: l'esperienza livornese. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 98-108.
- Bottigli L. (2009): Crescere con le famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 79-85.
- Cambi F. (2010): *La cura di sé come processo formativo*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Cambi F. (2011): Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia. *Studi sulla Formazione*, n. 2, pp. 149-171.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999): *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Catarsi E. (2002): Il ruolo dell'animatore di educazione familiare. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 31-39.
- Catarsi E. (a cura di) (2003a): *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?* Firenze: Regione Toscana, Istituto degli Innocenti.
- Catarsi E. (2003b): Un "professionista senza camice": l'animatore di educazione familiare. In: E. Catarsi (a cura di): *L'animatore di educazione professionale: una nuova figura professionale?* Firenze Regione Toscana, Istituto degli Innocenti, pp. 15-30.
- Catarsi E. (a cura di) (2003c): *Essere genitori oggi. Un'esperienza di educazione familiare nell'Empolese Valdelsa*. Tirrenia (PI): Edizioni del Cerro.
- Catarsi E. (2006): I contesti di educazione familiare. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 7-21.
- Catarsi E. (a cura di) (2007): *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?* Tirrenia (PI): Edizioni del Cerro.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Catarsi E. (2009): Realtà e prospettive dell'educazione familiare in Italia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 7-16.
- Catarsi E., Pourtois J.-P. (a cura di) (2011): *Educazione familiare e servizi per l'infanzia / Education familiale et services pour l'enfance*. XIII Congresso Internazionale. Firenze, 17-19 novembre 2010. Firenze: Firenze University Press.

- Ciacci T., Franceschetti O. (2011): Insieme per crescere. *Bambini*, n. 9, pp. 70-74.
- Ciacci T. (2012): Genitori riflessivi. *Bambini*, n. 5, pp. 70-74.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2010): *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Crocetti G., Gerbi F.R., Tavella S. (2012): *Psicologia dell'accudimento nelle relazioni di aiuto. Manuale per operatori socio-sanitari e socio-assistenziali*. Roma: Armando.
- Fromm E. (1956): *L'arte d'amare*. Trad. it. Milano: Il Saggiatore, 1963.
- Gadamer H.-G. (1960): *Verità e metodo*. Trad. it. Milano: Fabbri, 1972.
- Galardini A.L. (a cura di) (2010): *Partecipare l'educazione. Scuola dell'infanzia, famiglie, comunità*. Roma: Carocci.
- Gallelli R., Todarello O., Balzotti A. (2008): *Gioco e costruzione della mente. Identità, simbolizzazione e relazione nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Gherardini V., Mancaniello R. (a cura di) (2003): *La formazione dell'animatrice di educazione familiare. Un'esperienza nel Circondario Empolese Valdelsa*. Tirrenia (PI): Edizioni del Cerro.
- Heidegger M. (1927): *Essere e tempo. L'essenza del fondamento*. Trad. it. Torino. UTET, 1969.
- Knowles M.S. (1973): *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli 1993.
- Knowles M.S. (1975): *Self-Directed Learning. Strumenti e strategie per promuoverlo*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2014.
- Lipman M. (2003): *Educare al pensiero*. Trad. it. Milano: Vita e Pensiero, 2005.
- Mantovani S. (2001): Gli interventi innovativi in educazione familiare. In: P. Milani (a cura di): *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Centro Studi Erickson, pp. 159-171.
- Mantovani S. (2006): Educazione familiare e servizi per l'infanzia, *Rivista italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 71-80.
- Mannucci A., Collacchioni L. (2007): *Educare alla genitorialità. Un percorso formativo per la famiglia fra strategie educative e testimonianze*. Tirrenia (PI): Edizioni del Cerro.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Milani P. (a cura di) (2001): *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Milani P. (a cura di) (2008): *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin E. (1990): *Introduzione al pensiero complesso*. Trad. it. Milano: Sperling & Kupfer, 1993.
- Mucchielli R. (1983): *Apprendere il counseling. Manuale pratico di autoformazione al colloquio d'aiuto*. Trad. it. Trento: Centro Studi Erickson, 1987.

- Pati L. (a cura di) (2014): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Piagentini G. (2002): In fondo all'anima. In: S. Landi, G. Piagentini, *Giardini di marzo. I figli si raccontano scrivendo ai genitori*. Firenze: Morgana, pp. 15-58.
- Piagentini G. (2004): Relazione d'aiuto e qualità personali nel lavoro docente, in E. Catarsi (a cura di): *La relazione d'aiuto nella scuola e nei servizi socio-educativi*, Tirrenia (PI): Edizioni Del Cerro, pp. 142-169.
- Piagentini G. (2009): Qualità personali e lavoro educativo. In: A. Mannucci, L. Collacchioni (a cura di): *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*. Pisa: Edizioni ETS, pp. 279-293.
- Pulvirenti F. (2010): Educazione al pensiero e affettività in M. Lipman. *Studi sulla Formazione*, n. 2, pp. 73-81.
- Putton A., Molinari A. (2011): *Manuale di Empowerment con i genitori. Preparare i figli ad affrontare la vita*. Rimini: Maggioli.
- Regni R. (2008): *Viaggio verso l'altro: comunicazione, relazione, educazione*. Roma: Armando.
- Riva F. (2013): *Filosofia del viaggio*. Roma: Castelvecchi.
- Rogers C. (1969): *Libertà nell'apprendimento*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera, 1973.
- Schein E.H. (2009): *Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2010.
- Siegel D.J., Hartzell M. (2003): *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta a essere genitori*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2005.
- Simonelli A. (a cura di) (2014): *La funzione genitoriale. Sviluppo e psicopatologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1993): *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2000.
- Striano M. (1997): Formazione e pensiero complesso. In: P. Orefice (a cura di): *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*. Milano: FrancoAngeli, pp. 167-186.
- Walsh F. (2006): *La resilienza familiare*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2008.
- Winnicott D.W. (1965): *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Trad. it. Roma: Armando, 1974.