



Famiglia e sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità: tra disfunzionalità e qualità della cura educativa

Family and Educational Support to Families and Parenting: Between Dysfunctionality and Quality within Educational Care

Laura Cerrocchi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – laura.cerrocchi@unimore.it

Alessandro D'Antone

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – alessandro.dantone@unimore.it

ABSTRACT

The contemporary notion of 'family' has transitioned, culturally and historically, from a single marital nucleus to a model of multiple families, whose internal dynamics and external relationships with society are characterised by greater complexity and variety. Family can be described, thus, as a system: on the one hand, it fulfils a role which is simultaneously biological, psychological, social and cultural, yet it cannot be taken for granted on a pedagogical level, since the family complex can be, to various extents, dysfunctional. On the other hand, the public has the social responsibility to make use of services set up for the support of families and parenting. These services often encounter issues in their development, so their setting up and evolution needs a system of regular monitoring, revisions and supervision that are pedagogically informed, both for their initial creation and in their eventual functioning, in terms of Adult Education.

Departing from this context of theoretical restoration of the complexity of the family system, from the critical issues faced by family support services from the initial formation of specialist pedagogy professionals (as a cultural, professional and existential factor) in university and work environments, this article introduces further substantiation by reflecting on data yielded by qualitative research endeavours in the province of Reggio Emilia, operated both in the field of nucleuses emerging from the relationship between families (such as educational environments or systems) and in the services for family education.

La famiglia contemporanea si costituisce, entro una transizione storico-culturale da un prevalente modello nucleare-coniugale a molteplici modelli di "famiglie" caratterizzate da maggiori complessità e variabilità negli equilibri interni e nei rapporti con la società, come un sistema (con una genitorialità sempre più in evoluzione): da un lato, la famiglia esprime e assolve funzioni biologiche, psicologiche, sociali e culturali, senza per questo garantirsi come

assoluto pedagogico, perché può essere irrimediabilmente segnata da (e/o può incorporare) cifre di disfunzionalità; dall'altro, conseguentemente, si rende necessario sul piano della co-responsabilità sociale il ricorso al contributo di servizi preposti al sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità che, segnati da costanti problematicità evolutive, necessitano di una cura nella messa a punto del setting (includendo il monitoraggio, la revisione e la supervisione che ne devono supportare la qualità) anche in termini di specifici compiti di sviluppo e di educazione, per ciascuno e tutti i membri, e di formazione iniziale e in servizio delle figure secondo una prospettiva e una professionalità tipicamente pedagogiche e di Educazione degli Adulti. Sulla base delle presenti considerazioni, l'articolo, avvalendosi di istanze teoriche volte alla ricostruzione della complessità della famiglia, degli aspetti critico-problematici dei servizi e della formazione iniziale e in servizio delle figure professionali a valenza pedagogica come fattore culturale-professionale-esistenziale, traduce il tema restituendo alcuni riscontri, emersi da una ricerca qualitativa sul campo nel territorio di Reggio Emilia, in termini di nuclei emergenti dalla rapportualità tra famiglie (come ambienti e/o sistemi educativi) e servizi di educativa familiare.

KEYWORDS

Family, Family Pedagogy, Adult Education, Parenting, Educational Professions. Famiglia, Pedagogia della famiglia, Educazione degli Adulti, Genitorialità, Professioni educative.

1. Premessa¹

La famiglia contemporanea è segnata da una transizione storico-culturale che la converte da un prevalente modello nucleare-coniugale a molteplici modelli di "famiglie" (per fattori di genere, generazione, profilo psico-fisico, economici e sociali, etnico-linguistico-religiosi), caratterizzati da maggiori complessità e variabilità negli equilibri interni e nei rapporti con la società; in generale, la famiglia costituisce un *sistema complesso* (interessato da una *genitorialità* sempre più *in evoluzione* e) con specifici compiti di sviluppo e di educazione, per ciascuno e tutti i membri.

La *consocenza* e la *progettazione pedagogica* sono tenute ad assumerne i *fattori di sistema* (macro, meso e micro), *culturali* (miti e riti, routine e nuovi schemi di pensiero e modelli di azione) e *psicologici* (di tipo cognitivo e affettivo) (Cerrocchi, 2018a): trasformando il/i conflitto/i (che può/possono segnare la vita dei membri e della famiglia) da elemento/i distruttivo/i (a propria volta rivolto/i all'esterno o all'interno, in senso attivo o depressivo)² a occasione/i di crescita e

1 Attribuzione delle parti. Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Gli autori hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo e la bibliografia. Laura Cerrocchi è autrice dei paragrafi 1, 2, 3, 6; Alessandro D'Antone è autore dei paragrafi 4, 5, 5.1.

2 Senza trascurare *l'impatto del conflitto sociale* sulla famiglia – *in termini di scarsa alfabetizzazione e disoccupazione ma anche e proprio di povertà educativa* –, con i suoi effetti di marginalità ed esclusione, subordinazione e omologazione, solitudine e anomia esistenziale; un fattore che, peraltro, chiede di (ri-)definire responsabilmente quanto deve essere pubblico e ciò che può essere privato, tenuto conto dell'impossibilità della fruizione a fronte di fattori economici, logistici e cul-

cambiamento (Nitsun, 1996; Dozza, 2000), perché attraverso un significativa cura educativa e, meglio, (secondo una cultura) pedagogica, un membro e/o una famiglia che vivono la crisi possono diventare più forti, rinnovando e/o sviluppando energie costruttive e creative (cfr. Nitsun, 1996; Dozza, 2000, p.64).

Da un lato, la famiglia esprime e assolve funzioni biologiche, psicologiche, sociali e culturali, senza per questo garantirsi come assoluto pedagogico, perché può essere irrimediabilmente segnata da (e/o può incorporare) cifre di disfunzionalità; dall'altro, conseguentemente, si rende necessario sul piano della responsabilità sociale il ricorso al contributo di servizi preposti al sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità che necessitano di una cura nella messa a punto del *setting* (includendo il monitoraggio, la revisione e la supervisione che ne devono supportare la qualità) e, dunque, anche nella formazione iniziale e in servizio delle figure professionali intesa come fattore culturale-professionale-esistenziale, secondo una prospettiva e una professionalità tipicamente pedagogiche e di Educazione degli Adulti.

2. La famiglia in differenti contributi teorici e di metodo

La famiglia esprime una *natura plurale e dinamica, culturale e storica*, di cui possiamo e dobbiamo sostenere la *funzione trasformativa in ottica pedagogica, monitorandone e comprendendone le caratteristiche e la complessità* per meglio prospettare la *progettualità educativa* (e, di riflesso, la *progettualità esistenziale* dei membri).

Differenti contributi teorici e di metodo lasciano considerare che la famiglia mostra e rende possibile (cfr. Cerrocchi, 2018, pp. 97-98)³:

l'adattamento biologico all'ambiente (in presenza ma anche in assenza di legami di sangue: si pensi alle famiglie omogenitoriali o ricomposte, agli affidi e alle adozioni); *la crescita psicologica in senso cognitivo e affettivo* (manifestando e realizzando esperienze di contatto con oggetti e concetti del mondo reale e di vissuti emotivi e rapporti affettivi entro una qualità dell'ambiente materiale e un'ecologia dell'ambiente umano che possono essere più o meno significative e sane); *la socializzazione primaria nelle trame di rapporti sociali in disparità e in parità di potere* (con figure adulte e pari, fornendo un primo alfabeto per la socializzazione secondaria, tipica della scuola o di altre agenzie educative extrascolastiche come della socialità informale e diffusa); *la costruzione dell'identità individuale attraverso la/lle specifica/che appartenenza/e etnico-linguistico-religiosa/e* che contrassegna/no il gruppo familiare (in questo senso, non possiamo trascurare che le famiglie realizzano processi e pratiche sia di inculturazione, come trasferimento e generazione di cultura internamente al gruppo di origine, che di acculturazione, tale da limitarsi a un contatto effimero o corrispondere a una vera e propria ibridazione, come quella tipica delle famiglie miste, nonché a una serie di articolazioni intermedie).

L'interdipendenza tra fattori esterni ed interni – che, peraltro, insistono sulla revisione della famiglia come *istituto giuridico nel diritto internazionale, nazionale e locale* – segna limiti e possibilità di una formazione multidimensionale e/o integrale (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), dunque di benessere psico-fisico e socio-

turali.

3 Il rimando ai differenti contributi teorici e di metodo presente in questo paragrafo riprende e/o rielabora quanto già argomentato dall'autrice in Cerrocchi, 2018, pp. 97-110.

culturale, per ciascuno e tutti i membri, in termini di *liberazione e di emancipazione dalle condizioni di conflitto e di oppressione*⁴, *subalternità e alienazione: di genere, di generazione, di profilo psicofisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso* (cfr. Cerrocchi, D'Antone, 2020).

Quando la famiglia dimostra particolari criticità e/o disfunzionalità, come anticipato, caratteristiche e progettualità potranno essere rilette e ricostruite dalle e/o con le *professioni a valenza pedagogica* impegnate (anche in ottica di *recupero e prevenzione*) nella *cura educativa* (pur in altri contesti dell'educazione, come la scuola e/o le ulteriori agenzie del sistema formativo non formale) – perché in condizioni abbandoniche le criticità si cronicizzano e/o esasperano – e in funzione (non dell'assistenzialismo che crea dipendenza bensì) dell'attivazione individuale e collettiva⁵, ossia di singoli soggetti (anche del minore come soggetto attivo di diritti) e del gruppo (come soggetto sovra-individuale, dinamico e in continua evoluzione – Lewin, 1948: che produce adattamento, riflessività e ristrutturazione all'interno e nei rapporti con l'esterno). Allo stesso modo, la *qualità dei servizi*⁶ di sostegno alla famiglia e alla genitorialità è da intendersi come un *obiettivo da perseguire costantemente, ricorrendo alla messa a punto e alla revisione costante di strumenti di conoscenza e di strategie di intervento* (Cerrocchi, & Dozza, 2018), capaci di rilevare e trattare complessità e dinamicità per *definire/costruire o ridefinire/ricostruire l'identità – dei singoli e del gruppo – in prospettiva sociale* (Zavalloni, & Montuschi, 1982), e coltivando (parallelamente) il *progetto individuale* e il *progetto di comunità*, nelle fasi di inserimento/ancoraggio, permanenza/in progress e congedo/chiusura.

3. Le funzioni – materiali/economiche e umane/simboliche – della famiglia: tra compiti di sviluppo e di educazione

I legami (di riflesso le relazioni) più elementari o più complessi della famiglia (dovuti a variabili di *genere, generazionali, di classe sociale, etnico-linguistico-religiosi*) promuovono (entro la *spanna* e il *rapporto tra normatività e sostegno*, nell'*equilibrio tra regole e libertà*) *trasmissione* ma anche *contaminazione, sintesi e ristrutturazione delle tradizioni e dei valori sociali e culturali, al cui interno si collocano sviluppo ed educazione delle nuove generazioni*.

La famiglia – a livello materiale e umano, economico e simbolico (in questo ultimo senso *costituisce un gruppo non solo esterno ma anche "interno"*) – si pone in diverse fasi della vita e in differenti modalità quale (Balsamo, 2003; Cerrocchi, 2018):

- 4 La *pressione* (subita o agita dalla/nella famiglia) può assumere le forme della repressione, della oppressione, della compressione e tradursi in depressione materiale e psicologica.
- 5 La *chiusura dell'intervento* dovrebbe essere *preparata e accompagnata potenziando* (se non *sviluppando*) – *sin dal primo giorno* (pur evitando vissuti di abbandono) –, a seconda della casistica, l'*autonomia* fisica, cognitiva (anche con riguardo all'alfabetizzazione), affettiva, sociale (quindi lavorativa ed economica) e culturale dei membri e del gruppo. Questo, per evitare la recrudescenza di condizioni di fragilità e disagio complessivo (da cui possono scaturire, ad esempio, patologie e depressioni, dipendenze e devianze).
- 6 *L'intervento dei servizi* può essere vissuto in maniera salvifica, di fronte a una situazione in cui minori e adulti hanno cercato di attrezzarsi come potevano, ma (talvolta, allo stesso tempo) anche come *un'imposizione* (non consensuale) che si intramette nella famiglia (un affronto alla storia personale e collettiva – sospesa tra ripetizione e stagnazione – di cui, secondo i singoli e/o il gruppo, "non è importato nulla a nessuno" – Lunghi, 2018), irreversibile ("nessuno mi/ci ha salvato e non ci si può/possiamo salvare") e inerita da *sensi di colpa* (quelli tipici dovuti a messaggi ambivalenti).

- *propulsore*, promuovendo, contenendo e supportando materialmente e affettivamente i suoi membri, accordando libertà di libero movimento per sperimentarsi (ossia favorendone, insieme, responsabilità sociale e autonomia individuale, attraverso contenimento, co-elaborazione e restituzione della propria singolarità – Winnicott, 1971), senza trascurare che questo ruolo può venire meno o essere agito in modo ambivalente⁷;
- *agente di controllo*, ricorrendo ad artefatti o soggetti per tutelare anche a distanza i suoi membri (senza trascurare il rischio di un controllo autoritario e coatto, oppressivo e repressivo, agito con il *sorvegliare e punire* – Foucault, 1976)⁸;
- *assenza e/o famiglia mancante*⁹, amplificando i rischi di morbilità e mortalità per i membri in condizioni di fragilità psico-fisica, socio-economica e culturale e, di riflesso, compromettendo le possibilità di inclusione e di integrazione (senza trascurare il rischio di un'assenza lassista e abbandonica, priva di contenimento e accompagnamento, estranea all'incontro fisico e mentale);
- *risorsa* (ad esempio, nella migrazione quella parte della famiglia già presente nel paese di approdo), facendosi in presenza rete di assistenza materiale, prima officina cognitiva e contenitore e moltiplicatore affettivo per i membri (i fattori di salute fisica, di patrimonio cognitivo e di ricchezza affettiva, prima degli adulti poi delle generazioni in crescita, possono diversificare tale ruolo per quantità e qualità);
- *costo*, implicando un debito da risarcire per il supporto economico e/o materiale e psicologico, con aspettative di reciprocità e indifferibilità dell'aiuto alle generazioni anziane o agli altri familiari, soprattutto quelli in situazioni di precarietà (un ruolo che può essere richiesto e agito con ambivalenza – producendo dinamiche distorte e meccanismi distruttivi: anche con il ricorso alla paura – che paralizza – e al senso di colpa inerito da ricatti affettivi – che produce falsa morale – Neill, 2004: sino al caso della delineazione di un Falso Sé pur di sentirsi accettati – Miller, 1996).

Come sappiamo, la famiglia ricorre alle sue *risorse di adattamento attivo e organizzato reagendo alle situazioni più o meno stressanti (normative e non norma-*

- 7 Il ruolo di propulsore ma anche quelli di controllo e risorsa possono essere *accompagnati da (i livelli di) una comunicazione fondata su (paradossali) ambiguità* (Bateson, 1977), *al di fuori di qualsiasi ecologia della mente*, che tendenzialmente ricorre a *ingiunzioni* (i “non”) e *sentimenti-ricatto* (i “sii assolutamente così”) (Berne, 1992; Montuschi, 1983). “Come negli assiomi della Scuola di Palo Alto (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1971), la comunicazione umana può essere numerica e analogica ossia, rispettivamente, denotativa ma anche connotativa; in questa seconda accezione può comunicare, contemporaneamente, conferma e disconferma, come distorsione e trappola, paradossale e ambivalenza, tanto da includere il rischio di minare l'integrità non solo della comunicazione, ma – soprattutto nel tempo – la salute del ricevente cui viene sottratta quella condizione fondamentale e imprescindibile della relazione educativa di dover essere (non confusa ma) prevedibile e reciprocamente attesa” (cfr. Cerrocchi, D'Antone, 2020, p. 119).
- 8 L'eccedenza del controllo può essere fortemente dovuta alle aspettative entro cui i genitori (o comunque gli adulti della famiglia) “sono stati educati e in funzione dei bisogni di mantenere la struttura familiare (di procreazione) come è di fronte alla minaccia presentata dal componente malato che vorrebbe osare di manifestarsi autonomamente» (Cooper, 1972); allo stesso tempo, può arrivare a procedere *battezzando un componente malato (così incolpato e, di riflesso, incalzato) da disintegrare per sentirsi integri e, che, invece, potrebbe e dovrebbe essere meglio inteso come sintomo di un cattivo funzionamento del sistema.*
- 9 La famiglia è assente e/o mancante sicuramente nei casi di minori stranieri non accompagnati (dunque in affido a famiglie e/o a realtà educative) o di orfani bianchi (i cui genitori sono in vita ma mancano delle cure in presenza nei confronti dei figli perché, ad esempio, sono emigrati in altri paesi per motivi di lavoro).

tive) che può incontrare nel suo ciclo/corso di vita (e nelle fasi che lo compongono)¹⁰, in base a quegli eventi critici prevedibili che permettono di periodizzarne i tempi e che consentono di crescere, prestando attenzione a individuare “i compiti di sviluppo” ma anche di educazione (relativi e/o che spettano a tutte le età della vita e a tutti ruoli parentali), tali da permettere di raggiungere la gratificazione e il successo nei compiti successivi (cfr. Cerrocchi, 2018), per sé e per gli altri, per il gruppo e per i gruppi (anche quelli esterni). Ci sembra importante sottolineare che la nascita dell/la/il/le figlio/a/i/e coincide con la più forte rivoluzione nella storia della famiglia: senza trascurare il periodo di vita (dei membri e) della famiglia in cui avviene (avvengono) la (le) nascita(e), né il modo in cui una nascita fa rivivere la propria infanzia sia ai genitori che agli altri componenti della famiglia (cfr. ibidem).

Nel corso del tempo, in qualsiasi caso, la famiglia perde la sua connotazione originaria – si sfalda e si spezza – per ritrovare, successivamente, un nuovo assetto e nuove responsabilità: affievolendo o rinsaldando sinergie materiali e cognitive, affetti e sentimenti, e incidendo sulla vita di coppia e filiale, anche in termini di separazioni e/o rotture come di riunioni e/o consolidamenti, tanto che le stesse funzioni di propulsore, controllo, assenza, risorsa e costo possono verificarsi con profonde differenze in termini di intensità e specificità. Infatti, in periodi diversi, la famiglia mostra di funzionare diversamente per la combinazione di uno stile relazionale della famiglia con la situazione in cui si trova, mentre dal grado e dalla tipologia di unione deriva la sua capacità di riorganizzarsi per approfondire gli eventi, e rispettive articolazioni, anche tramite una ristrutturazione dei ruoli (e delle rispettive funzioni) e la ricerca di un nuovo equilibrio (Olson, Sprenkle, & Russell, 1979), individuale e di gruppo.

Sappiamo che la generatività coincide con una questione biologica tuttavia insufficiente per garantire una sana genitorialità, mentre una sana genitorialità può prescindere dalla generatività. Si possono avere le condizioni psicologiche, etiche ed educative per una utile genitorialità pur in assenza di generatività biologica: ne sono conferma significative esperienze di affidamento, adozione, ma anche di supporto educativo estranee a un tutorato legalmente formalizzato; si possono avere le condizioni biologiche per generare una nuova vita ma per essere buoni genitori (o, più realisticamente, genitori quasi perfetti – Bettelheim, 1987) sono necessarie, oltre che equilibrio psicologico e integrità etica, capacità di coping, resilienza e agentività e, più segnatamente e profondamente, competenze educative che vanno costruite e coltivate.

4. Il sostegno alla famiglia e alla genitorialità come prassi sociale: i servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro

Ci sembra che il carattere evolutivo, complesso e problematico della famiglia appena illustrato possa condensarsi su due binari determinanti per poter dar luogo

10 In questo senso, i rischi della coazione a ripetere e della stagnazione (Lacan, 2005) possono incidere e devono essere trattati a livello di personalità e comportamentale, ma anche intergenerazionale e genealogico (Schützenberger, 2004), sistemico (Malagoli Togliatti, & Lubrano Lavadera, 2002) e istituzionale. Allo stesso tempo, gli eventi e/o i tempi storici di specifiche culture hanno una profonda incidenza sui rispettivi gruppi sociali e generazionali e l'età può anche essere intesa come appartenenza a un gruppo di persone per nascita e/o per inserimento in una stessa fase storica: singoli e gruppi (genitori, figli e altri ruoli parentali) corrispondono anche ad attuali e futuri emigrati dal tempo e dai tempi, immigrati nel tempo e nei tempi.

a possibili progettazioni pedagogiche sul piano operativo – in termini di prassi, tecniche e teorie, nel loro rapporto dialettico.

Il primo: abdicare a un'idea astratta di famiglia (come cellula della società da cui la società stessa emergerebbe – Papi, 2001, p. 71) in favore di una lettura che ne colga la problematicità e la *materialità* in relazione allo sviluppo sociale (richiamando gli aspetti di contrazione e atomizzazione del sistema familiare, ad esempio, come aspetti strutturali che lo connotano come articolazione della società e con essa interagente – Cerroni, 1975, p.63), significa contestualmente ricondurre eventuali epistemologie e prassi di educazione familiare a un codice pedagogico che, pur attraversando la famiglia e fondandone lo statuto, sia ad essa esterno, rappresentandone la «*materialità* strutturale» (Massa, 1987, p. 55). In questo modo risulta possibile tematizzare ruoli e funzioni genitoriali entro l'istituto familiare, inteso come dispositivo pedagogico (*ivi*, p. 53) e come sistema educativo (D'Antone, 2018), dunque come «*famiglia*» al singolare, senza smarrirne le determinazioni storico-culturali che inducono a discutere di «*famiglie*» al plurale (Fruggeri, 1997).

Il secondo: in virtù di questo, al carattere spontaneo dell'educazione familiare (Papi, 2001, p. 72) è possibile accompagnare una coerente progettazione pedagogica, scevra da tecnicismi e psicologismi che ne assoggettino l'efficacia a un sapere imposto dall'esterno (pur, beninteso, riconoscendo l'importanza delle scienze dell'educazione, dunque della psicologia, della sociologia e dell'antropologia nel discorso e nella prassi tipicamente pedagogici – Frabboni, & Pinto Minerva, 1994), capace non tanto di valorizzare la *naturalità* di tale carattere (che, come abbiamo visto, è *economico, sociale e culturale*, dunque transitorio) bensì la sua complessità: non si tratta dunque di insegnare *cosa* fare, ma di educare a *come* farlo oltre «l'intenzione e la coerenza» (Orsenigo, 2018, p. 118) presenti, in una determinata famiglia, in un dato momento. E questo, si dica di sfuggita, apre alla necessità di una co-progettazione in cui l'*asimmetria* nella relazione educativa (Tramma, 2018, p. 101) sia dialetticamente connessa alla *simmetria* nell'elaborazione degli obiettivi educativi e nella loro verifica.

Pur con scopi diversi (ma non divergenti), i servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro¹¹ convergono in questo quadro di sintesi strutturandosi come contesti educativi per il sociale (Cerrocchi, & Dozza, 2018) a sostegno della *famiglia* (come sistema complesso ove la rete relazionale tra i membri si configura per tensioni all'omeostasi coesenziali a spinte verso il cambiamento – Contini, 1992, p. 127) e della *genitorialità* (come progettualità esistenziale – Bertin, & Contini, 2004 – non necessariamente vincolata al legame biologico), sviluppandosi secondo un bisogno duplice che qui cercheremo sinteticamente di delineare: da un lato, nell'Educativa Domiciliare, parliamo di *sostegno alla famiglia* (in cui viva almeno un minore o un neo-maggiorenne) che presenti elementi di disfunzionalità *entro il setting familiare* (Dozza, 2018; Cerrocchi, 2018) e *il dispositivo che lo percorre e lo sottende* (Mantegazza, 2001, p.26), articolandosi in interventi ove la figura educativa entra «nella casa del bambino» (Janssen, 2002) e instaura relazioni educative significative con i membri del sistema familiare in ottica orizzontale e verticale; dall'altro, nello Spazio Neutro, discutiamo dell'esercizio del *diritto di visita e di relazione*, in linea con l'Articolo 9 della «Convenzione ONU dei diritti dell'infanzia», che si colleghi – entro spazi, appuntamenti, tempi, regole e routine pensati, progettati e mediati dall'educatore con funzioni di protezione/vigilanza

11 Per un'esposizione più distesa di entrambi i servizi, di cui si fornisce in questa sede una descrizione sommaria, si rimanda a: D'Antone, 2018.

e risignificazione delle esperienze e dei vissuti – alla strutturazione di uno spazio d’incontro tra una figura adulta di riferimento e un minore, in casi di separazioni conflittuali (con affidamento esclusivo a una delle figure genitoriali), condizioni di abuso o morte, forme di adozione semplice e affidi, etc.

In questi servizi la complessità del lavoro educativo, per gli aspetti che ci interessa sottolineare in questa sede, emerge su due direttrici fondamentali.

Nel primo caso, la frequenza e la prossimità degli/negli interventi (Fabbri, 2012, p. 60) e il carattere clinico della relazione educativa (Massa, 1990) si collegano a un ampio lavoro di rete, nell’ottica del sistema formativo integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; cfr. Massa, 1987, p. 64), ove si lavora su committenza da parte del Servizio Sociale territoriale; non solo il rischio di “onnipotenza” dell’educatore viene messo sotto scacco dal carattere di intrapresa formativa sociale a cui partecipa, ma lo stesso progetto educativo è percorso da istanze economiche e politiche che interrogano il pedagogico senza necessariamente convergere nei suoi discorsi e nelle sue pratiche: l’atteggiamento critico/riflessivo dell’educatore e del pedagogista implicati nell’*équipe* dei servizi educativi deve quindi esercitare con consapevolezza e intenzionalità una disamina, in partenza e *in itinere*, delle condizioni strutturali e delle possibilità evolutive di ciascun progetto educativo.

Nel secondo caso, come abbiamo avuto modo di sottolineare in un precedente lavoro (D’Antone, 2018, p. 88), gli aspetti sostanzialmente individuali delle pratiche educative domiciliari e di Spazio Neutro necessitano, sia sotto il profilo del rapporto tra cultura di servizio e cultura pedagogica (Baldacci, 2016, pp. 50-51) che della valorizzazione del vissuto dell’educatore a fronte di situazioni complesse, di momenti di riflessione e condivisione, ovvero di spazi fisici e mentali per distanziarsi dalla prassi e ritornarvi, in un secondo momento, con maggiore consapevolezza. Questo spazio, che deve convergere su dimensioni individuali, duali e gruppalì (Dozza, 2000), è rappresentato dal contesto di *équipe*, sintesi sociale di progettazione e revisione, ma anche di supervisione e formazione, in cui sono implicati Educatori professionali socio-pedagogici e Pedagogisti (in linea con i Commi 594-601 della Legge 205/2017) che operano in servizi di educativa familiare.

5. Per una messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione

In virtù della necessaria implementazione dell’*équipe* come soggettività pedagogica entro le prassi educative familiari, ricostruiremo assai brevemente, per restituire poi alcuni elementi esemplificativi di analisi, il processo di realizzazione di uno strumento¹² di carattere qualitativo, clinico e narrativo, elaborato e fruibile in

12 Il progetto di elaborazione dello strumento, di cui si effettua una sintetica restituzione in questa sede per alcune sue parti, è stato elaborato entro l’Assegno di Ricerca (Senior) “Messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione in servizi di Educativa familiare” (2018/2019) dal Dott. Alessandro D’Antone – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell’Università di Modena e Reggio Emilia – all’interno di una collaborazione tra la Regione Emilia-Romagna e la Cooperativa Sociale Pangea di Rubiera-Scandiano (a Reggio Emilia) che ne sono stati anche co-finanziatrici (nell’ambito del Fondo Sociale Europeo – Programma Operativo 2014/2020, Digital Humanities and Social Sciences). La Tutor Scientifica dell’Assegno, in qualità di Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, è stata la Prof.ssa Laura Cerrocchi; la Referente Aziendale, in qualità di Responsabile dei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità, è stata la Dott.ssa Anna Colombini. La messa a punto dello strumento, che si è avvalsa anche di un’*expertise* di carattere informatico, ha visto una stretta collaborazione tra l’assegnista e l’*équipe* dei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità della Cooperativa stessa aprendo, a partire dal progetto, a un’ulteriore attività di ricerca e supervisione educative.

ambiente digitale (cfr. D'Antone, 2019), secondo il doppio binario che lo caratterizza: da un lato, lo strumento sottende un progetto sociale di ripensamento dell'*équipe* in prospettiva pedagogica; dall'altro, la stessa struttura dello strumento rappresenta una matrice qualitativa di ricerca-azione che sappia raccogliere categorie interpretative e di analisi dialetticamente ricorsive rispetto alle prassi educative.

Nella realizzazione dello strumento è stata posta un'attenzione specifica alla tipologia delle domande e alla loro sequenzialità logica. Secondo un'impostazione di ricerca-azione (Baldacci, 2007, pp. 84-89) e di clinica della formazione (Massa, 1990, p.584), l'educazione "allo" strumento, che corrisponde tanto a un *training* tecnico (il "come" si utilizzano le piattaforme digitali) quanto all'integrazione dello strumento e della sua logica all'interno della cultura di servizio (il "perché" può essere utile utilizzarlo) si accompagna all'educazione "attraverso lo" strumento, cioè in processi di supervisione e formazione di *équipe* e di piccoli gruppi di educatori ad essa afferenti (le "finalità" dello strumento e delle prassi che vi si collegano).

Un secondo elemento riguarda la dimensione *digitale*. La scelta delle piattaforme *online* (*Wordpress* e *Google Forms*) e la loro integrazione ha risposto ad aspetti connaturati alle piattaforme medesime (il carattere organizzativo, logico e interattivo, sincronico e diacronico, della prima; la sequenzialità logica e guidata della seconda) che fossero espressione di una necessità anzitutto pedagogica, sia di formazione e revisione (l'ampliamento qualitativo e quantitativo della dimensione d'*équipe* e la costruzione di un "linguaggio in comune" che ne facesse da agglutinato teorico-pratico) che di documentazione e verifica (la produzione e l'organizzazione dei dati in un *database* organizzato secondo categorie pedagogiche che ne permettessero l'analisi nel corso del tempo).

Lo strumento, messo a punto con/per gli attori di contesto (educatori professionali socio-pedagogici e coordinatori di servizio), esprime l'assunto pedagogico del *setting* (Dozza, 2000, 2018) come filo rosso tra le sue diverse aree¹³. All'interno, la figura educativa propone elementi problematici della propria prassi professionale attraverso una struttura logica nella quale possa inquadrare la situazione muovendo dall'assunto pedagogico di *setting* per esporre criticità progettuali, difficoltà e vissuti personali, potenzialità educative e buone pratiche professionali. Dopo aver compilato le sezioni del *form*, ai membri dell'*équipe* viene rivolta una domanda relativa alla situazione-problema, in modo tale da aprire alla discussione collettiva all'interno della piattaforma *Wordpress*: ciascun membro dell'*équipe* potrà, dunque, analizzare la situazione problematica tramite una griglia concettuale impostata dal supervisore/ricercatore, i cui contenuti vengono tuttavia narrati dalla figura educativa secondo schemi di testo liberi¹⁴.

13 Le aree sono suddivise nelle sezioni "Contributi", "Strumenti", "Territorio" e "Corsi di formazione". Ci concentreremo, in questa sede, sulla prima sezione.

14 Secondo una lettura materialistica e storico-culturale (Vygotskij, 1966; Gramsci, 2012), una tale impostazione prevede una sorta di "conformazione dinamica" attraverso forme di sostegno educativo nelle zone di sviluppo prossimale dei soggetti che partecipano all'*équipe*. La progressione guidata nei *form* elude, a prima vista, i margini di libertà narrativa del soggetto, ma si tratta di un aspetto di conformazione che a) nasce da un percorso parallelo alla pratica professionale di elaborazione condivisa, e b) incunea aspetti di cultura pedagogica (ad esempio, il carattere decisivo del *setting* e dei dispositivi che lo sottendono sull'emergenza delle relazioni educative) all'interno delle prassi professionali e della cultura di servizio, lasciando inalterati i margini di libertà narrativa di ciascun educatore coinvolto.

5.1. Tra conflitto e coordinazione: un'esperienza di Spazio Neutro

L'aspetto centrale del rapporto fra supervisione, ricerca e formazione risiede nel rinvenire, tra le narrazioni delle figure educative, alcune invarianti strutturali che possono essere concettualizzate in *nuclei* (che risultano, quindi, trasferibili) *apparentemente* semplici. Ne illustriamo di seguito uno spaccato, necessariamente parziale e incompleto, ma esplicitativo della complessità clinica e progettuale all'interno del servizio di Spazio Neutro.

Durante gli incontri che seguo tra [...] e il papà l'obiettivo è quello di aiutare il papà ad essere più attento ai bisogni del bambino e a non farsi distrarre dalle tensioni/incomprensioni con la mamma.

Si tratta, come anticipato, di un aspetto di criticità presente in un progetto di Spazio Neutro, ma a livello pratico e teorico rappresenta un'invariante presente anche in progetti di Educativa Domiciliare: nel primo caso, perché i due diversi servizi possono intersecarsi in fasi diverse del lavoro di progettazione con/per la medesima famiglia; nel secondo, perché questo primo breve stralcio narrativo potrebbe essere perfettamente attinente a un lavoro educativo domiciliare.

A tal proposito, potremmo accennare brevemente l'esempio di un progetto di Educativa Domiciliare, attivato al rientro in famiglia di un ragazzo in seguito a un periodo di permanenza in comunità per minori. I genitori, che hanno intrapreso una separazione conflittuale prima dell'allontanamento del minore, ne hanno l'affidamento condiviso; il ragazzo trascorre, in modo alterno, una settimana presso il padre e una presso la madre. In un simile contesto l'educatore, tra i propri mandati, potrebbe avere quello di lavorare individualmente con i genitori per sostenerne le pratiche genitoriali nei confronti del figlio, ma non sarebbe infrequente riscontrare in una o in entrambe le figure un atteggiamento ambivalente, giustificato anche esplicitamente dalle colpe attribuite all'ex partner ("con mio figlio non posso fare quello che vorrei perché altrimenti la madre ci ostacolerebbe, è troppo apprensiva"; "il padre è irresponsabile e non si può permettergli di fare quello che vuole, devo tutelare mio figlio"). Si tratta, dunque, di una situazione in cui quel nucleo invariante non sarebbe fuori luogo.

Tornando però alla narrazione: una tale invariante, solo *apparentemente* semplice, si può scomporre in tre segmenti: a) il sostegno genitoriale alla figura paterna nella sua capacità di interfacciarsi con il figlio; b) i bisogni, manifesti o latenti, del bambino; c) la *conflittualità* con la madre, espressa in termini di tensione (cioè di costante mancanza di distensione e tranquillità nel rapporto diretto e indiretto) e incomprensione (cioè di difficoltà nel condividere senso e significato, dunque di *coordinamento* con l'emozione, il pensiero e l'azione dell'altro – Cerrocchi, 2018a) che svilupperebbero distrazioni (cioè difficoltà nel focalizzarsi sugli obiettivi principali, cioè i *bisogni* del figlio) nel padre entro il percorso di Spazio Neutro. Questa tripartizione da luogo a un'ulteriore organizzazione: i bisogni del minore (e, dunque, il *minore come soggetto*, al contempo, *complessivo* a livello esistenziale e *autonomo* rispetto alla condizione di "figlio di" un determinato genitore) diventano il fulcro del progetto, intorno al quale si articola il sostegno genitoriale nei confronti del padre (comprensivo di risignificazione nei confronti delle "distrazioni") e una parallela forma di sostegno nei confronti non della figura incontrante, ma di quella che detiene l'affidamento esclusivo del minore e che lo accompagna agli incontri, la madre, con la quale è ancora viva una forma di conflittualità aperta e irrisolta. I tre poli (figlio, padre, madre) fanno equamente parte del progetto e, a questo livello del discorso, la figura edu-

cativa ha chiaro non tanto il loro *ruolo*, quanto il loro *posizionamento* in quel sistema e in quel dispositivo familiare.

Credo manchino obiettivi di breve termine più specifici e forse più facili da raggiungere e anche “misurare”, come ad esempio la capacità del papà di proporre cose da fare diverse dal solito o l’attenzione verso gli eventi importanti come il compleanno ed altre ricorrenze

Il richiamo agli obiettivi e alla misurabilità non deve trarre in inganno: non si tratta tanto dell’appello alla quantificabilità, ma di un discorso complesso che converge su un essenziale principio pedagogico: co-progettare obiettivi “più specifici e facili”, dunque a breve termine, permette alla figura genitoriale di avere feedback più concreti e di aderire in maniera più consapevole al progetto (la misurazione, dunque, è bidirezionale: lo sguardo dell’educatore raccoglie dati per agire insieme al genitore, il quale si trova in condizione di auto-valutare l’andamento del progetto), ma richiama altresì l’inconsistenza delle capacità relazionali dell’educatore *in assenza* della strutturazione di un contesto (a partire da un patto/contratto educativo, comprensivo di regolamenti e obiettivi a breve e medio termine su cui lavorare – Dozza, 2018 – al momento dell’*inserimento* nel progetto di Spazio Neutro) pensato e progettato per poterle agire: «in questo l’educatore non è più soltanto un animatore, un attivatore di situazioni significative da un punto di vista esistenziale, ma si trova ad istituire un campo di rielaborazione di significati» (Massa, 2001, p. 36). Viene da sé che il richiamo agli obiettivi rechi con sé un’attenzione alle finalità e all’organizzazione del progetto, entro le quali la figura educativa vive e descrive una determinata situazione problematica.

Gli incontri avvengono tutte le settimane per un’ora al martedì e una volta ogni due settimane per due ore al sabato. Gli incontri del martedì sono semi-liberi, mentre al sabato l’educatore rimane tutto il tempo con [...] ed il papà. Ultimamente il papà sta saltando tutti gli incontri del sabato per motivi diversi, alimentando un clima di tensione tra lui e la mamma che percepisce anche [...] poiché a volte nei pochi minuti in cui si incrociano si soffermano a parlare di questioni che non riguardano il bambino

Costruire uno Spazio Neutro significa progettare uno spazio d’incontro in cui l’ambiente fisico sia funzionale alla relazione tra i soggetti che partecipano agli incontri: può assumere le caratteristiche di una ludoteca, qualora il gioco rappresenti la modalità relazionale più efficace, o di un luogo più “raccolto” per parlare, fare domande e richieste, esplicitare punti di vista diversi ed esprimersi sul piano emotivo-affettivo. Questo *contesto* (che è tale perché è vissuto, manipolato e ripensato socialmente e permanentemente) non si esaurisce nella stanza preposta alla conduzione del servizio, ma si estende fisicamente agli *spazi* di passaggio che vi conducono: andando a ritroso, dai corridoi, all’ingresso, fino al piazzale antistante alla porta principale dello stabilimento. Il concetto pedagogico di *setting* (Dozza, 2000, 2018), a questo livello del discorso, permette di pensare a forme di progettazione ampie che contemplino tutti questi elementi fisici come “stanze” (il riferimento alla clinica della formazione non è casuale – Massa, 1990) potenzialmente educative (ad esempio, quel piccolo frammento temporale in cui i genitori “si incrociano” all’inizio o alla fine dell’incontro), di cui i *tempi* sono parte integrante e altrettanto densa di materialità, sia in termini di durata e frequenza (*tutte le settimane per un’ora al martedì e una volta ogni due settimane per due ore al sabato*) che di routine (le condizioni semi-libere, ovvero parzialmente vigilate e mediate dall’educatore, o di completa sorveglianza e sostegno). Le *regole* e

le *relazioni* contengono e creano autonomia, attivano e vivificano (anche se possono dare luogo a vissuti problematici) la *permanenza* all'interno del progetto: il fatto che il padre salti gli incontri non soltanto rappresenta una criticità nell'*istituzione* (dunque, nel regolamento) del servizio, ma contravviene alla *prevedibilità* dell'appuntamento stabilendo una routine che, se non accolta e trattata pedagogicamente, può risultare disfunzionale. Una contro-routine come quella descritta intensifica non soltanto la conflittualità tra i genitori, ma va a detrimento del rapporto tra padre e figlio sia direttamente (*il papà non ha avuto tempo per me*) che indirettamente (il "clima di tensione" alimentato dalle discussioni dei genitori *all'esterno* dello Spazio Neutro comunemente inteso), rendendo più critica la progettazione del *congedo* dal servizio.

L'aspetto determinante, dunque, attiene alla conflittualità tra i genitori che interagisce con entrambe le prassi genitoriali agite con il figlio comune: nel momento in cui la figura educativa sostiene che

un altro aspetto per me difficile è non schierarmi dalla parte della mamma e rimanere *super partes*, ricordando sempre ad entrambi i genitori che devono mettere da parte le loro questioni personali e mettere al primo posto il bene di [...]

e, altresì, che

nonostante il servizio sociale avesse concesso dieci minuti ai genitori alla fine di ogni incontro per confrontarsi e aggiornarsi su [...], credo che questo momento dovrebbe essere temporaneamente sospeso perchè spesso viene utilizzato da mamma e papà per parlare di cose che non riguardano il bambino e spesso sfociano in momenti di tensione difficili da arginare, soprattutto davanti a [...]

si arriva, progressivamente, a una maggiore comprensione del *dispositivo educativo* che: *a)* elicitava l'emergenza di determinate dinamiche personali (il rapporto interpersonale che va a detrimento del benessere del minore) di cui l'educatore è parte integrante e di cui può essere più o meno consapevole (si pone, in tal senso, la necessità di una *neutralità*, dell'essere *super partes*, ancorchè si tratti nuovamente di un concetto passibile di analisi ulteriori che, in questa sede, non affronteremo); *b)* esprime il controllo e la sovrintendenza della committenza, con istanze politiche e sociali da problematizzare e rinegoziare; *c)* sottintende il lavoro intenzionale e consapevole sul *setting* a conduzione pedagogica, in termini di patto o contratto educativo, spazi, tempi e routine, regole e relazioni, dunque di inserimento, permanenza e congedo (Dozza, 2018).

La retroazione di questi nuclei, qui sommariamente riportati a titolo d'esempio, sulle prassi sociali *d'équipe* e di supervisione, apre l'utilizzo dello strumento e delle pratiche formative che lo innervano a una più generale Educazione degli Adulti, in termini tanto di figure parentali quanto di professionalità educative.

6. Conclusioni. Le figure educative: l'Educazione degli Adulti come fattore culturale-professionale-esistenziale

In una *visione sociale del pedagogico* (ulteriore a quella privata e privatistica della famiglia) e secondo un principio di *corresponsabilità educativa*, segnatamente nell'ottica dell'educazione per tutta la vita e del sistema formativo integrato e/o

del lavoro di rete, riteniamo fondamentale il potenziale di figure e/o ruoli parentali interni (non solo genitoriali) e professionali esterni che lavorano nella/per/con la famiglia, tra cui l'*educatore professionale socio-pedagogico* (come figura ponte), l'*insegnante* e il *pedagogista* (come figura di coordinamento, supervisione e ricerca).

Da un lato, i servizi presentano una distribuzione disomogenea per quantità e caratterizzazione, rendendo fondamentale sia corrisponderne a mappature, sia implementarne la messa in rete e la messa in comune delle pratiche (al contrario prevalentemente frammentarie) per ridurne l'isolamento culturale e professionale (spesso legato anche alla reticenza nel condividere materiali, strumenti e strategie) e fattore, anch'esso, di *povertà educativa*.

Dall'altro lato, ci riferiamo a figure che, se non possono (e non devono) sostituirsi ai genitori o ad altri membri (eventualmente disfunzionali a livello educativo), possono (e devono), ciascuno per la propria e specifica professionalità, far sperimentare un ambiente, insieme, sufficientemente e adeguatamente protetto e libero (Winnicott, 1971), lavorando sulla *continuità* ma anche sulla *discontinuità* (come specifico formativo) ovvero su *ristrutturazione/riqualificazione di scopi e attività, tempi e spazi, regole, ruoli e relazioni* (cfr. Cerrocchi, D'Antone, 2020, p. 131). Gli uni (attori parentali, in famiglia, per migliore equilibrio e integrità) possono fungere da *testimoni soccorrevoli* tali da contenere la sofferenza e consentire di esplicitare il vero Sé (piuttosto che delineare ed esplicitare un Falso Sé pur di farsi accettare – Miller, 1996)¹⁵ e sentirsi riconosciuti, mostrando un altro tipo di figura di riferimento (da persone diverse si possono recepire altri modelli e scoprire altri lati della vita) che consente di tollerare e sopravvivere alla sofferenza e al dolore e di affrontare grandi criticità. Gli altri¹⁶ possono lavorare coincidendo con *testimoni* (a questo punto non soccorrevoli ma professionalmente) *consapevoli (ibidem)*, capaci di contenere, manipolare (ossia lavorare con) e restituire l'oggetto (soggetto) alla sua autonomia¹⁷ e responsabilità (Winnicott, 1971); questo ci interroga anche su come ridisegnare la prossimità del lavoro educativo e dell'educatore (di ambito pedagogico), affinché sia aderente alle coordinate storiche e culturali delle prassi e penetrante nelle dimensioni e nella profondità dei processi.

Sul piano della relazione educativa, a partire dall'*ancoraggio*, si tratta di *riconoscere e lavorare sulla ricorsività tra vita affettiva e percorsi dell'intelligenza* (Montuschi, 1983), a livello individuale e sociale (una affettività sofferente blocca l'intelligenza, che tuttavia può essere riattivata attraverso una educazione affettiva sostenuta a livello sociale), tanto da muovere *dalla paura verso la speranza (ibi-*

15 Soprattutto può venirsi a creare un rapporto distorto tra *immagini reale, ideale e sociale* (fondamentalmente difettiva) a cui la vittima (il/la figlio/a) finisce inevitabilmente per assoggettarsi (dai genitori come dal resto della famiglia), in genere pur di essere accettata: in effetti, è insistente il rischio che le rappresentazioni sociali negative che vengono espresse dal genitore (e/o dal sistema famiglia) attivino profezie che si autoavverano e/o ricadano sul nesso pensiero-emozione-azione (a livello di sistema di autopercezione, senso di autoefficacia e agentività), all'interno e all'esterno della famiglia, traducendosi in reali condizioni di vita negative e *modalità copionali* (cfr. Cerrocchi, D'Antone, 2020, p. 119).

16 Non possiamo trascurare le ricadute sul *rispecchiamento*. Come per lo psicoanalista, secondo Bettelheim (1976), un *bravo educatore* potrebbe essere una *figura che è stata in odore di malattia ma che ha saputo tornare indietro*: anche per questo la *supervisione* si pone come strumento di sostegno *in itinere* (cfr. *ivi*, p. 132).

17 L'*autonomia* è intesa come categoria *dinamica*, che si può preparare/accretere, ma anche bloccare/regredire e riabilitare/recuperare, e *funzionale* che può avvantaggiarsi del supporto delle aree di corretto funzionamento per compensare quelle di mancato funzionamento (*ibidem*).

dem) e fare in modo che la persona e/o il gruppo che chiede aiuto imparino a prendersi cura di sé e, reciprocamente, degli altri, e a trasformarsi in una persona e/o in un gruppo che riescono a fornire aiuto accrescendo il proprio senso di efficacia personale e collettivo (cfr. D'Antone, Cerrocchi, 2020, p. 131). In questo quadro, l'educatore – entro un patto-contratto educativo dopo l'accettazione del proprio mandato, secondo una cornice di tempi e spazi, regole e relazioni (Dozza, 2018) – esprime autorevolezza e persegue proiezione al futuro, garantisce neutralità e astensione dal giudizio (o, meglio, si criticano le azioni e non le persone), divieto di azioni di contatto diverse da quelle che hanno una natura educativa e rispetto della regola fondamentale, facendosi parte integrante del sistema in cui opera entro un equilibrio caratterizzato (anche) dalla capacità di gestire *transfert*¹⁸ e *controtransfert*¹⁹; lavora attraverso la comunicazione e/o la pratica intersoggettiva del linguaggio (dunque lingue e linguaggi), che permette di condividere e co-costruire pensieri, emozioni – se non sentimenti – e azioni (Cerrocchi, 2018a).

In conclusione, questa prospettiva assume l'*Educazione degli Adulti* come stato e condizione dell'esistenza considerato centrale nel corso della vita e della processualità educativa (anche nel caso dei genitori che devono educare pur in assenza di una formazione pedagogica ma all'interno di un'esperienza di vita), come prospettiva a carattere *meta* (per la formazione iniziale e in servizio di adulti che, a propria volta, concorreranno – tramite processi e pratiche di educazione e istruzione – alla altrui formazione) e, dunque, come fattore culturale-professionale-esistenziale (cfr. Cerrocchi, D'Antone, 2020, p. 132): per quanto riguarda le figure professionali, da un lato, ci interroga su chi educa a cosa educa e come educa colui/colei che educa e ci suggerisce di privilegiare curricoli formativi e percorsi professionali caratterizzati dal trasferimento e dalla generazione di solide conoscenze, abilità e competenze, nonché corrisposti anche e proprio da modalità di ricerca-azione-formazione; dall'altro, ci chiede di emancipare, in senso etico, dall'exasperazione del conflitto sociale che segna (oltre al target) le stesse figure a valenza pedagogica (sappiamo, infatti, che in assenza di un dovuto riconoscimento economico e sociale subiscono ricadute nel tenore e nella progettualità di vita e che, di riflesso, tendono a cambiare lavoro producendo discontinuità della presenza, con impatti disfunzionali sul funzionamento dei servizi e sulla cura dei soggetti in educazione).

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Riuniti.

Baldacci, M. (2016). *La prassi educativa*. In M. Baldacci & E. Colicchi (Eds.). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 45-58). Roma: Carocci.

18 «Per fare un esempio, se l'educatore sa svolgere la funzione di contenimento (senza andare a pezzi o esserne distrutto) è in grado di restituire "ripensati" e "ripuliti" comportamenti ed emozioni aggressivi e distruttivi (e di farlo con lievità, come se fosse stato il soggetto a farlo) e/o riconoscere/confermare sentimenti di attaccamento positivo; potrà in questo modo portare il soggetto» (a vivere sentimenti mai provati o mai riconosciuti prima e che possono rivelargli parti di sé mai considerate) «ad accettare e integrare parti di sé precedentemente tenute rigorosamente separate, proiettate e agite» (Dozza, 2018, p. 43).

19 Si intende discutere di controtransfert riguardo alle emozioni e ai sentimenti che questi meccanismi provocano nella figura educativa, creando «le condizioni affinché le persone di cui abbiamo cura possano sperimentare in prima persona l'intuizione e la consapevolezza di potercela fare, e abbiano il tempo per trovare la loro strada sentendo di averla scelta e conquistata autonomamente» (*ibidem*).

- Balsamo, F. (2003). *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Berne, E. (1992). *Intuizioni e stati dell'io*. Roma: Astrolabio.
- Bertin, G.M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bettelheim, B. (1976). *Psichiatria non oppressiva*. Milano: Feltrinelli.
- Bettelheim, B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli.
- Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cerrocchi, L. (2018). *La famiglia come ambiente e/o sistema educativo*. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 97-110). Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi, L. (2018a). *La relazione educativa: variabili esterne e interne*. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 49-76). Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi, L., & Dozza, L. (Eds.) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi, L., & D'Antone, A. (2020). Le punizioni corporali: tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 113-135.
- Cerroni, U. (1975). *Il rapporto uomo-donna nella civiltà borghese*. Roma: Riuniti.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cooper, D. (1972). *La morte della famiglia*. Torino: Einaudi.
- D'Antone, A. (2018). *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*. Bari: Adda.
- D'Antone, A. (2019). Messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione in servizi di Educativa familiare: l'équipe come contesto formativo e revisionale nei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità. In L. Cerrocchi, M. Ladogana & A. D'Antone (Eds.), *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative* (pp. 95-106). Bergamo: Zeroseiup.
- Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Dozza, L. (2018). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 26-48). Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti, L. (Ed.). (2014). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Fruggeri, L. (1997). *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Gramsci, A. (2012). *L'alternativa pedagogica*. Antologia a cura di Mario Alighiero Manacorda. Roma: Editori Riuniti University Press.
- Iori, V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Janssen, C. (2002). *L'educatore nella casa del bambino. Il sostegno educativo a minori e famiglie in difficoltà*. Milano: Ambrosiana.
- Lacan, J. (2005). *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*. Roma: Einaudi.
- Lewin, K. (1948). *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lunghi, T. (2018). *Il congedo dalla comunità educativa per minori. Una lettura pedagogica e il caso della Comunità Educativa d'Accoglienza "Oltre... tutto" di Rocchetta di Vara (La Spezia)*. Relatrice: Cerrocchi L., Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, Diparti-

- mento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, a.a.2016-2017.
- Malagoli Togliatti, M., & Lubrano Lavadera, A. (2002). *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*. Bologna: Il Mulino.
- Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Mantegazza, R. (2001). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (2001). *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. A cura di Francesca Antonacci e Francesco Cappa. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Miller, A. (1996). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Montuschi, F. (1983). *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.
- Neill, A.S. (2004). *I ragazzi felici di Summerhill*. Novara: Red.
- Nitsun, M. (1996). *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*. London: Routledge.
- Olson, D., Sprenkle, D., & Russell, C. (1979). Circumplex Model of Marital and Family Systems: I. Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications. *Family process*, 18, 1, 3-28.
- Orsenigo, J. (2018). *Famiglia. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Papi, F. (2001). *Sull'educazione*. Milano: Ghibli.
- Perillo, P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Schützenberger, A.A. (2004). *La sindrome degli antenati*. Roma: Di Renzo Editore.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo* (3rd ed.). Roma: Carocci.
- Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze-Milano: Giunti.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Winnicott, D. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Zavalloni, R., & Montuschi, F. (1982). *La personalità in prospettiva sociale*. Brescia: La Scuola.