# CIVITAS EDUCATIONIS.
# EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
## Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE





care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

# Civitas educationis

## EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII
Numero II
Dicembre 2019

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: ???
Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

# *Table of contents – Indice*


EDITORIAL – EDITORIALE

*Enricomaria Corbi*
What education for new political scenarios? 9
Quale educazione per i nuovi scenari politici? 11

SYMPOSIUM
Anarchism and Education

*David Kennedy*
In Search of a New Reality Principle: Introduction to a Special Issue on Anarchism and Education 15

*Félix García Moriyón*
A libertarian, An-archist and A-*crata* Approch to Education 17

*Maria Miraglia*
Prospettive dell'educazione libertaria: alle origini del pensiero anarchico 33

*Edoardo Puglielli*
Michail Bakunin: l'istruzione integrale 57

*Orietta Vacchelli*
Descolarizzazione e cultura della sostenibilità: un cambiamento possibile 73

*Roy Danovitch, Erica Eva Colmenares*
Remaking Education at Anarchist-Inspired Alternative School 89

*Fulvia Antonelli, Alessandro Tolomelli*
L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward: ripensando le comunità 103

*Luca Odini*
Uno sguardo diverso. Il bambino, l'educazione e la comunità nel pensiero di Colin Ward 121

*Kevin J. Holohan*
L'etica anarchica come fondamento di alternative educative 139

*Judith Suissa*
Immaginari non statuali in educazione 141

ESSAYS – SAGGI

*Vito Balzano*
Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica 145

*Vittoria Bosna*
L'educazione delle donne un traguardo difficile da raggiungere. L'inchiesta del 1810: alcune riflessioni 159

*Angela Muschitiello*
Il Gruppo di Parola come dispositivo educativo problematizzante per la *trans-formazione* dei legami familiari interrotti dall'alta conflittualità 169

*Fabrizio Pizzi*
I minori stranieri non accompagnati nei circuiti devianti 185

*Fabrizio Manuel Sirignano, Stefania Maddalena*
Riscoprire le 'Piccole Scuole' di Port-Royal tra tradizione e innovazione pedagogica 207

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

*Maria Romano*
Galli della Loggia, E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia: Marsilio, 2019 227

Abstracts 233

# *Il Gruppo di Parola come dispositivo educativo problematizzante per la trans-formazione dei legami familiari interrotti dall'alta conflittualità*

Angela Muschitiello*

***Riassunto***

*Il saggio analizza i Gruppi di Parola quale originale pratica pedagogica professionale basata su un approccio e su un intervento educativo problematizzante rivolto ai/lle figli/e (dai 6 ai 16 anni) di coppie separate in situazione di alta conflittualità. Tale pratica si pone come finalità educativa quella di sollecitare i minori – attraverso il confronto e lo scambio con coetanei che vivono la stessa condizione – ad attivare un processo di coscientizzazione e cioè di comprensione del disagio emotivo provocato dalla specifica situazione familiare, 'mettendo parola' su di essa. Ciò con l'obiettivo di portare i genitori conflittuali a ri-assumersi le responsabilità educative che hanno nei loro confronti. Si presentano pertanto tali gruppi, attraverso la parola, come strumenti capaci di ripristinare quel dialogo socratico genitoriale necessario al minore per riunire nella sua mente i due orizzonti materno e paterno e riconquistare un senso di unità degli affetti e dei sentimenti distrutti dal conflitto.*

***Parole-chiave:*** *pedagogia; dialogo; genitorialità; cura; empatia; parola.*

*L'uomo è parola, è dialogo:*
*soltanto un'educazione fondata su un'antropologia dialogale*
*può corrispondere perciò alle più intime istanze di ciascuno*

## 1. Introduzione

La legge 8 febbraio 2016 n. 54 dal titolo *Disposizioni in materia di separazione dei genitori e affidamento condiviso dei figli* ha segnato una svolta sostanziale nella prospettiva di lettura e di intervento nell'ambito della separazione familiare, ben sottolineando la differenza tra ciò che attiene alla relazione coniugale e ciò che compete alla relazione genitoriale: se la prima può interrompersi per giustificate ragioni, la seconda invece deve continuare ed essere alimentata e nutrita da un rapporto armonico capace di rispettare i tempi e gli specifici bisogni dei figli. La norma recita infatti: "anche

* Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

in caso di separazione personale dei genitori il figlio minore ha il diritto di mantenere un rapporto equilibrato e continuativo con ciascuno di essi, di ricevere cura, educazione ed istruzione da entrambi e di conservare rapporti significativi con gli ascendenti e con i parenti di ciascun ramo genitoriale".

Perché la necessità di tali specificazioni? Perché oggi sempre più spesso la coppia in fase di separazione (o appena separata) vive una condizione di *alta conflittualità* caratterizzata da un *conflitto intrattabile* (Carter, 2011) e cioè non gestibile e costantemente alimentato che, in presenza di figli, la rende incapace di accompagnare questi ultimi nel faticoso (ma possibile se ben attraversato) processo di accettazione e adattamento al cambiamento degli assetti relazionali che si sta verificando nel loro sistema familiare.

Quando si esprime con l'*alta conflittualità,* cioè, la separazione invece che rappresentare il momento chiaro di confine tra un percorso di coppia ormai conclusosi e uno nuovo fondato esclusivamente sulla genitorialità, assume per tutti i componenti del nucleo i tratti forti di una *frattura* sia *fisica* – perché vede spezzarsi dolorosamente il mondo famiglia in due parti –, che *emotiva* – perché provoca sentimenti di smarrimento, discontinuità e confusione rispetto alla direzione da seguire –.

Per arginare tutto questo la prospettiva assunta dal legislatore è sempre (salvo nei casi estremi di violenza fisica o psicologica in cui si tende ad allontanare il genitore violento) orientata a creare le condizioni migliori per una possibile (ri-)attivazione della coalizione tra madre e padre anche nelle situazioni post-separative più complesse. In tale prospettiva sono stati posti in essere (in ambito giudiziale e stragiudiziale) istituti quali: *la mediazione familiare*[2] utile nei casi in cui madre e padre necessitano di figure terze che li supportino nei processi di ricostruzione di una fiducia reciproca su cui impostare le future decisioni riguardanti i figli; *la coordinazione genitoriale*[3] utile nei casi in cui hanno bisogno di ricevere un "accompagnamento forte" (Carter, 2011) legittimato a sostituirsi a loro nelle decisioni che da soli non sanno o non vogliono prendere in modo condiviso; *la consulenza tecnica di ufficio* (CTU) richiesta dalla autorità giudiziaria quando ci si trova in situazioni ambigue in cui è necessario chiedere una valutazione tecnica (psicologica, psichiatrica, pedagogica, sanitaria, ecc.) per dare al giudice (del Tribunale Ordinario –TO – o del Tribunale per i Minorenni – TM) indicazioni sul se e sul come i genitori possano continuare a esercitare la responsabilità genitoriale.

Questi istituti giuridici, pur molto utili ed efficaci nel dare risposte nel breve periodo, da soli non sono sufficienti ad affrontare in maniera definitiva i *conflitti intrattabili* così definiti proprio perché caratterizzati dalla riproposizione sistematica di dinamiche e problematiche sempre uguali che danno vita a trafile giudiziarie infinite e hanno l'unico risultato di sfaldare sempre di più rapporti e legami producendo nei figli (ma anche nei genitori) sentimenti di disorientamento e insicurezza.

2 D.L. 12 settembre 2014 n. 132 convertito con la L. n. 162/2014 art. 6.
3 Codice Procedura civile art. 61.

Come arginare tutto questo? Quali strategie la pedagogia può adottare per 'educare' le coppie che si trovano in questa condizione ad abbassare il livello del conflitto per favorire il ben-essere (proprio e) dei propri figli?

Per rispondere a questa domanda la riflessione pedagogica, per sua natura impegnata a indagare *ragioni di progettualità* piuttosto che ripiegarsi sulle causalità e cioè sulle condizioni che hanno reso difettoso un certo funzionamento relazionale, deve innanzitutto ricentrare la sua attenzione su quanto spesso sfugge agli altri osservatori e cioè sulla *dimensione esistenziale-progettuale* costitutiva del legame familiare che lo pone continuamente all'interno di un divenire che ha in sé una feconda potenzialità (Mortari, 2015):

> *il riconoscimento e l'accettazione della fragilità* come dimensione costitutiva della famiglia soggetta a continue trasformazioni interne, caratterizzata nel tempo da fasi alterne di crescita e cambiamento ma anche di decrescita all'interno di un divenire che non è dato per sempre ma che continua a modificarsi e ad assumere forme diverse per via di forze propulsive autonome così come per condizioni esterne che la trasformano continuamente (Madriz, 2019: 142).

Anche Pati (2014) nel descrivere la famiglia come inafferrabile e in costante divenire fa riferimento a sua una *fragilità costitutiva* per questo sana, feconda produttiva e promettente e che, esattamente come quella di ogni essere umano, si manifesta in forme e tempi diversi. Ogni famiglia – afferma infatti l'autore –

> comincia a narrare la propria storia nel tempo ma va a poi a dispiegarla in uno spazio che non è solo fisico ma anche emotivo e relazionale dentro cui si assiste ad un divenire che produce tanti scossoni e richiede per questo a tutti i suoi componenti una certa flessibilità insieme alla capacità di sperimentare le proprie debolezze affidandosi all'altro come un sostegno (Ibid.: 46).

La separazione, dunque, letta in questa prospettiva pedagogica, costituisce una delle possibili modalità di espressione della vita di una famiglia che, a causa della sua fragilità costitutiva, si trova ad un certo punto del suo divenire a dover modificare la qualità del legame tra gli ex coniugi (o conviventi) perdendone gli aspetti amorosi e affettivi per salvaguardarne solo quelli legati alla genitorialità quando ci sono dei figli. Un cambiamento questo mai facile e come tale caratterizzato naturalmente da momenti di disaccordo che producono un conflitto fisiologico che non va quindi *trattato, gestito* o *bypassato* ma al contrario, anche quando alto, *attraversato* puntando sulla consapevolezza del cambiamento e sulla responsabilità di garantire il ben-essere dei figli che resta in capo ai due genitori. Questi ultimi infatti devono imparare attraverso il conflitto a confrontarsi sulle motivazioni che determinano il loro disaccordo e a trovare nuovi equilibri che gli consentano di garantire alla prole il mantenimento di quel

sentimento di *appartenenza emotiva* che, quando la famiglia era unita, li faceva "sentire al sicuro" e che ora non devono perdere anche se il nucleo originario si è diviso.

Purtroppo questo accade raramente e l'esperienza di lavoro che svolgo dal 2015 come Giudice Onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Bari, mi porta frequentemente a contatto con minori figli di coppie separate che manifestano vari tipi di disagio causato dalla insicurezza e dal disorientamento che l'alta conflittualità tra i propri genitori sta provocando in loro.

Spesso mi sono chiesta come aiutare questi minori a ritrovare il proprio giusto spazio dentro il sistema familiare ormai andato in frantumi e confrontandomi con i professionisti che si occupano di loro in ambito sociale e giudiziario (assistenti sociali, psicologi, educatori, curatori speciali, tutori, ecc.) è emerso che alla base del disagio di questi minori vi è spesso un profondo senso di solitudine causato dal sentirsi inascoltati dai propri genitori (Marzotto, 2015).

Di qui l'idea di approfondire in questo contributo lo strumento dei *Gruppi di Parola per bambini/e e adolescenti*, quale nuova forma di intervento educativo che ponendosi *dalla parte dei/lle figli/e della separazione* mira a favorirne il ben-essere relazionale ed emotivo dando loro l'opportunità di raccontarsi e di esprimere le proprie emozioni a qualcuno realmente disposto ad ascoltarli (Fillion, 2015). Si tratta di un intervento che si è andato diffondendo in Italia a partire dal 2005 (anche al di fuori del mandato specifico della autorità giudiziaria), il cui obiettivo è quello di permettere ai/lle figli /e di genitori separati conflittuali di 'mettere parola' – sotto la guida di un conduttore esperto – sull'evento separativo critico e doloroso che stanno vivendo e di problematizzarlo utilizzando il potere euristico del dispositivo gruppale che, per la modalità dialogica che lo caratterizza, conferisce a tale strumento anche un grande valore educativo Vediamo come e perché.

## 2. Le parole che educano

Perché i Gruppi di Parola? Perché le parole?
Come afferma Maria Grazia Contini (2011: 28):

> in ogni buona pratica educativa è fondamentale 'mettere in parola' i saperi, affinché diventino conoscenza elaborata da ciascuno; i pensieri, affinché eventuali rigidità, chiusure e stereotipie, esprimendosi, possano ricevere feedback, correttivi, integrazioni e sviluppare nuovi punti di vista; le emozioni, perché anche quelle più tortuose e conflittuali non abbiano come unica modalità di espressione il passaggio alla azione e trovino invece nel linguaggio verbale un tramite importante di comunicazione.

Invece che dalle parole, però, le situazioni di alta conflittualità sono dominate dal linguaggio dei gesti e delle reattività di madri e padri travolti

"dai vortici e dai risucchi di rabbia, rancore, paure, frustrazioni, dolore che provocano una reattività immediata che orienta le loro azioni" (Lizzola, 2013: 11); una reattività fredda e lucida impegnata in raffinati calcoli autointeressati, spesa nello sviluppo di un potere cieco sull'altro e utilizzata solo per reagire, imporre, possedere cose o persone (Ibid: 11-12); una reattività che non tiene conto di affetti e sentimenti e che serve invece per non pensare, per bruciare lo spazio di riflessione ed elaborazione delle proprie emozioni; una reattività che non permette di *so-stare* nelle difficoltà per dare spazio alla propria vulnerabilità, né di cogliere il valore delle cose che accadono e delle persone con cui ci si relaziona. Una reattività che cancella le *parole piene*, quelle che Mortari (2011: 46) definisce "necessarie per dire, per fare, per comunicare, per rappresentarci il mondo e l'esistenza, per prefigurare cambiamenti e trasformazioni dell'uno e dell'altra" e che produce "*parole logore*" (*Ibidem*), *mute e sorde* che impediscono la comunicazione e costruiscono distanze emotive e relazionali non solo tra i due ex partner ma anche e soprattutto tra loro e i/le figli/e.

Per questi ultimi il *silenzio urlato* con cui i genitori disattenti (non) comunicano con loro o (non) li ascoltano significa *non amore* che produce bassa autostima: 'se non ascoltano le mie parole non mi amano e se non mi amano allora io non sono degno di amore'. Da qui nascono e si scatenano tutte quelle forme di disagio auto o eterodiretto[4] che questi/e minori mostrano in modi diversi e in fasi differenti del proprio percorso di crescita.

Ecco che i Gruppi di Parola si presentano come una pratica pedagogica dalle grandi risorse educative. Perché?

Perché: "Contro le parole logore" diceva Contini – introducendo il suo intervento in un seminario SIPED del 2003 – "bisogna indirizzare l'impegno pedagogico". Ciò per produrre conoscenza critica ed evitare che esse diventino prive di significato, povere di risonanza, inutili. È infatti solo "attraverso le parole che individuiamo e prefiguriamo possibilità di senso per l'esistenza nostra e degli altri; perché delle parole abbiamo bisogno tutti ma noi pedagogisti ancora di più" (Contini, 2011: 36).

I Gruppi di Parola si prefiggono pertanto proprio questo obiettivo pedagogico: costruire uno spazio per i/le figli/e di coppie separate al cui interno essi possano liberare le *parole piene* con cui dare voce alle proprie emozioni per risignificarle attraverso il confronto e prefigurare – attraverso esse – nuove possibilità di senso per le proprie esistenze. Parole con cui "stupire di meraviglia" (De Monticelli, 2004) di fronte alla nuova consapevolezza di sé che "via via prende forma, prova l'intelligenza e risveglia le possibilità dell'essere, che aiuta a cogliere il posto proprio, le capacità e le sensibilità proprie e quelle valorizzate da altri" (*Ibidem*). La comprensione di quello che sentiamo è infatti essenziale per utilizzare al meglio le nostre "risorse dell'essere" (Contini, 2011: 37) ed è compito della pedagogia sviluppare questa postura riflessivamente presente sull'accadere delle cose, sia fuori

4 Bulimia, anoressia, hikikomori, alessittimia, bullismo, cyberbulllismo, dipendenza da droghe, dipendenza da alcol, diendenza da gioco, ecc.

nel mondo, sia dentro di noi. *Le parole al centro*, dunque, nelle azioni educative e nel Gruppo di Parola che agisce in questa prospettiva di senso educativo. Ma come si svolge questa pratica pedagogica?

## 3. Il Gruppo di Parola come dispositivo pedagogico di cura

Il Gruppo di Parola segue un originale modello di intervento – messo a punto in Canada dall'assistente sociale Lorraine Fillion (2015) e successivamente in Francia dalla psicologa Marie Simon (2012) presso i centri per la famiglia dell'*Ecoles des parents et des Educateurs* – che coinvolge minori appartenenti a due fasce d'età (una comprende bambini/e tra i 6 e i 12 anni e l'altra tra i 12 e i 18) accomunati dalla separazione genitoriale ma coinvolti in momenti specifici differenti di tale esperienza: alcuni vivono con genitori separati da tempo già arrivati a una riorganizzazione dei confini e delle regole relazionali e si confrontano con la difficoltà di vivere due case e due appartenenze; altri vivono nella famiglia ricostruita della mamma o del papà o di entrambi e sono chiamati ad affrontare l'ingresso nella loro vita dei rispettivi compagni (nuovi 'altri significativi') e talvolta dei nuovi fratellini (nati da tali relazioni) con tutto l'universo emotivo che accompagna questi eventi (gelosia, rabbia, sensi di colpa, conflitti di lealtà); altri vivono con genitori separati ma ancora conviventi e immersi nel difficile lavoro di disinvestimento emotivo della dimensione di coppia coniugale che spesso li assorbe in un conflitto acceso per la negoziazione degli accordi; altri non vedono più da tempo uno dei genitori perché sparito dopo la separazione e devono fare i conti con un senso di abbandono che crea spesso abbassamento di autostima o senso di colpa; altri rifiutano uno dei genitori o perché la paura inconscia che anche l'altro possa sparire all'improvviso li spinge ad attaccarsi a quello collocatario sentendo di dovergli dimostrare una lealtà incondizionata (il classico conflitto di lealtà), oppure perché il genitore che ha cambiato casa si è fatto attore di comportamenti aggressivi (violenza agìta o assistita fisica o psicologica) o colpevolizzanti tali da portarli ad averne paura o a provare verso di lui rabbia e frustrazione.

Qualunque sia la situazione vissuta, comunque, questi/e bambini/e sono accomunati da una profonda sensazione di smarrimento dovuta al sentirsi soli di fronte a problemi e situazioni molto più grandi di loro che nessuno gli spiega in modo chiaro e nelle quali, anzi, spesso sono coinvolti e strumentalizzati (*Ibidem*).

Molti di loro non parlano con nessuno a scuola o in famiglia o nei luoghi frequentati (palestre, parrocchie, ecc.) del profondo disagio provato perché si vergognano di non riuscire ad affrontare serenamente un evento – la divisione del nucleo familiare – che tutti gli ripetono essere ormai comune. 'Perché io non riesco a stare bene come gli altri amici figli/e di separati? Sono io diverso e incapace?': queste le domande che più frequentemente si pongono senza ricevere (adeguate) risposte dai genitori.

Per questi motivi l'incontro nel gruppo con bambini/e 'colleghi' nella separazione è pensato proprio per attivare meccanismi di *riconoscimento reciproco* che da un lato infondano in loro un senso di sollievo e di speranza dovuto al non sentirsi soli e dall'altro diano voce alla *afasia* nella quale si sono chiusi per non essere interpellati.

I/le minori accedono al Gruppo di Parola non di propria iniziativa ma su richiesta dei genitori o su suggerimento degli operatori psicosociali e degli avvocati dei genitori. Molti di loro vi arrivano reticenti, annoiati, timorosi, sospettosi o anche arrabbiati per essere stati coinvolti in quella che inizialmente vivono come l'ennesima incombenza da subire a causa della separazione (quasi tutti arrivano al gruppo dopo aver incontrato assistenti sociali, psicologi, pedagogisti o giudici di Tribunale). Superate le oppositività iniziali, però, la semplicità e la dinamicità del dispositivo motiva (quasi) tutti a proseguire nel percorso che prevede la realizzazione di quattro incontri a cadenza settimanale organizzati nel modo seguente: i primi tre prevedono la partecipazione esclusiva dei/lle bambini/e mentre l'ultimo – nella seconda parte – richiede il coinvolgimento anche dei genitori che, quando hanno iscritto il/le figlio/a alle attività, si sono anche impegnati a esservi presenti.

Il *setting* del gruppo è costituito da un ambiente accogliente (composto da tappeti su cui stendersi, cuscini su cui appoggiarsi, lavagne, libri, colori) e da un tempo ben scandito e strutturato (ogni incontro prevede dei momenti rituali come l'accoglienza, attività, merenda, attività, saluto finale) pensato per dare ai/alle minori un senso di *sicurezza*, quel bisogno primario e non soddisfatto a causa della disattenzione dei genitori troppo invischiati nella conflittualità di coppia.

Consapevoli di questo, i conduttori stabiliscono sin da subito con i/le partecipanti un *patto di confidenzialità* che consiste nel promettersi vicendevolmente di non rivelare ai genitori quanto detto nel gruppo. Questo patto da un lato conferisce serenità ai/lle bambini/e che partecipano alle attività senza ansie e paure (come il poter ferire la mamma o il papà o l'essere da loro malgiudicati), dall'altro pone le basi per un rapporto di fiducia basato su reciprocità e *partecipazione* intesa come *cum-partecipazione* vitale, e cioè attenzione profonda e rispetto dei vissuti dell'altro: quel *modo di essere della cura* di cui parla Nel Noddings (1984: 14 in Mortari, 2011: 44), che si concretizza in un tipo di relazione in cui "la realtà dell'altro diventa reale possibilità per me" determinando uno "spostamento di attenzione da sé all'altro" (Mayeroff, 1970: 87). I *care*, quindi, come sentire di dover fare qualcosa per l'altro, sentirsi da lui "necessitato ad agire" (*Ibidem*) in direzione intenzionale per aiutarlo "a crescere e ad attualizzare se stesso" (Noddings, 1984: 4 in Mortari, 2011: 44) assumendosi la responsabilità di dare cura a chi si trova in stato di bisogno (il neonato, il bambino che deve apprendere tutte le abilità che servono per la sua crescita, l'adolescente che crea la propria identità, il malato, la persona anziana che deve fare i conti con la perdita di autonomia, l'immigrato che cerca supporto per l'integrazione, il soggetto in situazione di disagio, handicap, ecc.). È il carattere di intenzionalità, dunque, che conferisce valore educativo alla relazione di

cura unanimente definita in ambito pedagogico come attività umana finalizzata a favorire il benessere dell'altro (*Ibidem*); lo stesso tipo di relazione che si instaura nel Gruppo di Parola in cui le attività e le pratiche attuate dai conduttori puntano prima di tutto a far stare bene (o comunque meglio di prima) i/le bambini/e dandogli l'opportunità e il coraggio di esprimere le emozioni, anche quelle più difficili.

Su queste premesse il percorso di lavoro del Gruppo di Parola si caratterizza per la sua identità prettamente pedagogica.

Vediamo perché.

## 4. L'universo lessicale che ingenera *trans-formazioni*: il percorso educativo dei/lle bambini/e e dei genitori dentro il gruppo di parola

Nel primo incontro, i conduttori, come *ricercatori in azione partecipata* (Baldacci & Frabboni, 2013), propongono ai/lle bambini/e attività di varo tipo quali letture di storie, realizzazione di disegni, cartelloni, *collages*, utilizzo di immagini, raffigurazioni, piccoli documentari o brevi testi, giochi di ruolo o simbolici (burattini ad es.), ecc. che svolgono insieme a loro. Attività scelte di volta in volta a seconda della età e delle caratteristiche dei/lle partecipanti per stimolarne la libera espressione attraverso il confronto e lo scambio di racconti sulle trasformazioni che la loro realtà familiare e il loro mondo sta subendo a causa della separazione.

Si produce così un *universo lessicale* di grande valore perché frutto dell'originale e creativo linguaggio dei/lle bambini/e dentro il quale i conduttori devono saper individuare le parole più *suggestive*, quelle cioè riconducibili a momenti forti della esperienza personale di separazione (liti importanti tra i genitori, violenze assistite o subìte, rapporti negativi con i compagni dei genitori, ecc) vissuti da ciascuno di loro come maggiormente cruciali perché fonte di grande disagio o sofferenza (spesso non immediatamente verbalizzata dai/lle minori ma comunicata in modo indiretto).

Queste parole, nel secondo incontro, vengono restituite dai conduttori e cioè trasformate in espressioni sintetiche ma meglio esplicative del loro significato per ingenerare nei/lle bambini/e riflessioni e domande nuove su quanto raccontato e accompagnarli in un graduale processo di elaborazione delle proprie esperienze. "Educare – dice Freire nel definire la sua *educazione problematizzante* – significa fornire chiavi di lettura profonde della storia, propria e altrui" (Freire, 1996/2004) e questo è possibile solo se "chi educa è capace di promuovere in chi è educato un uso sapiente della parola quale espressione autentica, libera e creativa del proprio pensiero" (*Ibidem*); una parola che l'autore definisce *generatrice* perché "sapientemente usata dall'educatore" (*Ibidem*) per veicolare cultura, sapere e conoscenza dando vita a modi nuovi di "leggere criticamente il mondo e successivamente scrivere con le proprie mani qualcosa di nuovo, qualcosa che contribuisca a dare un nome al proprio mondo" (Bellanova, 1992/2014: 253).

Attraverso il confronto e lo scambio di idee, infatti i/le partecipanti sciolgono dubbi, esprimono perplessità e attingono dalle esperienze degli altri risposte utili a dare un nome o rendere 'nominabili' i sentimenti fino ad allora nascosti a se stessi per paura, senso di inadeguatezza, solitudine, colpa. Le rappresentazioni della storia di separazione della propria famiglia cominciano così ad assumere contorni, prospettive e significati nuovi e a essere meglio comprese. Come afferma Mortari (2011: 45): "non c'è comprensione se non c'è la capacità di sentire l'altro". La comprensione non ha luogo in un atteggiamento emozionalmente neutro ma richiede sempre un atteggiamento emozionalmente situato (Heidegger, 1976: 407). Comprendere nella sua forma intensiva richiede cioè essere capaci di empatia intesa come capacità di cogliere l'esperienza vissuta estranea e di presentificazione del vissuto di un altro che "si annunzia in me" (Stein, 1998: 71). Una empatia, quindi, come afferma Stein, che non significa fusione ontologica, un diventare tutt'uno con l'altro ma un situarsi presso l'altro (Ibid.: 87), un pensare con il cuore (Ibid.: 52), un volgersi all'altro con una attenzione ricettiva per trovare e ipotizzare con lui altri fili con cui tessere la vita.

Un passaggio quindi – quello del lavoro con le emozioni – che anche nel Gruppo di Parola è necessario se si vuole promuovere nei/lle partecipanti la comprensione profonda delle vicende del conflitto genitoriale nel quale sono invischiati; quella *coscientizzazione* di cui parla Freire (1996/2004) per riferirsi allo sviluppo della *coscienza transitiva* obiettivo della sua educazione problematizzante.

La coscienza, secondo l'autore, riguarda il modo in cui una persona si relaziona al mondo. Quando l'essere umano vive nel mondo e ne subisce unicamente i condizionamenti, la sua coscienza è in uno stato 'intransitivo' perché caratterizzato da un sentimento di oppressione – materiale, spirituale, psicologico, cognitivo – che produce disagio e sofferenza; quando invece ha l'opportunità di entrare in contatto con la realtà e di intervenire attivamente sulle problematicità, incoerenze e contraddizioni che la caratterizzano, l'essere umano realizza uno sviluppo cognitivo ed emotivo che lo rende libero e padrone della propria esistenza che così migliora. Tale relazione di *coscientizzazione transitiva*, viene ulteriormente definita da Freire (*Ibidem*) *critica* per sottolineare che è proprio lo scambio comunicativo attivo tra soggetto e realtà a determinare in chi la attua, una riscoperta di sé nel mondo (e per differenziarla da quella da lui definita transitiva *naturale* frutto del miglioramento spontaneo delle condizioni di vita di una persona determinato dal cambiamento oggettivo delle sue condizioni di vita ambientali, sociali, ecc.). Uno scambio che, superando la distinzione netta tra chi insegna e chi impara, deve basarsi sul confronto dialettico tra un educando e un *educatore dialogico* capace, cioè, di stimolare nel primo un processo di sviluppo critico attraverso l'uso sapiente della *parola problematizzante*; quella che, orientando alla *riflessione* chi la riceve, si fa azione educativa. Riflessione e azione – dice Freire (*Ibidem*) – costituiscono infatti le due dimensioni imprescindibili della educazione "talmente solidali, e strette da una interazione così radicale che, sacrificandosi anche

parzialmente una delle due, immediatamente l'altra ne risente" (Ibid.: 56). L'educazione problematizzante si pone in tal senso come antidoto efficace contro ogni forma di passività e come continua *provocazione responsabilizzante* perché attraverso il *logos* risveglia le coscienze stesse, facendole emergere e provocando la loro "inserzione critica" nella realtà (Ibid.: 95-96) come avviene nel terzo incontro del Gruppo di Parola.

In esso infatti i conduttori, con atteggiamento empatico, sollecitano i/le minori a elaborare *parole nuove* con cui esprimere *significati nuovi* sulla separazione, quelli appresi dialogicamente fino a quel momento del percorso; parole con cui cancellare o sostituire quelle *vecchie* fino a ora utilizzate per riempire i silenzi con cui i genitori (non) hanno risposto alle richieste di aiuto e di comprensione poste loro nel momento della separazione. Le *parole nuove* così generate dai/lle bambini/e diventano il loro strumento di libertà e liberazione perché attraverso esse, finalmente, essi possono pendere posizione, dire la loro, mostrare la propria opinione personale sganciandosi dai punti di vista dei loro genitori. Come afferma Freire l'educazione deve essere "pratica di libertà, esperienza di liberazione" (Ibid.: 98), esperienza difficile, impegnativa, alla quale egli assegna un compito importantissimo, anche perché in questo processo – egli dice – "la finalità è veramente alta". La liberazione è un parto. Un "parto doloroso e l'essere che nasce da questo parto è un uomo nuovo: l'uomo che libera se stesso" (Ibid.: 99).

Nel terzo incontro i/le bambini/e, dopo aver riflettuto e rielaborato in quelli precedenti le proprie esperienze, sono pronti a fare un passo avanti nel processo di costruzione di una nuova immagine di se stessi e del proprio ruolo dentro la separazione che non è più quello passivo di semplici ricettori delle decisioni dei grandi ma quello attivo di soggetti consapevoli e pienamente capaci di indirizzare la propria storia con *coscienza autointenzionale* avviandosi così ad una *trans-formazione*.

Come afferma Bertolini (1988: 32) richiamando Husserl "la conoscenza parte sempre da un atto originario della coscienza intenzionale" che deve essere attivata nella direzione del mondo per fare in modo che le proprie istanze di libertà si muovano nella storicità e materialità del reale. Si diventa soggetti persone – dice Riva (2011: 167) – "quando ci si assume la responsabilità di sapere di sé e di trascendersi nel senso di sapere ulteriormente di sé conquistando con fatica una propria visione del mondo". Nasciamo cioè – approfondisce Mortari (2006: 41) – come esseri mancanti "con la responsabilità di dare forma al nostro essere per vivere una vita buona" ma poiché tale obiettivo è difficile da raggiungere è necessario un intervento educativo intenzionalmente orientato ad aiutare i giovani a superare la propria incompiutezza e ad apprendere l'arte di esistere che non può essere spiegata con la ragione umana ma si costruisce solo nella esperienza, "trasformando in ciò se stessa e il soggetto che la elabora".

L'educazione ha quindi la responsabilità di promuovere nel soggetto il processo della sua autoformazione intesa in termini di acquisizione del sapere e di sviluppo della forza di volontà e degli strumenti relaziona-

li necessari a impegnarsi in tale direzione; autoformazione che significa *cambiamento consapevole*, principale traguardo educativo che il Gruppo di Parola produce nei/lle partecipanti. In che direzione orientare questo processo di cambiamento consapevole attivato nei/lle partecipanti al Gruppo di Parola?

La questione della direzione di senso, cruciale in ogni sapere, in ogni pratica e in ogni progettazione pedagogica e antropologica perché ha a che fare con la costruzione del soggetto e della sua identità (Cambi, 2000: 172), diventa essenziale a questo punto del percorso del Gruppo di Parola perché i partecipanti hanno adesso ben chiari i propri bisogni ma si sentono ancora intrappolati dentro la frattura emotiva creata dal conflitto genitoriale. È giunto dunque per loro il momento di confrontarsi con la mamma e il papà per chiedergli – con le parole nuove apprese – di ritrovare quella unione che come genitori gli impone di occuparsi dei loro bisogni emotivi di riconoscimento e rassicurazione emotiva che al termine di tutti i percorsi del Gruppo di Parola accomunano sempre i /le partecipanti.

Proprio per consentire ai/lle ragazzi/e la possibilità di ricevere una risposta a questa domanda di senso l'ultimo incontro del Gruppo di Parola – il quarto – prevede che nella stanza di lavoro entrino anche la mamma e il papà.

L'incontro è diviso in due parti. Nella prima i/le minori si preparano all'incontro scrivendo di proprio pugno una frase con cui esprimere – utilizzando le *parole nuove* apprese durante il percorso – emozioni, pensieri, domande, desideri che ritengono importante comunicare ai loro genitori e che, insieme a quella degli altri, compongono una grande lettera pensata come voce del gruppo e non come espressione di ciascuna individualità. Nella seconda parte dell'incontro questa lettera viene letta dai conduttori alle mamme e ai papà presenti senza indicargli quale è, tra tutte, la frase scritta dal/la proprio figlio/a. Questo espediente di anonimato è appositamente utilizzato non solo per dare ai/lle partecipanti al Gruppo di Parola la serenità di esprimersi in totale libertà, ma soprattutto per amplificare il messaggio rivolto ai loro genitori che sono 'costretti' ad ascoltare con attenzione tutte le frasi e le parole contenute nella lettera per cercare di cogliere in esse qualcosa che li rimandi con certezza a quanto scritto dal/la proprio/a bambino/a. Inaspettatamente però i genitori non riconoscono le parole del/la proprio/a figlio/a che nel corso del lavoro nel Gruppo di Parola si sono *trans-formate* in parole diverse da quelle che erano soliti sentirgli 'dire' prima che vi partecipasse. Il senso di disorientamento che questo provoca in loro aumenta quando, poco dopo, i conduttori danno lettura di ulteriori messaggi – sempre anonimi – a loro destinati e inseriti in una cassetta delle lettere definita dal gruppo *speciale* perché destinata alle comunicazioni più delicate figli-genitori. Ancora una volta la mamma e il papà non riconoscono il messaggio a sé specificamente destinato sentendosi ancor più smarriti. E quando, poco dopo, i conduttori chiedono ai genitori di rispondere alla lettera scritta dai/lle ragazzi/e si scoprono improvvisamente *senza parole!* Per la prima volta anche loro provano quella sensazione di disorientamento che il/la proprio/a figlio/a prova da quando

si sono separati e confliggono! Proprio loro che lo/la avevano portato/a al Gruppo di Parola affinché comprendesse e accettasse meglio i loro problemi sono chiamati adesso a mettersi in discussione!

Ciò che infatti li colpisce in questo momento non sono tanto le richieste precise del proprio bambino/a (che tra l'altro non riescono neanche a individuare con certezza) ma il fatto di essere rimasti spiazzati di fronte alla forza e alla determinatezza con cui tutti i/le partecipanti hanno chiesto le stesse cose ai genitori presenti: attenzione, ascolto, comprensione dei bisogni di affetto e sicurezza. È come se l'asimmetria educativa familiare classica genitore-figlio/a si fosse invertita improvvisamente perché quest'ultimo/a diventa il/la detentore/trice delle *parole giuste* da usare con i propri genitori con cui li accompagna e invita a (ri-)assumersi la responsabilità educativa della bi-genitorialità che spetta loro anche da separati.

In quell'*hic et nunc*, si produce quindi un l'importante effetto educativo sia per i genitori che per i figli. Per i primi avere di fronte a sè il/la proprio/a figlio/a che gli chiede aiuto significa avere l'opportunità di mettersi in discussione e cambiare comportamento deponendo le armi del confitto. Per i/le secondi/e avere per la prima volta la possibilità di esprimere il proprio punto di vista a entrambi i genitori contemporaneamente significa intravedere nuovamente un unico orizzonte di senso verso cui direzionare il proprio cammino: quello dell'unità degli affetti e dei sentimenti che si è rotto con la separazione, che è stato perso dentro il conflitto e che adesso sembra avere una possibilità di ricomposizione.

Questo potente e inaspettato effetto *trans-formativo* del Gruppo di Parola interpella la pedagogia quale scienza che, dice Riva, "ha il compito storico di formare adulti che sappiano so-stare consapevolmente e teneramente vicino alle proprie emozioni con ciò aiutando i bambini, i ragazzi ei giovani a so-stare vicino alle proprie" (Riva, 2011: 167).

Cosa fare adesso?

## 5. Conclusioni

La responsabilità dell'educazione – da sempre volta a occuparsi dei rapporti tra persone e tra generazioni diverse in cui qualcuno si fa carico di qualcun'altro indicandogli modalità di socializzazione, comportamenti – è infatti quella di indicare al soggetto strade e strumenti per esprimere se stesso nella relazione con la cultura e con l'Altro, responsabilità che per Massa (2000) – alla luce della prospettiva da lui fondata nella clinica della formazione (Riva, 2011: 169) – risiede soprattutto nella capacità dell'educatore e del formatore di costruire dispositivi adeguati affinché qualcosa di esperienzialmente significativo possa accadere. In particolare essa deve incarnarsi in processi educativi e formativi capaci di promuovere nei ragazzi l'interiorizzazione della struttura formale dei valori (Cambi, 2000: 117) disegnando gli ambienti più adatti per portarli a essere, nella relazione con la società, il mondo, i genitori protagonisti attivi (Riva, 2011: 164).

Se da un lato, quindi, il Gruppo di Parola costituisce un dispositivo di grande valore pedagogico perché, fondandosi sull'uso di *parole generatrici*, permette di assumere sui/lle partecipanti uno sguardo educativo che si estende "non solo in ampiezza ma anche in verticalità", capace cioè di andare oltre il già dato e il già detto, per esplorare le cosidette latenze pedagogiche, cognitive e affettive e promuovere in loro un nuovo modo di essere (Palmieri & Prada, 2008); dall'altro esso necessita di proseguire con un accompagnamento educativo più ampio, capace di mettere insieme in modo combinato genitori e figli/e per far sì che essi possano proseguire insieme nel percorso di *trans-formazione* appena avviato: "un percorso carico di impegni, scelte, tentativi: in viaggio nella direzione di una meta che si sposta sempre oltre" (Bertin & Contini, 1983: 52).

Ma esistono oggi a livello sociale strumenti pedagogici capaci di coordinare genitori e figli nel superamento della conflittualità dopo il Gruppo di Parola? Purtroppo no. Vi sono solo strumenti educativi pensati *ad hoc* per la coppia – come quelli sopra elencati (paragrafo 1) – oppure altri di natura psicologica che lavorano a livello individuale sulla mamma e il papà o sui/lle bambini/e come se la loro difficoltà reazionale fosse una patologia. In realtà una patologia può diventarlo ma solo perché mancano interventi educativi adeguati capaci di continuare a lavorare sulle relazioni con *parole condivise* tra genitori e figli. La pedagogia, in quanto sapere orientato al futuro e per questo tenuta a prevedere pro-gettare, pre-annunciare in forma ideale e teleologica strumenti sempre nuovi di cambiamento e crescita umana e relazionale delle persone (Riva, 2011: 168) deve interrogarsi e lavorare su come andare oltre nel percorso di *trans-formazione* dei legami familiari interrotti non disperdendo i risultati del Gruppo di Parola.

## Bibliografia


Baldacci, M. & Frabboni, F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Torino: Utet.

Bateson, B.C. (1992), *Comporre una vita*, Milano: Feltrinelli.

Bellanova, B. (1992/2014), "Il vero realismo del divenire umano: 'essere altri da come siamo stati'", in P. Freire, *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Torino: Edizioni Gruppo Abele, pp. 251-265.

Bertin, G.M. & Contini, M. (1983), *Costruire l'esistenza*, Roma: Armando.

Id. & Ead. (2004), *Educazione alla progettazione esistenziale*, Roma: Armando Editore.

Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze: La Nuova Italia.

Boffo, V. (2005), *Per una comunicazione empatica. La con-versazione nella formazione familiare,* Pisa: ETS.

Buber, M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo: San Paolo.

Calaprice, S. (2004), *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*, Brescia: La Scuola.

Cambi, F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (2015), *La forza delle emozioni per la cura di sé*, Pisa: Pacini Editore.
Carter, D.K. (2011), *Parenting coordination: a practical guide for Family Law Professionals*., New York: Springer Publishing Company LLC.
Contini, M.G. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna: Clueb.
Ead. (2011), "Gli adulti e la cura educativa", in *Pedagogia Oggi*, n. 1-2, pp. 27-39.
Dalle Fratte, G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Roma: Armando.
De Monticelli, R. (2004), *L'allegria della mente*, Milano: Bruno Mondadori.
Fabbri, L. (2008), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Roma: Armando Editore.
Fillion L. (2015), "I Gruppi di parola per i figli: la chiave del successo è un intervento familiare", in C. Marzotto (a cura di), *Gruppi di parola per la cura dei legami familiari*, Milano: Franco Angeli, pp. 128-136.
Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2005), *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.
Freire, P. (1967/1977), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Mondadori.
Id. (1968/2011), *La pedagogia degli oppressi*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
Id. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori.
Id. (1972/1974), *Teoria e pratica della liberazione*, Roma: An. Veritas Editrice.
Id. (1996/2004), *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: Ega.
Galimberti, U. (2008), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano: Feltrinelli.
Heidegger, M. (1976), *Essere e tempo*, Milano: Longanesi.
Husserl, E. (1996), *Logica formale e trascendentale: saggio di critica della ragione logica*, Roma-Bari: Laterza.
Iori, V. (2007), *L'etica della cura. Tra sentimenti e ragioni*, Milano: Franco Angeli.
Levinàs, E. (1985), *Humanisme de l'autre homme*, Genova: Il Melangolo.
Lizzola, I. (2013), "Violenze visibili e invisibili. Prospettive pedagogiche", in *Pedagogia Oggi*, n. 2, pp. 11-50.
Loiodice, I. (2000), *Contro il lavoro minorile. Ripensare la formazione, educare al lavoro*, Lecce: Pensa Multimedia.
Madriz, E. (2019), "Educare, assistere, invecchiare: vivere le 'normali' fatiche dell'essere adulti", in S. Tramma & M. Cornacchia (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta*, Roma: Carocci.
Marzotto, C. (a cura di) (2015), *Gruppi di parola per la cura dei legami familiari*, Milano: Franco Angeli.
Massa, R. (2000), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari: Laterza.
Mayeroff, M.(1970), *On Caring*, New York: Harper Collina Publishers.
Milani, P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche nuove e pratiche per la genitorialità,* Roma: Carocci.
Mortari, L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano: Bruno Mondadori.
Ead. (2011), "Il sentire e la cura", in *Pedagogia Oggi*, n. 1-2, pp. 39-49.
Ead. (2015), *Filosofia della cura*, Milano: Cortina.

Muschitiello, A. (2016), "La pedagogia nel diritto minorile. Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare,* n. 2, pp. 161-170.

Noddings, N. (1984), "Caring and competence", in G. Griffen (ed.), *The education of teachers*, Chicago: National Society of Education.

Palmieri, C. & Prada, G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano: Mimesis.

Pati, L. (a cura di) (2014), *Pedagogia della famiglia,* Brescia: La Scuola.

Rilke, R.M. (1985), *Lettera a un giovane poeta. Lettera a una giovane signora su Dio*, Milano: Adelphi.

Riva, M.G. (2011), "La responsabilità", in *Pedagogia Oggi*, n. 2, pp. 157-175.

Simon, M. (2012), "I gruppi di parola per bambini e adolescenti che vivono la rottura di legami familiari", in *Minori e Giustizia*, vol. 3, pp. 388-394.

Stein, E. (1998), *Il problema dell'empatia*, Roma: Edizioni Studium.

*Finito di stampare*
*nel mese di dicembre 2019*
*da Geca Industrie Grafiche - San Giuliano Milanese (MI)*