

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”



Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione
XXIV Ciclo
Curriculum “Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e didattica”

**PAROLE IN ATTESA.
SIGNIFICATI, VISSUTI E POTENZIALITÀ EDUCATIVE DEL
TEMPO DELLA GESTAZIONE**

Coordinatore: Prof.ssa Ottavia ALBANESE

Tutor: Dott.ssa Emanuela MANCINO

Tesi di Dottorato di
Rosaria VIOLI
Matricola 445384

Anno Accademico 2010-2011

*A chi è nato dalla mia attesa,
a Gioele*

Parole in attesa.

Significati, vissuti e potenzialità educative del tempo della gestazione.

Introduzione	pag. 7
Parte Prima	
<i>Riferimenti teorici</i>	
Capitolo I	
<i>Il tempo: una cornice esistenziale</i>	pag. 15
1.1 <u>Abitare il tempo</u>	pag. 15
<i>Il sentimento del tempo</i>	pag. 16
<i>Le rappresentazioni del tempo</i>	pag. 18
<i>Il tempo vissuto</i>	pag. 21
<i>Temporalità ed educazione</i>	pag. 24
Capitolo II	
<i>I tempi dell'esistere in età adulta</i>	pag. 27
2.1 <u>Il tempo dell'adulthood</u>	pag. 27
<i>L'età adulta, teorie e modelli di sviluppo</i>	pag. 28
<i>Il cambiamento in età adulta, un oggetto pedagogico</i>	pag. 30
<i>Identità adulte, incompiutezza e poliformità</i>	pag. 33
<i>Identità e legame, relazione e problemi</i>	pag. 35
2.2 <u>Il tempo dell'incertezza</u>	pag. 38
<i>Il tempo del rischio</i>	pag. 42
<i>L'incertezza sociale</i>	pag. 45
<i>L'incertezza individuale</i>	pag. 49
<i>L'incertezza familiare</i>	pag. 53
<i>L'incertezza come categoria pedagogica</i>	pag. 58

2.3 <u>Il tempo della generatività</u>	pag. 61
<i>Che cos'è la generatività: da Erikson alla psicologia narrativa</i>	pag. 61
<i>Che cos'è la generatività: gli adulti rispondono</i>	pag. 65
<i>Uno sguardo pedagogico</i>	pag. 69
<i>Generare l'inaudito</i>	pag. 71
<i>La generatività come compito educativo</i>	pag. 73
2.4 <u>Il tempo della nascita</u>	pag. 75
<i>Tornare alle origini</i>	pag. 76
<i>Del desiderio: ontologia della nascita</i>	pag. 78
<i>La medicalizzazione della nascita</i>	pag. 81
<i>Per una pedagogia della nascita</i>	pag. 85
2.5 <u>Il tempo dell'attesa</u>	pag. 90
<i>Dell'attendere</i>	pag. 91
<i>Il tempo della gestazione</i>	pag. 93
<i>Il tempo dell'ascolto</i>	pag. 95
<i>L'attesa come cura, la cura dell'attesa</i>	pag. 98
2.6 <u>Il tempo della scrittura</u>	pag. 101
<i>La svolta narrativa</i>	pag. 102
<i>La scrittura come pratica autoformativa</i>	pag. 104
<i>La scrittura come pratica di cura</i>	pag. 107
<i>La temporalità nella scrittura</i>	pag. 110
<i>Il racconto del senso e il senso del racconto</i>	pag. 112

Parte Seconda

Dentro la ricerca

Capitolo I

Essere in ricerca è stare in attesa **pag. 119**

1.1 <u>Della ricerca in educazione</u>	pag. 119
<i>Quale ricerca? Problemi epistemologici</i>	pag. 120
<i>Essere in ricerca: Presupposti etico-politici</i>	pag. 123
<i>Intorno ai significati</i>	pag. 126
1.2 <u>Riflessioni metodologiche</u>	pag. 130
<i>Contributi filosofici: una sintesi proficua</i>	pag. 131
<i>Aspetti metodologici</i>	pag. 134
1.3 <u>Impostazione della ricerca e strumenti utilizzati</u>	pag. 139
<i>Prima parte dell'indagine empirica: il senso dell'attesa per chi vive l'attesa</i>	pag. 140
<i>L'individuazione del campione: difficoltà e possibilità</i>	pag. 142
<i>Il laboratorio: tempi, modi e attività</i>	pag. 144
<i>Strumenti utilizzati</i>	pag. 147
<i>Il gruppo</i>	pag. 150
<i>Seconda parte dell'indagine empirica:</i>	
<i>il senso dell'attesa per chi accompagna l'attesa</i>	pag. 152
<i>Presentazione del campione</i>	pag. 154
<i>Strumenti: l'intervista semistrutturata, traccia e modalità di conduzione</i>	pag. 155
1.4 <u>Modalità di analisi</u>	pag. 160
<i>I materiali del laboratorio</i>	pag. 161
<i>L'intervista di gruppo</i>	pag. 176
Capitolo II	
<i>Parole in attesa</i>	pag. 185
2.1 <u>La partenza: tornare alle origini</u>	pag. 185
<i>La presentazione</i>	pag. 186
<i>Nasce quanto è stato evocato</i>	pag. 187
<i>Tra la vita e la morte</i>	pag. 189
<i>Si muore soli, ma si nasce in compagnia</i>	pag. 191

<i>La sorpresa dell'imprevisto</i>	pag. 194
<i>In conclusione</i>	pag. 195
2.2 <u>Immergersi nell'attesa</u>	pag. 198
<i>Immagini e parole</i>	pag. 200
<i>Attendere l'inatteso</i>	pag. 202
<i>Porsi in attesa</i>	pag. 204
<i>La fine dell'attesa o l'attesa della fine</i>	pag. 206
<i>Alla ricerca del proprio sentire</i>	pag. 208
2.3 <u>Abbracciare il futuro</u>	pag. 213
<i>Dal disegno alla parola</i>	pag. 213
<i>Tra l'essere e il voler essere</i>	pag. 216
2.4 <u>Per concludere: i lasciti dell'attesa</u>	pag. 219
<i>Il manifesto dell'attesa</i>	pag. 220
<i>Oltre se stessi</i>	pag. 224
<i>Lo stupore della presenza</i>	pag. 226
<i>Un nido da cui volare</i>	pag. 228
<i>Commiato</i>	pag. 229
2.5 <u>I vissuti dell'attesa</u>	pag. 233
<i>Intorno alle apicalità esistenziali</i>	pag. 235
Capitolo III	
<i>Parole che accompagnano l'attesa</i>	pag. 239
3.1 <u>Essere 'tra'</u>	pag. 239
<i>Tra il fare e l'essere</i>	pag. 240
<i>Tra l'impazienza e la sosta</i>	pag. 242
<i>Tra la solitudine e la condivisione</i>	pag. 244

3.2 <u>Il mestiere di accompagnare</u>	pag. 247
<i>Successi ed insuccessi</i>	pag. 247
<i>Farsi carico del bisogno</i>	pag. 253
<i>Tracce</i>	pag. 259
3.3 <u>I vissuti di chi accompagna l'attesa</u>	pag. 262
<i>Le famiglie lessicali</i>	pag. 262
<i>Le apicalità esistenziali</i>	pag. 264
Conclusioni	pag. 267
<i>Riferimenti bibliografici</i>	pag. 277

Introduzione

“Così il tempo è passato,
tutto dietro il futuro
tremando
si è addensato,
e vigila nascosto
come stesse all’agguato...”
M.Luzi

L’attesa è esperienza esistenziale consueta. Lo scorrere lento ed interminabile dei minuti che ci separa da ciò che stiamo aspettando, quel vuoto che sperimentiamo nel tempo che pare immobile nel suo fluire, l’urgenza che si fa premito sul futuro per accelerarne la venuta, sono gli aspetti dell’attesa che ciascuno, nella propria storia, ha avuto modo di esperire. C’è però un tempo di attesa che, nella materialità della vita individuale, si contraddistingue come particolare, e non soltanto per la sua lunga durata. È l’attesa della nascita di un figlio, tempo in cui prende forma un altro essere vivente, ma anche tempo in cui prendono nuova forma le madri e i padri impegnati in una delicata e significativa transizione che forse, più di ogni altra, segna l’approdo alla condizione adulta.

La procreazione non è certo l’unico modo per porre in atto il potere generativo connesso con l’adulthood, ma è forse quello maggiormente capace di trasformare radicalmente le abitudini di vita e le modalità con cui la si affronta quotidianamente. Il piacere-dovere di prendersi cura di un altro essere oltre sé, la responsabilità per la sua esistenza e non più soltanto per la propria, segnano il passaggio dall’egoismo giovanile del costruire una strada per sé, alla generatività adulta che implica la preoccupazione di operare non solo per la propria realizzazione ma anche per quella altrui.

Nelle pagine che seguono si proverà a mettere a fuoco l’attesa come tempo esistenziale particolare, e a gettare, su questa esperienza umana, uno sguardo pedagogico, direzionato da un pensiero filosofico di stampo fenomenologico ed ermeneutico, intenzionato, attraverso una breve disamina teorico-riflessiva prima, ed empirica poi, a rivelarne potenzialità e criticità, risorse e problematiche aperte.

L’approccio sarà quello di chi considera teoria e prassi intimamente legate, fortemente interconnesse e imprescindibili l’una dall’altra. Il lavoro di ricerca infatti, pur venendo per

praticità presentato in due parti distinte, è stato segnato da un continuo intrecciarsi dello studio teorico e dell'indagine empirica che sono, di fatto, proceduti di pari passo, richiamandosi vicendevolmente alla necessità di ulteriori approfondimenti e facendo nascere continue domande e curiosità. Due mondi che si considerano interdipendenti, per cui, se la teoria consente un'analisi critica della pratica, quest'ultima pone ulteriori problemi alla prima, spingendo la riflessione oltre il già dato, e consentendo l'elaborazione di teorie inedite.

O perlomeno, come, ci si augura, in questo caso, fornisce altre letture, nuove attribuzioni di senso, diverse visioni d'insieme dell'oggetto preso in esame, attraverso un approccio che si potrebbe definire clinico, per l'attenzione al particolare dell'esperienza, per come essa si dà nella materialità dell'esistenza di soggetti unici ed originali, ed ermeneutico-interpretativo perché teso costruire sapere a partire dai loro racconti, scritti ed orali.

La domanda stessa che ha mosso la curiosità della ricercatrice è stata infatti questa: di quali vissuti, emozioni e significati viene riempito questo tempo unico, da coloro che attendono la nascita di un figlio e da coloro che, per professione, li accompagnano a quell'evento straordinario? L'attenzione è quindi stata rivolta da subito alla concretezza del mondo esperienziale, ed ha spinto alla presa in carico di quegli aspetti che lo caratterizzano e lo rendono singolare: le emozioni, i vissuti, gli stati d'animo, i sentimenti, i significati che uomini e donne particolari attribuiscono e percepiscono in merito a quell'accadimento. D'altronde, per la pedagogia, indagare nell'esperienza umana non può che tradursi nel farsi carico dei significati e delle emozioni che la caratterizzano, da considerarsi quali strutture originarie della vita psichica individuale e risorse capaci di attivare, nel soggetto, resistenze e cambiamenti. Nella convinzione, avvallata dai più recenti studi in campo psicologico, che il portare a consapevolezza le proprie emozioni possa davvero migliorare la capacità di riflettere su se stessi in modo critico, si è così strutturato e proposto un percorso, che potesse quindi risultare formativo per le giovani coppie coinvolte, proprio perché teso a favorire una reale appropriazione dell'esperienza vissuta attraverso lo scambio e la riflessione comune.

Lo strumento scelto ed utilizzato per favorire doppiamente la comunicazione di vissuti personalissimi, e una riflessione seconda su quanto manifestato, è la scrittura personale, considerata qui risorsa educativa, soprattutto nell'intraprendere un itinerario che si

proponeva come autoformativo nell'intento di stimolare i partecipanti a mettersi alla ricerca del proprio sentire, attivando capacità meta-cognitive.

La scrittura verrà infatti, nelle pagine seguenti, valorizzata come strumento capace di favorire l'introspezione ed accrescere la consapevolezza di quanto si va vivendo, proprio perché capace di visibilizzare il pensiero depositandolo sulla pagina. Magico ed antico mezzo con cui il *cogito* si fa *gesto*, restituito al corpo che lo media, lo elabora e lo trasferisce su un foglio di carta, sullo schermo di un computer, o lo fa esplodere, ingigantendolo, su di una parete, la scrittura regala concretezza al mondo interiore, permettendo al soggetto di farsene carico in modo pensato. Lega il sentire ed il pensare intrecciandoli indissolubilmente nel farsi di un testo.

Anche il testo che, a seguire, viene presentato al lettore è il risultato di questo intreccio di teoria e vissuto, di studio ed esperienza. L'esito di un calarsi a tal punto nella ricerca da renderla non più distinguibile dal percorso esistenziale, e quindi carica di un sentire, oltre che di un pensare, che ha reso necessario alla ricercatrice includersi nell'indagine empirica non come chi pone delle domande e attende da altri delle risposte, ma come chi, insieme ad altri, con l'aiuto degli altri, si interroga su un'esperienza comune e co-costruisce un sapere condiviso e circostanziale. Si intende quindi offrire il rendiconto di un percorso che ha prodotto 'nuovo sapere', situazionale, ma non per questo meno significativo, in termini di incidenza sulle vite individuali, per coloro che si sono resi disponibili ad affrontarlo.

Quel sapere che si elabora quando sui gesti compiuti, sulle parole scritte, sui sentimenti manifestati si fa luce con la riflessione ed il pensiero.

Il presente lavoro è quindi articolato in due parti. Nella *prima parte* vengono delineati la cornice epistemologica ed i riferimenti teorici che hanno sostenuto l'indagine empirica.

L'attenzione al darsi concreto dell'esperienza dell'attesa per soggetti specifici, e l'intento di comprendere i significati che essa ha assunto per le persone coinvolte nella ricerca, hanno richiesto, si è detto, un *approccio fenomenologico-ermeneutico ed idiografico*, che valorizza la singolarità del contestuale, in interazione con altre correnti di pensiero come la *filosofia partecipativa* e l'*apporto costruzionista*, per le quali il processo di conoscenza viene co-costruito in modo dinamico, attraverso scambi conversazionali interazionalmente prodotti.

Volendo restituire, anche nella forma e nell'ordine di presentazione, il fluire del pensiero nel suo percorso di analisi teorica, lo studio si apre con una breve trattazione sul *tempo*,

quale tema d'insieme della ricerca; riferendosi al pensiero di autori come Husserl e Heidegger, il tempo esistenziale, viene qui presentato come tempo vissuto, esperienza soggettiva dell'essere-nel-mondo, la cui percezione, secondo gli studi di Durkheim, Jaspers e Bergson, appare relativa, lontana da ogni sua possibile misurazione oggettiva.

Si procede poi con l'analisi di diverse *temporalità dell'esistenza*, iniziando dal *tempo dell'adulthood*, riconosciuto da Erikson come fase specifica della vita umana con caratteristiche particolari, e capace di offrire, anche secondo gli studi di Levinson e Lapassade, molteplici opportunità di crescita e cambiamento.

Segue una riflessione sul *tempo dell'incertezza*, che, secondo autori come Bauman, Beck, Touraine, si offre nella post-modernità quale condizione della vita, connessa con la produzione sociale di rischi sempre maggiori, proporzionali alla produzione della ricchezza, che pone l'uomo in un mondo percepito instabile, condizionando inevitabilmente la progettualità individuale.

La riflessione sulla condizione adulta, sulla costituzione identitaria e sulle difficoltà di costruire il proprio posto nel mondo, abitando il divenire come impegno esistenziale, apre all'analisi del *tempo della generatività*, identificata da Erikson come caratteristica peculiare dell'essere adulto, e che, anche secondo i più recenti studi di Mc Adams, De St Aubin, e Kotre, spinge l'uomo alla produttività e alla creatività a servizio delle generazioni successive.

Lasciandosi poi guidare dal pensiero di autrici come Arendt e Rigotti, si continua portando l'attenzione sul *tempo della nascita*, quale esperienza in cui forse maggiormente si rende manifesta la generatività adulta, e considerata come evento misterioso, atto di espansione di sé, che trasforma i confini delle vite individuali. Sulla suggestione delle parole di E. Musi, si fa cenno al suo essere divenuta esclusivo oggetto della filosofia e della medicina, saperi che, di fatto, hanno espropriato le donne del senso profondo della nascita e delle conoscenze ad essa connesse, per concludere con un suo recupero in chiave propriamente pedagogica.

Il tema della nascita introduce la riflessione sul *tempo dell'attesa*, vero fulcro dell'indagine che si va presentando, quale tempo particolare, proteso verso il futuro e straordinariamente immerso nel divenire. Ci si farà, in questo caso guidare dalle parole di Bompiani, Borgna, e Lévinas, provando a far emergere le caratteristiche del tempo della gestazione quale momento che favorisce il ripiegamento interiore, l'ascolto e la cura di sé e dell'altro.

Infine si conclude con una breve analisi del *tempo della scrittura*, riconosciuta da Foucault, come anche da Demetrio, Cambi, Formenti, quale strumento di formazione e cura, dotato di una propria temporalità, diacronica e sincronica, che conduce alla messa in parola.

Nella *seconda parte* si provvederà a descrivere *la ricerca*, in primis nei suoi *aspetti metodologici*, enucleandone i presupposti epistemologici ed etici, e presentandone fasi, strutturazione, strumenti e modalità di raccolta, trattazione ed analisi dei dati emersi.

L'intento di far parlare il vissuto trasformandolo in esperienza, ha reso necessario l'utilizzo di metodologie relative all'*approccio narrativo*, a quello *clinico*, come alla prospettiva della *ricerca-formazione*, che pongono al centro del processo di ricerca il soggetto coinvolto, impegnato, in questo caso, nel racconto di sé. *Le due fasi distinte del lavoro* hanno richiesto l'impiego di strumenti differenti: un *laboratorio di scrittura* di sé e riflessione per le coppie in attesa e un'intervista di gruppo e *focus group* per le professioniste impegnate nell'accompagnamento alla nascita.

L'analisi dei testi e delle trascrizioni ha permesso l'emersione di vissuti, emozioni e significati di cui, negli ultimi due capitoli, si è scelto di rendere conto in forma narrativa, restituendo la parola a coloro che hanno co-prodotto la ricerca e che si sono disposti ad indagare nel proprio sentire facendosi carico riflessivamente dei vissuti portati a consapevolezza.

Quanto emerso nel presente studio, attraverso cui ci si è confrontati con un tema così poliedrico, suggerisce forse possibili direzioni per la formazione e l'auto-formazione adulta in un momento esistenziale che appare ricco di potenzialità trasformative, recuperando il valore pedagogico di significati e vissuti quali strumenti attraverso cui l'uomo intenziona il mondo e la realtà che vive.

Parte Prima
Riferimenti teorici

Capitolo I

Il tempo: una cornice esistenziale



1.1 Abitare il tempo

“Siamo fatti di solitudine,
d’amore e di tempo,
di incessante tempo”

J.L. Borges

All’uomo non è dato fare esperienza che non si accompagni alla presenza del tempo. L’esperienza qualifica il tono emotivo del tempo in un’influenza vicendevole, per la quale se l’aver poco o tanto tempo a disposizione, permette di indugiare o affrettare il proprio permanere in una data situazione, condizionando l’esperienza che in quel momento si vive, è pur vero che la piacevolezza o meno dell’esperienza data, condiziona la percezione del

tempo in cui questa si compie. Ciò accade perché il tempo non rimane esterno, misurabile e geometrico, contenitore di esperienze ed accadimenti esistenziali, estraneo ad ogni risonanza emotiva, ma, interiorizzato, diviene soggettivo, tempo vissuto “che cambia in ciascuno di noi di momento in momento, di situazione in situazione: il tempo che, indipendentemente dalla scansione cronologica delle ore, ci fa vivere in misura diversa una uguale estensione temporale.”¹ La percezione interiore del tempo varia, quindi, in connessione ai diversi stati d’animo vissuti dal soggetto, e lo stesso suo scorrere si modifica in base alle tensioni emotive che lo animano.

Il fluire del tempo che dal passato giunge al presente, e da esso si proietta nel futuro, si intreccia al divenire individuale senza che vi sia sempre la consapevolezza di questo suo articolarsi, quanto piuttosto un sentire sempre presente che presentifica il passato ed il futuro, come memoria e attesa. Le componenti del tempo, così come affermato da Agostino nelle *Confessioni*, si renderebbero infatti presenti nell’interiorità individuale, articolandosi in modo indipendente rispetto alla linearità del tempo, misurato e irreversibile, dell’orologio. La temporalità interiore, nel direzionare il nostro essere nel mondo, si pone come condizione necessaria al darsi, nell’esperienza esistenziale dell’uomo, di vissuti retrospettivi e progettuali come la nostalgia, il rimpianto, l’attesa e la speranza. La percezione dello scorrere fluido del tempo come flusso di esperienze è condizionata quindi dagli stati emotivi e può essere esperita sia come successione che come contemporaneità in uno stesso momento.

Il sentimento del tempo

Il tempo, originariamente considerato una forma di manifestazione della divinità, è una delle grandi esperienze archetipiche dell’uomo e non sorprende quindi che abbia occupato un posto centrale nella riflessione filosofica in tutte le epoche e in diverse tradizioni culturali. L’esperienza del tempo, del suo fluire in una direzione irreversibile, del suo

¹ E.Borgna, *L’attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano, 2005, pagg.41-42

passare come irrefrenabile successione di momenti, è stata quindi fin dai tempi più antichi oggetto di trattazione per la filosofia, la religione e la scienza. Quali che siano però le sue traduzioni concettuali, il sentimento immediato del tempo, così come viene percepito nel suo trascorrere, e attraverso il quale possiamo dire che il tempo esiste, resta di difficile categorizzazione. Non pare quindi concetto univoco, definitorio e monosemantico, ma si traduce nella materialità dell'esistenza di civiltà e singoli individui come dimensione articolata e polisemica in cui vengono intrecciate storie personali e collettive.

Dapprima il mito greco e in seguito la fisica moderna hanno provato a mettere in discussione il sentimento popolare del tempo lineare, costruito sulla successione di passato presente e futuro, arrivando a sostenere come in realtà non vi sia alcuno scorrere del tempo orientato, quanto piuttosto uno "spazio-tempo, senza passato e futuro fra loro fermamente distinti"², che negherebbe quel vissuto soggettivo del consumarsi dell'esistenza nel continuo invecchiamento che ha però dato origine alle più diverse rappresentazioni della temporalità prodotte dalle varie culture che si sono mostrate aperte a una sua configurazione plurale, contemplando l'esistenza di tempi qualitativamente diversificati per intensità, significato e direzione. Vero è che nelle società occidentali contemporanee appare sempre più difficile fare proprie le parole scritte da A. Einstein in una lettera di condoglianze per la morte di un amico: "Per noi che crediamo nella fisica la divisione tra passato, presente e futuro ha solo il valore di una ostinata illusione"³, e sembra invece inevitabile che l'uomo della società liquida si lasci travolgere da un tempo rigidamente scandito e misurato tendente all'esattezza e all'eliminazione di ogni scarto; con l'incremento della velocità, che rende frenetici i ritmi di vita dell'età moderna, si finisce infatti per cercare ostinatamente e inutilmente un rimedio al venir meno del tempo, alla sua costante mancanza, contraendolo per quanto possibile nel puro istante presente.

Il consumarsi del tempo, e del nostro essere nel tempo, resta però il dato inconfutabile che pone le fondamenta di quella esperienza temporale del fluire irreversibile dal futuro al passato, attraversando un presente che scivola di mano, che funge da limite intrinseco alla tensione desiderante, di per sé illimitata, che alimenta la vita dell'uomo. Il tempo sarebbe così o qualcosa che si possiede o non si possiede, o, piuttosto, qualcosa che si è, in

² L.Ruggii (a cura di), *Il tempo in questione. Paradigmi della temporalità nel pensiero occidentale*, Guerini, Milano, 1997, pag.10

³ Lettera di condoglianze di A. Einstein del 21 marzo 1955 per la morte dell'amico M. Besso, cit. in L. Ruggii (a cura di), *Op. cit.*, pag. 12

relazione con l'essere nel divenire e con il divenire come modalità originaria dell'essere. Verso questo secondo significato confluisce il pensiero di diversi autori, riconducibile alla corrente fenomenologica, come all'esistenzialismo e allo spiritualismo, cui si farà qualche breve cenno, nel tentativo di mettere in luce come il tempo possa essere considerato, nel presente lavoro, cornice d'insieme delle riflessioni che verranno svolte in merito a un momento apicale dell'esistenza adulta, come quello dell'attesa e della nascita di un figlio, oltre che specifica categoria di indagine.

Le rappresentazioni del tempo

La rappresentazione del tempo proposta da Newton pare oggi inaccettabile. Un tempo assoluto, vero e matematico, omogeneo e divisibile in parti uguali, contrasta fortemente con l'esperienza che a ciascuno è dato di fare del tempo, e con quanto è stato portato in luce dalla psichiatria fenomenologica rispetto alle modalità diverse attraverso cui i malati mentali fanno esperienza delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro.

È verso la fine del diciannovesimo secolo che il concetto di omogeneità del tempo si impone all'attenzione e viene messo in discussione. Proprio in virtù del fatto che nello stesso periodo storico venisse, infatti, introdotta e imposta l'ora ufficiale, iniziarono a proliferare studi psicologici, fisici e sociologici, tesi ad indagare il modo in cui gli individui creano tempi differenti, in base ai diversi stili di vita, alle variegata forme sociali e ai sistemi concettuali che le reggono.⁴ L'*eterogeneità* del tempo individuale in opposizione all'*omogeneità* del tempo pubblico venne tematizzato in numerose opere letterarie dell'epoca; da Oscar Wilde a Proust, da Kafka a Joyce si sottolineò con insistenza la discordanza tra il variegato tempo interiore e quello esterno, rigidamente definito, cui faticosamente conformarsi. Scrive infatti Kafka: "Gli orologi non vanno d'accordo, quello interiore corre a precipizio in un modo diabolico e demoniaco o in ogni caso disumano, mentre quello esterno segue faticosamente il solito ritmo."⁵ Concetto convalidato e

⁴ S.Kern, *Il tempo e lo spazio. La percezione del mondo tra Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna, 1988, pag.23

⁵ F.Kafka, *Confessioni e diari*, Milano 1972, pag.605, cit. in S.Kern, *Op. cit.*, pag.24

fisicamente dimostrato anche dalla teoria della relatività di Einstein che portò alla consapevolezza come ogni sistema di riferimento possieda un tempo proprio. “In senso figurato, la teoria generale della relatività ebbe l’effetto di collocare un orologio in ogni campo gravitazionale dell’universo”⁶.

Gli studi antropologici e sociologici del periodo, e in modo particolare quelli di E. Durkheim sulle società primitive e il loro modo di misurare e abitare il tempo, di fatto confermarono la sua relatività sociale. Teoria che venne convalidata anche da psichiatri e filosofi, tra cui Karl Jaspers, che prese in esame i diversi modi di percepire il tempo e lo spazio nelle più comuni malattie mentali.

La nascita del cinema, alle prese con la rappresentazione del movimento, contribuì forse a mettere in discussione anche la *natura atomistica* del tempo, come successione di attimi distinguibili e da scandire rigidamente, per muovere verso un’idea di tempo come *flusso*. Con il montaggio filmico, si scoprì che il tempo poteva essere manipolato, dilatato o compresso, ed il suo corso persino rovesciato.

Nello stesso periodo l’immagine, anche quella pittorica, si cimentò con la possibilità di rappresentare il tempo. Monet, tra gli impressionisti, con le sue successioni di dipinti dello stesso motivo in differenti stagioni o parti del giorno, provò a suggerire il moto del tempo; i cubisti tentarono “di andare al di là dell’istante usando prospettive molteplici”⁷ per mostrare, con Picasso, le sensazioni che il trascorrere del tempo ci permette di sperimentare. In ogni caso nell’arte pittorica di questo periodo, così impegnata a rendere visibile la prospettiva temporale insieme a quella spaziale, compaiono poche rappresentazioni di orologi, proprio perché oggetti in grado di evocare la natura parcellizzata del tempo. Un tentativo forse maggiormente riuscito di rappresentazione del tempo, relativo e come flusso, è quella di Salvador Dalì che nell’opera *La persistenza della memoria* del 1931⁸ dipinse quattro orologi, di cui tre liquefatti; uno sospeso ad un albero secco, a dire che la memoria può dilatare la durata di un evento che pur appartiene al passato; un altro avvolto intorno ad una strana figura embrionale, in cui si distingue un occhio dalle lunghe ciglia, a rappresentare il modo in cui la vita e lo sguardo umano possono distorcere l’esattezza del tempo meccanico; un terzo, sul quale è raffigurata una mosca, è adagiato su un parallelepipedo, vuole suggerire l’idea della memoria come

⁶ S.Kern, *Op. cit.*, pag.27

⁷ Ivi, pag.30

⁸ Un’immagine del dipinto è riportata ad inizio capitolo.

soggetta al tempo, destinata quindi ad imputridire come una carogna; infine un quarto orologio, l'unico non liquefatto, coperto dalle formiche "che sembrano divorarlo mentre esso divora il tempo delle nostre vite."⁹ La deformazione delle immagini appare in questo caso un mezzo per rappresentare l'aspetto psicologico del tempo, il cui trascorrere, nella percezione umana soggettiva, assume velocità e connotazioni diverse, interiori, che seguono la logica degli stati d'animo e del ricordo.

Comunque, l'idea del tempo come flusso e non come somma di attimi venne affermata con maggiore efficacia e forza dai filosofi e dai romanzieri, che la misero in connessione alla teoria della coscienza umana come flusso e non come agglomerato di idee.

William James, anticipando alcuni concetti espressi poi da Bergson, sostenne infatti l'esistenza di parti fluide, 'transitive' del tempo, proprio in quanto la coscienza "non appare a se stessa sminuzzata in frammenti"¹⁰ ma impegnata a fluire, in cui ogni evento mentale appare connesso con quelli precedenti e successivi in una sintesi di passato e futuro. Lo stesso Bergson affermò che la vita mentale si estende nel tempo e a ciascuno è dato fare intuitivamente l'esperienza del fluire della nostra personalità nel tempo, del nostro io che dura e che si manifesta proprio come "un flusso continuo, una successione di stati, ciascuno dei quali preannuncia quello che segue e contiene quello che lo precede"¹¹. In sostanza la vera natura dell'esistenza umana nel tempo pare essere la durata, che non è da considerarsi come somma di atomi temporali. "Le dimensioni rigide del tempo convenzionale, con le sue nette partizioni, sono inutilizzabili per tessere la trama dell'attività della mente"¹², per rappresentare la natura della coscienza umana e della sua vita nel tempo. Anche il concetto di *irreversibilità del tempo* venne di fatto messa in discussione in questo periodo dal cinema, dalla letteratura e dagli studi di psicologia e sociologia che rilevarono modificazioni della continuità del tempo nei sogni, nelle psicosi, in alcune forme religiose e nella magia. S. Freud, ne *L'interpretazione dei sogni*, prese in esame la maniera in cui la successione delle esperienze che la mente compie coscientemente viene stravolta durante la fase onirica, ed arrivò ad affermare che i processi mentali inconsci possono essere considerati atemporali.

⁹ S.Kern, *Op. cit.*, pag.32

¹⁰ W.James, *Principi di psicologia*, Milano-Messina, 1972, cit in S.Kern, *Op. cit.*, pag.33

¹¹ S.Kern, *Op. cit.*, pag.34

¹² Ivi, pag.38

Hubert e Mauss, nei loro studi sulla rappresentazione del tempo nella religione e nella magia, arrivarono a riconoscere come l'individuo compia un'esperienza qualitativa e non quantitativa della successione temporale, e definirono il tempo dinamico, eterogeneo, dilatabile, discontinuo e reversibile.

La grande mole di letteratura sul tempo, scientifica e non, attinente a diversi campi disciplinari, è indice dell'attenzione e della problematizzazione che dall'inizio del secolo scorso l'uomo ha posto sull'argomento. Fu proprio l'introduzione dell'ora ufficiale mondiale che imponendo l'uniformità del tempo pubblico scatenò la teorizzazione sul tempo personale e sui tempi interiori molteplici e variegati che mutano "da un individuo all'altro secondo la personalità, e tra gruppi differenti come una funzione dell'organizzazione sociale."¹³ Quando venne imposto il tempo pubblico, sovrapponendosi all'unicità dell'esperienza personale del tempo, iniziò il tentativo di difesa della sua natura interiore, e della sua rappresentazione come fluido, eterogeneo e reversibile, da parte della scienza, della fisica, dell'arte, della filosofia e delle scienze sociali.

Il senso più autentico del tempo, secondo questa breve analisi, non è dunque nel suo essere misurabile, come qualcosa di semplicemente dato, ma sta in quel movimento della coscienza che coincide con l'esperire il proprio divenire e la durata della propria fatticità.

Il tempo vissuto

Le prime considerazioni espresse sul tempo come esperienza soggettiva sono riconducibili, si è detto, all'idea di durata fornita da Bergson, secondo cui essa si costituisce come materia prima della vita interiore dell'uomo, come un fluire continuo senza interruzioni e fratture, nettamente distinta da quel tempo misurabile e lineare che domina le occupazioni quotidiane; la vita interiore infatti, secondo l'autore, non solo si svolge nel tempo ma essa è tempo, e può condurre, in situazioni particolari di forte tensione emotiva, a corto circuito lo scorrere omogeneo del tempo svelando l'organizzazione paradossale della vita della mente. Il problema della distinzione tra un tempo interno, quello concreto della durata, e

¹³ Ivi, pag.44

uno spazio-tempo esterno, rigorosamente scandito e misurabile, viene dall'autore portato in luce per sottolineare come le scansioni di tempo, che sono realmente fondamentali per la coscienza, non riguardino la meccanica; l'ora segnata dall'orologio è data da una collocazione spaziale delle lancette sul quadrante e non ha nulla a che vedere con la durata, come flusso interiore dell'essere.

La temporalità, come vissuto del tempo, è tema centrale di tutta la corrente dell'esistenzialismo, ma in modo particolare della riflessione heideggeriana secondo cui il tempo non sarebbe "solo" una dimensione cronologica astratta ed oggettiva o un'esperienza capace di produrre coscienza del tempo, quanto una *dimensione ontologica*, il fondamento dell'Esserci. Anche per Heidegger, quindi, il tempo non può essere considerato cornice o contenitore delle esperienze che vengono vissute quanto, piuttosto e più propriamente, ciò che viene vissuto, giacché "vivendo il tempo la vita vive ultimamente se stessa. In questo senso non si "ha" mai il tempo; piuttosto lo si "è" già e sempre"¹⁴.

Non si può dire quindi che il sé appartiene al mondo, come determinazione spazio-temporale, ma è il mondo ad appartenere al sé, cosicché

"la *Lebenswelt*, il mondo-della-vita inteso come l'orizzonte significativo da cui l'uomo reperisce di volta in volta tendenze e motivazioni, diviene la *Selbstwelt*, quel mondo-del-sé (o sé come mondo), che si identifica con la stessa fatticità, quale esperienza originariamente storica"¹⁵.

Lo storico è per l'autore "il mondo proprio del sé, cui la vita è insuperabilmente assegnata"¹⁶, non perché legata alla fatticità dell'accadere, a ciò che accade all'uomo nella storia, ma per il fatto che essa accade, si dà come storia, mostrando la sua originaria temporalità e svelando il nostro essere-il-tempo.

La vita, o l'esistenza dell'esserci, per usare le parole di Heidegger, cade nel proprio mondo, nella storia in cui realizza, compie, il suo svolgersi fattuale come cura di sé. Anche per questo autore la storicità, come dimensione dell'accadere e del divenire più proprio dell'esserci, sfugge a una presa oggettivante, ma diviene porta di accesso alla temporalità, come senso del tempo, come il più proprio essere-il-tempo. La temporalità mostra quindi

¹⁴ L. Ruggi (a cura di), *Op. cit.*, pag. 297

¹⁵ Ivi, pag. 292

¹⁶ Ibidem

“come l’uomo si relaziona a sé, alle proprie possibilità esistenziali”¹⁷ e rappresenta ciò in cui “si esprime la struttura dell’esistenza”¹⁸, la condizione per cui si può parlare di identità e di storia personale.

Facendo riferimento alla riflessione filosofica di corrente fenomenologica, che ha tentato di definire i caratteri essenziali della coscienza del tempo, non si può non considerare il concetto di tempo espresso da Husserl come “coscienza interna”, vita coscienziale che scaturisce dal vissuto e “che trova dimora in ciò che vi è di più soggettivo nella soggettività.”¹⁹ Distinguendolo dal tempo oggettivamente dato, esterno, indifferenziato e misurabile, Husserl si riferisce ad un concetto di tempo che procede dall’esperienza del qui e ora, del presente, fortemente intrisa dall’esperienza del passato e già protesa verso il futuro.²⁰ Rifacendosi alle riflessioni di S. Agostino, infatti, egli sostiene che “la realtà attualmente *presente* è composta dagli eventi reali che veramente *sono*, dal passato che *non è più*, ma continua a vivere, attraverso il ricordo, nel vissuto della *rimemorazione*, dal *futuro* che *non è ancora*, e vive solo nel vissuto dell’*aspettazione-attesa*”²¹, negando l’immagine del tempo come di un susseguirsi di punti temporali, in cui il presente non sarebbe altro che un atomo di tempo, quanto piuttosto un universo in cui costantemente si opera una sintesi tra le protensioni verso le fasi future e le ritenzioni di quelle precedenti. Le ritenzioni ci renderebbero coscienti di ciò che è passato, mentre le protensioni sarebbero in grado di captare quanto ha da venire e di portarlo a compimento.

¹⁷ C.Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educare*, Franco Angeli, Milano, 2000, pag.36

¹⁸ Ibidem

¹⁹ F.Cappa, *Tempi di formazione. Temporalità, formazione e costituzione del soggetto*, Unicopli, Milano, 2005, pag.136

²⁰ E.Husserl, *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo*, Franco Angeli, Milano, 1998

²¹ V.Iori in P.Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006, pag.282

Temporalità ed educazione

Ogni fenomeno educativo, intrinsecamente proteso verso il futuro e gli orizzonti della possibilità, del progetto e del cambiamento, è sempre situato nell'esperienza temporale di uno o più individui. Questi, poi, abitano la trascendenza "poiché lo scorrere del tempo della vita non è costituito da una chiusa fissità di momenti che si svolgono nell'oggettività del passato, del presente e del futuro, ma si snoda attraverso momenti intenzionali che continuamente si trascendono da un passato sempre ripreso (nella storia personale e collettiva) a un futuro in cui sempre si pro-getta"²², cosicché l'esperienza temporale non appare come tripartita in un passato, costituito dalla storia e dai ricordi, un presente, rappresentato dalla situazione che si sta vivendo, e un futuro come spazio del progetto, quanto piuttosto come presa di contatto con un fluire esistenziale, in cui queste dimensioni incessantemente si fondono e non smettono di intrecciarsi. Il tempo della vita si presenta quindi all'esperienza soggettiva come "un tempo senza fratture, che continuamente riprende, attraverso i ricordi, un passato ancora presente, e sempre si pro-getta in un futuro che riceve significato dal presente e dal passato."²³

In questo avvolgimento di temporalità il futuro resta comunque "senso primario dell'esistenzialità" e del suo pro-gettarsi sulla base di una decisione anticipatrice attraverso cui l'uomo sceglie di essere il suo poter essere essendo stato, e condensa nell'attimo passato, presente e futuro.²⁴ Se l'Esserci è sempre un essere-per, in vista di, il futuro, nella pedagogia fenomenologica, non può che avere "costitutivamente carattere di progetto. È il progetto educativo che dà senso al presente."²⁵ L'evento educativo infatti, pur svolgendosi nel qui e ora, e dovendo farsi carico del passato come ciò che ha condotto ad essere ciò che si è, nella propria fatticità, è teso verso ciò che ha da venire, verso il cambiamento, e abita quindi un 'presente evolutivo'; ogni esperienza formativa è così trans-formativa perché conduce verso un 'oltre', un futuro sempre possibile che l'educazione è chiamata a perseguire intenzionalmente. "Ogni evento formativo è un *atto* e non un *fatto*. Ed è un *atto progettuale* che produce *cambiamento*. In quanto apertura alla *possibilità* di continue

²² V.Iori, *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano, 2000, pag. 127

²³ Ivi, pag. 128

²⁴ M.Heiddeger, *Il concetto di tempo*, Adelphi, Milano, 1998

²⁵ V.Iori in P.Bertolini (a cura di), *Op. cit.*, pag.289

modificazioni la temporalità dell'educazione implica *impegno, scelta e rischio*.”²⁶ L'educazione è quindi da considerarsi luogo di elaborazione del tempo, dal momento che la progettualità esistenziale, come *telos* della vita di ciascuno, appartiene al *tempo della vita* che continuamente riprende il passato, attraverso la memoria, e si protende verso un futuro che dal presente riceve direzione e senso. Il momento del tempo, che Heidegger definisce *autentico*, in cui l'Esserci si apre alla situazione, è la visione dell'attimo, come visione unitaria delle tre dimensioni temporali; l'idea di suggerire un percorso che possa porre i soggetti coinvolti in contemplazione estatica del tempo dell'attesa, di cui si tratterà nella seconda parte del presente lavoro, trova la sua ragione pedagogica nella convinzione che ogni processo educativo debba muovere dalla situazione presente, in cui cercare possibilità di realizzazione, per creare, generare il futuro dal qui e ora e riorganizzare “passato e futuro in un *racconto di sé* che ci colloca nel fluire del tempo.”²⁷ Il racconto, come occasione di ricollocazione di sé nel flusso del tempo, si struttura sulla base del *sentimento del tempo* che ci consente di dare ordine a fatti ed eventi percepiti, “ri-collocandoli in posizioni differenti con il procedere della nostra esistenza che scorre nel tempo”²⁸. Se possiamo sostenere che il futuro sia contenuto nel presente e che possiamo abitarlo prima di esservi entrati, perché pur essendo ‘ciò che verrà poi’, si costituisce come un ‘poi’ come lo vedo in questo momento, come mi si fa incontro adesso, il racconto, che rende possibile il mettere ordine nella propria esistenza, l'assegnare alle esperienze direzione e senso, diviene uno strumento in grado di incidere o decidere su quel che ha da venire, perché getta le basi per riconoscere quel ‘poi’ che ci verrà incontro, come il futuro che appartiene alla nostra storia. Ma il tempo dell'attesa non è tempo denso solo di prefigurazione di ciò che avverrà, nel suo essere cesura del quotidiano, nel suo sospendere il normale scorrere del tempo rappresenta l'imprevisto che irrompe e spezza il lineare fluire dell'ordinario. È tempo che modifica il vissuto dell'esperienza presente ed è quindi tempo proprio del cambiamento. Passato, presente e futuro, intrecciati nel tempo vissuto, si alimentano di sentimenti, di emozioni che lo qualificano, ed è ad essi che l'educazione deve volgersi se si sostiene l'idea di una pedagogia che abbracci la temporalità come propria categoria di analisi e riflessione, consapevole di quanto l'educazione si presenti

²⁶ Ivi, pag.286

²⁷ Ibidem

²⁸ A.Bosi, *Il sentimento del tempo*, Unicopli, Milano, 2000, pag. 62, cit. in P.Bertolini (a cura di), *op. cit.*, pag.286

innanzitutto “come un sistema di relazioni in *divenire*”²⁹, abiti il tempo e sia essa stessa tempo, quale esperienza di cambiamento di sé nel mondo.

²⁹V.Iori in P.Bertolini (a cura di), *Op. cit.*, pag.283

Capitolo II

I tempi dell'esistere in età adulta

2.1 Il tempo dell'adulità

“L'impegno è quello di ricollegarci al divenire.
In ogni situazione, male è ciò che blocca il processo,
bene è ciò che l'incoraggia
e permette lo sviluppo delle cose possibili.”
M. Benasayag

L'età adulta è stata riconosciuta, dagli studi di E.H. Erikson in poi, come fase specifica dello sviluppo umano, di cui discipline come la psicologia, la pedagogia e l'antropologia, hanno da diversi punti di vista analizzato caratteristiche, transizioni, e peculiarità facendone un oggetto di studio sotto svariati aspetti. Senza potere, in questa sede, dare conto della vastità delle argomentazioni che si sono sviluppate intorno all'adulità, si cercherà nelle pagine seguenti di ripercorrere brevemente le teorizzazioni riguardanti i modelli di sviluppo che sono arrivati a delineare questa particolare età della vita come momento esistenziale segnato dal cambiamento e quindi da periodi alterni di trasformazione e adattamento, spesso legati ad accadimenti riconosciuti come apicali perché ricorsivamente capaci di attivare la produzione di nuovi significati e modificare la cornice di senso con cui il soggetto rilegge il proprio mondo. Si proverà in questo modo a porre in luce come eventi simili, ed in particolare l'attesa della nascita di un figlio, possano essere colti ed analizzati come 'oggetti pedagogici' proprio in quanto capaci di innescare cambiamenti profondi e produrre crescita individuale. L'intento è quello di dare conto dell'idea di cambiamento cui ci si intende riferire, una trasformazione che porti a ridisegnare il proprio posto nel mondo e ripensare il proprio rapporto con la vita e con se stessi, al fine di verificare quanto le modificazioni eventualmente prodotte dal momento

apicale preso in considerazione, possano iscriversi in questo concetto. Si farà cenno infine agli studi sull'identità volgendo lo sguardo alla situazione sociale in cui gli adulti della modernità costruiscono il proprio sé e i propri itinerari esistenziali, per coglierne ostacoli e difficoltà, e provare a riflettere, nel capitolo successivo, su come l'età globale possa incidere, nella materialità dell'esperienza soggettiva, sulla modalità di affrontare gli eventi apicali, rendendo necessario guardare dentro tali esperienze individuali ed evidenziarne gli aspetti qualitativi.

L'età adulta, teorie e modelli di sviluppo

Ripercorrendo le diverse teorie dell'identità e lo studio dei differenti approcci allo sviluppo umano, ed in particolar modo all'età adulta ed ai compiti ad essa attribuiti, appare evidente come inizialmente prevalesse un'idea di sviluppo finalistica, in cui il concetto stesso di adulto veniva posto come “modello adultistico” connotato cioè da caratteristiche peculiari essenzialmente stabili ed imm modificabili, cui paragonare i comportamenti di bambini, anziani o adulti poco “maturi” proprio perché non conformi. Detto altrimenti “all'età di mezzo non venivano riconosciute ulteriori occasioni e potenzialità trasformative”¹.

Di contro, i nuovi studi sull'età adulta, debitori all'approccio sociologico, sbaragliando la convinzione che lo sviluppo umano fosse da ritenersi compiuto entro l'età di vent'anni, hanno mostrato come l'ontogenesi dell'individuo prosegua ben oltre l'adolescenza, e come possa essere considerato un processo che non ha fine, qualora intenzionato da soggetti capaci di riconoscersi incompiuti. L'educazione degli adulti quindi, quale scienza che tenta di comprendere e dare risposta alle diverse esigenze di crescita e sviluppo degli individui, “accompagna l'adulto in ogni fase della sua vita, considerando tutti i fattori collegati al suo sviluppo (affettivo, biologico, sociale, spirituale, umano)”².

Intorno agli anni Settanta l'opera di Erik H. Erikson ha permesso di portare alla luce quei condizionamenti esperienziali che co-determinano lo sviluppo nell'adulto, facendolo apparire in grado di prefiggersi scopi che esulano dalla soddisfazione dei bisogni

¹ D. Demetrio, *L'età adulta, Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma, 2001, pag. 11

² A. Colonna Vilasi, *Manuale di Educazione degli Adulti*, QuiEdit, Verona, 2010, pag. 5

pulsionali, cui Freud lo vedeva irrimediabilmente legato. Nel testo “*I cicli della vita*”, del 1984, in cui vengono individuati otto diversi stadi del ciclo vitale, l’autore riconosce all’età adulta i caratteri di una fase evolutiva specifica, negando il suo essere una tappa conclusiva dello sviluppo. Elemento centrale di questo stadio è per Erikson la *generatività*, intesa come capacità di generare non solo nuovi individui, ma anche nuove idee, nuovi prodotti, e animata al suo interno dalla *cura*, che si fa impegno e attenzione verso le nuove generazioni. Quando queste qualità specifiche non si realizzano, scrive Erikson, il soggetto vive un’intensa frustrazione dovuta al senso di stagnazione. È quindi, per l’autore, il superamento della qualità evolutiva prevalente di ogni stadio vitale attraverso una crisi, che condurrebbe l’individuo all’assunzione di un’altra qualità specifica evitando la stagnazione e generando cambiamento.

Sia il modello stadiale, che l’implicita idea lineare di sviluppo, verranno di fatto superate dagli studi successivi che, con Lapassade, R.L. Gould, D.J. Levinson, Vaillant e Knowles, arriveranno ad integrare la spinta maturativa intrapsichica, arricchita dalla dimensione *desideriale*, con il riconoscimento di eventi sociali significativi in grado di modificare la relazione profonda con se stessi e con gli altri. Il cambiamento non sembrerebbe più quindi legato, in modo direttamente proporzionale, alle stagioni esistenziali e ai compiti socialmente prescritti da ciascuna di esse, ma apparirebbe connesso ad aspettative, mete, progetti, ridefinizioni di sé che attingono sia a risorse interne che esterne del soggetto in un dato momento di vita. Anche la fase adulta, come quella infantile o adolescenziale, viene così riconosciuta contrassegnata da periodi di modificazione, definibili *transizioni*, in cui gli individui si troverebbero in una condizione di “maggiore disponibilità ad esplorare le possibilità di cambiamento necessarie alla interiorizzazione dei nuovi compiti di sviluppo”³. Se si deve ammettere che il modello eriksoniano non è riuscito a distanziarsi da una visione sostanzialmente cumulativa della crescita, mentre la visione a-stadiale di Levinson dei processi evolutivi ha restituito al concetto di *compito psico-sociale* una valenza non connessa unicamente con gli investimenti libidici primari e le relative componenti affettive ed emozionali, è pur vero che già Erikson aveva individuato una forma dialettica del processo di definizione identitaria, segnato da fasi di allontanamento da una qualità specifica di un’età e di avvicinamento ad altre. Concetto che proprio Levinson riprenderà, per teorizzare come siano i compiti decisionali che il soggetto è

³ D.Demetrio, *Tornare a crescere. L’età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Guerini, Milano, 1991, pag.98

chiamato ad assolvere nella fase critica a costituire lo stile comportamentale cui riferirsi per affrontare le decisioni nei periodi critici successivi. Ovviamente in società molto complesse le transizioni e le rispettive decisioni si moltiplicano offrendo così la possibilità di attingere ad un'ampia gamma di ricorsività decisionali, che risultano, variando le motivazioni, gli eventi e gli oggetti stessi delle decisioni, solo parzialmente ripetitive.

Gli studi e le indagini compiuti dalla scrittrice americana Gail Sheehy, raccolti nei testi *“Passaggi”* e *“Nuovi passaggi. Capire le fasi della propria vita per rinascere ogni giorno”*, ci restituiscono un'immagine della vita adulta come continuo sviluppo costellato da fasi di passaggio, segnate dalla crisi, che variano con il mutare della società, delle abitudini e dei costumi. Un'analisi sociale quindi, che porta in luce le peculiarità di nuove età della vita con caratteristiche proprie e specifiche opportunità di crescita e cambiamento. Transizioni in cui è possibile pensare che l'individuo avverta la necessità di esperienze formative particolari per supportare ed accelerare il cambiamento, la ristrutturazione identitaria, la scoperta di nuovi orizzonti progettuali. Qui il discorso pedagogico può inserirsi, non tanto alla ricerca di una formulazione di un facile ricettario formativo adatto a ciascuna età della vita, quanto nel tentativo di porre attenzione ai bisogni e alle esigenze latenti o coscienti di educazione dei soggetti alle prese con compiti decisionali di una determinata fase di vita, per provare se esistano attività formative in grado di risponderci.

Il cambiamento in età adulta, un oggetto pedagogico

Il cambiamento, inteso come esperienza che produce una diversa concezione di sé, è stato analizzato da numerosi autori appartenenti a diverse discipline e correnti di pensiero che si sono occupati di età adulta; si intende quindi chiarire a quale concetto di cambiamento si vuole qui fare riferimento. D.J. Levinson ha osservato come, a seconda delle diverse età, si costituiscono problemi di diversa natura da risolvere, legati ad eventi apicali, quali ad esempio il matrimonio, la nascita di un figlio, la perdita dei genitori, un nuovo lavoro; questi avvenimenti sarebbero però in grado di stimolare solo cambiamenti superficiali, di

tipo adattivo, in cui cioè vengono a mutare alcuni atteggiamenti del soggetto rispetto alla nuova realtà ma rimane inalterata la percezione, l'immagine, che egli ha di sé.

Un cambiamento profondo comporta, invece, come hanno sostenuto anche Reda e Watzlawick, una profonda modificazione del senso di identità, possibile in tutto il corso della vita ma più frequente nei periodi detti di *ristrutturazione*. La ristrutturazione, secondo Watzlawick, conduce ad un modo diverso di guardare la realtà, in grado di mutarne il senso, l'interpretazione soggettiva elaborata per una determinata situazione. Anche Rogers considera la *riattribuzione di significato* come la procedura del mutamento, sia cognitivo che relazionale; per questo autore il cambiamento è cioè inteso come *creazione di nuovi significati* da attribuire al mondo e alla propria storia di vita, che conduce a modi soggettivi ed inediti di percepire se stessi e la realtà. In ogni caso è considerato un processo *autopoietico* (che è l'adulto in prima persona ad autodeterminare) in continua trasformazione, che Bateson definisce *stocastico*, perché soggetto all'irruzione imponderabile di elementi casuali provenienti dal sistema in cui il sistema-soggetto è inserito. Potrebbe poi essere pensato, secondo E. Poster e M. Poster, come effetto del contatto non solo con cose, persone, situazioni del mondo esterno, ma anche con se stessi, con le proprie sensazioni ed i propri ricordi. Si delineano così costellazioni di esperienze ed eventi, che l'individuo attraversa nel corso della sua esistenza e che mutano di significato a seconda del momento e dell'uso che egli ne fa, capaci di generare variazioni nei percorsi esistenziali e considerabili quindi, esplicitamente o casualmente, educative.

D'altro canto il contatto con il nuovo, che il cambiamento porta con sé, innesca processi di destrutturazione e de-formazione, come perdita di abitudini e convinzioni consolidate, prima ancora che di ristrutturazione. Questa necessaria dialettica tra perdere e apprendere, connessa all'esperienza formativa, attribuisce una dimensione di criticità alle transizioni in età adulta. Come evidenziato da G. Sheehy, le dimensioni motivazionale e desideriale che accompagnano il cambiamento sono connotate, con ricorsività, da vissuti di angoscia, ansia e depressione legati principalmente all'idea del cambiamento come perdita e invecchiamento. L'approssimarsi ineluttabile della fine, che si rende via via sempre più presente, è accompagnato a volte da uno stato di impasse esistenziale, segnato da apatia e desolazione, ma diviene percorso obbligato verso una rinascita ad una condizione di ritrovata energia, di rinnovamento progettuale, di riorganizzazione di spazi, tempi e priorità di vita, in linea con l'assunzione del concetto di fine nel proprio orizzonte di senso, quasi

questo sia in grado di sconvolgerne e ridisegnarne le geometrie. Come sostiene Levinson, d'altronde il compito di ogni transizione, capace di promuovere lo sviluppo, è di porre fine ad un'epoca della vita, mettere in atto processi di rivalutazione del passato, al fine di accettare la perdita che ogni fine comporta, ed estendere la propria progettualità verso un futuro ancora ignoto. Crescere quindi ha sempre a che fare con la separazione e la perdita prima che con il guadagno; il 'passare oltre', definito dalla transizione, è quindi anche un abbandonare modi di essere, valori, aspirazioni, sogni, sicurezze, illusioni e libertà, prima che un *apprendere* qualcosa di nuovo. Questo implica il misurarsi con la scelta di ciò che può essere conservato e ciò che non appare più funzionale. Il tempo della transizione come tempo della crisi, come "differenza che fa una differenza"⁴, è anche spazio-tempo di rielaborazione, sospensione, gestazione, attesa, che prelude alla scelta e all'assunzione di una nuova struttura vitale. Un processo metamorfico, segnato da conflitti, fratture, separazioni, abbandoni, che conduce l'adulto non a disgregarsi o regredire, ma, piuttosto, a rinascere, rinnovarsi, assumere una nuova forma, tornare a crescere. E "chi torna a crescere torna sempre e comunque a imparare"⁵. L'approccio pedagogico quindi può prendere atto di tali momenti problematici e su di essi indagare e soffermarsi. "Ricerca intorno alle transizioni[...]transizioni biografiche ed esistenziali che l'adulto vive comunque e a cui la vita stessa lo chiama a dare senso."⁶ Dove il dare senso può significare "sospendere, almeno per un attimo, la ricerca di un cambiamento "dal di fuori" per alimentare la comprensione e l'interconnessione dall'interno del sistema."⁷ Appare importante quindi dare voce agli individui coinvolti nei processi di trasformazione e cambiamento per comprendere la complessità di ogni particolare situazione, facendo così luce su cosa e come si cambia nella vita adulta. La capacità dell'adulto di dare senso agli eventi, come ai cambiamenti piccoli e grandi del vivere quotidiano, è posta al centro della riflessione autobiografica, utile per creare opportunità di comprensione profonda di quanto attraversa la vicenda esistenziale e far nascere nuove trame, nuovi racconti, nuovi significati. E se l'educazione ha necessariamente a che fare con il cambiamento e la produzione di una forma e un senso nuovi, narrare le trasformazioni scaturite dall'attraversamento di eventi apicali viene a costituirsi come occasione educativa proprio perché capace di costruire

⁴ L.Formenti, (a cura di), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*, Unicopli, Milano, 2006, pag.8

⁵ D.Demetrio, *L'età adulta, Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma, 2001, pag.36

⁶ L.Formenti, (a cura di), *Op. cit.*, pag.10

⁷ Ivi, pag.9

immagini e rappresentazioni inedite del proprio essere nel mondo. La pedagogia può così “insinuarsi, con le sue proposte di sviluppo, in queste fasi di transizione e passaggio, per consentire a donne e uomini di approvvigionarsi di qualche risorsa in più per affrontare il cambiamento.”⁸

Identità adulte, incompiutezza e poliformità

Connesso a quello di cambiamento, apre spiragli di riflessione critica il tema della continua ridefinizione identitaria, che gli studi sullo sviluppo ontogenetico di Baltes e Reese, hanno messo in luce come un processo che dura tutta la vita. Superata quindi una rappresentazione di adulto come stato finale e completo della maturazione dell'identità individuale, si è giunti piuttosto a riconoscere all'età adulta le caratteristiche di “una fase evolutiva e conflittuale”⁹ segnata dall'*incompiutezza* e dalla tensione verso un ideale dell'Io, come hanno sostenuto Adler e altri esponenti della psicanalisi sociale.

Non sarebbe quindi possibile definire *una* identità adulta in modo normativo, segnata da *un* ingresso definito e definitivo in un determinato stato, quanto individuare continue e incessanti trasformazioni e ingressi che punteggiano la vita di ciascuno. Occasioni molteplici di rimettersi al mondo, direbbe Lapassade, di ridisegnare la propria identità caratterizzata dalla *multidimensionalità*. Nella modernità occidentale l'adulthood appare infatti sempre più abitata da identità plurime, che rinviano all'assunzione di molteplici e svariati compiti sociali e di sviluppo (i ruoli familiari, genitoriali, lavorativi, amicali); una sorta di accelerata espansione delle possibilità di autodefinizione, ossia dei modi in cui ci si dà licenza di essere. Identità adulta che diviene, per Levinson, *reticolo del sé nel mondo*, più che entità monadica, orientata dal Sogno come dimensione desideriale.

Queste riflessioni sulla poliedricità della condizione adulta non possono che rinviare alla ricerca di quegli aspetti ontogenetici, perché in grado di sviluppare l'essere individuale, che stanno a fondamento di ciascuna sfaccettatura identitaria, riconducibili a quelle esperienze e manifestazioni, che si inscrivono nelle storie personali e che pongono il

⁸ D.Demetrio, *Op. cit.*, pag. 15

⁹ E.H.Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando Editore, Roma, 1984 pag.13

soggetto dinanzi al compito di “diventare un’identità personale distinta dalle altre”¹⁰. La scelta dell’attività lavorativa, i cambiamenti di professione, l’incontro del compagno/a di vita, matrimoni e convivenze, maternità e paternità, la malattia, la migrazione o il viaggio, la morte dei propri cari, si stagliano allora come eventi apicali, che toccano in momenti diversi la vita di ognuno, capaci di attivare processi di trasformazione e rielaborazione identitaria che provocano un “riaggiustamento delle parti interne della psiche, che si esprime fornendo all’individuo una percezione di sé e del mondo qualitativamente diversa.”¹¹ Il cambiamento sarebbe così teso alla costruzione di una nuova struttura identitaria maggiormente funzionale rispetto alle modificazioni storico-sociali prodotte dalle apicalità esistenziali incontrate sul proprio cammino e al nuovo rapporto con il mondo da esse determinato. Si tratta cioè di elaborare una risposta adattiva alla nuova situazione che si configura come espansione della autodefinizione identitaria. Lo sviluppo dell’identità personale è quindi un fenomeno processuale *multidirezionale* e *multidimensionale* che non procede cioè necessariamente in modo sincronico e simultaneo su tutti i fronti, caratterizzato dalla *plasticità*, intima alla possibilità di modificare continuamente le proprie traiettorie di vita, *interattivo* perché risultante dal rapporto dell’individuo con il mondo, e quindi calato nella realtà storica e culturale, e *narrativo* perché costruito attraverso il racconto che ciascuno si dà della propria storia di vita, funzionale al mantenimento della continuità interna, ossia del senso coerente di ciò che si è. Coerenza che risente anche del rapporto dialettico che si instaura tra ciò che il soggetto sente di essere per se stesso e quanto sente di essere per l’altro, tra l’immagine che ha di sé e quella che gli altri hanno di lui. La *poliedricità identitaria* scaturisce anche dai diversi sguardi che vengono posti su ciò che si è, capaci di rinforzare quella coerenza ma anche di produrre frammentarietà. Lo sguardo dell’altro, come hanno sostenuto anche Sartre e Levinas, è capace di valorizzare o annientare, comunque sempre di attribuire altro senso, che può essere nuovo, ed aprire a nuove possibilità di essere. Sulla scia di questa riflessione, si cercherà di approfondire il rapporto sempre più problematico tra la costituzione dell’identità, e la possibilità di stabilire dei legami duraturi con gli altri e con l’immagine definita e stabile di noi stessi che essi ci rimandano.

¹⁰ D.Demetrio, *Op. cit.*, pag. 23

¹¹ Ivi, pag.36

Identità e legame, relazione e problemi

Come sostiene anche Z. Bauman, l'identità si presenta oggi "come un grappolo di problemi, piuttosto che come una questione unica"¹² proprio perché mai raggiunta una volta per tutte, ma costantemente rinegoziata in base alle proprie decisioni e alle scelte che si intraprendono; qualcosa che va inventato, piuttosto che scoperto, operando una continua selezione tra offerte alternative, con il risultato di una perenne provvisorietà dell'identità. Si pone così per l'individuo un doppio problema: quello della *memetè*, ossia della coerenza e continuità dell'identità nel tempo, come scrive P. Ricoeur¹³, e quello della *ipséité*, ovvero della coerenza della pluralità di immagini e rappresentazioni di sé che il soggetto moderno acquisisce come essere sociale. Nel mondo individualizzato, costruire la propria identità si dà quindi contemporaneamente come desiderio e problema, croce e delizia, sogno e incubo. Finito il tempo in cui l'appartenenza ad una determinata classe sociale stabiliva con certezza percorsi e traiettorie di vita, senza ambiguità e con indicatori di direzione sicuri, oggi l'identità come compito lascia il posto alle identità come 'merce', acquistabile, utilizzabile, ma all'occorrenza tralasciabile, e comunque dipendente, sempre e comunque, dalle scelte individuali. D'altra parte "chiedere chi sei tu ha senso solo se tu sai di poter essere qualcosa di diverso da ciò che sei; ha senso solo se hai una scelta, e se cosa scegliere dipende da te; ha senso cioè solo se tu devi fare qualcosa per consolidare e rendere "reale" la scelta."¹⁴ L'idea di identità non sarebbe quindi un 'parto naturale' dell'esperienza umana ma deriverebbe dalla crisi delle grandi appartenenze, di classe, di ceto, di corporazioni lavorative, di fede religiosa o politica, e dallo sforzo che il soggetto ha sostenuto per colmare il vuoto lasciato da esse, come pure dal moltiplicarsi delle opportunità di assumere ruoli diversi e vari all'interno della società.

"Ci sono volute la lenta disintegrazione e l'affievolirsi della tenuta delle comunità locali, sommati alla rivoluzione dei trasporti, per spianare il terreno alla nascita dell'identità: come problema e principalmente come compito. I margini si sono rapidamente

¹² Z. Bauman, a cura di Benedetto Vecchi, *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2003, pag. 7

¹³ Si fa riferimento al testo di P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 1993

¹⁴ Z. Bauman, *Op. cit.*, pag. 18

allargati[...]D'improvviso si poneva la necessità di porre la questione dell'identità, perché non c'era nessuna risposta ovvia a disposizione"¹⁵.

Nella modernità liquida l'individuo vive il paradosso di avvertire la necessità di assumere la propria identità, come possibilità di percepire il proprio essere nel mondo e di essere riconosciuto dagli altri, e contemporaneamente il bisogno di cambiare continuamente, di assumere nuove e sempre diverse identità tra quelle che "svolazzano liberamente"¹⁶ e che sta a lui afferrare al volo. In questo mondo, che fa scintillare opportunità fugaci di essere qualsiasi cosa si voglia essere, "le identità vecchio stile, non negoziabili, sono semplicemente inadatte."¹⁷ Ma questo altalenare continuo tra la necessità di dare al proprio sé continuità e coerenza, attraverso un'immagine che sia dotata di una qualche stabilità, e il bisogno di 'rimanere al passo con i tempi', di rispettare i doveri che i molteplici ruoli assunti impongono, pone il soggetto in una condizione sfibrante e ansiogena.

Combattuti tra il desiderio di sicurezza e quello di fluttuare tra le occasioni fornite dalla modernità liquida in uno spazio dai contorni indefiniti, gli uomini e le donne del nostro tempo appaiono poco inclini ad assumersi responsabilità a lungo termine, a vincolare non tanto il presente quanto il futuro a progetti che convertano il 'chi si è' in 'chi si sarà'. Una posizione fissa nel mare infinito di possibilità che si possono schiudere dinanzi a sé non è una prospettiva allettante. "Un'identità coesiva saldamente inchiodata e solidamente costruita, sarebbe un fardello, un vincolo[...]sarebbe una ricetta per l'inflessibilità, per una condizione continuamente biasimata, ridicolizzata condannata"¹⁸. Meglio immaginare di poter continuare il gioco interminabile di comporre e ricomporre il puzzle di cui non si conosce l'immagine definitiva, cercando di scoprire come ordinare i pezzi di cui si è già entrati in possesso per ottenere svariati insiemi dotati di senso; un lavoro di bricolage per cercare, con quanto si ha a disposizione, di creare più figure possibili. "La libertà di cambiare ogni aspetto e ornamento dell'identità individuale è vista oggi da molti individui come qualcosa di realizzabile all'istante o quantomeno come una prospettiva realistica per il futuro prossimo"¹⁹. Un'inarrestabile sperimentazione di sé possibili, che rende improbabile riuscire a completare in maniera soddisfacente il compito dell'autoidentificazione, cosa che ostacola, di fatto, l'assunzione di ruoli e compiti adulti.

¹⁵ Z.Bauman, *Op. cit.*, pag. 17

¹⁶ Ivi, pag. 31

¹⁷ Ivi, pag. 28

¹⁸ Ivi, pag.62

¹⁹ Ivi, pag. 84

Diviene difficile oggi per l'individuo pensare a relazioni e legami, come quelli familiari, che possano costituirsi come un impegno per tutta una vita, trovando così una risposta credibile e duratura alla domanda "chi sono io?", nocciolo duro dell'identità, che potrebbe formarsi solo, scrive ancora Bauman, in riferimento ai legami che connettono l'io ad altre persone e alla loro presunzione di affidabilità e stabilità nel tempo. La questione dell'identità e del legame appaiono quindi intimamente connesse. Già Husserl, in ambito filosofico, aveva colto come la nascita del soggetto quale *coscienza intenzionale* derivasse dal suo essere originariamente *in relazione a*, dal suo aprirsi al mondo e dallo stabilire rapporti con l'altro da sé, come sola possibilità per cogliere il proprio io nel raffronto con gli altri io. Non può quindi essere sottovalutata la problematicità del rapporto tra costituzione dell'identità e legami, che produce risposte adattive da parte dei singoli individui che elaborano in modo personale i ruoli e i compiti adulti, ponendosi dinanzi agli eventi apicali dell'esistenza in modo critico e originale. Anche l'esperienza dell'attesa e della nascita di un figlio, che si vogliono qui prendere in considerazione, risentono quindi intimamente della precarietà identitaria e dell'incapacità di legarsi saldamente a qualcosa di durevole, e si riempiono di una gamma di vissuti, sentimenti ed emozioni, che si costituiscono come significato, su cui si tenterà di fare luce con la presente ricerca, cercando così di mostrare come uomini e donne della modernità risolvono il paradosso del rapporto tra legame e identità.

2.2 Il tempo dell'incertezza

“Qui, invece, vedi, devi correre più che puoi, per restare
nello stesso posto.

Se vuoi andare da qualche altra parte
devi correre almeno il doppio”

L. Carrol

Per meglio comprendere gli smarrimenti, le tensioni e i vissuti che determinano la scelta degli itinerari individuali, può essere utile volgere lo sguardo alla situazione sociale che costituisce il contesto esistenziale degli individui che oggi attraversano l'età adulta. La postmodernità viene sempre più a configurarsi come era caratterizzata dal rischio e dall'insicurezza, che hanno assunto dimensioni globali e che condizionano fortemente le decisioni dei soggetti. Questi, infatti, si trovano ad agire in una società in cui le situazioni si modificano in continuazione, e comunque prima che essi abbiano potuto elaborare e consolidare procedure, modalità di azione ed abitudini. In questo senso Bauman ha definito l'epoca contemporanea come “liquido-moderna”, caratterizzata cioè da un'instabilità che intride fortemente sia le forme e le strutture sociali, sia i comportamenti individuali. I soggetti si troverebbero quindi, per l'autore, a vivere una “vita liquida” ossia “una vita precaria, vissuta in condizioni di continua incertezza”²⁰, in cui il timore di non riuscire a tenere il passo di un micro e un macrocosmo che cambia velocemente, e di conseguenza di vedere naufragare le possibilità di realizzazione individuale, pare costituirsi come la preoccupazione prevalente.

Come si può facilmente comprendere, abitare un mondo in cui la persistenza e la costanza di cose, situazioni e vissuti, sono viste come fonte di pericolo, comporta inevitabilmente l'assunzione della revocabilità e della libertà di cambiamento come valori primari cui orientare la propria vita, arrivando così a considerare i concetti di appartenenza, stabilità identitaria ed eternità, assolutamente desueti e indesiderabili.

²⁰Z.Bauman, *Vita liquida*, Editori Laterza, Bari, 2009 pag.VIII

La velocità si sostituisce alla durata perché più capace di garantire all'individuo la possibilità di godere, nell'arco della propria vita terrena, di tutto ciò che l'eternità avrebbe da offrire. Il tempo esistenziale, il tempo proprio, viene appiattito su un interminabile presente "colmo di ansie di sopravvivenza e gratificazione"²¹, in cui si fa pressante la preoccupazione riguardo a ciò che può essere immediatamente consumato e che può regalare istantanea soddisfazione.

"Non essendo più considerata sensata la scelta del rinvio della gratificazione, la consegna e l'utilizzo delle merci, così come la gratificazione che esse promettono, devono essere istantanei. Le cose devono essere pronte per essere consumate sul posto"²².

Con il dissolvimento del valore dell'eternità, della meta lontana, del progetto a lungo termine, del gusto di procrastinare la soddisfazione dei propri desideri, anche il concetto di attesa si svuota di senso. D'altronde, come scrive Benasayag, l'aver confuso il divenire con il progresso ha spazzato via "la durata temporale" ed ha imposto "un adesso permanente"²³ che non consente di abitare consapevolmente il presente ma lo nasconde nel suo essere tempo volto al futuro e connesso al passato. "Per dirla con Heidegger, l'istantaneità permanente è il meccanismo con cui il presente si sottrae senza posa"²⁴ e l'uomo è costretto all'esilio "dall'unica dimensione temporale esistente, un presente pieno"²⁵ che lo ricollochi nella durata come dimensione abbracciante di passato e avvenire.

Sembra così dissolversi, insieme al concetto di eternità, anche la possibilità di svolgere la propria esistenza in un presente pensante e pensato, soggiogando le esistenze individuali alla logica dell'urgenza più che dell'importanza. L'imperversante stato di frenesia "sta plasmando sempre di più una civiltà della fretta"²⁶; se infatti la società capitalista ha poggato le proprie fondamenta morali nella continua tendenza alla soddisfazione dei bisogni crescenti della cittadinanza, nella convinzione che la felicità individuale sia un diritto improrogabile, il tempo viene a costituirsi quale bene prezioso, elemento chiave per raggiungere la felicità. Il tempo deve diventare redditizio ed, essendo scarso, "per moltiplicarlo è necessario da un lato intensificare l'esistenza accelerando la nostra azione e dall'altro comprare futuro, misurandone il prezzo, per utilizzarlo in un presente che viene

²¹ Ivi, pag. XV

²² Z.Bauman, a cura di Benedetto Vecchi, *Op. cit.*, pag.119

²³ M.Benasayag, *Contro il niente, abc dell'impegno*, Feltrinelli, Milano, 2005, pag. 24

²⁴ Ibidem

²⁵ Ibidem

²⁶ M.Niada, *Il tempo breve. Nell'era della frenesia: la fine della memoria e la morte dell'attenzione*, Garzanti, Milano, 2010, pag.18

così sempre più densificato”²⁷. Assistiamo ad una accelerazione del tempo anche nelle vite individuali, riempite di ragnatele di impegni che non consentono di mantenere un reale controllo del tempo ma rischiano di instaurare con esso un rapporto bulimico per il quale diviene necessario risparmiare tempo nel tentativo di aumentare quello a propria disposizione piuttosto che viverlo, spenderlo per progettare e creare il proprio itinerario esistenziale come percorso a lungo termine.

Quello che conta è quindi la velocità, nella convinzione che andando alla giusta velocità, non perdendo il passo, si possa “consumare tutta l’eternità nell’ambito del presente continuo della vita terrena”²⁸.

Se fino alla modernità il divario tra la brevità dell’esistenza e la ricchezza delle possibilità che la vita terrena aveva da offrire veniva colmato dalla speranza di resurrezione o reincarnazione, nel mondo contemporaneo non appare più necessario ricorrere a simili speranze: è sufficiente muoversi alla giusta velocità, senza concedersi soste e voltarsi indietro, per comprimere, in una sola vita, tutte quelle esperienze che avrebbe potuto offrire l’eternità. D’altro canto la parola “distanza” non è oggi più traducibile con “differimento”: perché rimandare la gratificazione, scommettere sul futuro, se questo futuro appare sempre più incerto e imprevedibile?

Il differimento della gratificazione aveva senso solo in un’epoca, la modernità, che poteva ancora avere fede nella linearità e nella cumulatività del tempo; un tempo utile a misurare le distanze, fatto di materiale solido, con tacche equidistanti. “E così era davvero il tempo del moderno vivere-verso-il-progetto. Come la vita in sé era direzionale”²⁹ in un mondo stabile in cui si poteva raccontare l’esistenza come una storia continua, una storia che aveva e produceva senso, una storia secondo la quale ciascun evento era effetto di quello precedente. Ma la vita liquida dell’era postmoderna è una vita di consumi e “marchia il mondo e ogni suo frammento come oggetti di consumo: vale a dire oggetti che perdono la propria utilità”³⁰ e quindi il proprio valore, man mano che vengono usati; nessuno può scampare all’essere oggetto di consumo oltre che consumatore. “Noi siamo oggi, un secolo e mezzo più tardi, consumatori in una società di consumatori. La società del consumo è

²⁷ Ivi, pag.17

²⁸ Z.Bauman, *Vita liquida*, Editori Laterza, Bari, 2009 pag. XV

²⁹ Z.Bauman, *La società dell’incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999, pag.34

³⁰ Z.Bauman, *Vita liquida*, Editori Laterza, Bari, 2009 pag. XVII

una società di mercato: noi siamo tutti *nel* mercato e *sul* mercato, simultaneamente consumatori e beni di consumo.”³¹

Questo significa avvertire, in maniera sempre più nitida, la paura di diventare presto rifiuto e consumare la vita individuale in bilico tra le gioie dei consumi e l’orrore dei rifiuti. La prospettiva di “vivere-per-la-discard”, usando ancora un’espressione di Bauman, può diventare una preoccupazione che assorbe più energie e sforzi di quelli impiegati per la propria personale realizzazione.

Dal momento che, nella vita come gioco dei consumatori postmoderni, le regole cambiano continuamente, per scampare al rischio di diventare rifiuto è quindi necessario chiudere ogni partita velocemente, vivere alla giornata. Questo significa evitare impegni a lungo termine, non giurare fedeltà a niente e a nessuno, non ipotecare il futuro: fare cioè in modo che le conseguenze del gioco non si trascino oltre la partita.

“Impedire al passato di influenzare il presente. In breve, isolare il presente da entrambi i lati, separandolo dalla storia. Abolire ogni forma del tempo che non sia una piatta raccolta o una sequenza arbitraria di momenti presenti; un presente continuo. Una volta nascosto e non più un vettore il tempo non struttura più lo spazio.”³²

Il risultato “è la frammentazione del tempo in episodi, ciascuno separato dal suo passato e dal suo futuro, ciascuno conchiuso e concluso”³³. Il futuro è così svuotato di senso e con esso l’attesa. Il principio di piacere, e della sua soddisfazione immediata, presiede e conduce la libertà individuale, valore che si fa unità di misura per ogni altro valore.

È, come sostiene F. Carmagnola, un tempo in cui domina il presente³⁴. “La grande sfida della nostra epoca”, quindi, “è ritrovare il senso di un divenire senza avvenire”³⁵, di un abitare il presente come processo, e non solo come istante, capace di riattualizzare il passato e il futuro, di riconnetterci al senso, alla direzione, del nostro esistere pur nella precarietà e insicurezza dei destini individuali. Siamo oggi incapaci di pensare un divenire come impegno esistenziale a ripensare al proprio posto nel mondo, al rapporto con la vita e con se stessi; ad abbracciare l’essere “come atto dell’essente”³⁶ quindi come il suo più proprio divenire. Occorre per questo riscoprire il valore della sosta e dell’introspezione, come sola possibilità di radicarsi in un mondo, come scrive H. Arendt, che ha perso ogni

³¹ Z.Bauman, (a cura di Benedetto Vecchi), *Op. cit.*, pag.89

³² Z.Bauman, *La società dell’incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999, pag.36

³³ Ivi, pag.38

³⁴ F.Carmagnola, T.Pievani, *Pulp Times*, Meltemi, Roma, 2003, pag.15

³⁵ M.Benasayag, *Op. cit.*, pag. 26

³⁶ Ivi, pag. 67

stabilità, in cui i fili della tradizione si sono spezzati, in cui l'uomo moderno, come un albero con le radici in aria, si trova a fluttuare insicuro.

Il tempo del rischio

Nella modernità avanzata, sostiene Beck, la produzione sociale di rischi procede di pari passo alla produzione della ricchezza, e i rischi appaiono nella sua analisi come effetti collaterali dello sviluppo tecnico ed economico; la crescita esponenziale delle forze produttive libera "rischi e potenziali autodistruttivi in dimensioni fino ad oggi sconosciute"³⁷. Se nel passato i pericoli potevano scaturire da uno sviluppo insufficiente della tecnologia, oggi invece appaiono come il risultato di un eccesso di produzione industriale, hanno una natura globale, che investe cioè uomini, animali e piante, sono capaci di produrre danni irreversibili, che rimangono però generalmente invisibili per lungo tempo, e, basandosi su interpretazioni causali, si producono solo in termini di sapere, e dal sapere possono essere minimizzati o ingigantiti, divenendo soggetti a processi sociali di definizione.

È quindi importante riflettere su come l'esposizione al rischio, che vede tutti coinvolti, superando, in una certa misura, le disuguaglianze di ceto e di classe ("alla "classe" dei coinvolti in situazioni di rischio non si contrappone una "classe" dei non coinvolti. Semmai alla "classe" dei coinvolti si contrappone la "classe" dei non ancora coinvolti"³⁸), possa portare gli individui a vivere in un costante stato di emergenza, e su come questo orizzonte di sicurezza perduta e di fiducia infranta possa condizionare i destini individuali. I rischi infatti condividono con i progetti esistenziali la natura squisitamente futura: sono dati dalla proiezione nel futuro di danni in parte già prevedibili. L'esperienza di questa esposizione ad un rischio non calcolabile autonomamente, senza l'ausilio del sapere scientifico e dell'informazione, e che si manifesta come un fatto in sospenso più che una minacciosa eventualità, rende comprensibile il senso di perdita di orizzonti e di rabbia impotente che caratterizza l'esperienza dei soggetti.

³⁷ U.Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000, pag. 25

³⁸ Ivi, pag.52

Se a questo si aggiungono gli effetti della disoccupazione crescente, della precarietà lavorativa, della fluttuazione dei mercati, che minacciano di cambiare da un giorno all'altro la vita dei singoli, e di come non sia più l'appartenenza a un ceto, una classe, un'organizzazione ad affrancare da questi pericoli, si può capire quanto l'individuo viva in una condizione di incertezza che dal globale permea la sfera personale.

Si assiste all'emergere di forme e condizioni di esistenza sempre più individualizzate, e l'individualità diviene l'unità riproduttiva della vita sociale; gli uomini e le donne postmoderni sono infatti ormai rimessi a se stessi nel pianificare le proprie biografie individuali, "famiglia, vicinato, amicizie, legami ad una cultura e realtà regionale entrano in conflitto con la mobilità individuale e con l'individualità mobile richiesta dal mercato del lavoro."³⁹ Ciascuno è chiamato a fare di se stesso il centro dei propri progetti esistenziali e ad assumersene tutti i rischi. Questo fa sì che problemi del sistema sociale ricadano direttamente sulle spalle dei singoli, cosicché anche un fenomeno globale come la disoccupazione di massa venga in realtà avvertito come un fallimento personale.

A questo "shock globale, creato dall'insicurezza materiale, che dietro le facciate ancora intatte dell'esistenza normale si trasmette fino dentro le famiglie perfettamente integrate e con buoni redditi"⁴⁰, si devono aggiungere gli effetti del processo di de-tradizionalizzazione della famiglia che irrompono nella sfera delle relazioni private cambiando i rapporti di potere nel matrimonio. Di fatto vengono messi in discussione i fondamenti stessi della famiglia, le cui esigenze si scontrano con la concorrenza e la mobilità individuale, richieste nell'ambito lavorativo; la conseguenza è che gli adulti, ma non solo, si perdono sempre più in un labirinto di insicurezze, domande, ricerche di conferma, bisogni di autocomprensione e autoaffermazione che non possono venire soddisfatti dall'assorbimento nel progetto collettivo della famiglia, che ha come fulcro la capacità di sacrificarsi per gli altri. Vero è che con l'estensione della dinamica dell'individualizzazione fin dentro alla famiglia e con l'affermarsi di una nuova etica basata sul principio del "dovere verso se stesso", cominciano a mutare radicalmente le forme del vivere assieme. "Il rapporto tra famiglia e biografia individuale si allenta.[...] Nelle relazioni familiari [...] si afferma [...] l'autonomia della biografia individuale maschile e femminile"⁴¹. Anche la sacralità del divenire genitori comincia ad andare in

³⁹ U.Beck, *Op. cit.*, pag. 112

⁴⁰ Ivi, pag.148

⁴¹ U.Beck, *Op. cit.*, pag.170

frantumi e spesso i figli vengono considerati come un ostacolo nel processo di individualizzazione: in effetti, il soggetto maggiormente adatto al mercato, che può sperare di mantenere relativamente stabile la propria condizione sociale, è l'individuo singolo, non vincolato da matrimonio, famiglia o convivenza, libero di fluttuare tra le diverse possibilità di scelta e di costrizione alla scelta.

Si crea il paradosso, dice ancora Beck, per cui l'individuo viene sì sottratto ai vincoli tradizionali (e con essi alle relazioni di supporto), ma contemporaneamente viene assoggettato alle costrizioni del mercato del lavoro e dell'esistenza da consumatore.

In modo evidentemente contraddittorio l'esistenza privata individualizzata verrebbe a dipendere quindi sempre più direttamente da condizioni ed equilibri che sono fuori dalla possibilità di controllo dei soggetti. Il processo globale di individualizzazione connesso alla modernità "si realizza precisamente entro condizioni sociali generali che ora più che mai ostacolano un'esistenza individuale autonoma"⁴², anzi, la consegnano ad un controllo e una standardizzazione esterna. Nella società individualizzata le molteplici condizioni istituzionali che determinano l'individuo (formative, occupazionali o di tutela sociale) non sono più soltanto viste come costrizioni o eventi che gli si impongono, ma anche come conseguenze delle decisioni che lui stesso ha preso e che ha il dovere di elaborare come tali. Perciò, non soltanto assistiamo ad un aumento quantitativamente rilevante di rischio, ma avvertiamo anche forme qualitativamente nuove di rischio personale, i rischi dell'identità personale, della decisione e della scelta.

Nella società globale i destini individuali influenzano e sono influenzati da fenomeni lontanissimi nello spazio: la responsabilità planetaria delle decisioni "proprie" non può che far crescere esponenzialmente paura e ansia, e condurre alla non-scelta, all'apatia, alla paralisi. Le forze della globalizzazione

"modificano in maniera irriconoscibile e senza preavviso i paesaggi familiari dove eravamo abituati a gettare l'ancora della nostra duratura e affidabile sicurezza. Rimescolano gli individui e mandano in rovina le loro identità sociali. Ci posso trasformare dall'oggi al domani in vagabondi senza casa, senza un indirizzo, o un'identità fissa. Possono ritirarci i certificati di identità o invalidare le identità certificate. E ogni giorno ci ricordano che possono farlo impunemente, gettando davanti alle nostre porte quegli individui che sono già

⁴² Ivi, pag. 190

stati respinti, costretti a scappare via a fuggire affannosamente da casa loro per cercare i mezzi per restare in vita, derubati dell'identità e dell'autostima”⁴³.

L'idea che, nella società individualizzata, l'individuo, sciolto dagli antichi vincoli sociali, debba da un lato imparare a concepire se stesso come centro dell'azione, come pianificatore unico della propria biografia, e dall'altro arrivare a considerare la società come una variabile indirettamente dipendente dalle proprie decisioni (su cui però non sembra possibile incidere), può suggerire come le forme di percezione del reale divengano private, personali, e soprattutto a-contestuali ed a-storiche. Si può capire come in questo contesto di incertezza la questione del decidere diventi centrale; “nella misura in cui i rischi divengono lo sfondo onnicomprensivo per percepire il mondo, l'allarme che essi provocano crea un'atmosfera di impotenza e paralisi”⁴⁴ da cui è importante provare ad affrancarsi attraverso l'esercizio della consapevolezza e della valorizzazione di quelle dimensioni esistenziali che possono rifondare, con nuove regole, il legame sociale.

L'incertezza sociale

Nel mondo contemporaneo stiamo assistendo alla “scomparsa delle società come sistemi integrati”⁴⁵, “portatori di un senso generale definito in termini di produzione, significato e interpretazione”⁴⁶, e con esse a tutte quelle forme di tutela che queste si impegnavano a garantire agli individui che vi appartenevano.

Il progressivo indebolimento dello Stato, e della sua capacità istituzionale di assistere e normare la società civile, ha contribuito, come si evince anche dall'analisi di Beck, alla produzione di quell'“individualismo illimitato”⁴⁷ che oramai condiziona sia le storie personali che la vita sociale. Se, fino a qualche decennio fa, nei paesi industrializzati, lo Stato, sotto la forte spinta dei sindacati e dell'intero movimento operaio, aveva creato

⁴³ Z.Bauman, (a cura di Benedetto Vecchi), *Op. cit.*, pag.92

⁴⁴ U.Beck, *Op. cit.*, pag. 334

⁴⁵ A Touraine, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano, 2008, pag. 13

⁴⁶ Ibidem

⁴⁷ E.Pulcini, *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009, pag.32

sistemi notevoli di protezione sociale (dalla copertura sanitaria al pagamento delle pensioni, per fare solo qualche esempio) oggi, la generale situazione di crisi finanziaria porta a ridiscutere l'intero impianto assistenziale, con la conseguenza che i singoli sentono ricadere sulle proprie spalle tutta la responsabilità del costruirsi una vita che possa garantire loro un grado sufficiente di soddisfazione del bisogno. “Gli individui”, scrive Bauman,

“impegnati a misurarsi con le sfide della vita e a cui è stato detto che devono cercare rimedi privati a problemi prodotti dalla società, non possono attendersi grande aiuto dallo Stato[...]il significato di cittadinanza è stato dunque svuotato di buona parte dei suoi passati contenuti.[...] Lo stato-nazione non è più il depositario naturale della fiducia del popolo. La fiducia è stata bandita[...] Ora vaga qua e là alla ricerca di nuovi approdi, ma nessuna delle alternative a disposizione è riuscita a eguagliare la solidità”⁴⁸.

Caduta la rete di protezione, anche la vita delle società più ricche viene così ad essere dominata dalla paura e vede il prevalere della diffidenza sulla fiducia, portando ad un'inevitabile ulteriore chiusura sulla propria esperienza individuale. La disgregazione progressiva del “sociale”, minato sia da ciò che chiamiamo globalizzazione che, contemporaneamente, dal fenomeno crescente dell'individualizzazione, ha creato “una situazione di caos in cui sono esplose la violenza, la guerra, il dominio dei mercati”⁴⁹.

Oggi infatti la regolamentazione e il controllo dei mercati poggiano quasi esclusivamente su obiettivi interni all'economia stessa ed anche gli Stati, che, fino all'ultimo ventennio del Novecento, sembravano fungere da garanti, sembrano orientati “innanzitutto ad attirare gli investimenti stranieri e facilitare le esportazioni nazionali”⁵⁰ con la conseguenza di un'internazionalizzazione della produzione e degli scambi.

Con la globalizzazione si è quindi imposto un capitalismo estremo, libero da qualsiasi ingerenza statale, in grado di esercitare senza alcun limite il proprio potere sulla società, trasformata presto in società di massa, nella quale i medesimi prodotti culturali e materiali vengono fatti circolare in paesi diversi per tradizioni e livelli di sviluppo. Nella società moderna gli aspetti economici e quelli sociali del sistema produttivo erano tra loro inseparabili; in epoca postmoderna la crescente dissociazione dei meccanismi economici,

⁴⁸ Z.Bauman, (a cura di Benedetto Vecchi), *Op. cit.*, pag.51

⁴⁹ A.Touraine, *Op. cit.*, pag.28

⁵⁰ Ivi, pag.32

che ormai agiscono a livello mondiale, e delle organizzazioni sociali e politiche, stanno producendo il declino dello Stato nazionale e con esso della società in senso stretto.

Stiamo assistendo a una “rapida liquefazione delle strutture e delle istituzioni sociali”⁵¹ e con esse delle loro capacità di educazione, formazione, controllo e repressione, al punto che lo Stato, la Patria, oggi forniscono in misura decisamente inferiore rispetto a un tempo “un contesto generale di identificazione collettiva”⁵². Lo spazio pubblico, sempre meno occupato dalla politica rappresentativa, appare colonizzato da una moltitudine, varia e frammentata, di gruppi, associazioni, comunità, organizzazioni, che proponendo la soluzione di problemi particolari forniscono contemporaneamente occasioni di appartenenza e riconoscimento identitario ed esclusione. Anche lo scontento sociale, che avrebbe potuto divenire motore di aggregazione, è in realtà andato disperdendosi in un infinito numero di rimostranze di categoria, ognuna alla ricerca di un proprio ancoraggio sociale. Questo ha prodotto “un’accelerata frammentazione del dissenso sociale, una progressiva disintegrazione del conflitto sociale in una moltitudine di conflitti tra gruppi”⁵³ che hanno trasformato la lotta contro l’ingiustizia sociale in difesa dell’idea di un mondo migliore in una “plethora di battaglie per il riconoscimento.”⁵⁴

La “statua” della società civile, emblema dell’avvicinamento della politica ai movimenti e agli attori sociali e ai loro problemi reali, che si ergeva al centro dello spazio pubblico, è oggi in frantumi. D’altronde, la disgregazione della società arriva all’estremo proprio quando il legame tra il sistema e l’attore sociale si rompe, quando il bisogno dell’individuo non corrisponde più a quello del sistema. “Tutto assume allora un doppio senso e l’individuo cerca di affermarsi in opposizione al linguaggio della società”⁵⁵.

Questa dissociazione è percepibile anche tra l’economia e i lavoratori: sempre più distanti appaiono infatti la logica dei mercati e le carriere dei salariati, e il senso di un’attività lavorativa per la società sembra ormai disgiunto dal significato che la medesima attività assume per colui che la esercita. La globalizzazione ha costretto gli stati nazionali, più o meno industrializzati, a pensare unicamente al proprio profitto utilizzando le proprie risorse al fine di alzare i livelli di produttività per trarne il maggior vantaggio, ricorrendo dove necessario a drastiche delocalizzazioni. “Le incontrollate e distruttive forze globali

⁵¹ Z.Bauman, (a cura di Benedetto Vecchi), *Op. cit.*, pag.59

⁵² A.Touraine, *Op. cit.*, pag.50

⁵³ Z.Bauman, (a cura di Benedetto Vecchi), *Op. cit.*, pag. 40

⁵⁴ Ivi, pag.41

⁵⁵ A.Touraine, *Op. cit.*, pag.88

prosperano sulla frammentazione dello scenario politico”, (ed economico), “e sullo spezzettamento di una politica potenzialmente globale in un insieme di egoismi locali perennemente in lotta”⁵⁶, mossi unicamente dal desiderio di guadagno.

Gli abitanti della società liquida vanno così scoprendo di giorno in giorno come gli eventi che si producono vicino alle loro case, i conflitti politici ed economici, le crisi finanziarie e sociali, siano in realtà scatenati da qualcosa che sta accadendo altrove.

La stessa vita ‘propria’ “è sempre più soggetta a modificazioni interne causate da eventi che hanno luogo dall’altra parte del mondo.”⁵⁷ Non è più possibile “cogliere il senso di ciò che accade a livello locale solo facendo riferimento a circostanze locali, benché la situazione locale aggiunga un ulteriore, secondario significato a eventi che si spiegano soprattutto a livello mondiale.”⁵⁸ La globalizzazione non può quindi essere considerata solo un fenomeno economico, e identificata con l’avvento di un sistema mondiale, in quanto “l’assenza di luogo” che essa produce, trasformando il tempo e lo spazio, dissipa gli orizzonti empirici locali e personali. Il mondo ha perso senso e il nonsenso può provocare agitazione e sentimenti di odio in coloro che si trovano vittima di un sistema che disintegrando stritola progetti e identità individuali.

“La potenza della società e il suo potere sugli individui risiede oggi nel suo non essere individuabile con esattezza, nella sua evasività, versatilità e volatilità, nella disorientante imprevedibilità delle sue mosse”⁵⁹. Questo mondo, insomma, continua a subire un processo di incremento inesorabile dell’incertezza che investe in modi diversi le vite individuali con un impatto psicologico enorme poiché attraversa ogni ambito dell’esistenza.

⁵⁶ Z.Bauman, (a cura di Benedetto Vecchi), *Op. cit.*, pag.100

⁵⁷ U.Beck, *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna, 2008, pag.19

⁵⁸ A.Touraine, *Op. cit.*, pag.43

⁵⁹ Z.Bauman, (a cura di Benedetto Vecchi), *Op. cit.*, pag.61

L'incertezza individuale

La modernità, per lungo tempo strettamente legata all'idea di società, è quindi tramontata in un'era, la postmodernità, che si è trovata costretta a sbarazzarsi e a superare quell'idea e ad appropriarsi del soggetto, considerato sempre più in diretta opposizione con la società. Come la modernità ha tratto vigore dal passaggio dalla comunità alla società, la postmodernità presuppone il superamento di tutte le forme di espressione sociale, si svincola da ogni principio trascendente e pone quale valore supremo la libertà di ogni individuo che non ha altro fondamento che se stessa.

La desocializzazione, che ha mandato in pezzi l'immagine di una società capace di fornire dall'alto un senso alla vita di ognuno, ha altresì prodotto una progressiva distruzione dei legami sociali, la crisi dell'identità come compito, la solitudine dell'individuo, "il trionfo del consumo a breve termine sui progetti di sviluppo a lungo termine"⁶⁰.

Lo spazio vuoto, creato da una società in continua differenziazione, viene ad essere occupato dall'esperienza collettiva della lotta quotidiana che gli individui intraprendono per costruirsi una vita propria. Una vita che, costantemente minacciata dal rischio, non può in realtà essere mantenuta sotto il proprio pieno dominio: "le persone si trovano a dover condurre una vita individuale in condizioni che, nella maggior parte dei casi, sfuggono al loro controllo"⁶¹, condizioni che dipendono da fattori quali il mercato del lavoro, le crisi economiche, lo stato sociale, le condizioni dell'ambiente.

È quindi necessario per l'individuo rendersi attivo, creativo e scaltro per compiere scelte e prendere decisioni nel tentativo di disegnare la propria biografia, quando le possibilità di fallire e cadere sono sempre in agguato. Oggi sembra infatti essere l'esclusione, e non lo sfruttamento, come era stato ipotizzato da Marx, la più grossa minaccia che assedia il vivere postmoderno; finire tra gli scarti umani, o tra gli umani scartati, "non più necessari per il completamento del ciclo economico e perciò impossibili da sistemare all'interno della struttura sociale"⁶², è la più grande paura del soggetto nell'era globale.

Sfuggire a questa minaccia, dominare l'ansia che da essa scaturisce, spesso conduce a "scavare trincee profonde e possibilmente invalicabili tra il "dentro" di un territorio o di

⁶⁰ A.Touraine, *Op. cit.*, pag.116

⁶¹ U.Beck, *Op. cit.*, pag.12

⁶² Z.Bauman, (a cura di Benedetto Vecchi), *Op. cit.*, pag.46

una località categoriale e il “fuori”. Fuori: tempeste, uragani, venti gelidi e pericoli. Dentro: comodità, calore, sicurezza, incolumità.”⁶³

Addestrati a smettere di preoccuparsi di cose che apparentemente rimangono al di là del loro potere di intervento, e a concentrare invece le energie su compiti alla propria portata, gli individui contemporanei, ritenendo di non possedere gli strumenti adeguati per rendere sicuro il mondo in cui vivono, finiscono per investire tempo e risorse per operare fortificazioni su aree che possano essere considerate distintamente proprie e di nessun altro. La prima tra queste aree è senza dubbio il proprio sé. In una società individualizzata ciascuno ha il dovere di essere un individuo. Paradossalmente però il significato di “essere individuo”, quindi diverso da chiunque altro, viene rovesciato da questo “obbligo universale” in “essere identico” a chiunque faccia parte della folla, seguendo la stessa strategia di vita e compiendo scelte che davvero non possono più dirsi individuali. L’individualità diviene sì l’unità riproduttiva della vita sociale ma fortemente mediata dal mercato, pur continuando a sembrare ai singoli intrinsecamente autoreferenziale.

Il tentativo di prendere contatto con la parte più originaria, autentica e profonda di sé conduce l’uomo contemporaneo a dare particolare rilievo ed ascolto alle proprie emozioni e sentimenti, a tutte quelle voci che parlano “dal di dentro” e che paiono essere le più proprie. Ma ovviamente nella “nostra società di individui disperatamente in cerca della propria individualità non manca chi [...] ci offre il suo aiuto (naturalmente al giusto prezzo) per farci da guida nelle oscure segrete della nostra anima”⁶⁴. Così le “visite guidate” alla scoperta di sé finiscono con il prendere la forma di una “fiera globale in cui le ricette per l’individualità vengono offerte a buon mercato”⁶⁵.

Il compito individuale che la società assegna ai suoi membri, essere un individuo, e per questo responsabili di ciò che essi sono, appare quindi di impossibile realizzazione, visto che gli attori sociali non sono in realtà liberi di scegliere il modo di procedere alla definizione di sé, e si mostra quale, scrive ancora Bauman, “prodotto finale della trasformazione societaria, camuffato da scoperta *personale*”⁶⁶.

Il termine individuo affiorò infatti agli albori dell’età moderna con il significato di singola persona, l’elemento costitutivo più piccolo della società. Le caratteristiche dell’originalità,

⁶³ Ivi, pag.69

⁶⁴ Z.Bauman, *Vita liquida*, Editori Laterza, Bari, 2009, pag.6

⁶⁵ Ivi, pag.7

⁶⁶ Ivi, pag.8

dell'unicità, si aggiunsero al campo semantico del termine prendendo presto il sopravvento fino a connotare l'individualità della qualità dell'autonomia. L'ascesa del concetto di individuo ha rappresentato il segnale del lento ma progressivo indebolimento dei legami sociali che fino a quel punto avevano saldamente tenuto insieme la totalità delle attività in cui gli attori sociali erano impegnati nel corso della vita. La comunità, come centro della vita personale, produttiva e sociale dell'individuo, stava perdendo la capacità di assicurare una regolazione normativa alla vita dei suoi membri.

L'idea di individuo, come soggetto rimesso a se stesso nel compito di determinare il proprio itinerario esistenziale, appare quindi come espressione del ripiegamento della comunità e della sua progressiva sostituzione con la società, i cui "poteri normativi si limitavano, in linea di massima, a regolare lo spazio sociale"⁶⁷ e si disinteressavano invece delle relazioni interpersonali e dei legami individuali.

Scegliere liberamente divenne ben presto un precetto cui era impossibile sottrarsi, anche laddove questo diritto-dovere non garantiva di per sé che il suo esercizio fosse praticabile. Per molti la libera scelta resta, ancor più oggi, fuori dalla propria portata e il cammino verso l'individualità un percorso pieno di ostacoli. L'accesso ai beni di consumo, il poter essere consumatori e contemporaneamente beni di consumo ancora validi, diviene, nell'epoca contemporanea, la chiave di accesso alla "società degli individui" e fa del conformismo la norma che può permettere di soddisfare le richieste di individualità.

Il bisogno di unicità è divenuto "il principale motore della produzione e del consumo di massa"⁶⁸, cosa che ha reso il denaro la necessità prima e il solo mezzo per evitare l'esclusione. Appare quindi evidente come "l'individualizzazione crei disagio e disagiati"⁶⁹ e, in un'epoca in cui il lavoro diviene sempre più precario, getti nell'incertezza rispetto alle possibilità di mantenere le condizioni di sopravvivenza materiale l'intera classe media⁷⁰. La partecipazione alla società dei consumi e alla corsa all'individualizzazione sembra quindi un privilegio non garantito a tutti. L'incertezza per il proprio futuro finisce però col

⁶⁷ Ivi, pag.10

⁶⁸ Z.Bauman, *Op. cit.*, pag.14

⁶⁹ Ivi, pag.16

⁷⁰ Richard Rorty (*Una sinistra per il prossimo secolo: l'eredità dei movimenti progressisti americani del Novecento*, Garzanti, Milano, 1999, pag.85) ha affermato che alla borghesizzazione del proletariato è seguita, nella società americana, una proletarizzazione della borghesia. È infatti osservabile come siano sempre di più le famiglie e gli individui appartenenti alla classe media che vivono con un reddito che consente la sola sopravvivenza, attanagliati dall'angoscia per i sempre più frequenti ridimensionamenti delle imprese, le regressioni salariali o anche solo le conseguenze, tra le quali è spesso incluso il licenziamento, di una richiesta di malattia.

privare gli attori sociali del grado di fiducia minimo necessario per poter esercitare la libertà; senza una rete di protezione la maggior parte delle persone non può che affrontare un futuro ignoto e incerto sentendosi attraversata dall'angoscia e vivere ogni situazione di cambiamento sociale come turbativo di una seppur instabile situazione di sicurezza.

Il terreno su cui uomini e donne contemporanei cercano di fondare le proprie prospettive di vita è divenuto malfermo, come lo sono il lavoro e le aziende che lo offrono e di conseguenza la fiducia e l'autostima che è possibile nutrire verso se stessi.

“Il ‘progresso’, che un tempo costituiva la manifestazione più estrema di ottimismo radicale e una promessa di felicità universalmente condivisa e durevole, si è decisamente spostato verso il polo opposto delle aspettative, distopico e fatalista. Esso ora rappresenta la minaccia del cambiamento inarrestabile e inevitabile, che non porta pace e sollievo, ma crisi e tensioni costanti, senza neanche un attimo di pausa, in una sorta di gioco delle sedie in cui un attimo di disattenzione si trasforma in sconfitta senza appello e nell'esclusione definitiva.”⁷¹

La paura costante di restare indietro e l'incapacità di rallentare o controllare questo cambiamento vertiginoso, ha portato gli individui da un lato a minimizzare ed estromettere dalla sfera della coscienza l'entità del rischio di soccombere ai pericoli che sono in serbo in questo incerto futuro, dall'altro ad esorcizzarlo impegnando tempo, denaro ed energie per difendersi dai rischi quotidiani, siano essi l'obesità, il colesterolo, lo stress, la depressione, la delinquenza. Il problema è che questi sforzi finiscono per rafforzare, e non indebolire, il senso di paura e spingono ad altre ulteriori azioni di difesa. La paura e l'incertezza capaci di autoalimentarsi, sono diventate ottime opportunità di affari e guadagno, una funzionale strategia di vendita di ogni prodotto, nonché il principale argomento dei manifesti politici nelle campagne elettorali. Esse, gettando i destini individuali in una permanente condizione di imprevedibilità, spingono i singoli all'attività anche quando vengono meno aspettative e speranze. Paradossalmente proprio quando la propria vita pare minacciata da eventi sempre meno controllabili, il soggetto si sente maggiormente responsabile della propria biografia, dei suoi successi e dei suoi fallimenti. Il sentirsi costantemente obbligati a scegliere e ad agire consapevolmente nel pianificare il corso della propria esistenza conduce a raffigurarsi come “artefici di se stessi e delle proprie vicende”⁷² ed implica che ogni possibile fallimento sia vissuto come personale.

⁷¹ Z.Bauman, *Op. cit.*, pag.69

⁷² U.Beck, *Op. cit.*, pag.17

Si instaura così un rapporto nuovo tra individuo e società per cui le crisi sociali, ad esempio come l'incremento della disoccupazione, vengono percepiti come rischi e insuccessi individuali ed il carattere sociale di questi eventi finisce con l'essere ignorato per imputare invece ogni accadimento biografico a decisioni proprie. Ma in un contesto in cui vengono a mancare i sistemi interpretativi tradizionali per decifrare e attribuire senso al mondo che circonda gli individui e a quanto in esso vedono accadere, la vita propria che ha perduto i modelli storici di riferimento, si disegna come progetto sperimentale per l'autorealizzazione, in cui ogni scelta o decisione si muove sul terreno dell'azzardo. Persino i ruoli adulti "tradizionali e stereotipati ormai non servono più; il futuro non può essere predetto dall'eredità del passato"⁷³, cosicché si fa necessario sia in ambito privato che pubblico ridefinire il rapporto tra la vita sociale e quella individuale. In questo modo "anche le relazioni di vita tradizionali", come il matrimonio e la famiglia, "cominciano a *dipendere da una decisione*, dovendo essere *scelte e difese* contro altre opzioni possibili, nonché giustificate e assunte come rischio personale."⁷⁴

L'incertezza familiare

L'accettazione del nuovo e della precarietà come valori, e dell'instabilità come imperativo categorico, sembra essere la sola possibilità per gli individui postmoderni di sopportare il senso di vertigine dato dall'assenza di orientamento e itinerario, nel muoversi all'interno di una fitta rete di possibilità per pianificare il proprio percorso esistenziale. Libertà di affetti e relazioni, revocabilità di ogni genere di impegno, sono divenuti precetti contemporanei. Le strategie di vita postmoderna "hanno in comune la tendenza a rendere i rapporti umani frammentari[...]e discontinui; sono tutte in lotta contro i "fili che legano" e le conseguenze di lunga durata, e militano contro la costruzione di reti di doveri e di obblighi reciproci che

⁷³ Ivi, pag.22

⁷⁴ Ivi, pag.24

siano permanenti.”⁷⁵ L’abbondanza di impegni e la loro fragilità “non ispirano fiducia e disponibilità per investimenti a lungo termine a livello di relazioni intime e personali.”⁷⁶

Nella vita postmoderna le relazioni, “oggetti al tempo stesso di attrazione e apprensione, desiderio e paura, luoghi di incertezza e di esitazione, di ricerca interiore, di angoscia”⁷⁷, appaiono come “una faccenda ambigua”, scrive ancora Bauman, e tendono a essere il punto focale di una snervante ambivalenza in quanto richiedono la rinuncia, almeno parziale, all’indipendenza. L’autonomia individuale viene schierata contro le responsabilità morali che una relazione autentica con l’altro, e il coinvolgimento nel suo destino, richiederebbe di assumersi. L’amore, infatti, rende necessaria la determinazione

“a mescolare e condividere due biografie ognuna delle quali reca con sé un differente carico di esperienze e memoria e percorre un suo corso proprio”, ad “accordarsi per un futuro che è una grande incognita”, a “darsi in ostaggio al destino. Significa anche rendersi dipendenti da un’altra persona, dotata di analoga libertà di scegliere.”⁷⁸

Nella società contemporanea l’amore “è uno strano miscuglio, composto in realtà da una buona dose di narcisismo e di comodità”⁷⁹, si ama l’altro perché questi corrisponde esattamente al proprio immaginario. “L’altro non è nemmeno più un attore ma una semplice comparsa, tenuto a restare al suo posto”⁸⁰.

Se nel Simposio, Diotima di Mantinea faceva notare a Socrate che l’amore non è tanto ‘l’amore del bello’ quanto amore della ‘generazione e del partorire nel bello’, oggi l’*altro* viene invece considerato come oggetto di valutazione estetica, “come una questione di gusto, non di responsabilità”⁸¹, cosicché anche l’area più intima dell’interazione umana viene sottratta al giudizio morale. Persino il matrimonio, che sanciva un legame indissolubile, un tempo considerato *a prescindere* dall’individuo viene oggi interpretato *a suo favore* e contempla fin nella sua stipulazione le possibilità di scioglimento. “Tutto ciò che lo riguarda, quanto al “cosa”, al “come” e al “fino a quando”, è rimesso nelle mani e nei cuori dei coniugi”⁸², diventando così un’iniziativa a rischio personale che impegna in un sodalizio affettivo, spesso a termine, due vite individuali.

⁷⁵ Z.Bauman, *La società dell’incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999, pag.49

⁷⁶ Z.Bauman, (a cura di Benedetto Vecchi), *Op. cit.*, pag.32

⁷⁷ Ivi, pag.103

⁷⁸ Ivi, pag.104

⁷⁹ M.Benasayag, *Op. cit.*, pag.20

⁸⁰ Ivi, pag.21

⁸¹ Z.Bauman, *Op. cit.*, pag.50

⁸² U.Beck, *Op. cit.*, pag.71

Caduto l'antico vincolo coniugale caratterizzato dal dovere, e fondato su interessi materiali e sulla diversificazione dei compiti, il matrimonio d'amore diventa formula che i soggetti sono tenuti a riempire di senso, attraverso decisioni intenzionali e attive da rinnovare continuamente; non più considerato ordine etico e giuridico, esso si tramuta in un'occasione tra le tante offerte agli individui in cerca della propria autorealizzazione. Anche l'amore quindi, che un tempo mandava all'aria i divieti e le barriere di ceto, non incontrando più resistenze, non può ergersi a principio fondamentale della libertà individuale e diviene essenzialmente autoreferenziale.

La conseguenza è che l'amore "non esiste più: esiste soltanto al plurale, come "amori", ossia come utopie variabili, fortemente mediate e difficilmente assimilabili, che hanno alla base idee d'amore del tutto personali e relative a temi come la sessualità, la vita in comune e così via."⁸³

In altre parole, non è in forme già pronte, finite, complete, che l'amore nell'età 'liquida' trova il suo significato, ma nell'impulso e nella volontà a contribuire al divenire di tali forme nuove. "L'amore è affine alla trascendenza: è solo un altro nome per l'impulso creativo, ed è gravido di rischio come lo sono tutti i processi creativi di cui non si è mai certi di quale sarà l'esito"⁸⁴. Non è più possibile quindi pensare ad esso come rifugio, capace di garantire sicurezza ed incolumità, poiché le interminabili fatiche dell'amore e la precarietà delle relazioni che su di esso si fondano generano conflitti, incertezze e insicurezze. E dal momento che in questo ambito non esistono strumenti antirischio (che la società dei consumi ha abituato a trovare sempre pronti sul mercato), gli individui sono quindi "inclinati ad appiattare le relazioni amorose al livello della modalità 'consumistica'", che "esige che la soddisfazione debba essere istantanea"⁸⁵.

Ne risulta spesso che le relazioni finiscano con l'aver una durata limitata a quella della soddisfazione, e si trasformino in "rapporti sterilizzati dove le regole del gioco sono finire in fretta, proseguire e ripartire di nuovo"⁸⁶; se la velocità del cambiamento potrebbe sembrare una soluzione, si devono considerare gli 'effetti collaterali' che questi rapporti interpersonali "ad avvio istantaneo, consumo rapido e smaltimento su richiesta"⁸⁷ sono in grado di produrre. "Lo spauracchio di finire nella discarica è sempre in agguato.

⁸³ Ivi, pag.82

⁸⁴ Z.Bauman, (a cura di Benedetto Vecchi), *Op. cit.*, pag.105

⁸⁵ Ibidem

⁸⁶ Ivi, pag.113

⁸⁷ Ivi, pag.91

D'altronde, la velocità di consumo e il sistema di smaltimento rifiuti sono opzioni a disposizione di entrambi i partner”⁸⁸, e ciò che tutti, comunque, più di ogni altra cosa temono è l'abbandono, l'esclusione, l'essere respinti, ripudiati, il vedersi negati aiuto e amore. Poiché nessuno può avere la certezza che questo non accadrà, tutti i rapporti sono destinati a essere perennemente tempestati dall'ansia, cosicché “quando ci si trova d'avviare e mantenere una relazione, la paura e il desiderio combattono per la supremazia”⁸⁹. Ciascuno desidererebbe la sicurezza che solo l'impegno a lungo termine in una relazione cui fare riferimento per definire se stessi potrebbe offrire, ma, nello stesso, tempo è portato a temere la stabilità quanto la precarietà. E l'avvertire come necessaria la disponibilità di una facile via d'uscita dal legame rappresenta, di fatto, un ostacolo alla realizzazione dell'amore. L'atteggiamento del soggetto postmoderno “nei confronti dei legami tende a essere dolorosamente ambivalente, e le chances di risolvere questa ambivalenza sono oggi giorno esigue.”⁹⁰ L'amore, la famiglia, le amicizie, i legami a lunga durata entrano in conflitto, si è detto, con la necessità di quella mobilità individuale richiesta anche dal mercato del lavoro, e l'insicurezza materiale che da essa ne deriva finisce con il modificare le più tradizionali tipologie di legame sociale, famiglia compresa.

Questa dimensione di cambiamento, e la mancanza di riferimenti che essa produce, lascia gli individui in una condizione di solitudine che porta alla ricerca di inedite reti di relazioni e a tentativi di trovare o fondare nuovi rapporti che possano dare ai membri un senso di appartenenza. Si pensi alle relazioni virtuali mediate dai social network, in cui è facile entrare e che è ancor più semplice abbandonare: esse rappresentano solo un surrogato di quelle forme di socialità che “potevano promettere quel rassicurante [...] “sentimento di un noi” che la “navigazione su internet” non può offrire.”⁹¹ Esse creano soltanto una finzione di intimità pertanto non appaiono in grado di dare sostanza all'identità personale di chi le ricerca. La mancanza del sistema di protezione che le reti reali, strettamente intrecciate, di amicizia o parentela erano in grado di fornire, e la fragilità di questo nuovo tipo di relazioni, spingono gli individui a cercare di moltiplicarle e accumularle, a sostituire i rapporti profondi, le connessioni salde e sicure, con un numero infinito di vuoti contatti. “Le rubriche dei cellulari sostituiscono la comunità mancante e fanno le veci (o almeno si

⁸⁸ Ibidem

⁸⁹ Ivi, pag.111

⁹⁰ Ibidem

⁹¹ Ivi, pag.26

spera) dell'intimità mancante: portano un carico di aspettative"⁹² che non hanno poi la forza di sostenere. Ovviamente, questo stato di precarietà e volatilità in cui vertono i rapporti umani non può che rendere ancora più complessa l'impresa del vivere assieme stabilendo un legame di coppia.

La profonda insicurezza e vulnerabilità con le quali uomini e donne si trovano a convivere nella quotidianità del matrimonio o della famiglia è certamente acuita dai cambiamenti epocali che si sono verificati negli ambiti della sessualità, della formazione e del diritto che regola il rapporto tra i sessi. Cambiamenti che hanno inciso nella coscienza più che nei comportamenti reali e nelle condizioni di uomini e donne, con l'effetto inevitabile che la maggiore consapevolezza dell'uguaglianza metta maggiormente in risalto le disuguaglianze che perseverano. Se infatti è vero che grazie alla parificazione formativa le donne "hanno concepito aspettative di maggiore uguaglianza e collaborazione nel lavoro e in famiglia"⁹³, si deve altresì riconoscere quanto queste aspettative ancora oggi finiscano con lo scontrarsi con "tendenze *contrastanti* sul mercato del lavoro e nell'atteggiamento degli uomini."⁹⁴

Le contraddizioni tra le aspettative femminili e la realtà della disuguaglianza, misurabile nella resistenza dei vecchi ruoli di genere, determinano i conflitti che si scatenano e spesso frantumano nella sfera privata. Sganciati da costrizioni legate al genere e da attribuzioni di ruolo tradizionali, alla ricerca di "una vita propria", diviene sempre più difficile, per donne e uomini, coniugare e armonizzare nelle proprie biografie produzione e riproduzione.

"La compenetrazione dei sessi con le sue stratificazioni nel lavoro, nella condizione genitoriale, nell'amore, nel lavoro, nella politica, nello sviluppo e nell'autorealizzazione nell'altro o contro l'altro comincia a oscillare."⁹⁵ La consapevolezza dei diversi rischi e conseguenze delle possibilità di scelta in merito all'impiego professionale, alla divisione dei compiti domestici, all'accudimento dei figli, alla sessualità apre a numerosi conflitti che l'assenza di soluzioni istituzionali (servizi di assistenza alla famiglia, asili nido, flessibilità lavorativa, tutele sociali) non fa che approfondire.

La famiglia diventa "un continuo gioco di prestigio tra molteplici e divergenti esigenze"⁹⁶ in cui spetta direttamente a uomini e donne abbandonare forme di vita in comune inadatte

⁹² Ivi, pag.93

⁹³ U.Beck, *Op. cit.*, pag.156

⁹⁴ Ibidem

⁹⁵ Ivi, pag. 158

⁹⁶ Ivi, pag.166

al futuro e sperimentarne di nuove. Il legame familiare che dura tutta la vita, al quale vengono subordinate le biografie genitoriali, diventa un caso limite “e la regola diventa un andirivieni, in corrispondenza delle diverse e particolari fasi della vita, tra varie forme di vita in comune”⁹⁷. In questo senso le biografie individuali, maschili e femminili, ormai costitutesi come progetto riflessivo e rese autonome dalle relazioni familiari, assumono un vero e proprio potenziale rivoluzionario.

L'incertezza come categoria pedagogica

Si è a lungo riflettuto su come l'incertezza e l'indeterminatezza della nostra epoca abbia una grande incidenza sulle scelte individuali e sociali. Il timore della mancanza di certezza costringe gli individui a frenetici sforzi di autoaffermazione. Alla ricerca della propria impossibile autorealizzazione, gli uomini e le donne della postmodernità sono gravati dalla paura dell'inadeguatezza, che rimanda all'incapacità di assumere la forma e l'immagine desiderate, e finiscono col trasformarsi in prodotti della cultura e del consumo di massa. “La paura dell'inadeguatezza e la frenesia del consumatore sono strettamente intrecciate, si nutrono reciprocamente, e trovano l'una nell'altra, l'energia necessari a sostenersi”⁹⁸.

Viene quindi da domandarsi quali spazi offra una simile condizione alla possibilità di educare ed educarsi, formare e formarsi, come incontro e confronto di intenzionalità libere orientate al cambiamento. È rintracciabile una prospettiva liberatoria all'interno dell'incertezza sistemica che avvolge l'età liquida? In che modo può l'incertezza venire recuperata come propria categoria, nelle sue potenzialità evolutive, dalla pedagogia, che è sapere liminale, scienza di confine costantemente impegnata nella riflessione sulla propria identità in trasformazione e quindi forse maggiormente preparata ad accogliere la sfida di una realtà complessa ed innovativa che per essere decodificata necessita della disponibilità a ridiscutere i propri modelli teorici di riferimento? In che modo poi l'azione educativa, sempre esistenzialmente situata, radicata, come scrive Riccardo Massa, nelle scelte esistenziali e nelle determinazioni sociali, materiali e culturali che le limitano, può

⁹⁷ Ivi, pag.170

⁹⁸ Z.Bauman, *Op. cit.*, pag.111

mantenere in questo contesto di incertezza il carattere teleologico che le è proprio e che la conduce a prefigurare spazi di possibilità in cui il soggetto possa ri-pro-gettarsi?

Per poter trovare una risposta a queste domande è necessario in primo luogo sottolineare ancora come la pedagogia abbia fatto ormai proprie le istanze derivanti dallo sfondo della complessità della postmodernità e si presenti oggi come un sapere composito “problematico e non dogmatico, costantemente aperto all’esercizio della riflessività”⁹⁹, capace di riferirsi a diversi modelli e paradigmi e di dialogare con molteplici campi di sapere. In questo senso essa pare in grado di farsi carico delle “inquietudini e dei disagi prodotti dallo scenario di transizione attuale”¹⁰⁰ e di chiarire gli effetti che “tale scenario determinano sui processi di formazione e sui vissuti educativi ad essi correlati.”¹⁰¹

Se lo smarrimento dovuto all’inutilità dei tradizionali indicatori di direzione, alla deriva del senso e alla conseguente perdita di fiducia nel futuro, conduce, da un lato, alla deprivazione dei contesti formativi standardizzati rispetto al proprio ruolo orientativo degli individui, dall’altro la condizione di incertezza che scaturisce dalla complessità permette di avvertire il bisogno di orientamento come emergenza formativa, di riconsiderare il valore dell’esperienza dei soggetti e la sua portata trasformativa e di aprire la riflessione sulla costruzione di “strategie formative per la gestione di sé in rapporto al cambiamento”¹⁰².

In secondo luogo occorre riferirsi all’approfondita analisi epistemologica, svolta dalla riflessione fenomenologica, sul concetto di rischio, e sull’incertezza che da esso scaturisce, che hanno prodotto una loro problematizzazione e ripensamento, svincolandoli dall’accezione negativa cui erano stati relegati. Rischio ed incertezza appartengono, infatti, costitutivamente all’esistere dell’uomo, “non c’è, infatti, alcun tipo di esperienza umana che risulti immune da una tale prospettiva, dal momento che nel suo sforzo di autorealizzarsi, nel suo proiettarsi verso il mondo e verso gli altri [...] l’individuo non può contare su nessuna garanzia.”¹⁰³ Ma c’è di più, l’incertezza, l’indeterminatezza, racchiudono infatti, come ci ricorda Karl Jaspers, la prospettiva della possibilità, dell’apertura al possibile come modalità dell’essere di manifestarsi; “la possibilità va considerata come l’orizzonte per il quale l’essere si costituisce sempre di nuovo, con ciò

⁹⁹ F.Cambi, *La pedagogia oggi: un sapere plurale, critico, progettuale*, op. cit. in F.Lo Presti, *Educare alle scelte. L’orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci, Roma, 2010, pag.49

¹⁰⁰ F.Lo Presti, *Educare alle scelte. L’orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci, Roma, 2010, pag.49

¹⁰¹ *Ibidem*

¹⁰² *Ivi*, pag.51

¹⁰³ P.Bertolini, *Op. cit.*, pag.245

proponendosi come “esistenza” che si fa storia, non secondo la forma della certezza o della necessità, ma secondo la forma dell’apertura, del non totalmente prevedibile”¹⁰⁴.

Come struttura originaria dell’esperienza umana, la possibilità è anche dimensione costitutiva dell’accadere educativo, in costante rapporto dialogico con i vincoli storico-situazionali che caratterizzano la datità dell’esistenza dell’uomo.

L’incertezza, come utero di possibilità, è in quest’ottica anche matrice della libertà di scelta e della responsabilità; evitarla, fuggirla, anche a livello formativo, porterebbe l’individuo alla paralisi decisionale, all’apatia e all’immobilismo che derivano dall’incapacità di assumersi la responsabilità e quindi il rischio connesso ad ogni scelta. Educare all’incertezza è quindi anche educare alla consapevolezza di sé e dunque “insegnare a tollerare il peso della rinuncia che ogni scelta implica, a vivere il dubbio e a sopportare l’errore, a guardarsi dentro criticamente e a mettere in discussione i propri pensieri e azioni”¹⁰⁵. Abbracciare un approccio critico-riflessivo in educazione può tradursi così nell’ideazione e nella strutturazione di percorsi che accolgano l’idiograficità e la peculiarità di ogni itinerario di vita e promuovano l’analisi profonda degli accadimenti esistenziali e la presa in carico della propria storia personale come generatrice di modi particolari e unici di essere, di pensare di progettarsi.

Nella società contemporanea l’incertezza e il rischio possono quindi diventare risorsa, se recuperate da un sapere pedagogico e da delle pratiche educative capaci di problematizzare, esercitare al dubbio più che alla certezza, “alla *ricerca ininterrotta* sul senso dell’agire”¹⁰⁶, ed implementare così le capacità critico-riflessive degli individui dell’età liquida.

¹⁰⁴ Ivi, pag.146

¹⁰⁵ F.Lo Presti, *Op. cit.*, pag.75

¹⁰⁶ S.Tramma, *L’educatore imperfetto*, Carocci Faber, Roma, 2003, pag.12

2.3 Il tempo della generatività

“Vivere significa nascere ad ogni istante.”

Erich Fromm

Dopo aver preso in considerazione la situazione sociale in cui gli adulti della modernità si trovano ad assumere compiti e ruoli propri della fase esistenziale che attraversano, ed aver considerato come la società liquida della globalizzazione informi e trasformi i loro bisogni, aspettative e desideri, ci soffermeremo ora sulla generatività, come caratteristica peculiare dell'adulthood, cercando di capire di cosa si tratti e in che modo l'incertezza sociale, in cui gli individui si trovano a vivere, possa condizionarla e direzionarla.

Si procederà a fare luce su questo oggetto di indagine prendendo in considerazione gli studi di chi, in primis Erikson, se ne è occupato, per poi porlo sotto la lente del sapere pedagogico al fine di indagare se, e come, essa possa diventare risorsa esistenziale significativa ed obiettivo educativo nel cambiamento e nei processi di ridefinizione identitaria in età adulta.

Non ci si propone di giungere all'elaborazione di una teoria pedagogica compiuta sulla generatività, quanto piuttosto aprire uno spazio di riflessione approfondita e critica intorno alle questioni di carattere educativo che impregnano l'atto generativo, spesso rimosse dalle censure del sapere occidentale o rese invisibili ad indagini tecnico-specialistiche.

Che cos'è la generatività: da Erikson alla psicologia narrativa

Il termine generatività emerge in primo luogo dagli studi sullo sviluppo umano di E.H. Erikson, analizzata come specifica caratteristica che l'adulto sarebbe chiamato a raggiungere nel suo percorso evolutivo. Questa qualità, sostiene l'autore, può essere sviluppata solo contrastando l'opposta tendenza alla stagnazione, ossia al ripiegamento

improduttivo su di sé.¹⁰⁷ Egli postula la generatività quale stadio istintuale e psicosociale in aggiunta a quello della genitalità che sarebbe in grado di evitare al soggetto “la deformazione mentale dell’auto-assorbimento”¹⁰⁸ e la deriva narcisistica.

L’uomo adulto quindi, secondo Erikson, è “costituito in modo siffatto *da aver bisogno che si abbia bisogno di lui*”¹⁰⁹, mosso dalla sollecitudine, quale “qualità essenziale per l’evoluzione psicosociale”¹¹⁰, capace di far nascere il desiderio di trasmettere insegnamenti. La soddisfazione di spiegare agli altri quanto gli sta a cuore, e di essere compreso, sarebbe propria di ogni individuo adulto maturo; l’uomo, scrive ancora l’autore, “*ha bisogno di insegnare, non solo per beneficiare coloro che necessitano dell’insegnamento, o per completare la propria identità, ma perché i fatti restano in vita nella misura in cui ne viene tramandato il ricordo*”¹¹¹. La generatività è quindi “forza istintuale”, animata dalla sollecitudine come “*dilatante preoccupazione per ciò che è stato generato dall’amore, dalla necessità o dal caso*”¹¹², capace di superare l’adesione ambivalente ad un obbligo irrevocabile e, mossa da uno slancio gratuito, di gettarsi oltre il dovere e la colpa.

Inoltre, pur considerando la paternità e la maternità un’importante occasione generativa, lo studioso chiarisce come essa possa manifestarsi anche attraverso tutte quelle attività produttive e creative animate dalla “tensione di accrescere il potenziale delle generazioni successive alla propria.”¹¹³. La generatività, dice infatti, “si estende a tutto ciò che l’uomo genera e lascia dietro di sé, crea e produce (o contribuisce a produrre)”¹¹⁴ e si concreta nell’amore “*dell’uomo per le sue opere e per le sue idee oltre che per i figli*”¹¹⁵, spingendolo a mettere in atto atteggiamenti di protezione, allevamento e cura, e a maturare quello che egli definisce un “senso universale di responsabilità generativa”¹¹⁶.

Nel testo “*I cicli della vita*”, in cui distingue otto diversi stadi dello sviluppo umano, ed individua “*generatività vs stagnazione*” come polarità propria dell’età adulta, sostiene

¹⁰⁷ E.Scabini, “*Promuovere famiglia nella comunità*”, Convegno internazionale “*Essere generativi nella famiglia e nella comunità*”, Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, Alta Scuola di Psicologia “A.Gemelli”, 16 novembre 2007

¹⁰⁸ E.H.Erikson, *Introspezione e responsabilità*, Armando Editore, Roma, 1968, pag.133

¹⁰⁹ Ibidem

¹¹⁰ Ibidem

¹¹¹ Ibidem

¹¹² Ibidem

¹¹³ E.Scabini, *Op. cit.*, pag.1

¹¹⁴ E.H.Erikson, *Op. cit.*, pag.134

¹¹⁵ Ibidem

¹¹⁶ Ivi, pag.135

ancora che la generatività offra all'individuo la possibilità "di compiere un energico salto verso la produttività e la creatività al servizio delle generazioni"¹¹⁷, stabilendo per primo un legame tra i termini generatività e generazioni, e collegando così familiare e sociale.

In questa prospettiva la generatività si fa slancio propulsivo dal familiare al comunitario, non solo atteggiamento prosociale ma eccedenza della relazione tra generazioni.

In questa direzione, intorno agli anni novanta, si sono mossi gli studi di Mc Adams, De St Aubin e Kim, che sono arrivati a definire la generatività "come interesse ed impegno a promuovere la generazione successiva generando prodotti e risultati che hanno lo scopo di beneficiare i giovani e promuovere lo sviluppo degli individui e dei sistemi sociali che sopravvivranno a sé"¹¹⁸ e a considerarla quindi risorsa critica capace di incentivare gli adulti all'impegno per il bene comune. Il tema del rapporto tra generatività familiare e generatività sociale emerge nel testo "*The generative society: Caring for the future generations*" (2004) in cui gli autori sopra citati sostengono che gli individui adulti in tutte le società abbiano da tempo compreso la necessità e l'importanza della generatività come preoccupazione e impegno alla cura per le generazioni future, anche se nella modernità questa necessità acquista una nuova problematicità, alla luce delle minacce sociali e globali che l'uomo e la donna hanno di fronte. Facendo riferimento al modello eriksoniano di sviluppo anche Ed. de St. Aubin e Donna A. Van De Water, rispettivamente in "*Generativity among young, midlife, and older adults*" (2003) e "*Generativity and Erikson's 'belief in the species'*" (1989), analizzano la generatività nelle diverse fasi della vita adulta, con un'attenzione particolare "all'età di mezzo"; lo stesso Mc Adams nell'articolo "*The redemptive self: generativity and the stories american live by*" (2006) fa notare come studi longitudinali abbiano rivelato una tendenza generale all'incremento di comportamenti generativi dalla prima adultità alla mezza età ed una loro diminuzione nella tarda età; d'altra parte anche Erikson aveva riconosciuto che la generatività aumenta e diminuisce all'interno del periodo di vita adulta e che non tutti gli esseri umani adulti sono ugualmente generativi. Molte delle ricerche più recenti, scrive ancora Mc Adams, hanno focalizzato l'attenzione sulle differenti modalità con cui gli individui concretano la propria generatività. Già J.Kotre, nel 1984, con "*Outliving the self. Generativity and the*

¹¹⁷ E.H.Erikson, *I cicli della vita: continuità e mutamenti*, Armando Editore, Roma, 1984, pag.52

¹¹⁸ D.P.Mc Adams, E.De St. Aubin, T.C.Kim, "*The generative society: caring for future generations*", DC. American psychological Association, Washington, 2004, pag. 266 cit. In E.Scabini, *Op. cit.*, pag.3

intarpretation of lives” aveva notato come gli adulti di mezza età spendessero tempo, energie e risorse psicologiche dedicandosi all’educazione dei figli, al cambiamento e all’organizzazione delle comunità sociali in cui si trovavano inseriti, all’insegnamento e alla trasmissione di tradizioni e abilità ai giovani, con una tensione comune alla promozione di apprendimento, benessere ed evoluzione sociale.

Da questi studi la capacità di generare si propone quindi come processo “biologico e simbolico che incarna e custodisce la più vasta *etica della cura*”¹¹⁹, in quanto alimenta un impegno di responsabilità diffusa nei confronti del mondo e delle generazioni successive, un moto di accoglienza verso il mondo. Mc Adams, infatti, scrive che

“gli adulti di mezza età dedicano tempo, energie e risorse psicologiche all’educazione dei figli, alla costruzione di comunità e associazioni, insegnando abilità, tramandando tradizioni, operando per un positivo cambiamento sociale e impegnandosi in una vasta gamma di attività per promuovere lo sviluppo e il benessere della generazione successiva, nonché la qualità del mondo in cui la prossima generazione vivrà.”¹²⁰

In quest’ottica possiamo trasferire le parole che Cristina Palmieri scrive a proposito della cura alla generatività e sostenere che essa è “la condizione che dà vita al prendersi cura e all’aver cura di: è l’essere dell’Esserci, la struttura esistenziale sottesa ad ogni modo di essere dell’Esserci”¹²¹, al suo essere proteso verso qualcosa.

Come preoccupazione e cura verso le generazioni future la generatività implica, come già sostenuto dallo stesso Erikson, una fiducia fondamentale “nella specie”, ovvero una convinzione profonda che il progresso umano sia possibile e valga quindi la pena di operare per promuoverlo e, proprio in questo senso, si configura quale dimensione esistenziale al contempo individuale e sociale.

In alcune ricerche condotte dagli autori già menzionati, come anche da Karin Ruetzel e Jeanne M.Foley in “*Complexity and generativity at mid-life: relations among social motives, ego development, and adults’ plans for the future*” (1985), si è posta in luce la relazione esistente tra la generatività ed alcuni specifici tratti della personalità, come la

¹¹⁹ V.Iori, *Presentazione*, in E.Musi, *Op. cit.*, p.13

¹²⁰ “The midlife adult focuses time, energy, and psychological resources on raising children, building communities and organizations, teaching skills, passing on traditions, working for positive social change, and engaging in a wide range of endeavors to promote the development and wellbeing of the next generation and the quality of the world within which the next generation will live.” D.P.Mc Adams, *The redemptive self: generativity and the stories american live by*, Research in Human development, 3, Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pag.83

¹²¹ C.Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educare*, Franco Angeli, Milano, 2000, pag.29

disposizione all'accudimento, la fiducia, la motivazione sociale, lo sviluppo dell'io, la progettualità, arrivando alla costruzione anche di vere scale di misurazione della generatività. Anche C.D. Ryff nella rivista "*Signs*", con l'articolo "*Intimacy and generativity: self-perceived transitions*" (1984), stabilisce una relazione significativa tra le capacità introspettive e le possibilità generative di autorinnovamento, scaturite dalle fasi critiche di passaggio esistenziale.

La generatività sembrerebbe quindi, per gli studiosi presi in considerazione, animata al suo interno dalla generosità, dalla sollecitudine, dalla cura, dalla fiducia, dalla capacità di volgersi verso il futuro operando per il bene delle generazioni successive; nel paragrafo successivo cercheremo di scoprire a quali significati viene ricondotta da un campione di trenta uomini e donne intervistati sull'argomento.

Che cos'è la generatività: gli adulti rispondono

La domanda "*Che cos'è per te la generatività?*", è stata posta ad adulti di età diverse al fine di toccare con mano come si rappresentassero questa categoria esistenziale e in che modo percepissero di darle forma nella materialità della loro esistenza.

Nelle definizioni date dai soggetti interpellati la generatività si propone come esperienza irriducibilmente complessa, anche nella molteplicità di parole ed espressioni con cui si cerca di definirla e che sono specchio delle numerose prospettive con cui è possibile accostarsi ad essa. Mettere al mondo, dare vita, dare luce, mettere alla luce, creare, sono solo alcune espressioni con cui si prova a spiegare cosa sia la generatività e che la qualificano come esperienza intrinsecamente polisemica ed esistenzialmente evolutiva per tutti i soggetti che si imbattono in essa, in quanto sembrerebbe capace di condurli al ripensamento e alla riorganizzazione dei propri diversi piani di vita e di predisporre a nuovi apprendimenti. Risulta comunque subito evidente, come gli individui interpellati che si trovano nella prima adultità (30-40 anni), in linea con quanto sostenuto da Erikson, parlino di generatività come "*possibilità*" di messa in atto di potenzialità, capacità, aspirazioni e

idee. È *“apertura al possibile”* e sguardo verso il futuro, ma ha ancora a che fare con la propria realizzazione:

“La generatività per me è la possibilità e la capacità di realizzare il proprio potenziale creativo”, “E’ la capacità di capire ciò che ci realizza quindi la possibilità di realizzare ciò che abbiamo intuito poterci compiere”,

e con la scoperta di lati nascosti della propria personalità:

“Mi è capitato di sentirmi generativa in momenti in cui scopro cosa riesco a fare o come riesco ad essere inaspettatamente”.

Insieme a *“possibilità”* la parola più utilizzata dai giovani adulti chiamati a rispondere è *“creatività”*. La generatività pare ancora fatto mentale, ideale, emozionale che sembra avere a che fare con l’arte e l’attività intellettuale; ma nonostante questa sostanza eterea, già se ne parla come di qualcosa che si *“viene da dentro”*, ma che ha la capacità di propagarsi, ripercuotere i suoi effetti nel mondo circostante:

“La mia mente genera sempre emozioni, idee, progetti che a loro volta passano comunque dell’energia negli altri o nell’universo”.

Sono propriamente gli adulti di *“mezza età”* (40-50 anni) che arrivano a descriverla come un *“processo”*, *“un’onda”*, *“un sistema a rete”* capace di indurre altri ad altre risposte generative; da costoro la parola più utilizzata è *“trasmettere”* e la tensione generativa sembra spostarsi dal sé per allargarsi a chi viene dopo, non necessariamente un figlio proprio:

“Per me la generatività è l’esser capaci di trasmettere valori, insegnamenti...”,

“La generatività è movimento dall’interno verso l’esterno, è apertura, è maieutica”,

“La possibilità per un essere umano di trasmettere le proprie esperienze, capacità, emozioni, passioni, ad un altro, sia questo figlio o no”.

In ogni caso sembra trovare radicamento nella relazione:

“Credo che ognuno di noi sia quotidianamente generativo...ogni giorno siamo a contatto con persone e ad ognuno di loro trasmettiamo qualcosa”,

“Trovare il tempo da dedicare alla necessità di ognuno guardandolo nella sua soggettività”

Anzi, come scrive Eugenia Scabini, si configura come *“la qualità positiva ed eccedente di ciò che fuoriesce dalla relazione”*¹²², caratteristica vitale di ogni relazione sociale.

¹²² E.Scabini e G.Rossi, *Promuovere famiglia nella comunità*, Vita e Pensiero, Milano, 2007, pag.7

Nel suo rimandare etimologicamente a generare, genere, generazioni, genealogia, è portatrice di un surplus di significato che sembra stabilire un legame e un collegamento con l'altro, l'altro genere, l'altra generazione. Ma la radice di generatività, viene fatto notare dagli intervistati, è anche la stessa di generosità, ed è in questa etica del dono, e di dono del tempo¹²³, che sembra inserirsi il discorso sviluppato intorno ad essa, capace di indurre chi la vive a “*un sistema di azioni positive senza un’aspettativa di ritorno*”, animati solo dalla speranza che, come ancora ricorda Erikson, ci getta in avanti e vive al di là di possibili conferme. Eccedenza e gratuità le sono quindi proprie ma sottintendono sempre la fiducia, nutrimento simbolico dell’apertura agli altri, origine del desiderio di relazione; sarebbe proprio questa qualità a far scaturire la reciprocità, a permettere all’atto generativo di innescare circoli virtuosi, reazioni a catena.

È proprio al legame, con chi e ciò che viene dopo, che si sposta l’attenzione degli adulti di mezza età, ed è la relazione ad apparire degna di fiducia dato che “la fiducia è mossa e tende a realizzare non tanto e non solo l’interesse per l’altro, ma l’interesse per la relazione”¹²⁴. Non a caso le parole più usate sono state “*cura, fiducia, generazione, testimone, speranza*” come anche “*cambiamento*” e “*rinascita*”, quasi che l’attenzione e la cura verso gli altri attivasse capacità di auto-rinnovamento, di rimettersi al mondo:

“*Questa revisione mi ha permesso di crescere una seconda, una terza, una quarta volta. Questo atto rigenerativo continua tuttora*”,

“*Mi fa pensare a me, alla mia vita, alla capacità di cambiare, di rischiare, di mettermi in gioco. Cioè di generare dandogli spazio, altre parti di me e altro da me.*”

Un “*desiderare la vita*”, una “*capacità di rivivere e fare rivivere*” che sembra andare di pari passo con quel “*percepire la finitudine*” sempre più presente con l’approssimarsi ai cinquant’anni. Come sottolineato anche da Mc Adams e de St. Aubin, vi è una profonda connessione tra la generatività ed il senso di mortalità, in quanto “è la consapevolezza della propria fine che spinge ad essere generativi, così da sopravvivere a se stessi”¹²⁵; trasmettere vita, biologica o simbolica che sia, “consente di andare al di là del tempo mortale, consente in certo qual modo di rinascere”¹²⁶. Si può quindi leggere una tendenza della tensione generativa a spostarsi dal personale (la realizzazione individuale delle

¹²³ Si fa riferimento al testo di J.Derrida, *Donare il tempo. La moneta falsa*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996

¹²⁴ E.Scabini e G.Rssi, *Op. cit.*, pag.14

¹²⁵ Ivi, pag.10

¹²⁶ Ibidem

proprie capacità e potenzialità) al sociale (la realizzazione di migliori condizioni di vita per le generazioni future) per ricondursi nuovamente, in modo più consapevole, al sé come apertura al cambiamento:

“Saper cogliere dagli avvenimenti della vita opportunità di cambiamenti rigenerativi”.

Il generare non è dunque da considerarsi azione puramente altruistica, dettata esclusivamente da generosità o finalità etiche, ma deve presa essere presa in esame quale atto individuale di espansione necessaria di sé, “espressione di sé-in-quanto-noi”¹²⁷, del proprio modo personalissimo di prendersi cura del mondo, occasione di realizzazione identitaria e fondamento del senso di compiutezza.

Questa multiformità e multidirezionalità dell’evento generativo implica uno sguardo multiprospettico che non trascuri riferimenti e significati provenienti dalle altre discipline che più a lungo se ne sono occupate, considerandola esperienza fondamentale di una fase specifica della vita, come la psicologia, la sociologia, la filosofia, l’antropologia, e persino la medicina. La complessità della generatività, la sua intrinseca polisemia, implica la necessità di includere sempre il punto di vista di diverse discipline provando a coglierne le possibilità di armonizzazione e le inconciliabili incongruenze. Per essere analizzata il più approfonditamente possibile e compresa nelle sue potenzialità educative, l’esperienza generativa abbisogna quindi di più sguardi e di diverse chiavi di lettura che possano svelare la domanda di senso che in essa si cela.

Operando prestiti disciplinari, si condurrà dunque un’analisi propriamente pedagogica di questa dimensione esistenziale, capace di farsi carico dell’atto generativo come evento ontologico esistenziale¹²⁸, incipit da cui scaturisce la possibilità per il soggetto di trasformarsi in soggetto sociale, ossia di finalizzare la propria autorealizzazione alla partecipazione ad un “processo personale e collettivo di auto-eco-realizzazione”¹²⁹.

¹²⁷ E.Musi, *Op. cit.*, pag.26

¹²⁸ Si fa ancora riferimento al testo di E.Musi, *Op. cit.*

¹²⁹ E.Musi, *Op. cit.*, pag.45

Uno sguardo pedagogico

Generare, mettere al mondo, dare alla luce, creare, dare forma, è da considerare, comunque lo si voglia declinare, come esperienza prima che porta con sé, veicola ed implementa potenzialità biologiche ed espressive che attendono attuazione, come anche possibilità educative che aspettano solo, per poter essere riconosciute come tali, di venir messe in parola e acquisire visibilità. In tal senso, riconoscendo l'atto generativo come movente e motivo di una ri-progettazione esistenziale che coinvolge sé e gli altri, si può assumere la generatività quale oggetto di studio appropriatamente pedagogico e metterne in risalto la natura potenzialmente autoeducativa e il suo poter divenire, quando consapevolizzata, occasione di autoformazione individuale.

I molteplici atti generativi che costellano le diverse fasi dell'adulità appaiono pregni di potenzialità simboliche, affettive, relazionali che una pedagogia, animata dall'attenzione all'esistenza, non può non interrogare, con un'intenzionalità esplorativa tesa a dare luce a ciò che rimane latente, e con una prospettiva ermeneutica che cerchi di suggerire nuove chiavi di lettura della generatività come esperienza capace di unire generi e generazioni, come "potenziale creativo insito in ogni biografia".¹³⁰

Si tratta cioè di mettere in luce le profonde implicazioni educative che l'esperienza generativa è in grado di produrre senza ridurla ad una questione esclusivamente riproduttiva, in cui viene spesso confinata da un'interpretazione limitativa, superando la fatica di "conciliare lo straordinario con l'ordinario"¹³¹, fatica che ha forse ostacolato la riflessione pedagogica nel valorizzare gli elementi di discontinuità e rottura con il consueto di cui l'atto generativo è sempre portatore.

Proprio in virtù di questa discontinuità l'evento generativo può essere esplorato nel suo imporsi come eccedenza e guadagno di senso, come forza travolgente scaturita dalla frattura col quotidiano esistere. Ne è prova il ritorno della memoria, quando impegnata nella ricostruzione autobiografica, proprio a quegli elementi di discontinuità che invitano ad un ripensamento e ad una sempre nuova e continua risignificazione, quasi avessero ogni volta qualcosa di nuovo da dire. L'intento dovrebbe quindi essere quello di non lasciarli inesplorati, affinché possano rivelarsi come occasioni di crescita personale e sociale

¹³⁰ Ivi, p.16

¹³¹ Ivi, p.20

attraverso un'assunzione di consapevolezza, un'interrogazione sul senso dell'esperienza generativa come atto politico, in quanto evento capace di riconnetterci al mondo, al nostro esser-ci nel mondo. Il discorso pedagogico non può quindi trascurare la concretezza di quegli atti generativi con cui uomini e donne esprimono il proprio radicamento al mondo, il proprio modo singolare e unico di *mettere al mondo il mondo*, riconsiderati alla luce di un'interpretazione pedagogica della generatività, capace di riportare "l'attenzione sugli aspetti educativi che accompagnano il generare"¹³² e di inquadrare la logica processuale che permette di rilevare legami significativi tra le transizioni esistenziali dell'età adulta e le diverse tensioni generative. Attraverso uno sguardo pedagogico l'evento generativo può essere colto come occasione di "autotrascendenza formativa"¹³³, come spazio-tempo di significazione da accogliere e incrementare con il proprio apporto particolare e unico.

Tuttavia sembrano scarseggiare, nella letteratura filosofica e pedagogica, elaborazioni di pensiero che si pongano in contemplazione dell'esperienza generativa in quanto tale, così per come essa si dà nella materialità e nella singolarità della vita di ciascuno, senza preoccupazioni tecnicistiche, finalizzate a comprendere comportamenti definibili come patologici; queste elaborazioni potrebbero invece aiutare gli attori direttamente coinvolti a comprendere la forza dell'evento generativo, restituendo loro un protagonismo consapevole.

Nell'arduo tentativo di delineare lo specifico pedagogico di una pedagogia della generatività, data la penuria di studi e ricerche specifici, tesi ad indagare tale fenomeno, non si può non interrogarsi sulle ragioni che hanno determinato una certa resistenza nella cultura occidentale ad occuparsi di generatività e nascita; l'assenza di un processo di pensiero su un evento così fondativo dell'umana esistenza è forse indice di una rimozione simbolica conseguente alla più generale censura del corpo, e del corpo femminile in particolare.

D'altro canto, come già sottolineato, per delineare una epistemologia pedagogica della generatività, occorrerebbe aprire sull'oggetto una riflessione polifonica, a più voci, capace di mettere in evidenza il sistema aperto di interrogativi esistenziali che a volte rischiano di rimanere schiacciati da costrutti di pensiero rigidi e predefiniti.

¹³² Ivi, p.23

¹³³ D.Buzzone, *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e Pensiero, Milano, 2001, p.382

Appare pertanto necessario entrare nelle pieghe dell'esperienza generativa, intesa nel senso più ampio che questa espressione può suggerire, per cogliere la quantità straordinaria di stimoli evolutivi che la contemplazione meditativa di un tale accadere può offrire a chi si disponga a sostare sul mistero. Si tratta cioè di cercare di porre le premesse per la costruzione di un approccio pedagogico alla generatività che possa orientare alcune specifiche pratiche formative destinate a diverse età adulte.

Generare l'inaudito

Aprire un discorso sulla generatività che, come dia-logos, si proponga di connettere, di far com-partecipare, differenti sguardi e voci, è passo incerto su terreni insondati in cui mancano riferimenti sicuri. È però anche atto innovativo che vuole farsi carico del generare, del mettere al mondo, come atti naturali e straordinari insieme, in quanto dotati di un margine di imprevisto che li accomuna non soltanto ad un parto di nuove possibilità, ma alla vera e propria creazione di ciò che non è, dell'impossibile, dell'inaudito.

È aprire, come scrive Simone Weil, uno spazio di realtà come luogo vuoto, come spazio di relazione tra ciò che è già qui, presente e ciò che non è ancora possibile.

“Generare non è riprodurre”¹³⁴, è spingersi sul piano del trascendente e dell'inaudito, non solo della possibilità.

Seguendo la riflessione di Chiara Zamboni

“ci si può chiedere che cosa sia una possibilità. È una specie di riorganizzazione del sistema, che si mantiene all'interno delle sue regole. Essa è rivolta verso il futuro per qualche cosa - un seme un'idea, un inizio- che il presente già in qualche modo possedeva germinalmente. La realtà sarebbe allora un melograno di semi. La possibilità rappresenta uno di questi semi che sono pregni di futuro. Un futuro che, se realizzato, non farà altro che confermare il presente.”¹³⁵

Se ci si propone quindi di realizzare il futuro basandoci unicamente sulle possibilità che ci offre il presente, non si fa altro che dare seguito a ciò che è già. L'atto del generare

¹³⁴ E.Musi, *Op. cit.*, pag.8

¹³⁵ C.Zamboni, *L'inaudito*, in *Diotima. Mettere al mondo il mondo*, La Tartaruga, Milano, 1990 pag.13

conduce piuttosto ad abitare la relazione tra ciò che è e ciò che non è, nella distanza che intercorre tra il nostro possibile, storicamente calato nel reale, e quanto ancora non è dato, l'altrove; generare, come occasione di pro-gettarsi in avanti, si fa così apertura al nuovo, al rischio, al senso, perché “dove c'è senso là c'è rischio”¹³⁶.

La consapevolezza dell'esistenza dell'inaudito e dell'altrove permette infatti, allo sguardo pedagogico, di rileggere il reale non appiattendolo sul presente conosciuto, ma lasciandolo aperto ad interrogativi che conducono a rischiare sull'attribuzione di un senso che non è mai dato una volta per tutte ed in modo univoco.

Il discorso sulla generatività deve quindi saper stare dentro questa distanza, questo vuoto, per poter aprire prospettive evolutive nelle esistenze singolarmente incarnate, e preservare dal frantumare, banalizzare e disperdere il senso profondo dell'esperienza soggettiva del mettere al mondo, del dare alla luce, del creare.

Postulare la generatività come categoria pedagogica diviene così modo per riassegnare a chi genera, seppur in diversi modi, il compito di eccedere la realtà data, di andare oltre l'io possibile per aprire spiragli all'inaudito e all'utopico in un contatto rinnovato con la vita, di “indicare il mondo come lo spazio in cui avviene un continuo movimento di passaggio[...]dal visibile all'invisibile e viceversa, dal silenzio alla parola e viceversa, dal possibile all'impossibile e viceversa”¹³⁷.

L'eccedenza di senso, scaturita dal sostare contemplativo in questa transizione, dovrebbe essere tradotta da parole vive e appassionate, in quanto scaturite dalla capacità di misurarsi col reale, dal luogo in cui la propria esperienza è detta in fedeltà a sé, come unico modo possibile di significare il mondo. Ecco perché la storia personale, la parola, il dia-logos si delineano, nel presente lavoro, come strumenti e veicoli di quel senso che resta domanda aperta.

¹³⁶ Ivi, pag. 21

¹³⁷ L.Boella, *Pensare liberamente, pensare il mondo*, in AA.VV., *Diotima, Mettere al mondo il mondo, Oggetto e oggettività alla luce della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano, 1990, pag.173

La generatività come compito educativo

Ogni atto educativo, per dirsi autenticamente aperto al cambiamento e al miglioramento della condizione sociale, deve necessariamente puntare all'integrazione tra individuo e società.¹³⁸ In merito alla generatività questo significa prenderne in considerazione la dimensione politico-sociale e smettere di ritenerla unicamente un fatto privato, ma, invece, assumerla quale tema centrale dell'educazione degli adulti. Questa dimensione esistenziale, come si è precedentemente sostenuto, non riguarda solo coloro che intendono diventare genitori ma tutti coloro che, nella maturità della condizione adulta, mostrano preoccupazione per la vita, per la sua trasmissione, e per il bene comune.

In quest'ottica educare alla generatività "rappresenta un dovere delle generazioni più anziane nei confronti delle più giovani, delle politiche sociali nei confronti delle famiglie, ovvero costituisce un diritto/dovere di quanti si preparano alla vita adulta."¹³⁹

Sono soprattutto i momenti di transizione, cambiamento e crescita, di cui l'età adulta è costellata, a rendere necessari sforzi educativi e formativi permanenti nella consapevolezza che sostenere la generatività individuale, familiare e sociale, costituisce un investimento a vantaggio del bene di ciascuno.

L'educazione degli adulti dovrebbe quindi essere

"più decisamente assunta dalle politiche di governo non solo all'interno di programmi occupazionali o in vista di una migliore qualificazione del mondo del lavoro, ma anzitutto in funzione della necessità di rinvigorire il legame sociale tra le persone, infondere ideali di cittadinanza, agevolare il passaggio dalla pluricultura all'intercultura, promuovere il dialogo e la tolleranza contro l'indifferenza e l'insofferenza."¹⁴⁰

Se, continua Elisabetta Musi, culla di questi valori è innanzitutto la famiglia, un'educazione degli adulti che voglia promuovere fiducia e dialogo nella comunità sociale, non può non adoperarsi nel sostegno ad essa. Sussiste un legame così stretto tra generatività ed educazione che, se l'educazione alla vita adulta comprende necessariamente l'educazione familiare, possiamo dire che questa sia animata al suo interno dalla riflessione pedagogica sulla generatività.

¹³⁸ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, pag.248

¹³⁹ E. Musi, *Op. cit.*, pag.92

¹⁴⁰ *Ivi*, pag.93

L'atto del generare, non esclusivamente inteso come procreazione, è difatti “condizione imprescindibile per la vita della coppia, per il suo pieno rigoglio. È aprire l'identità – individuale e coniugale - all'incontro con l'altro”¹⁴¹, è esercizio di decentramento da sé e solidarietà, di accoglienza e attenzione verso l'unicità di cui l'altro è portatore. L'adoperarsi reciproco per favorire l'espansione del sé dell'altro e la sua realizzazione, suggella il legame della coppia e, in questa logica del dono, si fa pratica generativa, simbolica ed affettiva, capace di estendersi al tessuto sociale.

Si può quindi sostenere che la generatività muova la realtà familiare, si costituisca come occasione per rinascere *con* l'altro e *per* l'altro, rendendo così necessaria una riflessione individuale e di coppia che conduca ad una continua ridefinizione congiunta e condivisa della visione del mondo, dei valori che orientano il proprio abitarlo e dei significati che si attribuiscono alla realtà.

La pedagogia della generatività diviene asse portante della pedagogia della famiglia, “fondamento concreto su cui poggia e si esprime l'etica familiare”¹⁴², e si adopera per sostenere la coppia impegnata in quegli atti generativi tra cui la nascita di un figlio è l'espressione più concreta e irreversibile.

¹⁴¹ Ivi, pag.95

¹⁴² Ivi, pag.97

2.4 Il tempo della nascita

“Ogni uomo è unico
e con la nascita di ciascuno
viene al mondo qualcosa di nuovo
nella sua unicità.”
H. Arendt

La nascita è “l’esperienza *sensibile e manifesta* della generatività, attraverso cui il mondo si rende partecipabile al soggetto, in primis ai genitori.”¹⁴³

È “esperienza-vertice”¹⁴⁴, come la definisce Norberto Galli, scintilla di infinito nella finitudine dell’esistere, che ci connette con la meraviglia, lasciandoci senza parole o facendocene inventare di nuove: nuovi linguaggi, nuovi simboli.

È quindi possibile pensare pedagogicamente il venire alla luce proprio in virtù del fatto che in esso la materialità dell’esperienza può divenire conoscenza che guida e orienta le azioni individuali alla realizzazione del soggetto. Nell’evento nascita, più che in ogni altro accadere esistenziale, l’esperienza sensibile apre alla conoscenza, ecco perché il discorso pedagogico che si sviluppa intorno al mettere e venire al mondo non può disgiungere la teorizzazione da una riflessione sulle situazioni concrete che soggetti incarnati si trovano ad affrontare, dando voce al modo personalissimo che ciascuno ha di relazionarsi ad esse. Si tratta di costruire una teoria che non sia astrazione (dal latino *abs-trahere*, tirar via dalle cose concrete) ma che sia capace piuttosto di nutrirsi della concretezza della realtà, nel suo manifestarsi fenomenico. E la concretezza,

“la *métis* dei greci - sta per tolleranza dell’ambiguità, commistione col corpo, col basso, con l’impuro e lo sporco, sta per moltiplicazione delle opzioni, dove l’astrazione – il *logos* – è un grappolo di disposizioni interrelate messe lì a semplificare, generalizzare e definire con precisione.”¹⁴⁵

Lo sguardo pedagogico sulla nascita, fuggendo la tentazione di semplificare la complessità di un evento così misterioso, “richiede di guardare da vicino quel che avviene”¹⁴⁶, di farsi

¹⁴³ E.Musi, *Op. cit.*, pag.50

¹⁴⁴ N.Galli, *Pedagogia della famiglia e educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000, p.45

¹⁴⁵ F.Rigotti, *Partorire con il corpo e con la mente*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010, pag.43

¹⁴⁶ Ivi, pag.44

carico dei vissuti, delle emozioni e degli umori di chi in essa si trova coinvolto, di incarnarsi nella concretezza dell'accadere, scegliendo la provvisorietà e l'incertezza proprie del divenire.

Si procederà quindi nelle pagine seguenti ad approfondire la riflessione su quelle che possono essere considerate due 'appropriazioni indebite' della nascita da parte della filosofia e della medicina, discipline orientate da un pensiero maschile impegnato ad occultare o espropriare il potere generativo femminile, per la difficoltà di assumere e sostenere la propria originaria dipendenza dall'altro, anzi dall'altra.

In seguito si guarderanno la categoria della nascita e l'evento del parto attraverso la lente del sapere pedagogico, ritenuto qui scienza capace di far dialogare linguaggi e prospettive differenti, quelli maschili e quelli femminili per l'appunto, e di produrre teorizzazioni radicate nella concretezza, incerte e *relative*, perché generate dalla *relazione* di più sguardi. Non a caso l'etimologia delle parole 'relativo' e 'relazione' ci rimanda alla stessa radice: dal latino, *relatus*, (participio passato del verbo portare indietro), ciò che è portato, e da *relatio*, come racconto, narrazione.

La pedagogia si fa quindi sapere di soglia e crinale, porta aperta e passaggio attraverso cui, metaforicamente, mettere in connessione sguardi e linguaggi diversi.

Tornare alle origini

La filosofia ha concettualizzato il momento del parto come momento dell'inizio; il tornare alle origini, risalire al principio, all'essere stati generati, nei libri sapienziali di numerose religioni come nelle filosofie cosmologiche vengono tematizzati come responsabilità prima di cui veniamo investiti nascendo per poter trovare il nostro posto nel mondo. Vero è che, se anche non si dà garanzia del fatto che la fatica del risalire a ritroso possa offrire la piena comprensione del presente, l'atto di dirigere lo sguardo *ab inizio* è necessità insopprimibile di relazione col mondo, con quanto ci precede e con ciò che si appresta ad accogliere il nostro contributo. Da Platone e Aristotele, fino a Hegel e poi Husserl, lo sforzo è quello di stabilire nell'origine dell'essere la possibilità del suo dispiegarsi. Ma la fatica

dell'assunzione responsabile e consapevole delle proprie origini non si esaurisce nel discorso filosofico come principio universale ed assoluto, piuttosto si ripropone nell'incessante ricerca di senso dell'esistere come impegno individuale a cercare risposte, provvisorie ed incerte, agli interrogativi e alle inquietudini soggettive.

Muovere alla ricerca dell'origine della propria storia permette di "accedere autenticamente ad una condizione di fedeltà a sé"¹⁴⁷, mettendosi in salvo da quei copioni predefiniti di molti ruoli adulti che difficilmente corrispondono all'irriducibile originalità nel suo farsi. Nessuna filosofia quindi potrà mai risolvere la questione e fornire risposte univoche a quelle domande che aprono invece ad un esercizio di pensiero sempre incarnato, situato, storico, non teso all'acquietamento di una definitiva risposta, ma all'espansione che deriva dal porsi dinanzi a questioni mai completamente esaustibili.

Ogni comprensione elevata scaturisce da un'eccedenza di senso, da ciò che "travalica il pensato" e "induce il movimento di una ricerca senza posa"¹⁴⁸ capace di sostenere la vita.

L'attenzione posta sul problema delle origini del nostro particolare venire al mondo permette di far luce su ciò che il pensiero occidentale ha in larga parte rimosso, e di provare a evidenziare quelle implicazioni educative che sembrano scaturire proprio dall'inquietudine che tale domanda pone.

Qualsiasi riflessione sul senso dell'esistere non può infatti divenire speculazione astratta ed eludere la carnalità, intrisa di umori e passioni, del venire e mettere al mondo, e non può quindi prescindere da un atto di rimemorazione storicizzata del proprio, e altrui, essere stati. La filosofia occidentale negando l'implicazione del corpo femminile nell'esperienza procreativa per assegnare all'uomo l'esclusiva facoltà creatrice, (rifondata sul piano simbolico come arte del generare la conoscenza nel regno dell'intelletto), allontanandosi il più possibile dal corpo perturbatore, ha di fatto compromesso la possibilità di riconoscere l'esistenza di un *corpo pensante*, che non contiene il pensiero ma che si dà come pensiero dinamico, multiforme e complesso, ed ha invece posto le basi per quei pregiudizi operativi che reggono le costruzioni sociali secondo una logica di subordinazione dei generi.

Per questa via si è prodotta la differenziazione della generatività in produttività, materiale e culturale, e procreatività biologica, assegnate rigidamente ai due generi secondo un registro disgiuntivo. Non solo, operata la disgiunzione tra creatività maschile e procreatività femminile, si è affermata la superiorità del concetto sul concepimento, del lavoro

¹⁴⁷ E.Musi, *Op. cit.*, pag.30

¹⁴⁸ Ivi, pag.31

produttivo su quello riproduttivo.¹⁴⁹ L'intera storia della filosofia, dal cuore androcentrico, ha messo in atto una vera e propria appropriazione della capacità pro-creativa, facendo apparire meno nobile la maternità naturale rispetto alla paternità spirituale.

In fondo già Platone “aveva posto nella caverna originaria solo ombre ingannevoli, dissipabili dalla mente soltanto con l'uscita dalla caverna-utero.”¹⁵⁰

Si è imposta una rappresentazione della realtà, fondata sul meccanismo della dominazione, che ha fatto del *logos* lo strumento privilegiato del pensiero universale maschile, snaturandolo nel suo essere possibilità di accogliere (da *leghein* = accogliere, raccogliere), concavità, prima che parola o definizione. La sua funzione sarebbe infatti “anche quella di fare vuoto, e non solo di riempire: la sua originaria versatilità scaturisce da una forza evocativa e ambigua che nel richiamare positivisticamente l'attenzione su quanto si offre all'ascolto, sortisce l'oblio dello sfondo che concede esistenza”¹⁵¹.

Se l'ambivalenza è quindi intrinseca a ogni discorso sulle origini, l'unicità originaria individuale abita la distanza tra le diverse versioni possibili della soggettività storicizzata e il proprio personale modo di rispondere alla domanda di senso sul proprio esistere. Il che restituisce agli individui il potersi rendere protagonisti e creatori di orizzonti di significati mai dati a priori, in cui la differenza, più che categoria definitoria per identità statiche ed omologate, diviene dispositivo di produzione di eccedenza di senso e quindi genesi di molteplici possibilità di essere.

Del desiderio: ontologia della nascita

La nascita è una categoria, come si è detto, che è stata a lungo messa in ombra nel discorso filosofico. È stata presa in considerazione semmai come metafora del parto intellettuale, o seconda nascita, propria di una forma di creatività astratta tutta maschile, quasi che la capacità di astrazione non potesse appartenere al destino femminile.

¹⁴⁹ F.Rigotti, *Op. cit.*, pag.30

¹⁵⁰ Ivi, pag.128

¹⁵¹ E.Musi, *Op. cit.*, pag.40

Caratteristica della donna, per i filosofi e le filosofe del pensiero occidentale, scrive Francesca Rigotti, sembra essere proprio il concreto, “approvando l’idea che là dove sono le viscere non c’è posto per la ragione, l’intelletto, l’astrazione, la teoria, la pura creatività mentale.”¹⁵²

In molti si sono invece occupati della morte e dell’essere mortale come condizione metafisica propria dell’uomo nel suo venire al mondo. Lo stesso Heidegger, proclamando la gettatezza come condizione dell’essere nel mondo, sostiene che l’esistenza umana sia inevitabilmente proiettata verso la morte, tralasciando così la presa in carico dell’essere come “natale/nascibile”, destinato tanto alla morte quanto alla nascita, “compreso come un pezzetto, una piccola parte di filo [...] tra questi due estremi delle cose prime e delle cose ultime.”¹⁵³

Anche Hannah Arendt, sostenendo che il cominciamento inerente alla nascita può farsi presente al mondo solo perché il soggetto nascente possiede la capacità di agire, e che l’azione è l’attività politica per eccellenza, scinde da esso il pensiero metafisico¹⁵⁴, ed arriva ad affermare che senza la morte non vi potrebbe essere il filosofare.

La tradizione filosofica utilizza quindi la categoria della nascita come metafora della creazione intellettuale e cancella il parto come scena originaria del mettere e venire al mondo, che tenga conto del co-protagonismo di madre e figlio. La scomparsa, dalla ribalta filosofica, di una madre da cui l’esistente appare¹⁵⁵, segna la definitiva espulsione della categoria del materno, a favore di un pensiero dell’origine che opera di fatto una cesura tra i concetti di nascita e parto.

La filosofia si è occupata di nascita solo facendo proprio il tema dell’inizio o dell’origine; chi nasce, e non chi fa nascere, *sta all’origine*, perché nasce in quel preciso momento, è *originale*, perché autentico, e non copia, ed è *nuovo*. È colui che dà inizio, che è inizio, o per dirla con Agostino che è l’inizio dell’inizio. Obliare il parto come movimento a due, si è detto, è cancellare il materno. Ma la nascita “non è il parto; la nascita è il venire al mondo del figlio nel momento in cui la madre lo partorisce. La scena originaria, l’unica scena originaria originale, è quella che rappresenta tale *performance* per la quale bisogna

¹⁵² F.Rigotti, *Op. cit.*, pag.143

¹⁵³ F.Rigotti, *Il filo del pensiero. Tessere, scrivere, pensare*, Il Mulino, Bologna, 2002, cit. in F.Rigotti, *Op. cit.*, pag.137

¹⁵⁴ F.Rigotti, *Op. cit.*, pag.133

¹⁵⁵ A.Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, pag.34

essere sempre, e di fatto si è, in due.”¹⁵⁶ In quell’evento unico che è la nascita si è inevitabilmente in due, una madre, e un figlio, che da lei, al momento del parto, si separa, ed inizia una storia, la sua storia, originale ed unica.

Il parto appare così “processo creativo da parte di madre”¹⁵⁷ con il quale si dà luce a una creatura aderente alle origini proprio perché originaria ed originale.

Anche Luce Irigaray, in proposito, scrive che l’umano sarebbe originariamente due:

“Il pensiero maschile in occidente si è definito finora come un tentativo, in buona parte inconscio, di emergere dal mondo materno da cui l’uomo è avvolto dal suo concepimento. L’universale astratto che corrisponde a un principio fondamentale di una cultura maschile, risulta da una negazione-denegazione della prima appartenenza o co-appartenenza al mondo materno.”¹⁵⁸

La nostra tradizione filosofica ha privilegiato così l’astrazione, il permanente, l’immutabile, l’immortale a scapito del divenire. Ma proprio in esso, nel divenire, veniamo gettati alla nascita da corpo di donna, e in esso costruiamo la nostra mortale esistenza.

Più precisamente nel passaggio generativo tra l’essere e il divenire, articolati dalla dimensione desideriale.¹⁵⁹ Sarebbe proprio la dimensione dialogica del desiderio, come possibilità di origine dell’origine, che ci permetterebbe di passare ad una “cultura del due”¹⁶⁰, alla capacità di riconoscere l’altro (anche la madre) come altro da sé, come altro che non è sé. Il desiderio, come tensione, energia creatrice che ci spinge al riconoscimento dell’altro, sostiene ancora Irigaray, sembra quindi scaturire da un negativo, un’assenza, un vuoto che si fa spazio di attesa e silenzio, un silenzio irriducibile nella dualità di io e tu, in cui reciprocamente darsi e dirsi, diventando dimensione spazio-temporale ancora vergine in cui manifestarsi. L’apparire, il nascere, il venire al mondo si gioca nella relazione dialettica che il desiderio apre tra io e tu, in quello spazio aperto al futuro in cui due esseri unici creano insieme. Postulare il desiderio come “trascendentale sensibile”¹⁶¹ della nascita significa quindi anche riunire sensibilità e pensiero, corpo e parola, proprio in quanto “linguaggio e corpo sono dalla nascita, e già prima della nascita, uniti perché il soggetto è da sempre collegato con un altro soggetto”¹⁶². Nascita e desiderio appaiono dimensioni

¹⁵⁶ F.Rigotti, *Op. cit.*, pag.128

¹⁵⁷ Ivi, pag.147

¹⁵⁸ L.Irigaray, *Oltre i propri confini*, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2007, pag.80

¹⁵⁹ Ivi, pag.26

¹⁶⁰ Ivi, pag.35

¹⁶¹ Ivi, pag.138

¹⁶² Ivi, pag.133

intimamente legate nel loro essere luoghi di incarnazione e condivisione, spazi in cui la relazione tra due soggetti veicola l'incarnazione e il compimento di ciascuno.

La medicalizzazione della nascita

Se la filosofia ha occultato la presenza delle madre, tralasciando la presa in carico dell'evento del parto a vantaggio della nascita come momento creativo in generale, la medicina ha, per così dire anestetizzato la nascita, epurandola del sovrappiù di significato di cui è portatrice, come genesi di ciò che si è, concentrandosi unicamente sul parto, come evento fisiologico e potenzialmente patologico. Se, infatti, si rivolgesse lo sguardo alla storia delle pratiche che per secoli hanno accompagnato il momento del parto, si potrebbe verificare quanto il sapere scientifico abbia di fatto prodotto un'espropriazione dell'evento e della conoscenza ad esso connessa a danno delle vere protagoniste, le donne.

Il sapere che le donne, partorienti e levatrici, hanno sviluppato attraverso la pratica è stato svalutato dalla scienza medica, che ha reso proprio oggetto di studio il parto, e ridotto la partoriente da protagonista attiva, di un processo i cui segreti erano culturalmente custoditi dalle donne, a paziente inconsapevole. La donna, da soggetto, è divenuta così oggetto della nascita, su cui indaga e applica il proprio sapere lo sguardo medico, come su un qualsiasi altro evento patologico. Si è prodotta una progressiva de-naturalizzazione della nascita, un suo lento ma inesorabile allontanamento dall'esperienza e dal controllo delle persone, una sua messa in scena privata e segreta tra le mura degli ospedali.

La nascita, così come la morte, nella società contemporanea è divenuta progressivamente "tabù", e la sua rimozione sociale è stata, di fatto, indotta proprio dalla presa in carico esclusiva da parte della medicina, che è divenuta l'unico sapere autorizzato a dare di essa una definizione socialmente riconosciuta.

In questo modo il parto, da fatto biologico, è divenuto un prodotto sociale, risultante dall'interconnettersi delle azioni e dei gesti delle persone (ginecologi, ostetriche e partorienti) che partecipano al momento della nascita e fanno sì che esso esista per come si dà. Appare necessario quindi soffermarsi e problematizzare le modalità, culturalmente e

storicamente definite, con cui *si* nasce, allo scopo “di mettere tra parentesi quanto, ritenuto scontato e incontrovertibile, è invece l’esito di un’arbitraria manipolazione della nascita.”¹⁶³ Essa, infatti, più che ogni altro fatto sociale, si dà come prodotto di sintesi, rivelatore del rapporto che intercorre tra donne e uomini, tra natura e cultura e tra pubblico e privato. Basta quindi non soltanto cambiare epoca, ma semplicemente contesto geografico, per accorgersi di come variano i riti, le credenze, le pratiche, e quindi anche i significati, che accompagnano il momento del mettere/essere messi al mondo.

Nell’antichità nascere si presentava come evento naturale affidato ad una sapienza femminile, iscritto “in un ordine simbolico che accordava alla donna una posizione privilegiata, di autorità indiscussa, nella riproduzione umana e nella conservazione e trasmissione della vita”¹⁶⁴, grazie al quale il corpo femminile veniva considerato depositario del sacro mistero della nascita e quindi da tutti protetto ed accudito.

La nascita si presentava come evento personale e collettivo, perché capace di congiungere generi e generazioni, di costruire relazioni di condivisione ed educazione tra le donne, e “contemplava un sapere del corpo che nasceva dall’*ascolto di sé*, dal confronto con le altre donne, dalla certezza di una condivisione di fondo delle esperienze di vita, dalla possibilità per ogni donna di essere fonte di apprendimento per le altre”¹⁶⁵.

Il medico considerava la donna interlocutrice autorevole e dava credito al suo sentire interno, come fonte di una conoscenza del corpo che faceva tutt’uno del sintomo e della sua interpretazione. L’intervento concreto sulla scena del parto era però quello della levatrice, madre a sua volta, pratica nell’assistere la partoriente, figura che è rimasta autorevole ed autonoma fino a quando la sua formazione non è stata affidata ai medici.

Da questo punto in poi

“i saperi legati alla gravidanza e al parto si trasferiscono da un ambito di conoscenze popolari, circoscritte a contesti esclusivamente femminili, ad una organizzazione di pratiche e nozioni in ambito istituzionale e scientifico (scuole e università), basate su documentazioni e su apprendimenti mediati da studi e pubblicazioni.”¹⁶⁶

La medicina assume il parto come fatto di interesse scientifico, e, con l’obiettivo dichiarato di contrastare le emergenze e ridurre i tassi di mortalità, pone il medico accanto alla partoriente, trasformando la levatrice in una figura subalterna.

¹⁶³ E.Musi, *Op. cit.*, pag.104

¹⁶⁴ Ivi, pag.108

¹⁶⁵ Ivi, pag.110

¹⁶⁶ Ivi, pagg.113-114

Ciò iscrive la nascita in un nuovo ordine simbolico, sostituendo quello femminile, che progressivamente si estende anche al puerperio e alle pratiche di puericultura.

Lo sguardo medico, forte del sapere scientifico, e in seguito dell'ausilio della tecnologia, smette di considerare la donna interlocutrice primaria dello stato di salute del feto, ed indaga, analizza, prescrive ed interviene (con pratiche spesso inutili) sul corpo della donna, oggettivato a contenitore;

“non solo ciò che si mostra prende il sopravvento su ciò che si prova, ma la parola di commento a ciò che si vede, copre la voce sempre più flebile di chi vorrebbe raccontare ciò che prova. L'occhio indagatore della scienza, rischiarato dai *lumi della ragione*, dissolve l'oscurità che avvolge il nascituro e la possibilità con quella parte di ignoto e di mistero che circonda l'enigma della nascita non meno di quello della morte.”¹⁶⁷

Il sentire interno della madre perde quindi ogni credibilità e viene sostituito dalla diagnosi medica avallata dall'esame diagnostico. Viene identificato uno standard impersonale, un modello processuale cui ogni nascita dovrebbe conformarsi, rendendo patologica ogni esperienza personale (quindi ogni nascita) che da esso si discosta.

Allontanata dal proprio vissuto interiore e infarcita di concetti scientifici, l'esperienza della gravidanza e del parto è divenuta così portatrice di alienazione, estraneità e frustrazione, e la nascita, svuotata di senso, si è trasformata in un evento a-topico e impersonale, teatralizzato perlopiù nel non-luogo ospedale, e standardizzato dalla valutazione medica e dalle procedure agite sulla partoriente. Il setting della sala parto rispecchia ancora oggi, in molti casi, l'abuso di potere fin qui descritto, e costruito nel corso dei secoli: la presenza del letto da parto, ad esempio, destinato unicamente a facilitare l'intervento del medico, costringe la donna in una posizione passiva, non funzionale né al travaglio né alla fase espulsiva, ed ad un'immobilità coatta che ben dà conto dell'esercizio di potere agito su di lei e sul suo corpo. L'ospedale, come luogo freddo e neutro, frammenta l'esperienza della nascita (dal monitoraggio alla sala travaglio, da qui alla sala parto e infine al reparto degenza e alla nursery), co-costruita da attori molteplici (ecografista, anestesista, ginecologo, ostetriche, puericultrici) con mansioni parcellizzate. Tempi, gesti e posture vengono standardizzati e rigidamente applicati a tutte le nascite sottraendo ogni spontaneità ad un'esperienza, sempre, invece, particolare e unica, ed impedendo alla donna di rendersi attiva protagonista di un evento proprio.

¹⁶⁷ Ivi, pag.117

“Ciò che è avvenuto agli albori della cultura occidentale con la svalutazione del potere generativo femminile a cui la supremazia maschile ha sovrapposto la propria generatività simbolica [...] è stato assunto come costitutivo della più complessiva organizzazione sociale e si rinnova ogni volta che una donna viene invitata a consegnare alla scienza il proprio corpo-cosa”¹⁶⁸.

Portata a non ascoltare le proprie sensazioni corporee e a non reputarsi soggetto competente, la donna, spesso ancor oggi, si affida interamente all'intervento esterno e non sperimenta “la possibilità di essere al contempo soggetto e oggetto di apprendimento.”¹⁶⁹

È recente il diffondersi di alcune pratiche di assistenza e accompagnamento della nascita innovative, che contribuiscono ad attivare un processo di restituzione del venire/mettersi al mondo ai suoi protagonisti, (madre, bambino/a e padre), di una sua risignificazione simbolica e di una conseguente sua “normalizzazione”, che, di fatto, hanno permesso di riaprire una riflessione sulle possibilità educative che questo evento può dischiudere.

Una partecipazione più o meno consapevole e attiva al processo della nascita, e l'abitudine a confrontarsi ed elaborare le proprie emozioni, condiziona fortemente infatti la percezione che la donna avrà di sé come madre, la conseguente capacità di fidarsi di sé nell'ascolto e interpretazione dei segnali del figlio, la possibilità di sviluppare verso di lui un legame di attaccamento positivo e sicuro.

Si tratta, allora forse, di ripensare l'opportunità di costruire spazi di riflessione che permettano la presa in carico dell'esperienza in modo più autentico e personale partendo dalla scoperta delle risorse interne a disposizione. La coppia genitoriale, e non solo la madre, abbisogna di tempi propri in cui elaborare il cambiamento mettendosi in contatto con i propri vissuti, senza farsi travolgere dall'incalzare di ritmi e occupazioni.

La discontinuità esperienziale, cognitiva e relazionale prodotta da un accadimento straordinario, come appunto la nascita di un figlio, che rompe il flusso lineare del tempo, appare piena di potenzialità educative ed autoeducative per lo scarto che generano nella visione del mondo e nell'interpretazione della realtà che fino a quel momento ha retto le attribuzioni di senso. Pratiche di sostegno per la coppia impegnata a generare possono configurarsi allora come predisposizione di spazi e tempi di “verbalizzazione e interiorizzazione consapevole di un'esperienza di certo vissuta come fondamentale ma spesso fagocitata dal

¹⁶⁸ Ivi, pag.125

¹⁶⁹ Ivi, pag.127

tumulto di emozioni”¹⁷⁰. Ideare contesti e situazioni in cui narrare i propri vissuti può diventare possibilità non solo di socializzazione ma anche di legittimazione dei propri stati d’animo e dei propri pensieri, favorendo un incremento del grado di consapevolezza del proprio *saper essere* e della conseguente responsabilità.

Per una pedagogia della nascita

Si proverà ora a riflettere sulla nascita come evento ristrutturante che porta con sé importanti opportunità di trasformazione, in quanto costituisce un momento di passaggio nella vita individuale e familiare. Tale processo generativo si inserisce infatti nel percorso evolutivo personale, e della coppia, come occasione di crescita e sviluppo.

La nascita di un figlio rende necessaria l’assunzione di nuovi ruoli, sia all’interno della coppia che della famiglia d’origine, come pure della società, in cui ci si ricolloca, non più soltanto come individui, ma come padri e madri di un altro individuo.

È quindi un momento di riorganizzazione identitaria, che costringe ad un lavoro interiore, emotivo e riflessivo insieme, che conduce a confrontarsi con la propria storia personale, nella rivisitazione delle relazioni avute con i propri genitori, al fine di individuare e costruire la propria identità genitoriale per similarità o contrasto.

Un processo questo da non considerarsi istantaneo (la nascita di un figlio non determina la nascita psicologica dei genitori come madre e padre), che quindi non inizia e si conclude simultaneamente nel momento della nascita, ma che impegna i membri della coppia per un lungo periodo, spesso già prima della gravidanza, nel suo desiderio e nella sua ricerca, fino anche ai primi anni di vita del bambino.

Se da un lato il recupero di vissuti passati può offrire occasioni di riconciliazione con la propria storia di vita, dall’altro, spesso, permette il riemergere di conflitti e tensioni irrisolti e offre l’opportunità di una loro rielaborazione, facilitando scatti evolutivi e modificazioni profonde anche nella strutturazione del Sé.

Lo scoprirsi capaci di generare poi ingenera un incremento di fiducia nelle proprie capacità e stimola uno slancio progettuale che porta a guardare al futuro con intento trasformativo.

¹⁷⁰ Ivi, pag.131

La messa al mondo di un figlio conduce a superare l'egocentrismo, tipico della fase adolescenziale, e ad acquisire un maggior senso di responsabilità nella presa in carico totale di un altro essere umano, la cui sopravvivenza dipende interamente dalle proprie azioni. La difficoltà, e la necessità continua, di discutere in merito a scelte e decisioni che non riguardano più la propria esistenza, ma ricadono direttamente sulla materialità dell'esperienza vitale dell'altro, costringe poi i neo-genitori ad un confronto che diviene occasione per incrementare la conoscenza e la comprensione reciproca, al fine di giungere ad una migliorata integrazione emozionale ed esistenziale.

La nascita è da considerarsi quindi sia come il momento iniziale di un nuovo periodo nella storia generazionale della famiglia, che come evento scatenante di quelle dinamiche di assestamento, personale e relazionale, che possono portare ciascuno dei due partner a ridefinire il proprio orizzonte di significati che regge le attribuzioni di senso alla realtà e al mondo e, di conseguenza, condurli ad una diversa e nuova dimensione esistenziale.

Appare così evidente quanto il momento della nascita, comprensivo di ciò che la precede e quanto ad essa segue, sia da considerarsi ricco di potenzialità educative ed auto-educative e meriti una riflessione che prenda in considerazione quelle pratiche che possono favorire la piena comprensione delle possibilità che in esso sono racchiuse. Si tratta, usando le parole di Husserl, di pensare ad azioni educative capaci di 'rendere evidente la possibilità', capaci quindi di stimolare il ripensamento e la riflessione sull'esperienza, la comprensione e la presa in carico consapevole dei propri vissuti, la cura di sé come primo atto di responsabilità verso gli altri. Nell'esperienza della nascita, in cui vissuti ancestrali travolgono il pensiero, fornire occasioni di crescita è forse anche strutturare contesti e offrire la possibilità di "portare ad espressione quanto si intuisce presente ma inespresso"¹⁷¹, di dire l'inesprimibile, di pensare quanto non abita il pensiero.

D'altro canto se educarsi è proprio "aver cura di far risuonare dentro di sé l'effetto che le esperienze che si fanno e gli incontri con gli altri suscitano"¹⁷², compito di chi educa è anche e soprattutto quello di permettere che la consapevolezza e la coscienza di sé e del mondo dell'altro si accrescano, per poter far sì che egli sappia cogliere in ogni evento vitale la possibilità di trasformarsi, elevarsi, crescere, cambiare.

¹⁷¹ Ivi, pag.143

¹⁷² Ivi, pag.144

È necessario pertanto pensare a spazi e tempi che permettano di situarsi al limite dell'esperienza, di decentrarsi rispetto al fluire degli eventi, sostare "sulla soglia del loro divenire"¹⁷³ e metariflettere sul proprio modo di attraversarli. Prendere distanza da quello che investe e travolge, e perdere tempo a guardarsi guardare, a leggere le modalità, fatte di emozioni, sensazioni, pensieri, umori, con cui si vive il momento presente o si attende quello futuro. Si fa quindi riferimento qui a percorsi educativi centrati non sul fare, e sull'acquisizione di capacità pratiche per 'fare i genitori', quanto sull'essere, e sulla capacità di abbracciare il continuo divenire cui 'l'essere genitori' conduce.

Uno sguardo pedagogico sulla nascita è uno sguardo che restituisce ai protagonisti il potere di dirsi e quindi di definirsi, di darsi forma e confine; è uno sguardo che non si appropria del senso dell'evento di mettere/venire al mondo, non pretende di attribuirne d'ufficio uno valido per tutti, ma rispetta e scruta i molteplici e unici significati di cui ogni singolare individuo lo sa riempire. Uno sguardo che non teorizza ma si fa carico del peso dell'esperienza personale e originale di ciascuno, così densa di sentire corporeo oltre che di pensiero. Uno sguardo che suggerisce che ogni nascita andrebbe accolta preparandosi all'ascolto, all'attenzione ai gesti e ai sussurri di tutti i soggetti coinvolti e impegnati a dare senso alla lacerazione fisica e simbolica che essa sempre comporta.

La presa in carico della nascita, da parte della pedagogia, comporta necessariamente un'interpretazione del dare alla luce, in tutte le sue fasi, differente e innovativa, rispetto a quelle prodotte dalla filosofia e dalla medicina. L'esperienza del parto, restituita alla madre e al bambino, esplose sotto questa lente con la potenza deflagrante delle emozioni che suscita, cui si attribuisce la facoltà di essere "rivelatrici e custodi di significati che si sottraggono all'ordine consueto e alle possibilità della codificazione e della dicibilità"¹⁷⁴.

Sono emozioni che rivelano "l'esuberanza incarnata dell'esistere"¹⁷⁵ e che, come in pochi altri momenti, sembrano sottrarsi alla parola risucchiate dal vissuto corporeo. Le stesse che sono state negate dalla medicina, considerate un ostacolo allo svolgimento del parto come azione medica, anestetizzate insieme al dolore dall'analgesia. I dolori del travaglio, e con essi l'ansia e la paura, richiedono un lavoro faticoso di attribuzione di senso che li rendano

¹⁷³ Ivi, pag.145

¹⁷⁴ Ivi, pag.173

¹⁷⁵ Ibidem

soportabili, lavoro che la scienza medica non ha saputo e voluto prendere in considerazione e che la pedagogia potrebbe invece problematizzare.

La forza dirompente che il parto scatena, la frattura temporale che inevitabilmente provoca nelle esistenze di chi in esso si trova coinvolto, pongono “questioni radicali che urgono incessanti ricerche di risposte”¹⁷⁶ di cui la pedagogia potrebbe farsi carico.

La potenza rivoluzionaria, e quindi propriamente pedagogica, della generatività si rivela nel momento del parto se si accetta di guardare e lasciar parlare l'irrazionale, di accogliere la pulsione come portatrice di sapere, di rapportarsi al mistero, all'ignoto, all'abisso dell'essere, sopportando lo spaesamento non come una sconfitta ma come sola condizione di cambiamento e crescita. Ed è così che lo sguardo pedagogico sa far proprio oggetto anche il dolore per provare a dargli senso; il dolore del parto, inserito in un progetto creativo, appare allora necessario e funzionale al processo di separazione in atto nella nascita, allo strappo carnale di una parte di sé per la madre, e all'espulsione dal proprio mondo per il bambino. Nell'irrompere della vita le grida di madre e bambino ci parlano di una commistione con la morte che segna l'esistenza umana come divenire irreversibile e rivelano l'oscura verità di un corpo che sa valicare i propri confini.

È “l'identità che partorisce e rende manifesta la sua differenza”¹⁷⁷, in cui il dolore racconta della separazione e del distacco di due esseri prima uniti in un legame fusionale originario. Il significato della nascita non può essere disgiunto dall'esperienza dolorosa del partorire, dai vissuti contrastanti di potenza e finitudine, dalla dilatazione di un tempo che non è più misurabile ed esteriore, ma segnato dai ritmi interiori dei corpi pulsanti, dalla turbolenza “di un corpo a corpo che si misura dall'interno, che si evolve in conflitti laceranti fatti di attrazione e repulsione, identificazione e differenziazione, prevaricazione e arrendevolezza.”¹⁷⁸

Se la pedagogia deve presidiare ogni momento trasformativo, non può non accogliere l'angoscia che deriva dall'incertezza “connessa all'evolversi di un qualsivoglia processo”¹⁷⁹, e di questo in particolare, in cui il superamento del già dato è connesso alla creazione. Leggere il parto e i suoi dolori in questa ottica è cogliere quanto esso possa essere fatto pedagogico in sé, dal momento che richiede di riflettere su di sé, guardarsi

¹⁷⁶ Ivi, pag.174

¹⁷⁷ Ivi, pag.175

¹⁷⁸ Ivi, pag.176

¹⁷⁹ Ivi, pag.177

dentro per trovare risorse ed energie insospettate e raccogliere le forze, scoprire i propri limiti, scontrarsi con le proprie paure e i propri fantasmi, ma anche scovare solidità proprio laddove sembrava di andare in frantumi; la valenza pedagogica del parto sta anche nel suo permettere di sentirsi capaci e degni di stima, nell'accrescere la fiducia verso la vita e le proprie risorse nell'affrontarla, nel far familiarizzare con l'ignoto, con ciò che non ha misura. Riempire di senso lo spazio, la distanza, che la separazione originaria della nascita provoca, può porsi come compito pedagogico, per permettere ai protagonisti di "andare incontro all'evento nella sua complessità, dedicargli un impegno e una fatica specifica"¹⁸⁰, integrando questa particolare esperienza nel quadro più generale della loro esistenza. A questo scopo il racconto sembra offrirsi come strumento utile a trattenere dall'oblio le intuizioni e i vissuti della nascita e a strutturare connessioni tra gli eventi accaduti che possano rivelare conoscenze inaspettate.

¹⁸⁰ Ivi, pag.178

2.5 Il tempo dell'attesa

“Che cos’è dunque questa attesa?
È una disponibilità a tornare nel luogo proprio,
a dimorarvi,
è un abbandono alla verità che restituisce a se stessi,
è un affidarsi all’apertura del mondo...
L’attesa è quel che le cose non hanno, la facoltà di abbandonarsi.
L’attesa si inoltra nell’abbandono, nell’aperto.
L’attesa non vuole niente, non si rappresenta niente, si riposa.”
G. Bompiani

L’evento nascita come atto di espansione di sé, si è detto, rinvia a quell’altrove che la riflessione pedagogica ha il dovere di presidiare. Il momento della nascita come evento generativo del rispettivo divenire di un figlio, una madre e un padre, ha a che fare con il divenire quel che si è, “con il divenire un’opera per sé”¹⁸¹.

L’atto del contribuire a “creare” il mondo, facendo sì che un nuovo essere umano occupi in esso uno spazio, è anche un modo per affermare il proprio “esserci ed estendere di più la propria presenza”¹⁸².

Il divenire individuale è un continuo rimando all’altrove, ad un tendere verso l’oltre, verso ciò che travalica l’istante presente e che parla di noi con il linguaggio della possibilità, al futuro. In questo movimento dell’andare verso, l’oltre, l’altro e l’altrove, il tempo che racchiude e custodisce il divenire è il tempo dell’attesa. Attesa di un figlio, attesa del proprio farsi nuovi, farsi fare genitori da quel figlio.

Si proverà ora a sostare, proprio come chi attende, su questo particolare momento esistenziale per metterne in luce le intrinseche potenzialità educative.

¹⁸¹ M.Piacente, *La spinta ad esistere*, in *Pedagogika.it*, anno XIV, n°2, Stripes edizioni, Milano, 2010, pag.5

¹⁸² Ivi, pag.6

Dell'attendere

L'attesa (da *ad téndere*, distendersi, volgere a un termine) è tempo sospeso, che pare immobile, come la freccia di Zenone, ma, non per questo, non direzionato.

Attendere, infatti, è anche aspettare (da *aspicere*, guardare attentamente, stare rivolto verso) che richiama l'atto del "volgersi in direzione di qualcosa" che nel presente non è ancora visibile. Contro l'evidenza, l'attendere non è subire l'attesa, ma un atto con cui progettiamo intenzionalmente il nostro sguardo verso l'invisibile, verso ciò che non è ancora, ora, possibile. "L'attesa è anticipazione" quindi "tempo guadagnato, accumulato", scrive Paul Valéry, tempo proprio dell'essere e del suo divenire, del suo compiersi, "perché non vi è compimento se non di ciò che aspetta di essere compiuto"¹⁸³. Vi è un legame profondo tra l'attesa e il compimento, poiché ogni tensione a essere, altro o oltre, matura nell'attesa, anzi trasforma la vita in uno stato di attesa. Chi attende, scrive Ginevra Bompiani, "è sempre in viaggio nel tempo, viaggia da un minuto all'altro"¹⁸⁴, quindi ogni attesa, e ogni esistenziale tensione verso, è una durata capace di trasformare lo stesso compimento in una "stazione del viaggio". Tempo sospeso che permane, freccia scoccata dal qui e ora della propria datità verso la realizzazione di sé, di un sé che per ora è ancora altro, o oltre.

Si cercherà ora di condurre una riflessione che permetta di comprendere quanto l'attesa ci modifichi, sia in grado di attivare cambiamento, e come tale sia specifico oggetto pedagogico. Un aspetto interessante, se analizzata con questo sguardo, è lo *scarto* che questo tempo produce, rispetto alla cadenza quotidiana delle ore, perché tempo ritmato, come ogni tempo proprio, dal sangue e dal battito del cuore più che dallo scorrere dei minuti, e che quindi dovrebbe venire guardato dall'interno, dal senso, dai significati, emozioni e vissuti di cui viene riempito da chi vive l'attesa; come anche lo scarto rispetto al compimento, dato che ciò che è atteso abita l'immaginario e il linguaggio e viene sempre parzialmente sorpreso o tradito da ciò che si compie sul piano di realtà.

L'attesa come dimensione in cui l'individuo ha l'occasione di gestare possibilità, come spazio di elaborazione del cambiamento che conduce là dove non siamo ancora, oltre un presente che "ci tiene senza contenerci"¹⁸⁵ mai completamente; come momento esistenziale

¹⁸³ G. Bompiani, *L'attesa*, Feltrinelli, Milano, 1988, pag.13

¹⁸⁴ Ivi, pagg. 19-20

¹⁸⁵ Ivi, pag.41

specifico, in cui poter parlare di sé al futuro, l'attesa è tempo metabelico, spazio transizionale che la pedagogia deve presidiare. Come la generatività, l'attesa si nutre di fiducia e di speranza perché comporta la capacità di abbandonarsi; abbandonare il sé presente per inoltrarsi nelle lande di ciò che ancora non è. È tempo vuoto, bellezza del temporeggiare, coraggio “dell'addentrarsi nell'aperto”¹⁸⁶, all'avventura, spinti dall'impossibilità di vedere quel che aspettiamo, ma solo di rappresentarcelo.

La dimensione di imprevedibilità e di emergenza (come tempo dell'emergere di rappresentazioni inedite di sé e del mondo) dell'attesa, si amplifica nell'attesa della nascita, così piena di risvolti simbolici.

Si fa quindi esplicito riferimento ad una pedagogia capace di farsi carico di questo particolare momento e dei vissuti di cui può essere riempito, con la convinzione che la valorizzazione di questo tempo, intimamente proiettato al futuro, possa contrastare almeno in parte l'estendersi di una percezione temporale, e di conseguenza di un'etica, sempre più schiacciata sul presente. Il disagio individuale e sociale di pensarsi al futuro e di pensare il futuro, e di conseguenza di elaborare progetti esistenziali e collettivi di largo respiro, comporta anche l'incapacità di recuperare il passato, come dimensione fondativa del proprio essere al e nel presente. Ed è qui che la pedagogia, come promotrice di un'educazione all'interiorità ed all'intimità, come sostiene D. Demetrio, è chiamata a svolgere un ruolo determinante, perlomeno laddove si qualifichi come un sapere in grado di predisporre spazi e tempi di elaborazione per i vissuti personali.

D'altronde, viviamo in una società che ha perduto l'*intervallo*¹⁸⁷, che non conosce più il valore della sosta ed in cui manca uno spazio di contenimento dove arrestarsi per riflettere sugli eventi, in modo da donar loro lo spessore necessario perché siano fatti propri ed elaborati. La pedagogia, come sapere inattuale e critico, deve quindi assumersi la responsabilità di promuovere quelle pratiche che rivendichino la necessità di una pausa generativa di nuove donazioni di senso sull'esistenza.

¹⁸⁶ Ivi, pag.69

¹⁸⁷ G. Dorflès, in *L'intervallo perduto*, Einaudi, Torino, 1980, definisce 'intervallo' l'insieme di quegli attimi di pausa che interrompono il flusso degli eventi, e che permettono al soggetto di ascoltare, di pensare, di riflettere, di coltivare il proprio mondo interiore.

Il tempo della gestazione

Il termine gestazione deriva dal latino *gestare*, portare continuamente e assiduamente. Indica il tempo lungo in cui, a partire dal concepimento, una madre porta in grembo il proprio bambino. Un tempo in cui, per tutto il tempo, ci si fa carico di un *altro essere*, non solo come altra creatura, ma anche come *essere altro*, ossia come ciò che si è chiamati a diventare. Il tempo della gestazione è quindi tempo del divenire: il divenire di un figlio che cresce nell'utero materno, e il divenire di una madre e un padre che possono definirsi solo attraverso la relazione con un altro/a. L'elaborazione psichica ed emozionale che si intensifica durante l'attesa, per entrambi i neogenitori, è quindi strettamente connessa al legame, alla relazione che viene da essi costruita con il nascituro.

Nel continuo e assiduo, come definizione vuole, rimando a chi 'è portato', donne e uomini, impegnati a diventare madri e padri, procedono ad un lavoro interiore che li porterà ad ampliare i propri orizzonti cognitivi ed affettivi, a riorganizzare il sistema di valori che orienta il proprio vivere e a rielaborare la storia passata; insomma a dare nuovo impulso a quel moto di espansione di sé che produce crescita e cambiamento.

È un tempo che impegna i membri della coppia in modi diversi ma simili in quanto i vissuti fantasmatici attivati dalla gravidanza condividerebbero un funzionamento psichico parallelo¹⁸⁸, e "il passaggio alla genitorialità favorirebbe una predisposizione in entrambi i sessi a riattualizzare esperienze conscie e inconscie della propria biografia, e a riconfrontarsi con fantasie primitive"¹⁸⁹. Per entrambi "il tempo della gestazione è spazio che si destruttura e si ricostruisce attorno ad una presenza sempre più manifesta"¹⁹⁰, è tempo di "monologhi silenziosi" che, via via, diventano dialogo che conversazionalmente co-costruisce una nuova realtà. E' un tempo di ascolto di una voce spesso ignorata, quella che viene da dentro, da un mondo interiore fatto non solo di pensiero, ma di percezioni e sensazioni corporee, di tonalità emotive, di sbalzi di umore, che spesso conduce alla riscoperta di un sapere dimenticato, quello del corpo, che ci fa concludere con M.Merleau-Ponty che "il mondo è ciò che io percepisco"¹⁹¹.

¹⁸⁸ S.Ulivieri Stiozzi, *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo*, Guerini, Milano, 2008, pag.65

¹⁸⁹ *Ibidem*

¹⁹⁰ E.Musi, *Op. cit.*, pag.160

¹⁹¹ M. Merleau-Ponty, *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1993, pag.36, cit. in E.Musi, *Op. cit.*, pag.161

Ovviamente, secondo questo punto di vista, se ammettiamo che il sentire corporeo e il pensiero si influenzino a vicenda, dobbiamo ritenere che l'importante e generale cambiamento che interessa il corpo femminile durante la gravidanza, si riverberi sui pensieri e sui comportamenti e facciano di questo momento "un'occasione rara di ripensamento radicale di sé e di riposizionamento delle proprie scelte di vita"¹⁹², segnato dalla plasticità, dall'apertura, dalla sensibilità e dalla curiosità.

Pochi altri periodi dell'esistenza racchiudono una simile disponibilità al cambiamento e al ripensamento totale di sé, e in pochi altri momenti "il corpo si destituisce della sua fatticità e si trasforma in soggetto di esperienza"¹⁹³. Il corpo, che accoglie e custodisce, rende duttile lo sguardo nel cogliere la novità di un mondo cui si va incontro con una fiducia e una disponibilità rinnovate. La metamorfosi della forma che si esperisce durante la gravidanza diventa manifestazione dell'inclinazione interiore alla trasformazione, dell'accettazione del cambiamento come occasione di rinnovamento e rinascita, e rimanda al divenire come costitutivo del nostro esserci nel mondo, del nostro essere-con, per cui siamo chiamati a realizzarci modificandoci reciprocamente. D'altronde, se ogni alterazione del corpo induce a un'alterazione della coscienza e quindi a un essere diversamente presenti a se stessi¹⁹⁴, anche *l'essere in relazione con* è mediato nella gestazione dal custodire in sé un altro essere, quindi dall'esperienza corporea della pluralità identitaria; la de-formazione corporea, come movimento dell'uscire dalle forme consuete del corpo gravido, rappresenta l'uscita dai propri confini, il moto verso la nuova forma di esistenza che alberga in sé, "un'esortazione a coltivare il senso degli altri in noi"¹⁹⁵, o, per usare le parole di Lévinas, "la relazione dell'io con un me stesso che tuttavia è estraneo a me"¹⁹⁶. Questa pluralità corporea è anche rimando alla possibilità di essere diversi, tensione e impulso alla realizzazione delle identità plurime che abitano ciascuno, e attiva la consapevolezza di "poter essere se stessi e, nel medesimo tempo, poter essere altro."¹⁹⁷

Il tempo della gestazione è tempo in cui si esperiscono concavità e pienezza, in cui volgersi a coltivare la relazione con se stessi e con il mondo, mossi da energie espansive; è

¹⁹² Ibidem

¹⁹³ E. Borgna, *Saggio di psicopatologia e psichiatria clinica*, in U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 1984, pag. 306, cit. in E.Musi, *Op. cit.*, pag.164

¹⁹⁴ E.Musi, *Op. cit.*, pag.163

¹⁹⁵ Ivi, pag.164.

¹⁹⁶ E.Lévinas, *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, Città Nuova Editrice, Roma, 1984, pag.86

¹⁹⁷ V.Iori, *Filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano 2000, pag.158

occasione di attivazione di un “processo di educazione interiore quale inesausta ricerca della propria forma esistenziale che si inverte in altre storie, eticamente sostenuta dalla ricerca di una risonanza con l’interiorità altrui.”¹⁹⁸ La gestazione di un figlio può quindi trasformarsi da biologico atto riproduttivo ad azione creatrice di un mondo nuovo. Può divenire esperienza autoeducativa “poiché racchiude delle potenzialità formative legate al suo essere un’esperienza di coinvolgimento integrale e di scoperta del proprio limite”¹⁹⁹, laddove venga promossa un’autoriflessione che restituisca consapevolezza al processo di decostruzione e ricostruzione di sé che essa promuove.

Il tempo dell’ascolto

Durante l’attesa il corpo della madre si trasforma per accogliere; “è un corpo pro-teso”²⁰⁰, teso nei tessuti, che si estendono oltre i confini abituali, e nella sensibilità che si acuisce per recepire ogni segnale che giunge ‘da dentro’. È un corpo impegnato a fare spazio dentro di sé, e a riorganizzare quello intorno a sé, i cui ritmi sono segnati da un tempo proprio che invade anche l’esterno, sbaragliando ogni sua oggettiva misurazione.

Lo sfasamento tra queste temporalità genera spaesamento e nello stesso tempo schiude la possibilità di percepire se stessi e il proprio divenire in modo inedito.

Sovvertendo

“gli schemi abituali che condizionano l’autopercezione, la gravidanza autentica l’esperienza del tempo come durata, rimettendo cioè al primato della soggettività la responsabilità di conferire senso al proprio *ex-primere* (letteralmente al *primere oltre* i confini delle proprie forme abituali) in vista di una disposizione allo schiudersi che prelude l’incontro.”²⁰¹

Quello della gravidanza è quindi un tempo di preparazione, in cui la metamorfosi fisica e le emozioni vibranti ed intense, possono generare smarrimento, lo smarrimento di chi si sente

¹⁹⁸ E.Musi, *Op. cit.*, pag.165

¹⁹⁹ S.Ulivieri Stiozzi, *Op. cit.*, pag.67

²⁰⁰ E.Musi, *Op. cit.*, pag.162

²⁰¹ Ivi, pag.163

risucchiato dal proprio centro, come luogo proprio abitato dall'alterità, portato al ripiegamento interiore, a scrutare quel vuoto imperscrutabile che è il tempo dell'attesa.

E come chi, nel buio più totale, resta vigile sentinella, e si affida all'ascolto di ogni debole fruscio più che alla vista, così attratto da quell'oscurità silente, chi attende si immerge in quel tempo sospeso, intriso di incertezza e speranza, mettendosi in un contatto nuovo con se stesso e il proprio mondo interno.

L'attesa si fa sosta, allontanamento dal mondo consueto, dalla preoccupazione vana, dalla parola sterile, dalla dis-trazione, da tutto ciò che porta altrove rispetto a questo centro in cui qualcosa di meraviglioso e misterioso sta capitando proprio ora.

Ritrarsi, sospendere il pensiero come fluire logico, lineare e descrittivo, come strumento di interpretazione del reale, "è concedersi la libertà di assaporare il vissuto ad un altro livello di cognizione, attraverso l'intelligenza del cuore. La quale concede il raro privilegio di essere presenti a se stessi nel mistero"²⁰²; è cambiare le coordinate con cui ci si orienta nel mondo e quelle con cui gli si attribuisce significato. Non è isolarsi ma condividere con i più intimi, attraverso canali non solo verbali, ma in primo luogo affettivo-emotivi, l'esperienza di custodire il segreto della vita.

L'attesa non si attraversa, nell'attesa si sta. Stare, sostare, annullando la finalizzazione di un moto a luogo, per abitare un presente non teleologicamente orientato, perché il divenire è tutto racchiuso nell'attimo. Volgersi a un presente che non è tempo che scorre ma che permane, conduce alla meditazione e con essa al silenzio, alla sospensione del roboante pensiero del domani, alla rinuncia all'ansia che ne consegue, all'abbandono della convinzione di esercitare controllo su di sé e su ciò che può accadere.

Il tempo dell'attesa ci consegna alla fiducia e alla speranza, non quella dello sguardo gettato sul mare oltre l'orizzonte che aspetta di intravedere le vele dei ritorni, ma quella di chi, ripiegata su di sé, tesse e intreccia fili in operoso compimento. Il mistero della vita, che irrompe e stravolge la consuetudine della vita, si svela con il suo incanto e ripropone domande senza risposta, la cui eco spesso si perde nel futile vivere giornaliero.

Nell'attesa di quel che non si vede e non si pensa, semmai si percepisce, si sente, si avverte, ci è dato sperimentare di cogliere, interpretare e comprendere ciò che ci circonda o ci capita attraverso canali inusuali che richiedono una messa in dialogo con le parti più profonde di un sé corporeo e sensoriale spesso travolto dal cogito che governa il fare

²⁰² Ivi, pag.169

quotidiano. È il tempo del “confronto nudo e radicale”²⁰³ con se stessi e del dialogo con un altro che ancora abita le profondità di sé. Un dialogo muto che richiede ascolto. “Chi si prepara all’esperienza generativa[...]dovrebbe potersi ritirare su un altro piano di esistenza, dove c’è più silenzio”²⁰⁴ e le parole, se occorrono, siano quelle per raccontare e non per spiegare, per alludere e non per descrivere, per significare e non per decodificare, per condividere e non per giustificare. Allora la solitudine del ritrarsi dell’attesa può divenire “intesa potente”, che “irradia tutt’intorno pienezza di significati”²⁰⁵, condivisione di un sentire indicibile che si comunica nel gesto più che nella parola, nella disponibilità fiduciosa ad accogliere l’altro. La creatività affettiva che muove i protagonisti nell’attesa li sorregge in questo “attraversamento iniziatico”²⁰⁶ che conduce ad essere irreversibilmente ciò che non si era prima.

“L’Attesa è il viaggio di andata, dalla casa natale, fuori di sé, in cerca di quel che la casa – sotto forma di sogno- già conteneva[...]Il più proprio chiama l’uomo fuori di sé, fuori dalla casa natale. L’attesa è la freccia scoccata dalla porta di casa per raggiungerlo[...]È in veste di Altro che il proprio ci chiama: a compiere l’attesa sarà qualcosa che, straniero in apparenza, si farà riconoscere come il più proprio.”²⁰⁷

Fare silenzio, sostenere il vuoto, andare fiduciosi verso l’ignoto divengono le modalità con cui donne e uomini possono accogliere la poetica dell’attesa.

²⁰³ Ivi, pag.170

²⁰⁴ Ivi, pag.171

²⁰⁵ Ibidem

²⁰⁶ Ibidem

²⁰⁷ G. Bompiani, *Op. cit.*, pagg.21-22

L'attesa come cura, la cura dell'attesa

Il tempo dell'attesa, come tempo della sospensione del tempo ordinario e “della sottrazione alle costrizioni delle urgenze quotidiane” può divenire, si è detto, “tempo estatico del ritorno presso di sé, della cura degli altri e di sé”²⁰⁸. È un tempo che, proprio perché ci allontana dal tempo consueto, ci permette di percepirci in modo diverso “connette passato, presente e futuro, intuendo un progetto”²⁰⁹, dove il pro-getto è *quell'essere per la nascita* che la fecondità, così come intesa da Levinas, rende categoria fondamentale che consente di pensare la temporalità. E, sempre riferendoci a questo autore, il tempo della fecondità è la dimensione dell'alterità, dato che “si accede pienamente alla dimensione del tempo, composta anche di passato e di futuro, solo quando l'*altro* irrompe a spezzare la chiusura su di sé del presente.”²¹⁰

La dimensione relazionale è quindi propria della temporalità ed in modo particolare di quel tempo immobile che è l'attesa, in cui l'alterità irrompe presentificando nell'attimo passato e futuro. “È il tempo che nell'accaduto condensa ciò che si è stati, ciò che si è e ciò che si potrà essere”²¹¹, in relazione all'altro come a se stessi.

Il tempo dell'attesa è quindi anche il tempo della cura, del dialogo profondo tra sé e sé, e tra sé e l'altro, dell'attenzione quotidiana e costante ai più piccoli segnali della presenza nel tempo proprio del tempo altrui. Un “tempo altro che scorre all'interno del tempo ordinario, conferendogli un senso che lo rende originale, concreto, variegato, non più misurabile solo in termini di linearità. Una nicchia all'interno di un tempo lineare.”²¹²

Il tempo dell'attesa sembra così essere quello spazio in cui si viene traghettati da un mondo all'altro; quell'intervallo che tiene in sospenso, le aspettative come i desideri, per far sì che ciascuno dei protagonisti trovi “il proprio modo di essere nel mondo, il proprio mondo.”²¹³

In questo farsi da parte, decentrarsi per lasciare l'altro al centro del proprio spazio esistenziale, il tempo dell'attesa si fa tempo della cura, come postura di chi abita il crinale, si sposta sul confine per incontrare chi c'è dall'altra parte.

²⁰⁸ C.Palmieri, *Op. cit.*, pag.129

²⁰⁹ Ivi, pag.130

²¹⁰ M.Vergani, *Levinas fenomenologo. Umano senza condizioni*, Morcelliana, Brescia, 2011, pag.241

²¹¹ C.Palmieri, *Op. cit.*, pag.130

²¹² Ibidem

²¹³ Ivi, pag.131

Quando nell'attesa non si trova però il tempo per dare tempo all'altro, per fare spazio al tempo dell'altro, la cura si risolve in una frenetica successione di azioni mosse dalla fretta organizzativa, da futili preparativi, dalla fagocitazione di una miriade di informazioni sterili che non aiutano a prendersi cura di sé, dell'altro, e di questo tempo così speciale.

Il tempo si abita o da lui si è abitati, cosicché quando non avviene una reale appropriazione di quel tempo estatico che è l'attesa, si rischia di venirsene risucchiati, sbalzati da un istante all'altro, schiacciati dal futuro che preme sul presente, privati della possibilità di dare senso al suo approssimarsi. L'attesa offre la possibilità di prendersi cura di sé, del proprio tempo che diventa comune a quello di un altro, nell'ascolto del proprio sentire e nell'attenzione a una relazione che si nutre di pensieri ed emozioni prima che di parole e azioni.

Ma questo tempo ha esso stesso bisogno di cura, deve essere salvaguardato e protetto come tempo altro, proprio, transizionale, nella consapevolezza “della differenza qualitativa di questo tempo che è una messa in comune di tempi esistenziali, che è tempo estatico, che è tempo che culla la nascita di progetti di vita, che è tempo che sporge su un fuori”²¹⁴ e che più che l'azione richiede “esitazione, raccoglimento, riflessione, contemplazione, e, quando si dà in un colloquio, comunicazione esistenziale.”²¹⁵

È a questo colloquio, tra genitori e nascituro, che si è rivolta l'*educazione prenatale*, disciplina giovane e innovativa, che, sulla base degli studi di psicologia prenatale e perinatale, ha messo in luce l'importanza delle esperienze che l'essere umano compie nell'ambiente intrauterino, considerato complesso, stimolante e apprenditivo.

La ricerca clinica ha infatti dimostrato come l'individuo conservi “il ricordo remoto degli eventi significativi avvenuti durante la sua vita prenatale”²¹⁶ e come in essa sperimenti peculiari stati emotivi. L'educazione prenatale ha il merito di aver messo in evidenza quanto sia fondamentale porre attenzione al periodo di gestazione, considerato importante proprio in virtù delle sue implicazioni sulle successive fasi di sviluppo, e come debba essere valorizzato dedicando tempo per fornire al nascituro adeguate stimolazioni sensoriali “le quali non si esauriscono in una sterile sollecitazione dei suoi organi percettivi, bensì assumono un profondo valore affettivo tale da incentivare e rafforzare il suo legame con i genitori sin dal concepimento.”²¹⁷

²¹⁴ Ivi, pag.132

²¹⁵ Ibidem

²¹⁶ P.L.Righetti, D.Casadei, (a cura di) *Sostegno psicologico in gravidanza*, Edizioni Magi, Roma, 2005, pagg.20-21

²¹⁷ Ivi, pag.23

Gli studi compiuti portano ad affermare che il bambino è in grado di interagire con l'ambiente interno ed esterno e che "il suo sviluppo cerebrale, motorio, corporeo e psicologico è influenzato dalle stimolazioni che riceve in tale contesto di crescita"²¹⁸. Porre quindi attenzione alle modalità di movimento e risposta del feto diventa occasione preziosa per i neogenitori per conoscere il proprio figlio, per avviare un "intenso scambio affettivo, in cui l'attesa del bambino non è vista come un periodo in cui si aspetta passivamente che questi nasca, bensì diventa un momento da valorizzare per favorire la sua salute, la sua intelligenza e la sua capacità di amare."²¹⁹

Un ascolto che si prende cura quindi diviene modalità per educare prima della nascita, ma anche per educarsi al ruolo di padri e di madri, preparandosi al compito di essere genitori. Il tempo dell'attesa si fa spazio-tempo per concentrare l'attenzione anche sulla propria vita interiore riflettendo su se stessi, sui propri sentimenti, sulle proprie preoccupazioni, desideri, aspettative, ansie, vissuti. Tempo in cui prendersi cura dell'altro, dedicando al figlio uno spazio non solo fisico ma anche mentale, e prender-*si*, prendere sé, in cura soffermandosi a riflettere sui cambiamenti in atto.

L'esercizio della scrittura di sé si propone come pausa generativa in grado di stimolare ripensamento e offrire nuove donazioni di senso agli accadimenti del reale, ragione per cui, nel capitolo successivo, si procederà all'analisi della scrittura autobiografica, cercando di verificare come tale pratica possa potenzialmente svolgere una funzione facilitante nel processo di elaborazione e presa di consapevolezza dei vissuti progettuali dell'attesa.

²¹⁸ Ibidem

²¹⁹ Ibidem

2.6 Il tempo della scrittura

“Io scrivo.
Il mondo non mi si chiude addosso,
non diventa più angusto.
Mi si apre davanti,
verso un futuro,
verso altre possibilità.”
D. Grossman

Si procederà ora a dare conto delle funzioni cui la scrittura di sé è in grado di assolvere come metodologia di formazione e cura, nonché come strumento di ricerca. In primo luogo si sottolineerà come essa, quale pratica auto-formativa di soggettivazione, si proponga come dialogo con se stessi e sia volta ad enfatizzare il carattere di unicità della vicenda raccontata. È infatti, come la definisce Foucault, “tecnologia del sé”, in grado di produrre un aumento delle capacità autocognitive del soggetto, chiamato a raccontare di sé o di ciò che vive in prima persona.

Da diversi anni ormai le scienze umane e la stessa ricerca pedagogica, trovando nei metodi qualitativi efficaci strumenti di indagine sulla relazione educativa e sull'esperienza di formazione dei soggetti, hanno centrato la propria metodologia di indagine sulla raccolta di narrazioni, stimolate o spontanee, abbracciando la corrente di pensiero, teorica e metodologica, dell'autobiografia. Essa, spiega Demetrio, “non concerne soltanto il passato ma compare ogniqualvolta il protagonista del racconto trascenda il puro esperire la propria vita e le rivolga (si rivolga) delle domande”²²⁰, generando così due tipologie di racconto: quello retrospettivo e quello introspettivo. Grazie alla distanza che il soggetto, tramite questa azione introspettiva e retrospettiva insieme, è capace di creare tra sé e sé, può giungere ad una ristrutturazione del sistema di significati, che fino a quel momento ha informato una determinata visione del mondo, e facilitare così il cambiamento.

²²⁰ D.Demetrio, *Didattica Interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002 pag. 69

Epistemologicamente distante dal biografismo, che si accosta alla storia di vita di un alter per enunciare giudizi e descrizioni oggettivanti, “l’autobiografismo non ammette azioni intrusive. Non tollera che un altro si appropri del racconto.”²²¹ Non viene ammessa interferenza da parte del ricercatore se non quella della sollecitazione esterna; il soggetto narrante, in qualità doppiamente di ridescrittore e unico interprete della propria esperienza, “si racconta avvertendo un impulso di carattere emozionale e affettivo, costitutivo della mente, alla autoriflessione, alla descrizione, all’interpretazione degli eventi che ha vissuto o che sta vivendo.”²²² Da questa prospettiva emerge il soggetto come “ricercatore di se stesso e, quindi, come esploratore della propria storia”²²³, impegnato in un viaggio autoformativo nella memoria che permette, ripercorrendo le proprie ragioni esistenziali, di interrogare e provocare la propria trama vitale “sul senso del proprio esistere, sui significati delle relazioni io-tu-noi, sul posto che il passato ancora occupa nel presente prefiguratore del futuro.”²²⁴

Si farà ora brevemente cenno a quella che può essere considerata una vera e propria svolta paradigmatica ed epistemologica nelle scienze umane, che, con l’affermarsi dell’ipotesi costruzionista della realtà e lo studio dei processi comunicativi, ha permesso di arrivare a considerare la narrazione, il racconto scritto e orale, preziosi mezzi di conoscenza e cura.

La svolta narrativa

La tesi che ha condotto alla messa in discussione del paradigma positivistico nell’ambito delle scienze sociali ha preso le mosse dalle considerazioni che i fatti, anche quelli educativi, non sono dati oggettivi indipendenti dalle teorie che consentono di vederli, ma sono tali proprio alla luce delle teorie con cui vengono osservati, e che, per di più, molteplici teorie agiscono sugli stessi fatti; è apparso evidente come di fronte alla complessità dei problemi educativi l’isolamento di un ristretto numero di variabili, necessarie ad un’indagine quantitativo-sperimentale, rendesse la ricerca poco rilevante ed i

²²¹ Ibidem

²²² Ibidem

²²³ Ivi, pag.70

²²⁴ Ibidem

suoi risultati non generalizzabili. Inoltre ogni accadimento educativo non può essere realmente compreso senza prendere in considerazione i significati che i soggetti coinvolti elaborano e gli attribuiscono, come pure quelli che elabora il ricercatore a partire da un proprio sistema di valori, portando così all'attenzione la necessità di trovare metodi di indagine capaci di comprendere in profondità il punto di vista di tutti i soggetti coinvolti. La svolta paradigmatica in atto va vista in connessione stretta con quelle operate da altre discipline come la biologia, che elabora il concetto di natura come sistema vivente capace di memoria, la fisica, passata da una concezione della materia come aggregato di parti isolabili ad una visione della realtà come sistema complesso, come pure l'ecologia che concepisce la realtà come reti di relazioni attraversate da flussi di energia.

Tali posizioni rendono inadeguata la logica lineare-causale tipica dell'approccio positivistico e la sostituiscono con una circolare-ricorsiva in ragione della quale, sostiene anche Edgar Morin, ogni sistema vivente viene ad avere una sua storia che racconta l'evoluzione dei suoi processi auto-organizzativi, rendendo di conseguenza il conoscere un raccontare storie. È emersa così anche in pedagogia un'epistemologia che Luigina Mortari definisce "relazionale e narrativa". Relazionale perché l'essere umano è un essere-in-relazione ed è proprio nell'intrecciarsi delle relazioni, attraverso cui egli stesso conosce e attribuisce significato al mondo, che rivela la sua soggettività attraverso l'azione e il discorso. Soggettività che assume caratteri indeterminati, avendo sì quei discorsi e quelle azioni origine dal soggetto, ma andando a situarsi e svolgersi in un intreccio dinamico di relazioni che inevitabilmente li condizionano e ne impediscono la prevedibilità, così che si può sostenere, come scrive H. Arendt, che ciascuno possa essere considerato co-autore della propria storia. Anche Jens Brockmeier, spiegando come il processo autobiografico si sovrapponga alla costruzione narrativa dell'identità, sottolinea come un atto autobiografico sia sempre mescolato ad altri, costituendosi come processo di autolocalizzazione culturale del sé, in grado cioè di collegare l'individuale al mondo in cui vive e si muove.

Si rende così sempre più necessario un approccio sistemico e una bilocazione dello sguardo per la comprensione dell'esperienza individuale, e quindi del senso che il soggetto le attribuisce, come pure del contesto in cui questi si situa che co-determina la costruzione dei significati. Già Bruner in "*La ricerca del significato*" aveva posto l'attenzione proprio sui significati "secondo i quali il Sé viene definito sia dall'individuo che dalla cultura di

cui fa parte²²⁵; affermando l'impossibilità di considerare il Sé come il risultato di una "riflessione contemplativa", quanto piuttosto di un'azione di negoziazione continua, è giunto a mostrare come la narrazione autobiografica sia ben di più che il semplice racconto descrittivo della propria esperienza e del proprio ruolo nel mondo. L'esistenza stessa, così come percepita dal soggetto, appare prodotto di un processo di costruzione del significato, pertanto riflesso della cultura e della storia individuale; chi si avvicina ad essa per conoscerla dovrà quindi dotarsi innanzitutto di strumenti interpretativi.

Se, a seguito del dibattito epistemologico degli anni ottanta, la pedagogia si è sentita investita di compiti che implicano la presa in carico totale dell'esistenza umana, come del senso che gli individui personalmente le attribuiscono, e non soltanto dalla loro istruzione formale, coloro che di educazione e di ricerca educativa si occupano, seppur con diverse declinazioni e specificità, hanno scoperto nella narrazione un prezioso strumento di indagine, conoscenza e pratica formativa. La narrazione è oggi un oggetto di grande interesse dal momento che anche le neuroscienze hanno affermato che l'uomo apprende in contesti narrativi, per storie. Si può dedurre quindi che noi siamo il risultato di concatenazioni di storie, apparteniamo a un ordine narrativo, oltre che riconoscere il valore della narrazione nella strutturazione del pensiero e le potenzialità specifiche della scrittura di sé come particolare modalità narrativa.

La scrittura come pratica autoformativa

Si intende ora fare luce su come lo scrivere di sé possa essere considerato pratica educativa e strumento autoformativo in età adulta. "Il metodo autobiografico comporta la *presa di parola* del soggetto in formazione"²²⁶ e quindi assegna all'individuo un ruolo attivo nel processo di costruzione dell'itinerario di *formazione educante*²²⁷, che non viene più subita, ma agita consapevolmente; "l'adulto, in questa accezione, non riceve formazione", ma

²²⁵ J.Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, pag.113

²²⁶ E.Biffi, *Il metodo autobiografico: da formazione a educazione dell'adulto*, *Adulità* n°20, *Metodi per la formazione*, Guerini e Associati, Milano, 2004, pag.198

²²⁷ *Ibidem*

entra in formazione, “in una circolarità generativa del ricercare la forma e del darsi forma: una ricerca individuale -ma condivisibile- della forma da darsi”²²⁸.

L'introduzione dell'utilizzo del metodo autobiografico nella formazione degli adulti ha quindi comportato una rivalutazione del soggetto come portatore di competenze pregresse appartenenti alla sua storia che entrano in gioco nel processo formativo e che devono essere tenute presenti e valorizzate; ciò implica che il percorso debba essere pensato come occasione di lavoro su di sé, di riflessione e auto-ascolto al fine di individuare quanto nella propria personalissima vicenda sia da considerarsi significativo.

Emerge la potenzialità emancipatrice del metodo autobiografico, che “richiede alla formazione di investire sull'individuo”²²⁹ e sulle sue possibilità di crescita e autoformazione. Un altro aspetto non trascurabile è l'aver introdotto nella formazione un linguaggio nuovo, quello quotidiano, della narrazione, delle emozioni e degli affetti, che sicuramente rende il processo meno misurabile e certo, ma contribuisce a legare l'esperienza formativa alla materialità della vita, aumentandone la significatività.

La scrittura autobiografica, come spazio creativo e finzionale, può inoltre offrire al soggetto la possibilità di ritrovare un proprio protagonismo che permette di rafforzare il senso del proprio io, capace di “filtrare” attraverso la penna, e di riappacificarsi con se stesso attraverso un lavoro intimo di riattraversamento anche dei conflitti interiori.

La scrittura si costituisce come strumento di espansione di sé, e dei sé possibili oltre il già dato, come occasione di riscoperta di tensioni generative, procreative, ma soprattutto creative e produttive, in grado di promuovere nuove progettualità esistenziali.

Scrivendo e parlando il soggetto costruisce un nuovo mondo, si reinventa, vive un'esperienza finzionale, diviene romanziera di se stesso. La narrazione diventa rappresentazione di una realtà, presente o passata, che è ciò che noi fingiamo che sia, la rappresentazione del nostro mondo; la parola intraprende un percorso nell'inesistente attingendo all'esistente.

Anche per Platone noi siamo sempre i costruttori della realtà, e la grande possibilità della scrittura consiste “nell'inventare il mondo”; essa permette inoltre di sorvegliarsi, di non perdere contatto con se stessi, di mettere ordine nella propria storia trovando uno o più fili conduttori.

²²⁸ Ibidem

²²⁹ Ivi, pag. 200

Per questo la scrittura, e in particolare quella autobiografica, richiede lentezza, fatica: si tratta di assumere le proprie origini e raccontare della propria vita con un'attenzione cronologica che impedisce di trascurare stagioni esistenziali, perché il viaggio retrospettivo pone dinnanzi all'onere di far affiorare il maggior numero di ricordi e di interrogarsi sugli oblii. Si tratta di entrare in un profondo dialogo con se stessi per imparare da se stessi e far affiorare maieuticamente ciò che di noi non avevamo ancora immaginato.

È un percorso di autointerpretazione, di ermeneutica di sé, per usare ancora le parole di M. Foucault, che conduce a cercare i nessi tra le cose, gli avvenimenti.

La creazione autobiografica è quindi ricucitura finzionale delle storie che ciascuno si porta dietro, è intrico delle narrazioni plausibili della propria vita, costruito su congetture che si ancorano a dati certi per giungere all'elaborazione di una sorta di teoria dell'esistenza; essa, infatti, apre quesiti sulla genealogia della costruzione di principi e valori che orientano la vita individuale e sulle certezze costitutive del proprio personale e unico stare al mondo. Si attiva così un processo autogenerativo, in quanto chi scrive diviene in grado di mettere al mondo se stesso tramite il supporto della scrittura autobiografica, e attraverso il rispecchiamento, che il proprio doppio fissato sulla pagina consente, permette di autocomprendersi. Inoltre l'azione autorganizzativa che la costruzione della trama richiede, diviene possibilità di autodeterminarsi, momento decisionale sul progetto, sulla forma da dare alla propria esistenza. È proprio in questo lavoro di strutturazione del *plot*, della trama, che risiede la più importante proprietà di cura della scrittura autobiografica: dare forma alla propria storia significa infatti anche darsi una forma. Il diventare protagonisti delle proprie vicende, riattribuendosi consapevolmente vissuti, emozioni, sentimenti, decisioni, responsabilità, e il collocarsi all'interno di intrecci esistenziali, a loro volta contestualizzati in uno sfondo, permette di cogliere e rendersi coscienti dei cambiamenti attraversati dall'io-narrato.

L'autobiografia si connota quindi come “teatro dell'io”, di quella pluralità di io che abitano l'interiorità, in cui il protagonista assume su di sé la dimensione tragica ed eroica che lo porta a vivere come autore delle scelte che determinano il destino individuale, le possibilità di riscatto e la rappresentazione della più propria soggettività.

Lontano dall'essere una riproposizione sterile del passato il racconto autobiografico si fa “azione formatrice nel presente[...]rivolta al futuro, al cambiamento, o meglio al

possibile.”²³⁰ Diventa quindi formazione ogni volta che genera possibilità. E questo “la rende già cura: cura della vita della mente, cura della propria possibilità di cambiamento.”²³¹

La scrittura come pratica di cura

Gli adulti oggi vivono nell’incertezza, immersi in un processo che ha perduto la direzione univoca e in una situazione in cui è costante solo la precarietà. Le soggettività irrisolte che emergono in questa condizione sono impegnate a “dar *sensu* al proprio manifestarsi inquieto”²³² e a tenere insieme, lottando contro la frammentazione, identità polimorfiche. La scrittura, in questo contesto, può costituirsi come pratica di cura di sé favorendo la riflessione su di sé, la comprensione, la maturazione di un’immagine più consapevole di sé e, non di rado, la riprogettazione esistenziale. Questo se si assume “la fondamentale relazione tra l’io e il linguaggio come interdipendenza reciproca e costitutiva”²³³, cogliendo l’aspetto dialogico del pensiero autobiografico. La scrittura, ed in particolare quella autobiografica, si propone infatti come “conversazione con se stessi”, come dialogo con “le proprie continuità e discontinuità, emozioni e desideri”²³⁴, e attiva quella capacità di *bilocazione cognitiva* che consente a chi scrive di sperimentare una duplice percezione di sé, aderente al testo o distante da esso. In questa possibilità di cogliere “i movimenti dell’io nel suo divenire”²³⁵, e quindi nella sua natura procedurale, si situa il suo offrirsi come pratica di auto-analisi, rispecchiamento, monitoraggio dei processi di costruzione e decostruzione identitaria, organizzazione di sé, e quindi come pratica di *cura sui*, proprio in quanto la scrittura autobiografica “lungi dall’incarnare semplicemente o unicamente la disposizione ordinata delle cronologie di sé, è la forma mobile cui l’io si affida per essere

²³⁰ L.Formenti (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento, 2009, pag.24

²³¹ Ibidem

²³² C.Laneve, *Scrittura e pratica educativa*, Erickson, Trento, 2009, pag.74

²³³ E.Mancino, *Autoformazione in età adulta*, Mimesis, Milano, 2006, pagg.98-99

²³⁴ Ivi, pag.99

²³⁵ Ibidem

distribuito e ritrovato, per venire legittimato nelle proprie parzialità.”²³⁶ Questo genere di scrittura si rivela come “attività clinica”²³⁷ per la tipologia di sguardo che attraverso di essa “ciascuno di noi rivolge a se stesso, interrogandosi sul proprio stato di benessere o malessere esistenziale nel tempo che va vivendo.”²³⁸

La scrittura come pratica di cura di sé è stata valorizzata in diversi ambiti, fra tutti in primis quello psicologico, quello filosofico e pedagogico.

In campo psicologico è considerato strumento prezioso per far emergere aspetti inconsci appartenenti all’io più profondo e per far luce sulle sue zone d’ombra, utile, grazie al suo effetto catartico, a metabolizzare frustrazioni, elaborare vissuti intensi, esplicitare e recuperare il proprio sé. Favorendo un processo interpretativo la scrittura è considerata capace di migliorare “la comprensione dell’esperienza umana (senso e non-senso) e dei processi naturali (malattia e morte) con tutti i connessi problemi”²³⁹, agevolando il miglioramento della propria consapevolezza e attivando il cambiamento.

La filosofia se ne è occupata come “scrittura *del* soggetto, *per* il soggetto, *nel* soggetto”²⁴⁰, connessa a quella cura di sé, che si configura, secondo Michel Foucault, come “dispositivo formativo attualissimo assai pregnante per l’uomo d’oggi, alla ricerca di se stesso, di una propria identità, di un proprio statuto intimo”²⁴¹. D'altronde già da Platone essa era considerata “tecnologia di esistenza soggettiva”²⁴², ovvero atto autocostruttivo. Scrivere riflessioni e analisi interiori, è considerato quindi, anche dalla filosofia, possibilità di “auscultazione di sé, del soggetto, e di vigilanza del proprio io/sé”²⁴³, tecnica di indagine su se stessi, e di evidenziazione del sé e del suo percorso formativo.

Ma è in ambito pedagogico che la scrittura, e in particolar modo quella autobiografica, viene ritenuta in grado di dare nuova forma al soggetto e di promuoverne il cambiamento, e si costituisce come “espressione massima della cura che il soggetto pone a se stesso e dell’atto stesso del *prendersi in cura*”²⁴⁴. Secondo Cambi, infatti, essa sarebbe atto di cura, e quindi di conoscenza, comprensione, ripensamento e progettazione di sé, proprio in virtù

²³⁶ Ivi, pag.102

²³⁷ D.Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008, pag.21

²³⁸ Ivi, pag.19

²³⁹ C.Laneve, *Op. cit.*, pag.77

²⁴⁰ Ivi, pag.80

²⁴¹ Ivi, pag.79

²⁴² D.Demetrio, *Op. cit.*, pag.85

²⁴³ Ivi, pag.80

²⁴⁴ Ivi, pag.82

del suo saper stimolare la memoria e mettere in ordine gli eventi dandogli senso e direzione. Un “viaggio formativo[...] nel sé, per sé, per darsi forma”²⁴⁵ in cui lasciar parlare i propri vissuti attraverso il ricordo, per far emergere momenti significativi della propria vita e forme del proprio esperire; un modo per “ritagliarsi una nicchia simbolica in cui non essere risucchiati dagli eventi, ma potersi sperimentare in essi, iscrivendoli in una trama che li connetta alla storia della propria esistenza”²⁴⁶. Il tornare autobiografico al proprio percorso permette infatti al soggetto di guardarsi come processo, di articolarsi nella costruzione finzionale del testo, di delineare il proprio progetto esistenziale, e di darsi una direzione di senso.²⁴⁷ La scrittura è quindi per Cambi contemporaneamente diagnosi e terapia, occasione per immergersi nell’io e per prendersene cura.²⁴⁸

A prescindere dall’ambito che ne fa uso, le scritture di sé (dal diario all’autobiografia) dimostrano la volontà di autoriconoscersi, di farsi carico in modo consapevole dell’esperienza vissuta, di prestare attenzione alle modalità con cui ci si immerge quotidianamente nell’esistenza, di prendere atto dei propri vissuti, sensazioni sentimenti, valorizzando gli aspetti emotivi del vivere giornaliero. Come “metodo-balsamo di resistenza”²⁴⁹ alle fragilità esistenziali offre sollievo proprio nella “scoperta di potersi conoscere sdoppiandosi”²⁵⁰ sulla pagina.

La scrittura di sé diviene luogo di “leggibilità dell’essere”²⁵¹, spazio euristico in cui scoprirsi nello scarto, nell’intervallo di senso, che sempre si crea tra il sé depositato e l’io che si è narrato. Nel suo essere “movimento esplorativo”²⁵² è atto, gesto di cura verso se stessi. “Scrivere produce distanza, riflessività e dunque pensiero”²⁵³, ma anche “consapevolezza del proprio pensare e pensarsi”²⁵⁴; crea un nuovo punto di vista, una nuova prospettiva da cui guardarsi, e da cui guardarsi guardare e attribuire senso alla realtà e al mondo; svela quindi i limiti, i vincoli e le possibilità di quello sguardo rendendo il

²⁴⁵ Ibidem

²⁴⁶ C.Palmieri, *Op. cit.*, pag.80

²⁴⁷ D.Demetrio, *Op. cit.*, pag.82

²⁴⁸ F.Cambi, *Abitare il disincanto. Per una pedagogia del postmoderno*, Utet Universitaria, Torino, 2006, pag.65

²⁴⁹ D.Demetrio, *Op. cit.*, pag. 88

²⁵⁰ Ibidem

²⁵¹ E.Mancino, *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis, Milano, 2009, pag.67

²⁵² Ibidem

²⁵³ L.Formenti (a cura di), *Op. cit.*, pag.23

²⁵⁴ Ibidem

soggetto “un vero e proprio ricercatore di sé per sé”²⁵⁵, intento a costruire sapere a partire dal proprio esperire e dalla riflessione su di esso prodotta.

Il triplice movimento di scrivere, leggere il proprio testo e mettere in dialogo l’io narrato, l’io che ha scritto, l’io che legge e l’io che sta in attento ascolto di quella lettura, è ciò che rende la scrittura di sé pratica di cura e autoformazione.

La temporalità nella scrittura

La scrittura è lentezza. Faticoso gesto del tradurre i pensieri in parole, del trasformare la volatilità della loro astrattezza in definitiva e permanente materialità. È atto di visibilizzazione del pensato e offre la possibilità di analizzare il suo darsi, il suo costituirsi come tale. È gesto in grado di riconnettere la mente alle emozioni e all’azione, il cogito alla pratica. Ci insegna ad attendere che il pensiero si strutturi e si chiarifichi, e che la mano pazientemente lo imprima sulla carta, una lettera per volta, fino a vederlo davanti a noi, fuori di noi, ricomposto di nuovo. Più nuovo, perché, ora, è *altro* da noi. Ci insegna a “non affidare alla fretta la realizzazione del desiderio”²⁵⁶, a sostare sui propri passi, a guardare indietro prima di lanciarsi coraggiosamente in avanti. Possiede una temporalità tutta propria, nel suo essere azione di connessione di passato, presente e futuro.

Quello della scrittura è un tempo nel tempo, capace di ignorare il suo scorrere per riconnettersi al tempo perduto. È quindi nicchia, rifugio, ma anche ponte tra epoche diverse, tempi altri. È tempo sospeso, come l’attesa, tra quello che è stato e quello che sarà, e come l’attesa, nell’interiorità, gesta possibilità. È tempo gravido quello che conduce alla messa in parola, al parto di ciò che non è visibile fino a che non è scritto.

Il soggetto che si avventura in questo tempo che, come scrive Demetrio, è “al contempo diacronia e sincronia, trascorrere ed eternità”²⁵⁷ e sospende il fare quotidiano, sostando sui propri pensieri e tra le proprie parole, accetta di destrutturarsi, di frammentare l’io presente

²⁵⁵ Ibidem

²⁵⁶ D.Demetrio, *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011, pag.159

²⁵⁷ D.Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996 pag.90

nei molteplici sé passati, per ricostruirsi, ex novo, sulla pagina, dove il presente diviene “presente del futuro”²⁵⁸, come tempo dell’avvenire, delle possibilità che quell’io narrato adesso schiude. Questo perché oltre il tempo della “scrizione”²⁵⁹, in cui si attraversano tempi diversi, la temporalità della scrittura prevede il “momento in cui l’io scrivente si divide e dà luogo all’io scritto e all’io che legge; e all’io che è raccontato e all’io passato che ha appena smesso di scrivere.”²⁶⁰ L’atto di scrivere divide così i tempi dell’io e frammenta, o moltiplica, l’identità. Attraverso la scrittura quindi non arriviamo all’essenza di ciò che siamo ma “entriamo in un luogo fuori dal tempo”²⁶¹ in cui convivono e dialogano frammenti di io che appartengono a tempi diversi. Il valore della scrittura non è pertanto da ricercarsi nella parola depositata, o depositaria di una qualsivoglia verità, ma nel “dialogismo che sprigiona ed apre”²⁶².

Da questo scambio conversazionale tra io che narra, io narrato e io che legge la narrazione, si produce un’eccedenza di senso che “fuoriesce dalla comprensione testuale ed anzi, si divincola, non si lascia esaurire in essa.”²⁶³ Proprio in virtù del “gioco dialogico del soggetto che cerca di interpretare[...]il senso della propria scrittura”²⁶⁴, la parola scritta si mostra in grado di creare una circolarità comunicativa rispetto alla significatività che ad essa viene attribuita dallo stesso soggetto in tempi diversi e, come strumento di scoperta di senso, permette di attraversare il tempo.

Il “continuamente altrove”²⁶⁵, del significato e del tempo, è la vera potenza della scrittura di sé, perché la rende capace di produrre quel continuo scarto che spinge alla ricerca dell’ulteriorità di senso e delle possibilità che da esso possono scaturire, e a situare la parola “in un orizzonte più vasto di possibilità.”²⁶⁶

La scrittura e il racconto di sé rappresentano quindi una “perenne garanzia, per l’umanità, di poter andare oltre rispetto alle versioni usuali della realtà.”²⁶⁷

²⁵⁸ Ivi, pag.95

²⁵⁹ E.Mancino, *Op. cit.*, pag.35

²⁶⁰ Ivi, pagg.35-36

²⁶¹ Ivi, pag.37

²⁶² Ivi, pag.27

²⁶³ Ivi, pag.38

²⁶⁴ Ivi, pag.39

²⁶⁵ Ibidem

²⁶⁶ J.Bruner, *Op. cit.*, pag.62

²⁶⁷ Ivi, pag.64

Il racconto del senso e il senso del racconto

La corrente autobiografica promuove e studia i racconti di vita di chi, ripercorrendo ciò che ha vissuto, percepito, patito, si pone domande sul senso del proprio esistere, cercandone le 'tracce' nei piccoli dettagli, nelle 'cose', negli eventi esperiti e conservati nella memoria.

La rievocazione della propria personalissima vicenda, intrecciata a quella di tutte le persone importanti per il soggetto, favorisce il doppio processo di "individuazione personale" e di "individuazione collettiva"²⁶⁸ per il fatto che una narrazione soggettiva è possibile solo attraverso il confronto e la relazione con tante altre che con essa si sono incrociate.

Questo pensiero retrospettivo diviene il mezzo per esplorare la propria storia "in una suggestiva 'pedagogia della memoria' o, meglio, in un'avventura che si rivela ben presto autoformativa".²⁶⁹ Un modo quindi per apprendere da se stessi nel costruire e decostruire la propria trama vitale, ma anche fertile campo per una ricerca sulla condizione umana che consideri la "vita interiore il vero luogo euristico dell'indagine qualitativa".²⁷⁰

L'autobiografia oggi appartiene a tutti quegli ambiti "pedagogici, narrativi, clinici, psicoterapeutici, socio-antropologici, storici, che per curare, guarire, educare, fare ricerca, si avvalgono dei racconti di vita di chi, in prima persona, parla di sé e della sua storia."²⁷¹

Certo non basta narrarsi e narrare ma occorre "svelare la natura pedagogica delle parole, che si mostra tale quando le persone, dai racconti e dalle storie, imparano qualche cosa di più di sé, degli altri e del mondo".²⁷² Bisogna guardare i processi della narrazione quindi come eventi di pensiero che generano altri pensieri, aprendosi alla possibilità di "governare variazioni di senso"²⁷³, capaci di far emergere diverse teorie della vita, nuove concettualizzazioni, immagini alternative della realtà.

Ogni racconto è dotato di una peculiare "teleologia retrospettiva"²⁷⁴ in quanto attraverso di esso *ci si recupera*, ricostruendo in ogni trama la propria identità, *ci si dà senso* e *ci si proietta* in un presente e in un futuro da organizzare, progettare, abitare più

²⁶⁸ D.Demetrio, *Didattica Interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano, 2002 pag.71

²⁶⁹ Ivi, pag. 70

²⁷⁰ Ibidem

²⁷¹ Ivi, pag.71

²⁷² D.Demetrio (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Edizioni Unicopli, Milano, 1999, pag. 9

²⁷³ Ibidem

²⁷⁴ Ivi, pag.11

consapevolmente. Lo studio di sé che esso permette conduce a una “padronanza maggiore del mosaico in divenire della propria esistenza”²⁷⁵.

Il *pensiero narrativo*, quale modalità conoscitiva che sostiene il racconto, consiste nella costruzione di storie che fungono da modelli interpretativi della realtà, in cui “la mente procede per attribuzioni di significato valorizzandone gli aspetti semantici e trasformando l’esperienza in una storia coerente”²⁷⁶ rispetto all’intenzionalità, agli scopi, alle motivazioni e aspettative del soggetto impegnato nella narrazione, mosso da un bisogno di interpretazione, dalla necessità di *rendere trama la propria esistenza*, trasformando i ricordi, riconsiderando il passato alla luce del presente, ovvero utilizzando la memoria non quale canovaccio fedele di fatti ed eventi ma come “traccia, continuamente in trasformazione che conduce il narratore nel percorso di rimemorazione.”²⁷⁷

Ricordare viene a essere non un noioso spolverare vecchi accadimenti ma, come scrive Demetrio, l’incanto dell’aprirsi di una parentesi dentro di sé in cui creare un legame tra passato e presente, accompagnato sia dallo stupore per la felice scoperta di essere sfuggiti all’oblio che dal desiderio; già, perché “l’emozione del ricordo è desiderante e, talvolta, può permettersi di divenire progettuale”²⁷⁸, cioè capace di risvegliare al presente sentimenti sopiti e di proiettare al futuro. Il racconto dei ricordi è un atto totalmente arbitrario, poco rispettoso della realtà fattuale e, a volte, anche di quella psichica, perché fortemente influenzato dall’immagine di se stessi che l’ascoltatore rimanda, ma capace comunque di rivelare la soggettività del narratore intento ad esplorare il suo mondo interiore.

Il ricercatore, che si accosta a questo “artefatto autobiografico”²⁷⁹ potrà quindi “comprendere il punto di vista, l’immagine di sé e del mondo, che sotto il racconto si cela”²⁸⁰ senza porsi il problema della sua ‘autenticità’ o veridicità; perché il racconto è anche esercizio di libero arbitrio, puro spazio di possibilità in cui sperimentare identità e immagini alternative, verificandone il successo o l’accettabilità sul volto dell’ascoltatore-specchio. È occasione creativa e conoscitiva perché, proprio nello slancio fantastico, porta alla scoperta di riletture inedite del passato che solo in un’*altra* storia appunto, in un’*altra* vita, si rendono possibili. Inebriato e falsato dal ricordo il racconto svela comunque sogni,

²⁷⁵ Ivi, pag.12

²⁷⁶ Ivi, pag.33

²⁷⁷ Ivi, pag.34

²⁷⁸ D.Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996 pag.76

²⁷⁹ D.Demetrio (a cura di), *Op. cit.*, pag. 35

²⁸⁰ Ivi, pag. 22

attese, speranze, dolori, ansie e desideri, ed è a questi fondamentali vissuti esistenziali che il ricercatore ha il dovere di guardare, quali frammenti, impronte, tracce, di un essere che interroga il mondo, che si pone in relazione ad esso.

Ma nel racconto è insita anche una tensione verso l'altro; si narra a un altro, o sperando che un altro possa stare ad ascoltare e farci sentire *com-presi*, 'tenuti insieme', in quella particolarissima e caleidoscopica narrazione di sé dettata dalla contingenza e dall'urgenza situazionale del proprio sentire, solo per il fatto che venga accolta e condivisa.

“Il pensiero interiore infatti non è sufficiente a fornirci la sensazione di essere al e nel mondo. Sono le domande degli altri, è la loro voglia di stare a sentirci, d'interessarsi a noi, a produrre un evento mentale”²⁸¹. Un 'altro' che può semplicemente essere costituito da un'altra parte di sé, un'identità magari prevalente in un dato momento della propria esistenza che rivisita le altre, le rilegge per distanziarsene e legarsi ad esse.

Un racconto quindi che si fa dialogo, con un altro fisicamente distinguibile, oppure con un 'altro' narrato o che narra, dove l'ascoltatore, *alias* o *alter* che sia, pone domande, interroga la storia e interagisce con la trama, arrivando alla fine non a conoscerla ma ad averne costruita una nuova che conterrà, seppur parzialmente, quella di entrambi.

“Ogni biografia -ascoltata o letta- è sempre anche un'autobiografia”²⁸² perché include anche la storia di vita dell'ascoltatore, del ricercatore invogliato a interrogare la propria vicenda per interpretare, rileggere quella altrui. La 'storia' viene così ad essere una sintesi dinamica di più trame vitali, di diverse modalità interpretative della realtà e di differenti visioni del mondo.

Il racconto è sempre *ibrido* perché, con la sua erraticità temporale, permette di raccogliere per via le proprie molteplici identità e di incontrare, incrociare quelle altrui.

È quindi nelle sua essenza un autentico momento dialogico basato sulla reciprocità e sullo scambio, proprio perché rende possibile l'esperienza dell'incontro con l'altro, con la differenza, con se stessi, con i propri e altrui desideri, con quanto di inspiegabile o ignoto attraversa il vissuto esistenziale di ciascuno. E se ogni incontro fa crescere, stimola mente e affetti, produce magari insperati cambiamenti, allora pare ovvio che anche il lavoro e la

²⁸¹ D.Demetrio (a cura di), *Op. cit.*, pag. 21

²⁸² Ivi, pag. 17

ricerca educativi debbano partire da qui: dal *suscitare narrazioni*, e con esse ripensamento, metariflessione, reminiscenza, costruzione del senso.

Parte seconda
Dentro la ricerca

Capitolo I

Ricercare è stare in attesa

1.1 Della ricerca in educazione

“La ricerca pedagogica è cosa complessa”
L. Mortari

Il sapere dell'educazione scaturisce da un commisurarsi continuo del pensiero teoretico con la realtà, sulla quale, attraverso la ricerca empirica, viene attivato uno sguardo critico continuo. La ricerca si pone quindi doppiamente quale strategia conoscitiva e indagine per pervenire alla soluzione di problemi scaturiti dalla pratica. Queste polarità di senso non sono da considerarsi in opposizione ma sono poste in tensione dialettica; è infatti evidente come l'indagine sia sempre volta a investigare su problemi che, seppur non di natura pratica, trovano origine in essa. La comprensione della realtà, quindi, prepara la soluzione di problemi e la soluzione del problema non sarebbe possibile senza comprensione.

Teoria e prassi si costituiscono quindi come mondi interdipendenti, laddove la prima si rende utile alla rilettura critica e alla riflessione sulla seconda con intenti trasformativi del già dato. Il sapere pedagogico, come teoria per la pratica, essenzialmente euristico perché nato dalla ricerca, è chiamato quindi ad incidere sul mondo delle credenze dei “pratici”, su quella “pedagogia popolare”, come competenza tacita, cui essi ispirano le proprie azioni educative. Una ricerca dovrebbe così essere volta a rendere fattiva una teoria capace di modificare quell'insieme di convinzioni che condizionano e informano la pratica.

La ricerca, considerata come essenzialmente empirica e interessata all'azione trasformativa, può essere orientata da diversi paradigmi ed utilizzare differenti metodologie; si cercherà pertanto ora di riflettere su alcuni suoi aspetti fondamentali e di chiarire a quale modello di ricerca si intende fare riferimento.

Quale ricerca? Problemi epistemologici

Si è fatto cenno a come la ricerca pedagogica debba essere necessariamente considerata una ricerca finalizzata alla costruzione di un sapere prassico in grado di orientare le più diverse pratiche formative, quindi alla formulazione di una teoria pedagogica che deve nascere dal “campo” e con esso continuamente commisurarsi in un confronto che si fa circolarità riflessiva e scambio dialogico.

Un sapere pedagogico dotato di senso infatti si costruisce non soltanto analizzando teoricamente i problemi ma cercando di capire, di comprendere, cosa succede nella pratica educativa, quindi tenendo correlate ricerca teoretica e ricerca empirica, per evitare che si risolva in discorsi inutili per l’agire educativo. D’altro canto, come già sosteneva Dewey in “*Le fonti di una scienza dell’educazione*”, è la pratica educativa che fornisce i problemi su cui indagare, su cui porre uno sguardo contemplativo e riflessivo, prima che interrogante.

Quando, a partire dagli anni sessanta, la pedagogia ha iniziato ad occuparsi di ricerca empirica lo ha fatto imitando quelle scienze umane che, come la psicologia, si erano date uno statuto scientifico orientato dal paradigma positivista, privilegiando così modelli di ricerca quantitativi e sperimentali, attraverso cui potersi costituire come scienza.

Se si deve comunque riconoscere che proprio grazie a questa svolta la pedagogia ha cominciato a misurarsi con l’esperienza, e ha abbandonato un discorso pedagogico moralistico, si deve altresì sottolineare quanto il paradigma positivista si sia poi rivelato, intorno agli anni ottanta, estremamente riduttivo rispetto alla complessità dell’evento educativo, non scomponibile e analizzabile secondo logiche matematico-sperimentali, alla ricerca di relazioni causali e ricorsività calcolabili e prevedibili.

Se in una logica sperimentale il ricercatore si rapporta, infatti, all’accadere educativo ponendo domande anticipatamente formulate e tentando di giungere a risposte esaustive, chiarificatrici e generalizzabili, la svolta qualitativa tematizza un modo alternativo di fare ricerca che diviene un *essere in ricerca*, coinvolgendo il ricercatore come parte integrante della situazione presa in esame, il quale, in costante meta-riflessione sul suo guardare, sosta nella realtà per farsi porre interrogativi che possano aiutare a comprenderla.

Uno sguardo “obliquo”, come quello che rivolgiamo ai paesaggi che scorrono dietro il finestrino di un treno, capace di prestare attenzione non solo a quanto si osserva ma anche al sé che osserva. Un guardarsi guardare ciò che si guarda.

Tuttavia l’aver intrapreso in ambito accademico una discussione sulla inadeguatezza del paradigma positivista in educazione, non determina un suo sostanziale ed effettivo superamento; esso rimane espressione di una razionalità che continua a considerare la ricerca come finalizzata al raggiungimento di una conoscenza oggettiva del reale, di risultati generalizzabili, e che la considera “scientifica” solo nel momento in cui adotta metodologie quantitativo-sperimentali.

La svolta paradigmatica tuttora in atto è quindi lontana dal dirsi conclusa e si nutre dei tentativi di dare forma a un modo di fare ricerca maggiormente adeguato alla complessità dell’oggetto di indagine, una ricerca che, a sua volta, sappia costantemente interrogarsi su quale o quali paradigmi possano davvero supportarla, capace cioè di problematizzare ogni assunzione certa e predefinita. Se è vero infatti che i paradigmi di ricerca definiscono oggetti, metodi, strumenti, procedure di validazione e scopi di una ricerca, e che guidano le convinzioni e i sentimenti del ricercatore, condizionandone le scelte, è anche vero che queste debbono essere oggi sottoposte ad un continuo ripensamento critico in grado di far emergere anche dubbi e non solo certezze sul fatto che quello utilizzato possa costituire il modo migliore di avvicinarsi alla situazione presa in esame.

Ogni paradigma, come struttura ideologica complessa, costituita da presupposizioni o premesse di diverso tipo (ontologiche, gnoseologiche, epistemologiche, etiche e politiche), se da un lato determina la lente con cui porsi in osservazione dell’oggetto di indagine, dall’altro viene relativizzato dal ricercatore stesso, che dal “campo” interroga il proprio punto di vista, stando dentro la ricerca in modo *pensoso*.¹

L’intento di innescare processi di modificazione, producendo variazioni in un determinato contesto, dovrebbe costituirsi come motivazione profonda e peculiare della ricerca pedagogica. La categoria del *cambiamento*, come possibilità di reversibilità, almeno parziale, del già dato, richiama quella di *intenzionalità*, per cui si può sostenere che la ricerca pedagogica muova dall’interazione meditata e intenzionale con i soggetti di un determinato contesto. Per fare in modo che la ricerca pedagogica resti veramente al servizio dell’intervento educativo, è fondamentale quindi dare legittimità allo sguardo

¹ L.Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2007, pag.28

dell'altro, dei soggetti coinvolti, perché essa possa davvero incidere sui processi in atto. “Mentre l'epistemologia positivista attiva il principio di “presa” sulle cose, l'epistemologia fenomenologica è guidata dal principio della “distensione”. Il conoscere fenomenologico non afferra l'altro, piuttosto segue le tracce del suo apparire”² e chiede al ricercatore di coltivare una *disposizione ricettiva*³ rendendosi responsabile di accogliere l'altro, l'unicità dei suoi punti di vista, custodendo la sua differenza.

È quindi fondamentale promuovere una ricerca tesa all'osservazione, descrizione e conoscenza di situazioni concrete nella loro processualità per comprendere la struttura latente dei dispositivi in atto ed elaborare ipotesi di intervento e/o teorizzazione che torneranno poi a orientare la ricerca e le pratiche educative.

Si fa qui riferimento a una ricerca idiografica, che si sofferma quindi sulla particolarità e l'originalità di una situazione specifica, non rilevando in essa solo i dati manifesti ma anche le latenze, cercando di instaurare una relazione stretta, in cui è centrale la comunicazione, con tutti coloro che partecipano alla ricerca. Un approccio che si potrebbe definire clinico, perché implica il farsi vicino, il chinarsi (dal greco *Klinè*, v.b. *klinein*) sull'oggetto da indagare, ed ermeneutico-interpretativo perché elabora i dati, raccolti attraverso l'ascolto del racconto del soggetto, per mezzo dell'interpretazione; una ricerca, insomma, su “come si dà” un determinato fenomeno, non nella sua “oggettività”, ma nei vissuti di chi si trova nella situazione indagata. Analisi delle latenze come dei significati, che si fa anche analisi dell'*eccedenza di senso* che i soggetti in ricerca attribuiscono alla situazione, e che, se non venisse presa in considerazione, non renderebbe possibile una comprensione profonda. Questa attenzione a ciò che i partecipanti mostrano di comprendere, comunicando i propri personali vissuti, ovviamente conduce a dare grande importanza alla narrazione e alla sua interpretazione da parte del ricercatore, che dovrà farsi carico anche dell'analisi degli atti linguistici, ossia di ciò che si fa con ciò che si dice.

Emerge così la dimensione ermeneutica del fare ricerca, all'interno della quale il ricercatore è chiamato a farsi interprete del fenomeno osservato, a comprenderlo attribuendogli un senso, muovendo dalla constatazione del fatto che il processo interpretativo è una modalità esistenziale e conoscitiva dell'essere umano, già di per sé dotata di un potere trasformativo.

² L.Mortari, *Appunti di Epistemologia della Ricerca Pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2003, pag.79

³ *Ibidem*

La questione del significato, che si rende manifesto nella narrazione, appare tema di fondo, o di sfondo, di diverse tipologie di ricerca, relative a differenti commistioni disciplinari e ai molteplici saperi di riferimento, che approntano metodologie e strumenti di ricerca specifici per far fronte alla complessità.

Complessità che è anche quella della situazione educativa, in cui appaiono intrecciate e indistinguibili le dimensioni di casualità e intenzionalità, che rendono l'esito di ogni accadere educativo imprevedibile. L'imprevedibilità della realtà, il non poter davvero anticipare ciò che accade a partire da quanto è accaduto prima, se di fatto svuota di senso la logica sperimentale, e una visione deterministica del mondo, apre le porte ad una visione evolutiva e progettuale in cui la possibilità assume l'indeterminatezza delle soggettività a cui si attribuisce. Questo aspetto antropologico dell'essere gettato in un orizzonte indeterminato, anche se non infinito, di possibilità costringe la ricerca stessa a pensarsi come processo in costante evoluzione che pur muovendo da un piano, fatto di scelte teoretiche, metodologiche e strumentali, accetta di ridefinirlo e modificarlo continuamente sulla base delle informazioni che il processo di indagine, strada facendo, veicola.

Un modello di ricerca che non presuppone di pervenire ad una conoscenza assoluta della realtà, ad una verità scientifica perché oggettiva, all'utilizzo del solo linguaggio argomentativo, ma che ammette una pluralità di opzioni epistemologiche, fa propri linguaggi altri, presi a prestito dalla filosofia, dalla letteratura, dal cinema, dalla poesia, dall'arte ed accetta la contaminazione metodologica e la commistione di metodi qualitativi e quantitativi. L'integrazione di metodi diversi, infatti, può offrire una convergenza di dati che permette una migliore comprensione del fenomeno indagato.

Essere in ricerca: presupposti etico-politici

La centralità dei concetti di relazione e contestualizzazione, e l'affermarsi di un "paradigma ecologico"⁴, ispirato dagli studi di G. Bateson⁵, hanno spinto sempre più il ricercatore ad avvertire la necessità di inserirsi nella realtà da indagare e a mettere in

⁴ Ivi, pag.35

⁵ G.Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1990

campo una ragione “intera”, non più scissa in pensiero ed emozioni. Anzi queste ultime sembrerebbero capaci di alimentare un modo diverso di conoscere, connotato da un’attenzione più aperta e una considerazione multiprospettica dell’oggetto di studio.

Il ricercatore è così chiamato a mettersi in gioco con l’intera sua personalità, costituita dalla sua storia, dai suoi presupposti teorici, dalla sua concezione di pratica educativa, ma anche dalle sue convinzioni esistenziali, dai suoi sentimenti e dalle sue passioni, cui viene restituito un valore conoscitivo.

Il coinvolgimento del ricercatore, che nel suo relazionarsi al contesto e alla situazione indagata diviene egli stesso oggetto di indagine, conduce all’assunzione di maggiori responsabilità: sorvegliare criticamente le proprie azioni e metariflettere sulle scelte che compie nel farsi della ricerca. Se, in una prospettiva costruttivistica, la conoscenza non rivela fatti preesistenti, ma costruisce versioni interpretative di quei fatti interazionalmente formulate attraverso scambi comunicativi, ogni descrizione della realtà, cui la ricerca perviene, costituisce un atto performativo e richiede quindi un costante monitoraggio critico che nasca da una responsabilità etica. Responsabilità che deve spingere anche a riconsiderare i criteri atti a misurare il valore di una ricerca, svincolandoli dall’idea che l’accrescimento della conoscenza possa essere riconosciuto come un valore in sé, per approdare ad una concezione di utilità relativa alla capacità di indagare questioni rilevanti e di migliorare la qualità della vita umana. Una ricerca in grado di rispondere ad una domanda di senso, tesa a migliorare le condizioni dell’esistenza, a fornire descrizioni che, dice Rorty, aiutino a decidere cosa fare, quindi al servizio della solidarietà.

Altri due presupposti etici che il ricercatore dovrebbe, in quest’ottica, fare propri si traducono nelle virtù del *rispetto* e dell’*umiltà*⁶; se, come si è già sottolineato, il ricercatore è chiamato ad avvicinare la situazione da indagare senza presumere ciò che non sa, e disporsi ad esplorare il contesto per capire cosa sia rilevante comprendere, egli ha la responsabilità di domandarsi cosa sia rilevante per coloro che vengono chiamati in causa dalla ricerca, valorizzando gli sguardi dall’interno del contesto.

È importante che i partecipanti siano coinvolti nel processo di attribuzione di senso (è il contesto che fissa il significato secondo Bateson), come nell’analisi dei dati e nell’elaborazione della teoria.

⁶ L.Mortari, *Op. cit.*, pag.62

Il rispetto delle persone che partecipano alla ricerca impone che queste non si debbano in alcun modo sentire usurpate della loro esperienza; il ricercatore pertanto deve impegnarsi a preservare uno spazio espressivo in cui i partecipanti possano partire da sé, che permetta loro di riconoscere la storia del progetto anche come propria.

La responsabilità nei confronti del contesto fa sì che l'umiltà, per il ricercatore, si traduca nella capacità di fare *epochè*, di sostare nella situazione indagata senza l'imperativo di verificare ipotesi già formulate o di formulare spiegazioni, ma lasciandosi interrogare da essa.

Se la valutazione di una ricerca impone di considerare i processi di cambiamento messi in atto, il ricercatore medesimo non può ritenersi escluso dall'intento trasformativo del suo lavoro. Essere in ricerca diventa, in tal modo, pratica autoformativa, volta a modificare lo stesso ricercatore, e non solo i suoi riferimenti teorici ed epistemologici di partenza, ma anche le presupposizioni esistenziali che orientano la sua vita. Un processo auto-educativo che coinvolge la persona nella sua interezza, che deve dichiararsi disposta ad un profondo lavoro su di sé. Una ricerca è infatti *generativa* di nuovo sapere e nuove pratiche quando il ricercatore accetta il rischio di *partire da sé*, di individuare un linguaggio proprio, un modo personale di intendere e fare ricerca, cercando quindi di pervenire ad una sintesi personale delle diverse influenze culturali che ha subito e dei diversi ambiti di sapere cui ha attinto.

Abbandonato il presupposto di un'ideale neutralità della scienza, appare evidente che il ricercatore non possa prescindere dall'assunzione di una responsabilità politica che impone sia l'individuazione dei fini e valori cui intende uniformare il proprio agire, che l'esplicitazione degli intenti trasformativi che sottostanno al suo progetto. Una proposta di ricerca non è mai infatti un processo che riguarda solo i singoli individui coinvolti, ma, all'interno di un'ottica sistemica, investe l'intera società. Questo investe il ricercatore di precise responsabilità nei confronti del contesto storico-sociale in cui si muove, sospinto da quella carica utopica che deve idealmente guidare ogni pro-getto educativo.

L'intento di rispondere a domande di senso, indagando questioni rilevanti per la vita umana, e innescando nel contesto processi che promuovano consapevolezza e autoriflessività nei singoli individui, rafforzando la loro capacità critica di intenzionare il proprio essere-nel-mondo, può essere considerato compito primo e prospettiva di ogni ricerca pedagogica.

Intorno ai significati

Da quanto si è fin qui detto, appare evidente che i modi in cui si pensa, si progetta e si realizza una ricerca educativa non possano che essere strettamente intrecciati al modo in cui si concepisce la natura del sapere pedagogico.

“E’ da come si pratica la ricerca educativa che scaturisce un certo tipo di sapere sull’educazione e la formazione. Se la ricerca educativa viene intesa come un lavoro pedagogico complesso, incerto e insicuro, parziale e provvisorio, si apre lo spazio per la costruzione di una concezione della conoscenza e del sapere, in ambito pedagogico, non dogmatico e assoluto.”⁷

D'altronde, le dimensioni di incertezza, non prevedibilità, disordine, caos sono costitutive della realtà, ed un sapere che da essa scaturisce e su di essa si propone di agire non può che presentarsi come aperto, problematico e non definitivo. La teoria che deriva da questa commistione con la complessità della realtà viene così riconcettualizzata in modo radicale e pienamente inserita nella materialità, nella concretezza e nel vissuto, corporeo, dell’esperienza.

Appare ovvio quindi pensare ad una presa in carico, da parte della ricerca che si muove in questa prospettiva, di tutti questi aspetti legati al *come* si vive una determinata esperienza esistenziale, presa in esame dalla situazione formativa, sia essa diffusa o intenzionale.

Il lavoro pedagogico, come riflessione in azione, si concreta, in quest’ottica, nella ricerca dei significati e nell’ascolto delle emozioni di coloro che si trovano immersi in una situazione formativa e vengono spinti a riflettere su quanto sta loro accadendo.⁸

Questo perché la vita soggettiva può dirsi costituita “dalla costruzione di significati fortemente carichi di una qualità emotiva”⁹, per cui quando si parla di formazione del soggetto, inteso globalmente nella sua sfera cognitiva, come in quella affettivo-emotiva, si ha sempre a che fare con significati ed emozioni. Una ricerca fenomenologica quindi, realmente attenta alla specificità dell’umano, “non trascura le *invarianti* presenti”¹⁰ nella materialità di ogni esperienza di vita, anzi le valorizza quali strutture originarie della vita

⁷ M.G.Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004, pag.217

⁸ Ivi, pag.12

⁹ Ivi, pag.11

¹⁰ D.Demetrio, *L’educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologia dei vissuti e delle origini*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1996, pag. 65

psichica dell'individuo capaci di disegnare la sua biografia, "facendone al contempo una storia situazionale e universale"¹¹. Tra queste, come già detto, vanno considerate le emozioni quali elementi doppiamente capaci di essere, per il soggetto, un'esperienza educativa di per sé che in grado di concorrere ad essa. La vita emozionale pare infatti, al contempo, essere "attivatrice di cambiamenti e resistenze"¹², spingendo gli individui al tentativo di mantenere o migliorare le situazioni che generano stati d'animo di appagamento o di crisi, ma anche "evocatrice di conoscenza"¹³ perché capace di condurre alla metariflessione sul sé e sui cambiamenti possibili. Alcuni stati d'animo hanno poi la capacità propria di spingere alla progettualità, alla ridefinizione di sé e dei propri obiettivi di vita, generando apprendimento.

La prima fase della ricerca che verrà presentata nelle pagine successive si propone quindi di cogliere, interpellando coppie di futuri genitori, i vissuti che accompagnano l'esperienza esistenziale dell'attesa di un figlio, istituendo una situazione formativa, un 'luogo pedagogico', in cui attivare un processo di riflessione che conduca all'esplicitazione, e alla conseguente consapevolizzazione, dei pensieri, delle emozioni, dei significati che, intorno all'esperienza di attesa, si strutturano. Giungere alla consapevolezza dei propri vissuti e delle proprie rappresentazioni permette infatti di riappropriarsi del modo in cui ci si pone in relazione al mondo, agli altri, a sé e alle esperienze vitali in cui ci si trova immersi, e consente di "cogliere la ricchezza delle mille sfaccettature e dimensioni del divenire dell'uomo, del suo desiderio"¹⁴. L'ascolto delle emozioni e la ricerca del senso di una particolare esperienza esistenziale richiedono quindi un atteggiamento ermeneutico, sia da parte dei soggetti coinvolti nella ricerca, che del ricercatore, impegnati in un lavoro di decostruzione dei significati cristallizzati e spesso discordanti dagli stati d'animo, e nella costruzione di nuovi nessi che possono trasformare il modo in cui ci si pone nella realtà. L'intento è quello di attivare uno sguardo critico, pensoso, che sappia interrompere "l'aderire intimo e irriflesso dello sguardo alle cose"¹⁵ e si interroghi su di esso, al fine di imparare a leggere quello "sfondo opaco" denso di emozioni, affetti e passioni che sfugge

¹¹ Ibidem

¹² Ibidem

¹³ Ivi, pag. 69

¹⁴ M.G.Riva, *Op. cit.*, pag.231

¹⁵ M.Merleau-Ponty, *Linguaggio storia natura*, Bompiani, Milano 1995, pag.306 cit. in M.G.Riva, *Op. cit.*, pag.228

spesso al pensiero ma che condiziona fortemente il modo in cui affrontiamo e ci muoviamo in una determinata situazione esistenziale, come il sapere che da questa possiamo trarre.

Si prenderanno quindi in carico i ricordi, le immagini, le concezioni del mondo, i principi dichiarati o sottesi che danno forma al vissuto personale di ciascuno, al modo in cui ognuno affronta l'esperienza vitale, per fare emergere la qualità di un tempo particolare come quello dell'attesa di un figlio. Si tratta quindi di costruire uno spazio in cui dare voce all'altro e porsi in ascolto delle emozioni espresse e suscitate, prendendosi il tempo di elaborarle ed attribuirgli senso. "Ci troviamo dentro una concezione che chiede al soggetto di porsi con se stesso, gli altri e la realtà in una posizione incerta, non dogmatica, di attesa, di sosta"¹⁶ in cui saper sopportare lo spaesamento e il dubbio che deriva dal farsi portare dalle parole e dalle emozioni, proprie ed altrui, navigando a vista senza la certezza di giungere là dove si era sperato di arrivare, e lasciando che, stimolato dalla situazione formativa, l'altro si dia una forma che possa dar luogo ad un'ulteriore riflessione sul suo farsi.

Una ricerca che si fa attività costruttiva ed interpretativa densa di soggettività, in cui il principale strumento è rappresentato dalla persona del ricercatore e da quelle dei soggetti coinvolti, che guidati, muovono un'indagine intorno ai propri vissuti.

In questo senso la ricerca può essere concepita come una "disposizione interna"¹⁷ da cui farsi orientare in ogni situazione e che corrisponde a quell'*essere in ricerca* (contrapposto al *fare ricerca*) come postura esistenziale di coinvolgimento pieno e vigile nelle situazioni educative in cui ci si trova immersi. "Si tratta, dunque, di pensare la formazione come un continuo processo di attribuzione e di ri-attribuzione di un "senso" agli avvenimenti, quotidiani e non, esterni e interni, della propria vita."¹⁸ Il riappropriarsi, in modo pensato, della propria esperienza infatti permette di giungere ad una "comprensione trasformatrice"¹⁹ che di fatto innesca un processo autoformativo. Prestare attenzione alle proprie emozioni può infatti "migliorare le capacità di pensare in modo critico"²⁰, di riflettere "con un certo livello d'introspezione e d'auto-comprensione"²¹. È quindi necessario che la ricerca educativa e la pedagogia, come pensiero che da essa scaturisce e

¹⁶ M.G.Riva, *Op. cit.*, pag.218

¹⁷ Ivi, pag.217

¹⁸ Ivi, pag.234

¹⁹ Ivi, pag.241

²⁰ O.Albanese (A cura di), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Franco Angeli, Milano, 2006, pag.115

²¹ Ivi, pag.117

che ad essa dà forma, si facciano carico dell'ordinario, delle cose comuni dell'esistenza umana, del suo divenire, e sappiano sviluppare una capacità di attenzione per la realtà, che valorizzi l'esperienza sensoriale di ciascuno e crei i presupposti per "un pensare sensibile alle cose"²².

²² M.G.Riva, *Op. cit.*, pag.228

1.2 Riflessioni metodologiche

“Scrivere è ricerca”

L.Mortari

Come si può dedurre dalle riflessioni espresse nelle pagine precedenti, la ricerca che si intende presentare con questo lavoro fa riferimento a diversi contributi filosofici ed orizzonti epistemici. La sua ideazione nasce infatti da una fertile interazione di diverse correnti di pensiero: la *prospettiva fenomenologica*, che applica il principio di contestualizzazione, provando a costruire la teoria a partire dall’osservazione della “qualità con cui le cose appaiono”²³ in un particolare contesto, con lo “sguardo rivolto al pensiero nel mentre del suo accadere”²⁴; la *filosofia partecipativa*, che vede la costruzione della conoscenza come processo dinamico ed euristico, in cui i partecipanti vengono coinvolti in qualità di co-ricercatori, ed, infine, l’*apporto costruzionista*, che considera il suddetto processo derivante da scambi conversazionali interazionalmente prodotti.

Si farà, quindi, brevemente cenno a questi indirizzi di pensiero per esplicitare la specificità dei loro sguardi come contributo alla ricerca.

In seguito si affronteranno alcune questioni di metodo, delineando gli aspetti salienti di quegli approcci, *narrativo*, *clinico* e quello della *ricerca-formazione*, che hanno improntato la strutturazione della fase empirica della ricerca.

²³ L.Mortari, *Op. cit.*, pag.53

²⁴ L.Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2007, pag.53

Contributi filosofici: una sintesi proficua

La *fenomenologia* come corrente filosofica nasce con il pensiero di E. Husserl e dei suoi allievi, che per primi misero in discussione il concetto di verità che sosteneva l'idea positivista della scienza come oggettiva e chiamata a pervenire ad un sapere certo e generalizzabile. Lo sguardo fenomenologico sulla pedagogia problematizza la relazione tra la presunta oggettività da conoscere e la soggettività che si adopera per farlo, cercando di cogliere il significato che i fenomeni indagati assumono per i soggetti che entrano in relazione con essi. Questo conduce quindi ad un radicale ribaltamento che porta sotto la lente della ricerca non soltanto l'oggetto da conoscere, indagare, analizzare, ma il soggetto impegnato nell'azione conoscitiva, i suoi vissuti, il suo modo, personalissimo e unico, di intenzionare ed attribuire senso al mondo. La ricerca fenomenologica in ambito pedagogico si propone quindi di cogliere in ogni realtà o fenomeno i molteplici significati che gli individui che la abitano gli attribuiscono, "secondo un procedere conoscitivo flessibilmente ancorato all'"esperienza vissuta", e per questo sempre "aperto".²⁵

La comprensione dell'esperienza, così come vissuta dai soggetti coinvolti, richiede un atteggiamento ermeneutico teso a far emergere "il significato che i soggetti forniscono alla loro esperienza"²⁶, e, "poiché il significato si struttura attraverso le parole, allora il linguaggio, cioè il modo in cui si rende conto della propria esperienza facendone un fenomeno indagabile, diventa l'oggetto d'indagine privilegiato."²⁷ Per il ricercatore diviene così fondamentale assumere "come irrinunciabile punto di partenza l'esperienza vissuta, per investigare le reti di significato che si sono depositate e quelle che si vanno strutturando."²⁸ Si tratta di indagare il manifesto e il latente, tollerando però che nel processo conoscitivo persista quella "zona di mistero dovuta al fatto che l'essere non si rende completamente trasparente al nostro sguardo"²⁹. La fenomenologia infatti invita la ricerca ad indagare ogni fenomeno "nella maniera propria del suo apparire, nel *come* del

²⁵ M.Castiglioni, *Fenomenologia e scrittura di sé*, Guerini e Associati, Milano, 2008, pag.44

²⁶ L.Mortari, *Appunti di Epistemologia della Ricerca Pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2003 pag.55

²⁷ Ibidem

²⁸ Ibidem

²⁹ Ivi, pag.61

suo manifestarsi”³⁰, riconoscendo che possa manifestarsi in modi differenti a seconda delle modalità diverse di approcciarsi ed accedere ad esso. Il ricercatore non dovrà quindi muoversi alla ricerca di qualcosa di predeterminato, il che ridurrebbe le possibilità di accedere alla comprensione del modo di interpretare l’esperienza dell’altro, ma, piuttosto, “disattivare i suoi strumenti epistemici abituali per stare in una dimensione precategoriale”³¹ e fare *epochè*, ossia creare quello spazio in cui “comprendere l’essenza del mondo della vita dell’altro senza che anzitempo sia recintata nelle nostre strutture epistemiche.”³² Un *fare vuoto* che consente di pervenire ad una conoscenza etica, che per Lévinas si realizza nella misura in cui il conoscere “mette al centro il principio etico di salvaguardare l’alterità dell’altro”³³ concedendogli il tempo e il modo di rivelarsi nella sua originaria differenza.

Gli atti cognitivi che caratterizzano la postura del ricercatore fenomenologo sono quindi *l’attenzione aperta e raccolta sull’oggetto* e il *saper attendere* che permettono di avvicinare l’altro con cura e delicatezza, posando su di lui ed il suo mondo uno sguardo innamorato di ciò che osserva, come scrive Maria Zambrano, che consente di guardare con occhi spalancati e stupore ammirato, per stare assorbiti nell’oggetto.

Un’attenzione che non cerca, ma che, usando le parole di Heidegger, non deve fare nulla, soltanto restare in attesa, lasciare che l’altro si presenti da sé. Attendere si differenzia quindi dall’aspettare proprio per la diversa apertura, “l’attenzione passivamente non orientata”³⁴ che si distanzia dal rappresentare prefigurato di quel che si aspetta e che si nutre della fiducia nell’apparire dell’essere del fenomeno indagato. Questo non esclude ma, anzi, implica il sentimento di spaesamento che deriva dallo stare esposti all’inedito e alla sorpresa, che viene considerato generativo proprio in quanto sintomo dell’apertura mentale al nuovo e all’ulteriore.

Il pensare fenomenologico è “capace di sentire”³⁵ e considera le emozioni parte integrante dell’azione conoscitiva, “poiché rendono possibile una più complessa comprensione del

³⁰ Ivi, pag.60

³¹ Ivi, pag.63

³² Ivi, pag.65

³³ Ivi, pag.69

³⁴ Ivi, pag.71

³⁵ Ivi, pag.83

fenomeno”³⁶ e costringono il ricercatore ad un lavoro su di sé, sul proprio sentire, come strumento per comprendere il sentire dell’altro.

Un altro proficuo apporto al presente lavoro viene dalla *prospettiva costruzionista* che considera il processo di elaborazione della conoscenza come il risultato di pratiche discorsive, ponendo in scacco il concetto di oggettività nella ricerca scientifica e arrivando a sostenere che non si possa giungere ad una conoscenza isomorfa dell’oggetto di indagine. La conoscenza in quest’ottica si presenta come socialmente situata, frutto di interazioni conversazionali, per cui ciò che viene considerato vero non è mai il prodotto di una mente individuale ma il risultato di “processi di coordinazione fra più persone”³⁷ che attraverso negoziazioni continue ed accordi mettono al mondo significati condivisi.

Di conseguenza, “se non esiste la possibilità di una descrizione che dica la realtà delle cose nel modo stesso in cui esse parlerebbero di sé [...] allora di primaria importanza culturale è che il ricercatore attivi una continua riflessione sulle sue operazioni linguistiche”³⁸ e sui mondi che attraverso questi si vanno costruendo.³⁹ Il ricercatore non sarà più impegnato ad analizzare ed interpretare a posteriori i dati raccolti ma a confrontarsi con essi come interpretazioni, ponendosi in dialogo con i soggetti coinvolti.

In seguito alla svolta narrativa che, grazie anche all’opera di Bruner, ha permesso di riconoscere come la strutturazione dell’esperienza sia essenzialmente narrativa, la conoscenza è apparsa ancor più come “idea condivisa dell’ordinario”⁴⁰, “frutto di una negoziazione sui significati mediata dall’interpretazione narrativa degli stessi.”⁴¹

La ricerca, che si profila come ricerca dei significati, mira quindi all’individuazione delle visioni del mondo intersoggettivamente costruite, “costrutti costantemente situati”⁴² che vengono rilevati e fissati attraverso l’analisi e la scrittura.⁴³

Facendo riferimento a queste prospettive filosofiche, la ricerca che viene qui presentata si alimenta anche del pensiero sotteso alla *ricerca partecipativa*, che si caratterizza proprio per l’interesse a coinvolgere, non più come oggetti, ma come soggetti fattivamente impegnati nel processo di indagine e costruzione del sapere, gli individui chiamati in causa

³⁶ Ivi, pag.84

³⁷ Ivi, pag.30

³⁸ Ivi, pag.31

³⁹ Ibidem

⁴⁰ E.Biffi, *Scritture adolescenti*, Erikson, Trento, 2010, pag.115

⁴¹ Ibidem

⁴² M.Castiglioni, *Op. cit.*, pag.111

⁴³ L.Caronia, *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, pag.31

dalla ricerca. “La filosofia partecipativa della ricerca assume, di conseguenza, come maggiormente significativa, la costruzione di una teoria locale a partire da una riflessione sull’esperienza, frutto di una ricerca dialogica fra gli attori parte del processo.”⁴⁴

Nella convinzione che si dia esperienza solo laddove il vissuto divenga oggetto di riflessione, ovvero quando ci si dispone ad esplorare “la vita preriflessiva e si attribuisce senso a quello che accade.”⁴⁵ Il vissuto, come “modo diretto e naturale di vivere nell’orizzonte del mondo”⁴⁶ sarebbe quindi opaco, oscuro, il cui senso può essere disvelato “solo quando la riflessione porta sulle cose lo sguardo del pensiero.”⁴⁷ Il fare esperienza necessita quindi dell’intervento “del pensiero che consenta di mettere in parola il vissuto dando a esso esistenza simbolica.”⁴⁸ Da qui l’idea di pensare la ricerca come spazio di riflessione e ascolto di sé e dei propri vissuti emotivi, in cui la narrazione, orale e scritta, diviene strumento privilegiato di espressione e condivisione di significati.

Aspetti metodologici

Volendo far emergere i vissuti e i significati che riempiono il tempo dell’attesa di un figlio, e quindi provando, attraverso l’istituzione di uno spazio-tempo laboratoriale di riflessione, a trasformare il vissuto in esperienza, si è trovato opportuno riferirsi ed utilizzare metodologie relative all’*approccio narrativo*, a quello *clinico*, come alla prospettiva della *ricerca-formazione*. La narrazione e la scrittura sono in questo caso diventate non solo strumenti per palesare pensieri ed emozioni, da scandagliare in fase di analisi, ma possibilità di ripensamento e riflessione che intendeva provare a costituirsi come occasione formativa di riappropriazione consapevole dell’esperienza esistenziale.

La necessità di far parlare l’esperienza ha orientato la progettazione del lavoro di ricerca verso l’utilizzo del metodo autobiografico. Si è cercato infatti di creare le condizioni per

⁴⁴ E.Biffi, *Op. cit.*, pag.117

⁴⁵ L.Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2007, pag.15

⁴⁶ *Ibidem*

⁴⁷ *Ibidem*

⁴⁸ *Ibidem*

“far uscire la voce”⁴⁹ al fine di “far nascere il nuovo”⁵⁰, per fermarsi a dare senso alla situazione vissuta, raccogliendo storie che facessero parlare anche la memoria e il corpo sensibile, così straordinariamente implicati nell’attesa. Le storie infatti “illuminano la nostra comprensione del cosa e del come si cambia”⁵¹ e possono permettere, se interrogate, di aprire a nuovi significati. Al centro del processo di ricerca, secondo questa prospettiva, vi è dunque il soggetto impegnato a raccontarsi ed il ricercatore intento a “porre nuove domande, nuovi problemi, più che a dare risposte.”⁵² Il suo compito è quello di attivare e stimolare processi di pensiero (di cui si considera qui anche la componente emotiva) in una logica “implicativa e generativa”⁵³ che favorisca “un apprendimento narrativo e dialogico” che ponga in relazione il soggetto con le proprie invisibili e tacite rappresentazioni e con quelle altrui.⁵⁴ Un importante valore educativo degli atti narrativi, sostiene infatti Duccio Demetrio, “è ravvisabile nel ruolo da essi giocato agli effetti dei processi che ordinano le attività del pensiero autoriflessivo e interiore.”⁵⁵

Il narrare è quindi in grado di aprire un dialogo profondo con se stessi e di accrescere le capacità di introspezione dei soggetti impegnati a raccontare le proprie vicende. Un atto generativo e di per sé educativo. Sono infatti le parole

“contrassegnate dai modi con i quali le introduciamo e al peso che ad esse assegniamo, a determinare una relazione educativa.[...] Sono esse a creare, a mantenere, a interrompere climi e ambienti narrativi proficui o viceversa sfavorevoli all’instaurarsi delle condizioni per l’educazione, la cura, l’ascolto. Sono sempre loro [...] a rendere un luogo qualsiasi uno spazio di vita dotato di un assetto educativo, clinico, relazionale.”⁵⁶

Narrare, raccontare le proprie storie è “un atto cognitivo essenziale per generare orizzonti di senso”⁵⁷ in quanto permette, attraverso il ricordo, di compiere “quel tornare sui propri passi che consente di avere effettiva esperienza”⁵⁸.

È impossibile infatti parlare dell’esperienza, salvaguardandone la fluidità del suo snodarsi nel tempo, senza metterla in racconto, proprio in virtù del fatto che “la temporalità è l’asse

⁴⁹ L.Formenti (a cura di), *Op. cit.*, pag.16

⁵⁰ Ivi, pag.8

⁵¹ Ivi, pag.9

⁵² Ivi, pag.10

⁵³ Ibidem

⁵⁴ E.Mancino, *Narrare con altri linguaggi*, in D.Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis Edizioni, Milano 2012, pag.233

⁵⁵ D.Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis Edizioni, Milano 2012, pag.53

⁵⁶ Ivi, pag.35

⁵⁷ L.Mortari, *Ricerca e riflettere*, Carocci, Roma, 2009, pag.50

⁵⁸ Ibidem

strutturante del pensiero narrativo”⁵⁹ e quindi il raccontare permette di dare forma all’esperienza. Il narrare è diventato, in questo caso, il metodo privilegiato per muoversi alla ricerca del significato dell’esperienza esistenziale dell’attesa, oggetto d’indagine, come anche quello utilizzato per dare conto dell’esperienza di ricerca. Si proverà quindi nelle pagine successive a raccontare sia ciò che è accaduto, attraverso lo sguardo del ricercatore e le parole dei soggetti coinvolti, sia il flusso di pensiero, gli atti mentali, del ricercatore impegnato a realizzare la ricerca.

Con l’intento di cogliere i vissuti e le rappresentazioni di soggetti intenti ad attraversare una fase particolare della propria esistenza, si è ravvisato utile fare riferimento al metodo clinico, per la “postura di grande vicinanza all’altro”⁶⁰ che consente di rivolgergli quello sguardo empirico, personale e soggettivo, cui si riferiva anche Riccardo Massa nella sua opera *Clinica della formazione*⁶¹. Secondo questa prospettiva, che si propone di “dar conto di come la formazione non sia separata dalla vita, ma sia un tutt’uno con essa”⁶², ricerca ed intervento educativo vengono ad essere legati indissolubilmente, dal momento che “il formatore stesso, nel suo accostarsi al soggetto, agisce la sua progettazione nei termini di una continua indagine e ricerca dei significati in gioco”⁶³. L’approccio clinico consente infatti di “attraversare riflessivamente la trama delle esperienze”⁶⁴ cogliendo i significati che coloro che vi si trovano implicati gli attribuiscono.

Senza voler fare propri, in questo contesto di ricerca, metodi specifici afferenti all’approccio clinico, piagetiano o della Clinica della formazione, lo si è ritenuto spunto prezioso nel voler indagare i vissuti dei partecipanti alla ricerca come del ricercatore, nell’intento di portare alla luce e fare oggetto di riflessione anche quelle rappresentazioni tacite, quel ‘conosciuto non pensato’ che condizionano il modo personalissimo con cui ciascuno affronta l’esperienza educativa e che vengono manifestati non “solo in modo intellettualistico e rappresentazionale ma anche utilizzando come canale comunicativo le emozioni, la sensibilità, la corporeità.”⁶⁵. Si rende perciò necessario, in quest’ottica, farsi carico, e disporsi ad accogliere ed interpretare, non soltanto le parole ma anche i

⁵⁹ Ibidem

⁶⁰ E.Biffi, *Op. cit.*, pag.122

⁶¹ R.Massa (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 1993

⁶² M.G.Riva, *Studio “clinico” sulla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000, pag.159

⁶³ E.Biffi, *Op. cit.*, pag.123-124

⁶⁴ A.Rezzara, *Il percorso di clinica della formazione*. In A.Rezzara e S.Ulivieri Stiozzi (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano, 2004, pag. 31

⁶⁵ M.G.Riva, *Op. cit.*, pag.95

movimenti affettivi, gli stati d'animo, che i soggetti coinvolti nella ricerca manifestano durante il percorso formativo, con l'intento di rivolgersi all'esperienza, così come esperita in modo originale ed unico da ciascuno, provando a portare all'evidenza anche quanto rimane "al di sotto della soglia del visibile e dell'enunciabile"⁶⁶.

Da ultimo si ritiene utile menzionare, tra le metodologie che hanno suggerito la strutturazione del presente lavoro, anche la prospettiva della ricerca-formazione che si propone quale "pratica della riflessività rivolta all'interno e al passato, oltre che al presente e al futuro"⁶⁷ con l'intento di rendere evidenti "le modalità con cui si pensa e si considera[...]una determinata esperienza"⁶⁸ attraverso l'instaurazione di "una circolarità ermeneutica con i soggetti coinvolti"⁶⁹. Un processo collaborativo di ricerca quindi che mira alla costruzione dinamica della conoscenza, attraverso la stimolazione di una riflessione-*in*-azione, "che consiste nel 'pensare sui propri passi'"⁷⁰, e una riflessione-*su*-l'azione, di tipo retrospettivo, intenta a ricostruire l'accaduto. Di questa interessante prospettiva si sono fatti propri gli intenti di favorire il ripensamento del momento esistenziale apicale dell'attesa, aprendo uno spazio-tempo di riflessione che potesse costituirsi come formativo nel far scaturire nuovo sapere, e di coinvolgere i soggetti come ricercatori di se stessi, in modo paritetico rispetto al ricercatore chiamato a coinvolgersi in prima persona, includendosi nella situazione studiata ed interrogandosi ricorsivamente sulle interpretazioni formulate; come pure fornire agli operatori del settore, impegnati ad accompagnare, con ruoli e compiti diversi, i futuri genitori durante l'attesa, un'occasione di riflessione sul proprio operato ed una problematizzazione dell'esperienza professionale come pensiero profondo capace di scavare in essa per farne emergere ragioni e motivi che hanno orientato le azioni. L'idea di "saldare la ricerca alla pratica"⁷¹, che sta alle fondamenta di ogni ricerca collaborativa, sia che si tratti di ricerca-azione, che di ricerca-formazione, è stata qui abbracciata come "mossa epistemologica essenziale"⁷² alla costruzione di un sapere sull'educazione dotato di senso. Si è tentato infatti di instaurare una relazione dialogica tra tutti gli attori della ricerca costruendo 'comunità' in cui il grado

⁶⁶ R.Massa, Presentazione alla Collana di Clinica della formazione, cit. in M.G.Riva, *Studio "clinico" sulla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000, pag.147

⁶⁷ E.Biffi, *Op. cit.*, pag.121

⁶⁸ *Ibidem*

⁶⁹ *Ibidem*

⁷⁰ L.Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2007, pag.27

⁷¹ L.Mortari, *Ricerca e riflettere*, Carocci, Roma, 2009, pag.96

⁷² *Ibidem*

di fiducia reciproca e la chiarezza di intenti favorissero il ripensamento critico dell'esperienza. Sia nella prima fase della ricerca, che ha visto impegnate le coppie di genitori in attesa e il ricercatore in una dimensione laboratoriale, che nella seconda che ha coinvolto gli operatori del settore, si è potuto fondare lo “scambio schietto e profondo”⁷³ su una grande disponibilità e motivazione a mettere in comune i saperi.

⁷³ Ivi, pag.95

1.3 Impostazione della ricerca e strumenti utilizzati

“Il tempo poetico dell’attesa:
ritmo del sangue e della danza,
che si contrappone
alla cadenza quotidiana dei passi.”

G.Bompiani

Che la ricerca sia da costruirsi a partire dal dubbio più che dalla certezza, dalla problematizzazione più che dall’assunzione di verità precostituite, da domande che si moltiplicano all’approssimarsi dello sguardo più che da risposte da apporre acriticamente, è cosa che appare necessaria per comprendere a fondo l’oggetto su cui si è deciso di indagare. Così, prendendo spunto da alcuni recenti studi compiuti sul tempo dell’attesa per quelle coppie che hanno fatto domanda di adozione e attendono l’arrivo del figlio adottivo⁷⁴, si è voluto provare, con la presente ricerca, a mettere in luce *la qualità del tempo dell’attesa* per le coppie che aspettano un figlio “proprio”; a cogliere i significati, consci e latenti, di cui questo tempo viene riempito, al fine di favorire un accrescimento nella consapevolezza del senso che una fase esistenziale così particolare e unica, in quanto segna il passaggio verso l’assunzione di ruoli adulti genitoriali, va assumendo per i medesimi protagonisti, considerati ricercatori di se stessi. Inoltre, considerando quanto questa fase esistenziale porti a far affiorare bisogni formativi diversi, si è pensato di condurre una seconda parte dell’indagine che ha coinvolto gli operatori che, in diversi servizi, vengono incaricati di accompagnare le coppie al momento del parto, al fine di portare in luce punti di contatto o discrepanze tra i significati attribuiti dalle coppie e quelli attribuiti da coloro che si occupano della loro formazione.

L’intento è stato quello di rendere le coppie in attesa via via più consapevoli dei loro bisogni formativi, alla luce della riflessione sul periodo esistenziale attraversato, come anche di favorire tra gli operatori un incremento dell’attenzione alle reali necessità degli

⁷⁴ Si fa riferimento alla ricerca “*La qualità dell’attesa nell’adozione internazionale. Significati, percorsi, servizi*” Istituto degli Innocenti, Firenze, 2010.

utenti che si rivolgono ai servizi, che spesso restano in secondo piano rispetto a ciò che si propone nel percorso informativo, nella prospettiva di offrire un ripensamento collettivo che permetta una presa in carico differente di un momento così particolare.

Se educare significa aprire nuove possibilità di comprensione, e compito precipuo della ricerca educativa è indagare questioni che abbiano rilevanza per la vita umana, nella strutturazione di una ricerca che si proponga di promuovere la co-costruzione di dimensioni di senso al fine di innescare processi che intensifichino la capacità critica e autoriflessiva dei singoli individui valorizzandone la loro biograficità, è ravvisabile una valenza educativa. La capacità dell'adulto di dare senso agli eventi è oggi al centro della riflessione pedagogica e autobiografica che considera l'individuo *soggetto* d'indagine, attore protagonista della ricerca, più che *oggetto* da indagare. In questo caso l'individuo umano emerge come soggetto, viene valorizzato come "luogo" di significazione della realtà, colto in quel processuale essere-nel-mondo che costruisce individuazione e identità, in cui gioca un ruolo fondamentale la modalità di vivere l'esperienza, il "come" ci si rapporta a quelle "esperienze limite", come la nascita, che tengono insieme vissuti soggettivi profondi ed, al medesimo tempo, il grado più alto di universalità.

Prima parte dell'indagine empirica: il senso dell'attesa per chi vive l'attesa

Nel tentativo di avvicinare lo sguardo all'oggetto, i significati di cui viene riempito il tempo dell'attesa, mantenendo comunque un atteggiamento di *epochè*, di sospensione di giudizio, al fine di dare davvero voce ai protagonisti, si è pensato di strutturare la prima fase dell'indagine empirica coinvolgendo, con una proposta di ricerca-intervento, alcune coppie in attesa di un figlio. L'obiettivo di far emergere i vissuti, le sensazioni, le emozioni, gli stati d'animo che riempiono il tempo dell'attesa, restituendo così alla consapevolezza individuale il senso che questo periodo così particolare assume, è stato perseguito strutturando un percorso laboratoriale in cui attraverso il racconto orale, la scrittura autobiografica, la rappresentazione grafica ed alcuni giochi relazionali e proiettivi,

si potesse attivare un confronto all'interno della coppia e una riflessione circolare, nel gruppo, su quanto veniva portato in luce.

D'altro canto ogni spazio laboratoristico "si dovrebbe delineare quale luogo protetto e sorvegliato in grado di permettere dislocazioni e passaggi tra il dentro e il fuori, il vicino e il lontano, l'ora e l'allora, l'interno e l'esterno, il vero e il possibile"⁷⁵.

In un periodo esistenziale, come la gravidanza, in cui le proposte formative si configurano pressoché soltanto come offerta di informazioni utili ad affrontare serenamente l'attesa e la nascita, si è quindi pensato di istituire un momento di formazione come offerta di uno spazio di ripensamento comune e di rielaborazione del tempo vissuto. Un tempo, quello dell'attesa, che non deve essere solo frettolosamente riempito di 'istruzioni per l'uso' tese a placare l'ansia, ma anche lasciato vuoto, affinché ciascuno possa leggersi dentro ciò di cui è già pieno, e percepirlo per ciò che è: una gestazione di, una transizione verso, un momento in cui lasciarsi esistere.

"Lo stato di attesa", scrive Ginevra Bompiani, "è una forma di "vigile abbandono, un essere insieme all'erta e nell'agio; un imparare ad abitare la propria casa *sopportandola*: sia questa casa il sé o il mondo."⁷⁶ È a quell'imparare, a quella possibilità implicita dell'attesa, che guarda la presente ricerca, nel tentativo di portare sotto la lente del sapere pedagogico un momento esistenziale tanto significativo quanto fin qui da esso trascurato.

Si è quindi deciso di utilizzare la scrittura come principale strumento di indagine e di intervento proprio per la sua intrinseca capacità di invitare alla sosta sull'esperienza vissuta, al trascendimento del puro esperire la propria vita per rivolgerle (e rivolgersi) delle domande. Il racconto, la narrazione dei propri vissuti, come scrive Laura Formenti, "danno voce al cambiamento" in quanto aprono finestre di consapevolezza alla comprensione di come e cosa sta cambiando. Il soggetto narrante è infatti anche il protagonista della vicenda narrata che, in un moto autoriflessivo, viene da lui costantemente interrogata, più che spiegata, lasciandone intatta complessità e mistero. L'ideazione e la strutturazione di un percorso, in cui provare a riflettere sul tempo dell'attesa, è teso quindi a portare in luce significati e i vissuti profondi che improntano l'abitare quel tempo, restituendo coscienza e conoscenza di ciò che l'attesa produce nel presente. E proprio l'esercizio della scrittura di sé si propone indubbiamente come una delle pratiche privilegiate per costruire uno spazio di distanziamento rispetto al fluire ininterrotto degli eventi della vita, una sorta di

⁷⁵ L.Cerioli, A.Antonietti, *Diventare ciò che si è*, Franco Angeli, Milano, 2001, pag.23

⁷⁶ G. Bompiani, *L'attesa*, Feltrinelli, Milano, 1988, pag. 72

“cittadella interiore”⁷⁷ in cui potersi dedicare all’ascolto dei propri vissuti. La distanza che il soggetto, è capace di creare tra sé presente e sé passato, tra sé scrivente e sé narrato, “facilita l’emergere di storie che portano”⁷⁸ al loro interno “affetti e immagini, che – liberate dai vincoli della realtà”⁷⁹ possono far nascere nuove narrazioni e condurre ad una ristrutturazione del sistema di significati che fino a quel momento ha informato una determinata visione del mondo e di un particolare momento esistenziale.

L’individuazione del campione: difficoltà e possibilità

Per individuare il campione si è inizialmente fatto riferimento a quei servizi (ospedali, consultori, associazioni, centri di assistenza e formazione) che normalmente si occupano di predisporre i più diversi percorsi di accompagnamento in gravidanza e di preparazione al parto. L’invio della proposta è stato effettuato in numerose strutture di tipologia differente come l’Associazione “Il Melograno” di Gallarate (Va), la “Casa Maternità” di Induno Olona (Va), il reparto di Ostetricia e Ginecologia dell’Ospedale “Del Ponte” di Varese, l’Associazione “La luna nuova” di Milano, il Consultorio “La Casa” di Varese, il Consultorio CED di Milano, l’Associazione “Progetto Panda” presso lo “Spazio di Ascolto” di Varese, da cui però, nella maggior parte dei casi, si sono avute risposte deludenti rispetto alla disponibilità a collaborare alla ricerca. In alcuni casi, come per l’Ospedale “Del Ponte” di Varese, pur essendoci stata una buona accoglienza della proposta e l’autorizzazione dei primari dei reparti di Ostetricia e Ginecologia ad intervenire, la modalità di reclutamento delle coppie disponibili, è stata poco funzionale sia perchè appariva poco adatta la sede, lo spazio-tempo, offerta per l’intervento, ossia il momento della visita periodica da parte di ginecologi e osteriche alla madre in attesa, che per il fatto che la proposta veniva fatta tramite lettera consegnata direttamente dal personale medico senza alcuna particolare spiegazione. Il consultorio di Verbania, che aveva accolto con favore la proposta, ha però ricevuto l’autorizzazione dell’Azienda

⁷⁷ Si fa riferimento al testo di P.Hadot, *La cittadella interiore*, Vita e Pensiero, Milano, 1996

⁷⁸ L.Cerioli, A.Antonietti, *Op. cit.*, pag.23

⁷⁹ *Ibidem*

Sanitaria Locale di Verbanò Cusio Ossola solo quando la ricercatrice non era piú disponibile a causa dello stato di gravidanza ormai avanzato.

Nel processo di diffusione del progetto a quante piú agenzie o enti possibili, sono state molte le persone che ne hanno preso visione, tanto che un gruppo di cinque coppie, tutte in attesa del loro primo figlio/a, che giú avevano iniziato corsi pre-parto presso l’Ospedale di Angera⁸⁰, si sono messe in contatto ed hanno richiesto di partecipare alla ricerca offrendo anche la disponibilitú di riunirsi in casa di una di loro. La motivazione personale, alla partecipazione al percorso formativo, è stata quindi da subito un elemento di forza che ha permesso di instaurare un buon grado di collaborazione e fiducia. Inoltre, condividendo con loro lo stato di attesa di un bambino, la ricercatrice ha scelto di posizionarsi *nel* gruppo, e di partecipare a tutti gli effetti, insieme al marito, come sesta coppia di genitori al percorso laboratoriale. Anche la posizione assunta, di totale e vigile coinvolgimento nella ricerca, ha incrementato la spontaneitú dello stabilire una circolaritú comunicativa e riflessiva, fugando ogni sospetto di essere oggetti d’indagine per costituirsi invece come comunitú in ricerca. E una comunitú, scrive Luìgina Mortari, è fatta di “scambi relazionali continui, che qualificano in termini positivi il lavoro comune”⁸¹, dove il grado di fiducia che esiste tra i partecipanti risulta determinante. Il fatto che dopo ogni incontro, della durata di circa due ore, tutti i partecipanti sceglieressero di continuare la riunione in via informale è stata, doppiamente, occasione di conoscenza reciproca piú approfondita che possibilitú di incrementare la disponibilitú a portare la comunicazione su livelli sempre piú personali e profondi. Il dialogo intorno alle questioni essenziali per il gruppo è divenuto presto scambio schietto e profondo al punto che, nei giorni seguenti l’incontro, si sentisse l’esigenza di continuarlo con riflessioni e commenti su quanto emerso, anche via mail o tramite messaggi telefonici.

Quando, come in questo caso,

“si strutturano comunitú di ricerca in cui a interpellare i ricercatori di professione sono dei ricercatori pratici, si costituisce un contesto ad alta significativitú euristica, poiché entrambe le classi dei soggetti che collaborano sono interessate non solo al risultato ma anche alla

⁸⁰ L’Ospedale e il Consultorio di Angera (VA) organizzano corsi di preparazione al parto e formazione con un’attenzione particolare al coinvolgimento non solo della madre gravida ma della coppia. Molti dei giovani padri, al momento della presa di contatto, erano giú iscritti ad un corso pensato apposta per i neo-papà. Oltre all’interesse personale, si ritiene che i percorsi di formazione giú intrapresi avessero contribuito a generare curiositú e sensibilitú verso i temi proposti nel progetto.

⁸¹ L.Mortari, *Ricercare e riflettere*, Carocci, Roma, 2009, pag.95

ricerca stessa, e dunque si riducono i rischi di una relazione asimmetrica fra le due classi di partecipanti.”⁸²

Il laboratorio: tempi, modi e attività

Si è quindi strutturato e proposto alle coppie un laboratorio di scrittura di sé, per permettere di riflettere sull’attesa gestazionale come momento esistenziale particolare facendone emergere i significati espliciti e latenti che ad essa venivano attribuiti. L’itinerario formativo prevedeva quattro incontri, della durata di circa due ore ciascuno, centrati su tematiche diverse, la propria nascita, l’attesa, la genitorialità, e che proponevano quindi attività di riflessione sia retrospettiva, che introspettiva e proiettiva, con l’obiettivo di promuovere un ripensamento della propria esperienza e di istituire uno spazio di rielaborazione del senso di quanto stava capitando, riconnettendolo al quadro più ampio della propria personale esistenza.

Si è concordato di riunirsi con cadenza settimanale, alla sera dopo cena, ad Angera, in casa di due partecipanti, che hanno messo a disposizione uno spazio ampio e comodo, in cui è stato possibile disporsi in modo circolare per la riflessione comune ma anche appartarsi per la scrittura individuale o il lavoro in coppia. L’accoglienza e la familiarità con cui i proprietari di casa hanno dato ospitalità alle coppie (che non si conoscevano se non di vista), ha messo tutti i partecipanti a proprio agio fin dal primo incontro, favorendo un clima di lavoro proficuo. Dopo un primo breve momento di presentazione del percorso proposto (senso, tematiche, metodologia e attività) e delle sue motivazioni, in cui la ricercatrice ha chiarito i propri obiettivi di ricerca e quale utilizzo sarebbe stato fatto dei materiali raccolti, il *primo incontro*, dal titolo “*Quando sono venuto al mondo...*”, incentrato sul tema della nascita, prevedeva la presentazione dei partecipanti attraverso la scrittura, la stipulazione del patto autobiografico, e la rivisitazione retrospettiva della propria nascita, così come narrata, probabilmente dai genitori e/o come ciascuno avesse scelto di raccontarla.

⁸² Ivi, pag.97

Prima di cominciare l'attività sono stati donati ai partecipanti due quaderni: il più grande doveva servire da strumento di lavoro, su cui svolgere le consegne di scrittura ed appuntare le proprie riflessioni, e le cui pagine, dopo essere state rilette, eventualmente sarebbero state fotocopiate e consegnate alla ricercatrice; il più piccolo era invece ad utilizzo libero, con l'auspicio che il rapporto un po' più familiare con la scrittura favorisse lo scaturire del desiderio di raccontarsi anche al di là dei tempi laboratoriali.

In seguito si è utilizzato, come reattivo, la visione di uno spezzone filmico tratto da *"Il primo respiro"* di Gilles De Maistre, film documentario sull'esperienza del parto in diverse culture, e si è poi chiesto alle coppie di appartarsi per raccontarsi reciprocamente quanto sapevano della propria nascita; ciascuno, ricevuto il racconto dal compagno/a aveva poi il compito di scriverlo per dividerlo infine nel gruppo.

Dopo la riflessione comune su quanto emerso, prima del congedo, tutti sono stati invitati a scrivere cosa fosse la nascita con una sola parola o una semplice frase.

Nel *secondo incontro*, *"Quando mi sono sentito in attesa..."*, si è voluto focalizzare l'attenzione sull'attesa, come dimensione esistenziale particolare, partendo dalle esperienze pregresse e comuni in cui è capitato di attendere.

Dopo una breve presentazione della tematica, si è proceduto alla lettura di biglietti, scelti a caso da ogni partecipante, che riportavano frasi significative del testo *"L'attesa"* di Ginevra Bompiani, e alla scelta di un'immagine pittorica di Hopper, artista famoso per aver rappresentato con efficacia questo particolare momento. La richiesta è stata quella di scrivere le emozioni suscitate e dividerle nel gruppo. Dopo una riflessione su quanto emerso si è proposto di scrivere il racconto di una propria esperienza di attesa, mettendo in evidenza come era stata affrontata, quali emozioni o sentimenti si erano provati, cosa aveva lasciato dietro di sé, quali insegnamenti se ne erano tratti, ed in seguito di dividerlo con gli altri attraverso la lettura ad alta voce. Al termine si è suggerito di elencare, in duplice colonna, le emozioni e i sentimenti che si ravvisavano nel testo scritto e quelli che si provavano contestualmente, per poi procedere alla riflessione comune.

In un secondo momento si sono invitati i partecipanti a soffermarsi sul momento presente rappresentando su un foglio una *"Costellazione di cose importanti"* nell'attesa del proprio bambino/a, elencando in ordine sparso ciò di cui si riteneva importante riempire questo tempo.

Nella condivisione con il gruppo, la riflessione ha preso le mosse dall'individuazione di quali elementi si fossero posti al centro, quali apparissero, nella disposizione spaziale, marginali, e cosa risultasse invece mancante ad una seconda lettura.

Durante il *terzo incontro*, intitolato “*Mi immagino genitore...*” la riflessione è stata portata sull'identità presente e futura, sul ruolo genitoriale che si stava per assumere, e sul desiderio di essere, così per come si concretizzava nel momento presente e per come poteva essere raffigurato nel futuro.

Il primo esercizio, di carattere proiettivo, richiedeva di scegliere a caso un tema tra quelli proposti (prime cure, notti insonni, difficoltà, giorni di festa, gioie quotidiane, attenzioni, fatiche e fallimenti, successi) ed immaginandosi nei primi mesi dopo la nascita del proprio figlio/a, rappresentare con il disegno quanto si supposeva stesse capitando.

In seguito si sono invitati i partecipanti ad elaborare un racconto scritto della situazione disegnata e a procedere alla lettura nel gruppo. Al termine è stato chiesto di elencare le caratteristiche del genitore rappresentato nel racconto, sottolineando quali tra quelle si sentissero già come proprie.

Un ultimo compito proposto è stato quello di elencare le difficoltà e i problemi che si immaginavano di incontrare nel nuovo ruolo di genitore, come anche le soluzioni e i rimedi che si ipotizzava di poter trovare.

L'*ultimo incontro*, “*Cosa ci ha insegnato l'attesa...*”, è stato orientato a raccogliere le idee in merito a quanto emerso nel percorso, come a ciò che dell'attesa si potesse pensare di conservare come risorsa esistenziale, a cosa sarebbe rimasto dopo il suo compimento, a cosa appariva in grado di insegnare.

Si sono quindi invitate le coppie a rappresentare, confrontandosi con il partner, attraverso fotografie, disegni, ritagli di giornale, il manifesto di quello che ritenevano di aver imparato dall'attesa; in seguito si è proposto di presentare al gruppo e commentare i propri lavori. Movendo poi dall'osservazione di quanto, quella presente, fosse l'attesa di qualcuno che già abita la propria vita (altrimenti non si avrebbe avuto nulla da aspettare), sulla suggestione di quanto raccolto e fissato nella costruzione dei poster, i partecipanti sono stati invitati a scrivere una lettera al proprio figlio/a, in cui raccontargli/le quanto, e come, la sua presenza “invisibile” e l'attesa dell'incontro con lui/lei fosse un momento unico, significativo e formativo (cosa avesse insegnato), per poi procedere alla condivisione spontanea delle scritte.

Come momento conclusivo, di congedo, si è proposto di scrivere, in poche parole, su un foglio, cosa, di questa esperienza di ricerca-formazione, ciascuno dei partecipanti ritenesse essere rimasto nel proprio bagaglio, procedendo poi ad incollarlo in una grande valigia di cartone, al fine di far emergere e fissare i vissuti che il percorso aveva suscitato, le impressioni, a caldo, in merito a quanto proposto.

Il gruppo ha poi richiesto un quinto incontro, informale, a distanza di un paio di mesi dalla conclusione del laboratorio, per poter continuare a condividere e confrontarsi sulle tematiche portate ad oggetto di riflessione.

Dopo ogni nascita del figlio/a di ciascuna coppia, si sono organizzati momenti conviviali di ritrovo con l'intento di festeggiare il compimento, con le persone che avevano condiviso l'attesa. Periodicamente il gruppo ha continuato ad incontrarsi con i propri bambini manifestando il desiderio di ripensare il percorso svolto alla luce dell'evento nascita.

Strumenti utilizzati

La presa in carico di emozioni, vissuti, cognizioni, desideri, personalissimi e unici, legati indissolubilmente alla contestualità e situazionalità della materialità dell'esistenza individuale, abbisogna di strumenti di indagine prettamente qualitativi, indifferenti ad una misurazione dei fenomeni osservati che voglia svelarne eventuali leggi interne e stabilire variabili statistiche; nella ricerca qualitativa, come scrive S. Mantovani, "prevale l'interesse per l'analisi, la comprensione," in profondità, "delle situazioni studiate rispetto a pretese di validità generale di queste"⁸³; comprensione raggiungibile attraverso un'indagine radicata nella relazione intersoggettiva e nel linguaggio, in cui è coinvolto, nella duplice veste di osservatore e oggetto di osservazione, anche il ricercatore, costretto quindi a metariflettere sul suo modo di porsi, e applicata in chiave 'clinica' a una realtà concreta e contestuale, ossia all'esperienza fenomenologico-esistenziale del soggetto, da cogliere, anche e soprattutto, nella sua dimensione affettiva ed emozionale.

⁸³ S.Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1999, pag. 30

Questa deve essere analizzata con sguardo idiografico che, “indifferente a ogni tentativo comparativistico”⁸⁴, assume come oggetto di studio proprio il particolare, il singolo, nella sua unicità e situazionalità. La ricerca qualitativa infatti “si propone di studiare i ‘fatti umani’ nella loro globalità e complessità”⁸⁵, senza astrarli dal contesto e praticando studi in profondità su gruppi ristretti di soggetti considerati interessanti di per sé e non perché rappresentanti di una popolazione cui estendere i risultati.

In questa prospettiva appare quanto mai ovvio che alle emozioni venga restituito un valore conoscitivo, facendone strumenti di lettura dell’esperienza umana. La vita emotiva contiene infatti una duplice potenzialità trasformativa: da un lato, le emozioni producono delle trasformazioni nel modo di porsi rispetto a sé ed al mondo, dall’altro possono essere esse stesse passibili di un intervento trasformativo tramite un’azione di distanziamento, riflessione e analisi. Una pedagogia che si dia l’intento di valorizzare il soggetto come luogo di significazione della realtà non può, dunque, che proporsi anche come una pedagogia della vita emotiva.

L’idea di suggerire un percorso che possa porre i soggetti coinvolti in contemplazione del tempo dell’attesa, trova la sua ragione pedagogica nella convinzione che ogni processo educativo debba muovere dalla situazione presente, da cui cercare possibilità di generare il futuro dal qui e ora. Se possiamo sostenere che il futuro sia contenuto nel presente e che possiamo abitarlo prima di esservi entrati, perché pur essendo ‘ciò che verrà poi’, si costituisce come un ‘poi’ come lo vedo in questo momento, come mi si fa incontro adesso, il racconto, che rende possibile il mettere ordine nella propria esistenza, l’assegnare alle esperienze direzione e senso, diviene uno strumento in grado di incidere o decidere su quel che ha da venire, perché getta le basi per riconoscere quel ‘poi’ che ci verrà incontro, come il futuro che appartiene alla nostra storia. Il *racconto* viene quindi considerato come modalità conoscitiva della storia dell’altro e dei significati, valori, categorie che la organizzano e la intenzionano.

Tra le attività pensate per far emergere i vissuti di cui veniva riempita l’attesa, largo spazio è stato dato quindi al racconto, orale e scritto, della propria esperienza, come anche all’*immagine*, tramite il disegno ed il collage, come strumento più immediato nel far emergere le rappresentazioni mentali, consce e latenti, in modo metaforico, ma anche come

⁸⁴ D.Demetrio, *Didattica Interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002 pag. 64

⁸⁵ C.Coggi, P.Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci Editore, Roma, 2005, pag.26

stimolo reattivo (l'immagine pittorica e filmica) per evocare emozioni e ricordi di cui scrivere e parlare. L'utilizzo di strumenti diversi si giustifica nel tentativo di "poter contare sull'intreccio di differenti modalità di narrazione"⁸⁶ ed offrire così a tutti i partecipanti la possibilità di esprimersi, partendo dal presupposto che "non esiste uno strumento facilitante in assoluto, ma un rapporto soggettivo con ogni strumento, oltre che una personale dimestichezza con i diversi strumenti proposti"⁸⁷.

Si è comunque scelto di partire dalla parola in quanto, come sostiene Laura Formenti, la modalità-base dell'oralità è il suo essere interrogativa rispetto a ciò che si propone ad oggetto, passando poi alla scrittura per definire ed inscrivere le proprie rappresentazioni in una storia che sia capace di rendere conto della loro processualità e della loro contestualità, ed infine favorire una riflessione ulteriore espressa oralmente nel gruppo.

L'utilizzo delle immagini trova ragione nel loro essere capaci di "non suggerire mai la ricerca di un significato, quanto, piuttosto, di una *significatività*: ovvero di un valore di senso molteplice, di apertura, finanche di sospensione."⁸⁸ Nella relazione dialogica che con esse si instaura, ciascuno è portato ad andare oltre la rappresentazione e cogliere quell'eccedenza di senso, la significatività appunto, che non si lascia mai esaurire in essa. Nelle diverse forme in cui sono state proposte, le immagini sono quindi sembrate strumenti capaci di permettere di portare a visibilità ciò che normalmente è invisibile, perché "continuamente altrove"⁸⁹, e di rappresentare metaforicamente quel senso altro, latente, su cui indagare e riflettere. L'immagine, nel suo essere rappresentazione della realtà, è infatti sempre metaforica, è "spazio potenziale"⁹⁰ che risveglia "il linguaggio dal riposo del suo senso ovvio"⁹¹. L'immagine quindi tra-duce, conduce oltre il suo contenuto, e insieme è capace di tra-dire il contenuto, di dire attraverso di esso, e attraverso la sua rappresentazione in una forma di-versa, qualcosa di nuovo, di inatteso.

Il linguaggio dell'immagine è quindi opaco, oscuro perché introduce l'ignoto, eccede le parole e il senso delle parole e delle forme, perché ciò di cui vuole dire abita quel che ancora non è, quel che non ci si può aspettare, quel che ha da venire e che, quasi sempre,

⁸⁶ E.Biffi, *Op. cit.*, pag.154

⁸⁷ L.Anzaldi, *Tra pratiche autobiografiche e lavoro sociale. Metodologie di lavoro a confronto, Animazione sociale*, 12, 2003, pag.50

⁸⁸ E.Mancino, *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis, Milano, 2009, pag.38

⁸⁹ Ivi, pag.39

⁹⁰ Ivi, pag.43

⁹¹ Ibidem

sorprende. La “natura inquieta”⁹² di immagini e parole, il loro essere “*mezzi conversazionali*”⁹³, è quindi sembrata funzionale ad attivare uno sguardo riflessivo e critico sui pensieri e le emozioni legati all’attesa, fornendo l’occasione “di attingere alle proprie risorse immaginifiche, affettive e cognitive”⁹⁴, che “sembra davvero rappresentare la condizione basale per l’emersione di stili di vita e di modalità esplorative del mondo che definiamo comunemente come creativi.”⁹⁵

Il gruppo

Ogni coppia deve riorganizzarsi in vista dell’ingresso in famiglia del nascituro ed abbisogna quindi di un tempo proprio “per entrare a sua volta in gestazione pur senza imbozzolarsi”⁹⁶. Appare altrettanto importante però che in questa fase così delicata di trasformazione venga costruita una rete di relazioni di supporto che si assuma il compito di rassicurare e confermare i futuri genitori in merito alla loro adeguatezza.

L’idea di coinvolgere un gruppo di coppie in attesa si giustifica come tentativo di inserire i neo-genitori in una rete relazionale capace di tutelare e sostenere “il potere generativo della famiglia”⁹⁷, offrendo “strumenti di verbalizzazione e introiezione consapevole di un’esperienza di certo vissuta come fondamentale ma spesso fagocitata dal tumulto di emozioni”⁹⁸. Il gruppo è stato quindi pensato come spazio di “risonanza del proprio potenziale”⁹⁹, che si riflette nella rappresentazione di diverse possibilità, come contesto che “consente di socializzare, di compiere simulazioni narrative riguardo a quel complesso di nuovi ruoli e comportamenti che i futuri genitori sono tenuti a interpretare con la venuta del figlio.”¹⁰⁰

⁹² Ivi, pag.9

⁹³ E.Escher, *Il quarto occhio. Sociologia, storia, ermeneutica del linguaggio del cinema*, Franco Angeli, Milano, 2004, pag. 43, cit in E.Mancino, *Op. cit.*, pag.10

⁹⁴ L.Cerioli, A.Antonietti, *Op. cit.*, pag.10

⁹⁵ Ibidem

⁹⁶ E.Musi, *Op. cit.*, pag.136

⁹⁷ Ivi, pag.137

⁹⁸ Ibidem

⁹⁹ Ibidem

¹⁰⁰ Ibidem

Il primo intento è stato quello di pensare a modalità di intervento e a proposte operative che consentisse di trasformare il “*gruppo obbligato*”¹⁰¹, in cui i membri non avevano scelto i propri compagni, in un gruppo effettivo, capace di collaborare e di mettere in atto atteggiamenti di fiducia e condivisione. Fin dal primo incontro si è quindi cercato di coinvolgere il gruppo nella realizzazione del laboratorio, rendendolo consapevole sia degli intenti del progetto che degli obiettivi delle attività che si andavano proponendo, e di mantenere un ascolto vigile per cogliere i segnali che avrebbero permesso di procedere ad una reale co-costruzione del percorso. Il primo dubbio che è stato necessario fugare è stato quello legato proprio alla natura della relazione tra ricercatore e gruppo che, se percepita come fortemente asimmetrica, avrebbe rischiato di farlo sentire sfruttato per un interesse individuale, non condiviso. È stato quindi di fondamentale importanza contrattare la ricerca con il gruppo ed iniziare il lavoro chiarendo quale fosse la sua natura, domandando la collaborazione di tutti per poterla realizzare, chiedendo il permesso di utilizzare i pensieri e le riflessioni che fossero state condivise.

In linea con queste iniziali precisazioni si è ovviamente lasciata volontaria la consegna e la lettura delle scritture prodotte, come pure l’espressione di ragionamenti ed opinioni intorno a quanto si stava proponendo. Questo ha permesso di creare un clima di reciprocità e fiducia e di far nascere una motivazione condivisa a *cercare insieme*, intraprendendo un percorso percepito come curioso ed avventuroso. Ne è prova il fatto che, alla fine delle attività, non solo sono stati consegnati tutti i materiali ma alcuni partecipanti hanno prodotto delle scritture diaristiche stimulate dalle riflessioni scaturite negli incontri del gruppo che sono state volontariamente donate alla ricercatrice.

È inoltre capitato spesso che tra un incontro e l’altro la condivisione sugli argomenti suggeriti continuasse attraverso altri canali, dalla posta elettronica al messaggio sul cellulare, dimostrando un buon grado di interesse e coinvolgimento nella proposta.

È stato d’aiuto mantenere un atteggiamento di ascolto interessato e partecipe e di condivisione totale dell’esperienza. Il doppio ruolo di ricercatrice e partecipante ha legittimato tutti ad assumere entrambi i compiti, e a percepire come utili le proprie riflessioni. Così da un’iniziale perplessità rispetto al senso che i loro pensieri potevano avere per la ricerca si è, strada facendo, costruito nel gruppo un atteggiamento maieutico

¹⁰¹ E.Biffi, *Op. cit.*, pag.148

ed ermeneutico, che ha permesso di portare ad espressione vissuti profondi e personalissimi su cui riflettere insieme cercando di scoprirne il significato.

Seconda parte dell'indagine empirica: il senso dell'attesa per chi accompagna l'attesa

Sull'esperienza dell'attesa e della nascita è dunque importante che le coppie possano trovare spazi e tempi in cui esprimersi, non soltanto confrontandosi tra loro ma anche con gli operatori dei servizi socio-sanitari incaricati di accompagnarli.

Intento iniziale del progetto di ricerca era quindi quello di promuovere una seconda indagine coinvolgendo i 'tecnici' che nelle diverse strutture, consultori, associazioni, ospedali, si occupano dell'organizzazione e della gestione di percorsi di accompagnamento o "formazione" alla nascita, al fine di rendere possibile un confronto tra i vissuti e i significati attribuiti all'attesa e alla sua "preparazione" dagli operatori e dalle coppie che si rivolgono a loro, ipotizzando poi un terzo momento di scambio dialogico e condivisione di intenti. Non essendo stato possibile interpellare individui afferenti ad uno stesso servizio, nella seconda fase dell'indagine empirica, ci si è proposti più semplicemente di verificare se vi fosse una coincidenza del senso che i protagonisti e gli operatori attribuiscono all'attesa, o invece si potessero rilevare elementi di distanza.

Non è infatti possibile pensare di capire a fondo i significati e le potenzialità trasformative contenute in questo periodo così particolare e unico dell'esperienza esistenziale senza riconoscere legittimità e ascolto ad entrambi questi punti di vista.

Anche in questa fase di ricerca, al di là di un intento ricognitivo, se ne può ravvisare uno di carattere formativo. È infatti indubbio che per stimolare quella competenza relazionale e comunicativa necessaria per instaurare rapporti di fiducia con le persone ed evitare "l'abuso medicalizzante istituzionalizzato"¹⁰², sia necessario "dedicare attenzione all'impatto che esperienze importanti ed emotivamente forti suscitano nel profondo di sé"¹⁰³, e rendersi consapevoli dei significati, consci e latenti, che si attribuiscono loro, al fine di non sovrapporli a quelli attribuiti da altri, cui si dovrebbe invece prestare un ascolto

¹⁰² E.Musi, *Op. cit.*, pag.143

¹⁰³ *Ibidem*

reale. L'importante responsabilità educativa di supportare i futuri genitori promovendo la loro autostima, funzionale a stabilire legami di attaccamento sicuri, decisivi nella costruzione dei rapporti primari, si traduce infatti nell'aiutare madri e padri ad elaborare le proprie emozioni, compito che richiede agli operatori innanzitutto di sapersi confrontare con i propri personali vissuti. La presa in carico, anzi in cura, non soltanto del corpo dell'altro ma anche dei suoi sentimenti, stati d'animo ed emozioni può favorire ed alimentare un atteggiamento di *bentattamento*¹⁰⁴, che muove dalla consapevolezza di prendere parte al processo della nascita della vita, di poter incidere positivamente su di esso e non di averne il pieno controllo, avvertendo "il peso, la responsabilità ma anche il privilegio e l'entusiasmo di *esser-parte*"¹⁰⁵ dell'esperienza dell'altro.

Si è quindi proposto a coloro che conducono le attività di preparazione al parto (ostetriche, psicologi, istruttori yoga, neonatologi, fisioterapisti, puericultrici) di partecipare a un incontro in cui, attraverso un'intervista semistrutturata di gruppo, provare a mettere a tema quali fossero le finalità attribuite all'educazione prenatale e ai percorsi formativi proposti ai futuri genitori dal proprio servizio, a quali bisogni essi avrebbero dovuto rispondere, quale ritenevano essere il senso dell'offerta e il bisogno di senso che essa andava a soddisfare.

Come iniziale stimolo alla discussione si sono utilizzati alcuni "dati" emersi dal percorso con le coppie, ed alcune proposte di scritture brevi che, nella condivisione, avrebbero potuto portare la riflessione anche sulla propria esperienza professionale, sui suoi "successi" ed "insuccessi" e sulle ragioni per cui questi si sarebbero potuti considerare tali. La scelta di somministrare l'intervista ad un gruppo, e non a singoli, trova senso in riferimento a quanto detto poco sopra in merito alla sua capacità di diventare cassa di risonanza, di amplificare i pensieri e di permettere l'instaurarsi di una riflessione circolare in cui le singole prospettive e punti di vista si aprono ad un più vasto orizzonte di possibilità di senso. Con l'utilizzo della scrittura, attraverso cui rivisitare la storia personale e professionale, ci si è proposti di partire dall'esperienza, di radicare il ragionamento alla materialità dell'accadimento esistenziale, ai vissuti che dal suo recupero avrebbero potuto scaturire, promovendo una riflessione seconda che avrebbe potuto consentire al gruppo di interrogarsi, oltre che di fornire risposte, prendendo così parte attiva al processo di ricerca.

¹⁰⁴ C.Sità, *Il sostegno alla genitorialità*, La Scuola, Brescia, 2005, pag.60, cit. in E.Musi, *Op. cit.*, pag.141

¹⁰⁵ E.Musi, *Op. cit.*, pag.141

Presentazione del campione

Inspiegabilmente, nelle equipe di operatori che si occupano di accompagnamento e formazione alla nascita, non sono quasi mai presenti pedagogisti; si possono trovare psicologi, neonatologi, pediatri, fisioterapisti, ostetriche, figure professionali diverse tutte impegnate a promuovere le attività formative più varie, dallo yoga al rilassamento, dall'attività grafico-pittorica alla scrittura, ma quasi mai sono presenti educatori, chiamati a cimentarsi con quella scienza giovane ed innovativa che è l'educazione prenatale.

Il gruppo, che è stato coinvolto nella seconda parte dell'indagine empirica, era composto da una ginecologa, una fisioterapista, un'ostetrica ospedaliera, e due ostetriche extra-ospedaliere. In sintonia con l'attenzione esclusivamente 'clinica' verso realtà concrete ed individuali, di cui si è già parlato, e in ragione del fatto che ogni intervista fornisce un corposo materiale di analisi, il campione scelto è quindi numericamente esiguo. "L'ampiezza e la delicatezza dei temi da affrontare, i tempi lunghi della ricerca qualitativa, i continui dubbi sulla correttezza delle procedure usate e del significato dei dati raccolti"¹⁰⁶ hanno invitato, anche in questo caso, la ricercatrice alla modestia, come scrive Susanna Mantovani, e alla semplicità.

Dopo essersi rivolti, come già sottolineato, a diversi servizi e centri di formazione, senza raccogliere alcuna disponibilità, la proposta è stata accolta di buon grado dalla Presidentessa dell'Associazione Nazionale di Educazione Prenatale (Anep), medico ginecologo, che si è detta da subito interessata al progetto e che ha di fatto esteso l'invito a partecipare ai colleghi dell'associazione (la fisioterapista e un'ostetrica extra-ospedaliera) e a conoscenti che operavano nel settore (la responsabile delle ostetriche dell'ospedale "Del Ponte" di Varese, e un'ostetrica, allieva di Leboyer, che opera come libera professionista, assistendo i parti in casa, e che ha fondato l'unica 'Casa Maternità' della Provincia di Varese). Anche in questo caso si è quindi partiti da una totale volontarietà rispetto alla partecipazione alla ricerca, cosa che ha inciso ovviamente sulla spinta motivazionale ad accogliere le proposte fatte dalla ricercatrice e ha indotto a porsi verso di lei in un atteggiamento dialogante, utile a comprendere e condividere finalità e intenti del progetto. L'iniziale momento di presentazione del lavoro di ricerca, la chiarificazione degli intenti e

¹⁰⁶ S.Mantovani, *Op. cit.*, pag. 34

la stipulazione di quel “patto co-educativo”¹⁰⁷ di cui parla Laura Formenti, hanno permesso di creare un clima di collaborazione, in cui tutti i partecipanti si sono sentiti chiamati a svolgere il ruolo di ricercatori di se stessi, rovistando tra i propri vissuti e rappresentazioni e aprendo riflessioni comuni a partire dall’esperienza interrogata.

La posizione assunta dalla ricercatrice è stata, anche in quest’occasione, di coinvolgimento; avendo infatti accompagnato per quattro settimane il gruppo delle coppie in attesa, si è posta come membro del gruppo degli operatori impegnati ora ad indagare nella propria esperienza professionale ed esistenziale. Questo ha permesso ai partecipanti di vivere la relazione con la ricercatrice come maggiormente paritetica, diminuendo il rischio di produrre risposte funzionali ad accontentare il suo interesse e a dare di sé un’immagine che fosse ben accetta; contemporaneamente ha costituito per la ricercatrice una preziosa occasione di confronto e di riflessione, non soltanto tra sé e sé, ma anche tra sé e l’altro, sull’esperienza di accompagnamento condotta.

Strumenti: l’intervista semistrutturata, traccia e modalità di conduzione

Dopo aver presentato il lavoro di ricerca nel suo insieme, aver illustrato il percorso proposto al gruppo delle coppie nei suoi quattro incontri (l’incontro di carattere autobiografico retrospettivo, *La mia nascita*, l’incontro autobiografico introspettivo, *L’attesa*, l’incontro proiettivo, *Mi immagino genitore*, e l’incontro di carattere riflessivo, *Cosa resterà dell’attesa*), ed aver chiarito quanto anche gli obiettivi di questa fase di indagine non potessero essere raggiunti senza la collaborazione delle persone coinvolte, si è proposta un’intervista semi-strutturata, le cui domande erano quindi precedentemente pianificate dalla ricercatrice, ma lasciavano ampio spazio ad eventuali approfondimenti e riflessioni da parte dei partecipanti. È stata somministrata all’intero gruppo con l’intento di creare così un *focus group*, ossia “una discussione, centrata su di un tema, guidata da un conduttore che interagisce con un numero limitato di persone, considerate esperte o

¹⁰⁷ L.Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Studio, Milano, 1998, pag.178

particolarmente informate sull'argomento in oggetto.”¹⁰⁸ Esso consente di far emergere pensieri e opinioni in forma dialettica e di cogliere e riflettere su come vengono manifestati durante l'interazione, permettendo così di porre in evidenza la natura processuale e contestuale delle parole con cui viene rappresentata e raccontata l'esperienza.

Anche in questo secondo momento quindi lo strumento, l'intervista di gruppo, è divenuto contemporaneamente modalità concreta di intervento, nel suo costituirsi come pratica utile non soltanto alla raccolta di dati da analizzare ma come occasione di sosta e ripensamento comune dell'esperienza. Significative sono state, a questo proposito, le considerazioni espresse alla fine del lavoro dalle partecipanti che hanno sottolineato come la messa in parola delle proprie vicende ed emozioni ed il dialogo avessero permesso di giungere ad una più approfondita conoscenza di sé e degli altri.

Con l'intento di favorire, fin da principio, questa conoscenza reciproca e di creare un clima di fiducia e collaborazione, oltre che di favorire una presa di contatto immediata con la scrittura ed abituare da subito ad un atteggiamento meta-riflessivo, si è quindi inizialmente proposto di presentare se stessi e la propria attività professionale scrivendo poche righe, che sono state poi lette ad alta voce e commentate dalle autrici, che hanno spesso portato ad oggetto di riflessione e problematizzazione le rappresentazioni di sé e del proprio lavoro emerse o sottese alle parole scritte.

La *prima richiesta* fatta alle partecipanti è stata quella di scegliere una tra le immagini pittoriche proposte (di Hopper, le stesse proposte alle coppie) che meglio rappresentasse la propria idea di attesa, elencando per iscritto i vissuti che essa era in grado di suscitare ed, in seguito, verbalizzando il significato che le si poteva attribuire. Partire da una proposta analoga a quella fatta nel laboratorio alle coppie avrebbe infatti permesso di guardare con un diverso sguardo lo stesso oggetto e permettere, in un secondo momento, la comparazione dei dati emersi.

Anche la *seconda richiesta* è stata simile ad una di quelle rivolte al gruppo delle coppie di futuri genitori; si è infatti proposto di costruire su di un foglio, formato A4, la mappa delle cose che si ritenevano importanti nell'attesa, condividendola poi nel gruppo attraverso la spiegazione ed il commento, che potevano essere arricchiti e stimolati dalle domande e dalle osservazioni degli altri partecipanti.

¹⁰⁸ C.Coggi, P.Ricchiardi, *Op. cit.*, pag.88

La terza richiesta conduceva invece a concentrare la riflessione sulla propria esperienza professionale, sui suoi successi ed insuccessi, sul suo senso rispetto alla sua utilità nel soddisfare bisogni altrui, attraverso tre proposte di scritture brevi: “*Quella volta che non mi sono sentito adeguato al compito e ho sentito inutile il mio lavoro ...*”; “*Quella volta che ho capito di stare facendo la cosa giusta e ho ritenuto utile il mio lavoro ...*”; “*Costruisco una mappa dei bisogni soddisfatti e insoddisfatti (dal mio lavoro nel servizio) di chi attende...*”

La quarta, ed ultima, richiesta era di carattere puramente dialogico e si traduceva nelle risposte, e nella loro discussione, alle domande: “*Cosa può insegnarci l’attesa? Quali tracce lascia dietro di sé?*” L’intento era quello di aprire un confronto che, alla luce delle proposte fatte e delle osservazioni portate in luce, permettesse di fissare gli elementi di novità emersi dalla riflessione comune e di interrogarsi infine sul senso del percorso compiuto insieme.

L’intervista si è svolta a casa della ginecologa che aveva radunato il gruppo, in un luogo tranquillo, il soggiorno, intorno ad un tavolo, dove tutti comodamente hanno potuto trovare il loro spazio per scrivere e dove, la disposizione circolare, ha permesso uno scambio partecipato ed un’attenzione non solo alle parole dell’altro ma anche alle emozioni e agli stati d’animo manifestati con le espressioni del viso e la gestualità.

L’incontro è durato circa tre ore e, previo accordo con le partecipanti, è stato interamente audio-registrato al fine di non perdere tutta quella grande mole di dati, puramente qualitativi, relativi ai toni di voce, all’utilizzo di determinati vocaboli in relazione a temi particolari, agli intercalare e alle ripetizioni, alle pause di silenzio, alle espressioni di commozione o ilarità.

Per sondare emozioni, significati e sentimenti delle partecipanti, nella conduzione del focus group si è cercato di mettere “in primo piano i vissuti cognitivi, motivazionali ed emotivi”¹⁰⁹ dei soggetti, creando una situazione in cui potessero realmente attivare un processo di autoriflessione e riappropriazione dell’esperienza vissuta, capace di porre in contatto con i propri più profondi desideri.

Si sono pertanto messi in atto quei comportamenti che potevano maggiormente favorire una situazione di familiarità e che sembravano in grado di comunicare un’*accettazione positiva e incondizionata*, come definita da Rogers, degli intervistati.

¹⁰⁹ D.Demetrio, (a cura di), *L’educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d’aiuto*, Edizioni Unicopli, Milano, 1999 pag. 88

Accettazione che si è concretizzata in primo luogo nel cercare di creare una situazione, un setting, in grado di favorire lo scambio dialogico e l'instaurarsi di una relazione di intimità, mettendo a proprio agio le partecipanti e provando a facilitare la narrazione attraverso apposite tecniche comunicative.

Il primo accorgimento è stato quello relativo all'atteggiamento di ascolto, attento e partecipativo, capace di incoraggiare la narrazione. "L'ipotesi è che un ascolto interessato e *non valutativo* crei un clima positivo nel quale l'intervistato sarà spinto a esprimersi liberamente"¹¹⁰. Si è provato a manifestare interesse nei confronti di chi esprimeva il proprio pensiero sia attraverso interventi verbali, sia con atteggiamenti e posture. Il corpo e lo sguardo dell'uditore dovrebbero infatti essere sempre rivolti verso il narratore, evitando quelle situazioni che potrebbero esasperare l'asimmetria della relazione conversazionale o denotare eccessivo distacco e chiusura. Questo appare ancor più necessario quando "la persona che parla di sé ci consegna il proprio universo di valori, credenze e miti personali, ci affida la sua rappresentazione e valutazione degli eventi, degli incontri e delle scelte che hanno costellato la sua storia, che ha tutto il diritto di vedersi riconosciuta e accettata"¹¹¹. Contemporaneamente la ricercatrice ha provato a mantenere desta l'attenzione sui pensieri, sentimenti ed emozioni che le parole dell'altro suscitavano, al fine di non confondersi simbioticamente con i soggetti narranti, e di non far emergere involontariamente, in modo diretto e irriflesso, le posizioni discordanti che avrebbero potuto inibire l'espressione del proprio personale punto di vista.

Anche a livello verbale sono state evitate, per quanto possibile, espressioni valutative, negative e positive, come pure le interpretazioni personali che rischiavano di vincolare ciò che gli intervistati desideravano o non desideravano esprimere. È stato quindi necessario decentrarsi rispetto ai propri punti di vista ed accettare le risposte per come esse si davano nella loro significatività.

Per far emergere, senza tono e intento valutativo, alcune possibili contraddizioni e per "produrre auto-riflessività rispetto alla 'coerenza'"¹¹² delle proprie risposte, è stata utile la *riformulazione*, o intervento 'a specchio', che "consiste nel riassumere le parole

¹¹⁰ S.Mantovani, *Op. cit.*, pag. 64

¹¹¹ D.Demetrio, (a cura di), *Op. cit.*, pag. 90

¹¹² *Ibidem*

dell'intervistato, oppure nel riproporgli le ultime parole pronunciate, o anche se è più complesso, nel riproporre i sentimenti”¹¹³ che sono apparsi sottesi alle parole.

Questo intervento, da porsi in forma dubitativa, di norma permette infatti all'intervistato di approfondire la sua riflessione e, al ricercatore, di dimostrarsi attento e interessato a quanto detto.

Si è riusciti quindi a creare una situazione comunicativa in cui tutte le partecipanti hanno avuto modo di sentirsi ascoltate ed hanno riconosciuto i propri punti di vista, e i sentimenti ad essi legati, “profondamente, genuinamente rispettati”¹¹⁴, anche quando sono stati messi in dialogo con altre prospettive ed altri sentimenti.

¹¹³ S.Mantovani, *Op. cit.*, pag. 66

¹¹⁴ Ivi, pag.64

1.4 Modalità di analisi

“...anche se mi tagli a metà
non trovi i cerchi
che raccontino
i miei anni...”
L. Ligabue

Prima di intraprendere l'argomentazione del processo di ricerca, soffermandosi sui contenuti emersi in ogni sua fase, si intende ora dare conto di quale sia stata la modalità di analisi adottata per la grande mole di materiali raccolti nelle due indagini empiriche. Ricordando quanto, sia l'impostazione del laboratorio che la modalità di somministrazione dell'intervista semi-strutturata, permettessero di avviare l'interpretazione e l'analisi delle scritture, degli elenchi e delle produzioni grafiche, contestualmente, insieme alle persone coinvolte, chiamate a soffermarsi e riflettere sulle proprie ed altrui produzioni, si può ritenere che anche questa delicata fase della ricerca sia stata co-costruita.

Dopo ogni incontro laboratoriale ed al termine del focus group, la ricercatrice ha riletto totalmente i materiali prodotti e le personali osservazioni appuntate in itinere, e riascoltato le registrazioni al fine di fissare quegli aspetti (osservazioni legate a verbalizzazioni particolari o al contesto emotivo, riflessioni sui contenuti espressi, descrizioni del clima creatosi durante specifiche attività) che potevano essere sfuggiti in presenza.

Le riflessioni espresse verbalmente su richiesta della ricercatrice o come valutazione spontanea dell'attività svolta sono state trascritte integralmente, così da poter essere trattate come testi.

In un secondo momento, al termine del percorso si sono presi in esame i materiali prodotti, di diversa natura, con un atteggiamento ermeneutico volto ad individuare ricorsività concettuali e significati ad essi attribuiti.

I materiali del laboratorio

Una volta raccolti i materiali, (narrazioni, riflessioni, disegni, elenchi) è stato quindi necessario leggere più volte le scritture, le trascrizioni, e riascoltare i nastri registrati “con un *ascolto attento e fluttuante*”¹¹⁵, cercando così di dare ancora una volta voce ai soggetti coinvolti, per cogliere la dinamica dei racconti e delle riflessioni nella loro interezza.

Ogni trascrizione o scrittura è stata quindi considerata nel suo insieme e nella sua peculiarità e solo in seguito ci si è spinti ad operare una divisione dei dati e una comparazione con gli altri per dare rilievo alle corrispondenze e alle differenze.

Il primo tentativo di analisi è stato quindi quello di cogliere e annotare a margine le impressioni relative alla scelta dei vocaboli e degli argomenti, ai passaggi tematici, alle ricorsività lessicali e semantiche; si è operato come è pratica fare su di un testo scritto, con un’attenzione specifica agli aspetti linguistico-formali e semantico-lessicali.

Si è proceduto inizialmente ad un’analisi tematica, individuando i temi, le unità di senso, i contenuti emersi nei testi, da interpretare “tenendo presente quante volte si siano ripresentati”¹¹⁶, come si siano addensati intorno all’uno o all’altro argomento proposto, come fosse variato eventualmente il tono della voce, la formulazione sintattica delle frasi e la loro connotazione affettiva; si sono assunti come elementi di analisi anche il presentarsi eventuale di silenzi, esitazioni o irruenze particolari nel trattare alcuni temi.

Si è cercato di rilevare anche quegli “indicatori del pensiero e dei sentimenti”¹¹⁷, avverbi, aggettivi, pronomi, che segnalano, nel farsi del discorso, prese di distanza o risonanza emotiva rispetto ad un tema in particolare, connotando un ‘*campo semantico*’, e che hanno permesso alla ricercatrice di verificare le impressioni avute durante l’ascolto.

Lo studio del linguaggio ha permesso di cogliere i sentimenti e le attribuzioni di senso nascoste dietro e dentro alle parole; grande attenzione è stata data quindi alla modalità di correlazione delle frasi, e alle co-occorrenze, ossia all’abbinamento ripetuto di alcune parti del discorso (ad esempio un aggettivo con un nome oppure un nome con un verbo), come alle espressioni ambivalenti, alle frasi fatte, ai modi di dire, all’esplicitazione di idee ricorrenti e ai lapsus.

¹¹⁵ D.Demetrio (a cura di), *Op. cit.*, pag.98

¹¹⁶ S.Mantovani, *Op. cit.*, pag. 71

¹¹⁷ *Ibidem*

Nell'analisi d'insieme delle trascrizioni e dei testi, è stata immediatamente osservata la modalità di ciascuno dei partecipanti di tessere diversamente i propri racconti di vita e le proprie riflessioni, riconducendoli ad una trama o procedendo per salti logici, soffermandosi nelle descrizioni o scivolando nella meta-riflessione, magari utilizzando il ricordo del passato per ripensare il presente. La dinamica del discorso è stata quindi considerata unitamente al patrimonio delle scelte lessicali nell'argomentare tematiche particolari, alla prolissità o brevità intorno ad esse, nonché alle emozioni e ai sentimenti dichiarati verbalmente o lasciati impliciti, tentando di far emergere il mondo emozionale dei soggetti. In ogni testo si è quindi prestata attenzione a tre diversi livelli strutturali: quello degli eventi, degli accadimenti esistenziali narrati, dei fatti scelti dalla memoria come significativi e condivisibili, quello delle attribuzioni di senso e delle interpretazioni fornite, quello dei temi cruciali per il singolo partecipante intorno a cui le riflessioni si sono articolate.

Allo scopo di raccogliere i dati e gli elementi scaturiti dall'analisi in modo da poter operare comparazioni tra i diversi testi e trascrizioni, sono state elaborate tre tabelle, o check-list, ciascuna delle quali si presenta con un diverso intento analitico.

Dopo aver quindi evidenziato il percorso tematico compiuto dai singoli soggetti nelle scritture e nelle trascrizioni per meglio identificare la struttura dei racconti, la loro ridondanza o fissità intorno a determinati nuclei tematici in riferimento a stimoli diversificati, si è giunti a strutturare la prima tabella, formata da quattro check-list per raccogliere i temi scelti come importanti dai partecipanti in riferimento ai quattro argomenti proposti (la nascita, l'attesa, il diventare genitori, l'altro/a). È sembrata utile a rilevare le *associazioni tematiche*, ossia i temi emersi dai racconti e dalle riflessioni scaturite da ogni stimolo dato e a raccogliere elementi di ricorsività tra le diverse trascrizioni.

Si è poi proceduto a catalogare, nella seconda tabella, le *occorrenze tematico-lessicali*, per cogliere ed analizzare il campo semantico relativo ad ogni tematica trattata, inteso come l'insieme delle parole scelte dal soggetto per parlare o scrivere di un determinato argomento, utile per percepire la connotazione affettiva e l'attribuzione di senso rispetto a quanto espresso. È inoltre servita come strumento di verifica sia delle impressioni della ricercatrice, in merito agli stati emotivi dei soggetti, sia della veridicità delle emozioni da

loro dichiarate verbalmente, rendendo a volte manifeste sorprendenti incongruenze tra desideri ed emozioni, tra volere e sentire, nello stesso animo umano.

Per l'analisi di ogni testo e trascrizione l'attenzione alla parola è stata fondamentale.

La parola non è solo veicolo di comunicazione, funzionale alla soddisfazione di bisogni materiali, ma scaturisce, heideggerianamente, dall'essere relazionale dell'uomo, quindi dall'intima e costitutiva necessità di stabilire quel *-ci* che è il senso e la finalità della vita umana. Si parla quindi per dire chi si è. Non per avere, ma per essere. Per comunicare emozioni e sentimenti. Per svelare il nascosto. Ed è quindi con questa attenzione ermeneutica, o esegetica, che è necessario accostarsi alla parola dell'altro, al suo farsi parola. Al farsi verbo della sua storia, del suo esistere. Un racconto è molto di più che una comunicazione; è disvelamento, epifania, incarnazione. Perché ogni racconto è il *corpo* di un essere che si fa storia; il farsi corpo della storia.

In un terzo momento si sono prese in esame *le ricorsività tematico-emozionali* mettendo in relazione le emozioni, gli stati d'animo e i vissuti esplicitati, verbalmente o in modo implicito, attraverso codici comunicativi non verbali, con i temi proposti.

La strutturazione di questa *terza tabella* è parsa funzionale a raccogliere e 'mappare' le emozioni e i sentimenti suscitati dai temi trattati.

Le emozioni, in fase di analisi, sono state riconosciute e nominate per come si presentano nel lessico emotivo del codice italiano, quasi tutte identificabili nelle categorie di base del *Modello BS*¹¹⁸, o nelle famiglie lessicali cui esse si riferiscono secondo un paradigma prototipico. Si è scelto di fare riferimento a questo studio in quanto ritenuto in grado di restituire "all'esperienza di ciascuno le parole per esprimerla"¹¹⁹, avendo individuato 2497 termini (nomi, aggettivi, verbi e avverbi) nel tentativo di restituire la possibilità di descrivere con le parole la ricchezza della realtà emotiva.

Partendo dal presupposto che il "sentire di ciascuno è un continuum unico e irripetibile, non sezionabile, non schematizzabile"¹²⁰, l'analisi del lessico italiano "fornisce i significati

¹¹⁸ Dal nome degli studiosi, C.Bonesso e A.Sartori che hanno strutturato questo approccio all'emozionalità. Si caratterizza come tentativo di sistematizzare tutte le emozioni, primitive e complesse, considerate strategie di adattamento, e analizzate secondo la loro funzione, struttura e origine.

¹¹⁹ M.A.Cervi, C.Bonesso, *Emozioni per crescere. Come educare l'emozionalità*, Armando Editore, Roma, 2008, pag. 13

¹²⁰ *Ibidem*

indispensabili per costruire l'esperienza"¹²¹, che si dà sempre in un secondo momento, quando ci si sofferma su di essa per farsene carico in modo riflessivo e pensato.

Le *categorie di base* che il modello individua (ben 382) divengono quindi le parole attraverso cui pensiamo le emozioni vissute e ce ne rendiamo consapevoli.

Questa capacità della parola di veicolare emozioni e sentimenti e definire la relazione con gli altri e con il mondo con un contenuto semantico, già tematizzata dagli studiosi della pragmatica della comunicazione, porta poi la riflessione analitica a fare riferimento ad altre impostazioni teoriche oltre quelle già citate.

Si è pensato quindi di raccogliere in una *quarta tabella* l'elenco delle *polarità semantiche* intorno a cui si sono organizzati ricorsivamente i racconti e le riflessioni dei partecipanti.

Il concetto di polarità semantiche viene qui preso a prestito dalla psicologia clinica di impostazione sistemico-costruzionista, che considera l'individuo sia nella sua specificità, che nella "sua interconnessione con gli altri membri del sistema relazionale di cui è parte"¹²². La circolarità e i modelli comunicativi che si strutturano in un determinato contesto relazionale, come ad esempio la famiglia, tendono a ruotare intorno alle medesime polarità semantiche, ossia a quei contenuti semantici che organizzano la dimensione emotiva di un individuo e determinano l'attribuzione di significato nella sua interpretazione della realtà, definendo ciò che è semanticamente rilevante per quel gruppo; ogni membro del sistema relazionale è portato a strutturare la propria personalità intorno ad uno degli elementi della polarità anche in base alla posizione che le persone significative per lui in quel contesto assumono rispetto ad essa. A livello comunicativo si può osservare che ciascuno quindi "costruisce la conversazione all'interno di una struttura semantica di salienza condivisa, formata di regola da alcune polarità"¹²³ che "indicano a che cosa, rispetto al fluire incessante e multiforme dell'esperienza, i processi di comunicazione attribuiscono realtà"¹²⁴. L'individuazione delle polarità semantiche permetterebbe quindi di disvelare il modo, il polo, in cui ciascuno si colloca nel gruppo di appartenenza, dal momento che "è impossibile non definirsi- o meglio non con-porsi con gli altri- rispetto a una dimensione semantica che è saliente nel proprio contesto relazionale."¹²⁵

¹²¹ Ivi, pag.14

¹²² V.Ugazio, *Storie permesse Storie proibite. Polarità semantiche familiari e psicopatologie*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001, pag.11

¹²³ Ivi, pag.45

¹²⁴ Ibidem

¹²⁵ Ivi, pag.46

L'identità di ogni individuo viene ad essere quindi saldamente interconnessa a quella degli altri membri del gruppo poiché ciascuno, definendosi rispetto alla dimensione semantica del proprio contesto sociale, deve collocarsi in un determinato punto di ogni polarità in modo dipendente dagli altri che occupano altre posizioni, e permettendo quindi la continuità di quelle dimensioni semantiche ritenute rilevanti. Si può affermare così che "l'organizzazione del significato in polarità antagoniste, rendendo le identità interdipendenti, garantisce l'intersoggettività"¹²⁶, da intendersi come possibilità di condividere significati, perché "ciascuno ha bisogno, per il mantenimento della propria identità, di chi si colloca in altri punti"¹²⁷ di una determinata dimensione semantica.

Avendo centrato il fuoco dell'analisi dei testi e delle trascrizioni sui vissuti e sulle emozioni, questo discorso appare ancor più pertinente se si considera che "tutte le polarità semantiche hanno un nucleo emotivo"¹²⁸, poiché non esistono "significati puramente cognitivi, così come non esistono emozioni prive di cognizioni."¹²⁹

L'idea poi che i significati vengano strutturati in polarità antagoniste ha una storia lunga che attraversa culture e tradizioni di pensiero diverse su cui non ci si soffermerà. Si può però ricordare come dai presocratici, da Platone ed Aristotele, dalle religioni orientali alla cultura cinese, la realtà sia stata spiegata ricorrendo agli opposti e si sia considerata urgente l'esigenza di stabilire un equilibrio tra i contrari, sempre interconnessi tra loro.

In campo psicologico, da Wundt e James a Kelly e Tannenbaum, molti hanno tematizzato il concetto di opposizione polare che è divenuto fondamentale nella psicologia della personalità. Da Ugazio il concetto di polarità è però innovativamente considerato come concetto relazionale, e riferendosi alla complementarietà degli opposti, richiama l'ipotesi che "gli opposti siano un complemento l'uno dell'altro nell'esecuzione del compito di trasmettere il significato"¹³⁰; quest'ultimo appare organizzato "in modo da richiedere che ciascun significato non possa esistere se non in rapporto a un altro che gli si oppone; il significato sembrerebbe l'impresa congiunta di due termini polari."¹³¹

Questa modalità di strutturare i significati permette all'uomo di ampliare la possibilità di costruire scenari diversi attraverso una visione sempre binoculare della realtà; e, osservata

¹²⁶ Ivi, pag.47

¹²⁷ Ivi, pag.48

¹²⁸ Ivi, pag.49

¹²⁹ Ibidem

¹³⁰ Ivi, pag.65

¹³¹ Ibidem

la natura sociale dell'essere umano, appare interessante l'ipotesi secondo cui "i contrasti semantici che si trovano in tutte le lingue costituirebbero un 'universale' il cui scopo è rendere interdipendenti gli individui, anche a livello del significato"¹³².

La predisposizione dell'uomo all'interdipendenza con i suoi simili avrebbe quindi a che vedere con l'etimologia della parola "opposizione" che rimanda alla posizione conversazionale del vis-à-vis, alla natura narrativo-comunicativa dell'individuo.

Quest'ultima tabella è il risultato di un'ulteriore comparazione dei testi, mirata a far emergere ed evidenziare le polarità semantiche ricorrenti, intorno a cui più spesso sono stati strutturati i racconti riferiti alle tematiche già evidenziate.

Tutti questi strumenti hanno permesso di verificare le impressioni raccolte durante la prima analisi, portando alla luce quei temi e vissuti di cui i protagonisti della ricerca vedono ricolmo il tempo dell'attesa.

A seguire si inseriscono quindi le tabelle riassuntive precedentemente presentate.

¹³² Ibidem

Tabella n°1 – Associazioni tematiche

Nascita	Attesa	Essere genitori	Cosa rimane dell'attesa
Parto Madre Padre Nonni Sorelle e fratelli Amici Operazione Rischio di morte Sofferenza Assenza Imprevisto Sorpresa Nome Prime cure Emozione Difficoltà Coincidenza Felicità Dono Tempo Partecipazione Vicinanza Inizio Data	Nuovo inizio Durata diversa del tempo Riflessione Insegnamento Momento di passaggio Destino Casualità Vivere il presente Consapevolezza Difficoltà Cambiamento Vicinanza affettiva Trasformazione Prima volta Scadenza Ricordo Fine dell'attesa Contrasti interni Scelte istintive L'attesa L'attesa e il suo oggetto non coincidono Delusione Festa Postura Scoperta Quotidianità noiosa Sfida Famiglia Senso di colpa Attese quotidiane Finestra Partenze Abbandono Ritorni	Accudimento Fatica Famiglia Condivisione Stanchezza Gioco Divertimento Veglia Consolazione Il primo sguardo Parto Esclusività Libertà Indipendenza Incomprensioni Invadenza Attaccamento Coppia Organizzazione Aiuto Impegno Pianto Reclusione Scoperta Limite Difficoltà Imprevisti Gioie quotidiane Passeggiate Tempi in famiglia Discussioni	Cambiamento Abbandono dell'egoismo Ruolo genitoriale Desiderio di essere Desiderio di far conoscere Presenza Comunicazione Familiari Coppia Scelta di procreare Casa Amore Mondo Vita futura Educazione Equilibrio Essere pronti Scoperta sconvolgente dell'essere in attesa Ecografia Nome Dono Riflessione Apprendimento Accudimento Nascita Aspettative Dipendenza Famiglia Corpo

*in rosso i temi comuni, toccati direttamente in diversi racconti

Tabella n°2 – Occorrenze tematico – lessicali

<p>Nascita</p>	<p>Dolce inizio Nuova vita giorno per giorno Ospedale Pancia Operazione Da sola Parto naturale Nonna Mamma Sorella Il momento più importante Vissuto intensamente Abbandono Travaglio Non si ricorda Partecipata Risolto Venuto/a al mondo Nata/o Mai raccontato Incidente Parto complicato Sforzo Grande dono Non previsto Cappio Tassativamente vietato entrare Doveva essere maschio Sorprese tutti Non si ricorda se suo padre fosse o meno presente Dovrebbe essere Desiderata dai parenti tutti Festeggiata Emozione inimmaginabile Prima figlia Non sarà semplice Una coincidenza più o meno fortunata Non proverai mai se non la vivi la felicità che porterà Non è necessariamente l'istante in cui si viene al mondo Non importa dove ma con chi Partono con le doglie, tutti e due Seguiti da tutti gli amici</p>
	<p>Un periodo agitato, travagliato Ricco di significato Mi sono preparato Non ha rispecchiato nulla di ciò che è stato Un tempo relativamente breve ma riflessivo Aveva un senso nel futuro Passaggio cruciale Sembra che tu non abbia fatto nulla se non essere presente Godermelo fino in fondo</p>

<p style="text-align: center;">Attesa</p>	<p>L'attesa è stata più bella, più vissuta Ne ho preso più consapevolezza Credendo che un giorno qualcosa di me volesse cambiare Ostacoli, paure e dubbio L'attesa è arrivata Mi sento più energica e forte Molto pesante Non ci credeva nemmeno mia madre È stata la mia prima esperienza Una tragedia Una piacevole e consapevole felicità Alla vita una scadenza Attendemmo insieme L'attesa giunse a compimento Cambiavano completamente la mia visione d'insieme Assolutamente troppa! Appesantiscono l'attesa È più difficile gestire l'attesa e le tensioni di cui è carica Aver aspettato a lungo Mi sembrava di aspettare da un'eternità Cercavo di scorgere Il tempo di quando aspetti è molto più lungo del tempo reale che scorre L'immagine di me dietro la finestra che sbircio dalla tenda Quando aspetto ascolto invece di guardare Tendo l'orecchio E la delusione è la stessa di quando avevo 8 anni La mia vita non mi sorprendeva Non pensando mai a un domani Aspettavo qualcosa, qualcuno che mi avrebbe sconvolto la vita Qualcosa di fuori dalla mia portata Come sarebbe andata e come finirà l'attesa Un inizio di una storia d'amore Momenti di tensione L'attesa ha davvero tante sfaccettature Finalmente tutto si concentrava sul momento in cui avrei scorto... L'attesa iniziava già al mattino presto Una calma quasi irreale Mi rannicchiavo a quella finestra Arrivava la seconda faccia dell'attesa, quella nostalgica, malinconica, quasi nauseante In quella finestra dove da bambina mi appollaiavo a guardare fuori Potevo scegliere di abitarle e non di esserne abitata Non fu facile far passare quei giorni che sembravano eterni Sembrava interminabile Attacchi di ansia, di paura e di impazienza che mi assalivano Non so dire cosa attendessi La curiosità di vederla Vivere il cambiamento giorno per giorno</p>
--	--

	<p>Godersi questo periodo Sentire e vedere la pancia che cresce Il battito del cuoricino!</p>
<p>Essere genitori</p>	<p>Siamo stanchi, tutti e due Come si fa a non essere felici? Sentirci imbranati, insicuri e inadeguati Essere ansiosi e un po' preoccupati Sorridere e intenerirmi Non siamo più soli, siamo una famiglia Sfatto Sveglio, pimpante, pronto a giocare Altro che padre onnipotente, padre distrutto, ma felice Una cosa piacevole guardare la nostra piccola che dorme Un grandissimo sorriso Felici e contenti Sperare in un ottimo futuro Non piange più in braccio alla sua mamma Bello come il sole, già sorridente e con lo sguardo profondo È la prima volta che lo vedo Io sono abbastanza provata Lo guardo già innamorata Stefano, che è lì al mio fianco, piange emozionato Lo sguardo incredulo Mi guarda con gli occhi a cuore Proprio fiero di me Sono stata proprio brava Lui è bellissimo Piangere e ridere contemporaneamente Ubriachi dalla troppa felicità Un momento solo nostro Angolo di paradiso Piangono felici anche loro È tranquilla È bravissimo Dedicarsi ad attività piacevoli Non ci limiterà Le nostre passioni Libertà! Solidità di coppia Chiedere aiuto Zero tempo per me Sarò spesso nervosa Tornare ad essere figlia Assenza di tempi morti Riflessione Sovraccarico di impegni Depressione post partum Dipendenza Accettazione La dimensione della felicità Stanco e provato Incontenibile gioia e bellezza Entrambi felici Desiderosi solo di condividere Presenza e affetto</p>

	<p> Seno e coccole Ragione e calma Guardare il capolavoro Sono dei bei momenti Potrebbe anche succedere che... Temporale Coliche Spavento Pianto notturno Mancanza di autostima Ora sono solo la mamma Insieme a noi c'è anche la nostra adorabile Mara A mio agio Con lei tutto è ancora più bello, anzi bellissimo e completo Serenità, amore e voglia di apprezzare la vita Una bella e unita famiglia È tutta un'altra emozione Foto dal futuro Responsabilizzato Riflessivo Fiducioso Incomprensioni nella gestione delle situazioni quotidiane Scleri e discussioni Sarà sempre colpa mia! La presa di coscienza che siamo un papà e una mamma Pazienza da moltiplicare Luce </p>
<p style="text-align: center;">Cosa rimane dell'attesa</p>	<p> Sarà solo l'inizio di tanti altri momenti Prima di te la mia vita era fatta di un ME La mia vita ha cominciato a cambiare... proprio nel modo di pensare alla vita Forza Mistero Quanto abbiamo faticato e anche sofferto Noi ti abbiamo desiderato Tu sia diventata il mio pensiero più importante Dovere di dare l'esempio Essere la figura di riferimento per te Vorrei che tu potessi pensare ciò che io penso del mio papà L'amore che speriamo di riuscirci a dare Non vedo l'ora L'emozione è ogni giorno più forte Tanto attesa e tanto amata! Io cerco di pensarti il meno possibile Sai farti sentire Da quando ci sei tu Disturbarli Mi dicono che ti devo accarezzare Tu mi puoi sentire Ancora troppo presto Sarà un gran casino Tutti che ti aspettano Ma che due palle! Iniziare a pensare a te </p>

<p style="text-align: center;">Cosa rimane dell'attesa</p>	<p>Splendidi anni Sana e gustosa vita di coppia Rafforzamento Tana Il proprio territorio Non è un problema! Decidere di fare un figlio Ti farà piacere sapere di essere l'evento più importante Al bisogno che ci ha portato a cercarti Amplificazione di un sentimento chiamato amore Ci sarà da divertirsi Essere l'atto reale conseguente a un gesto d'amore Fuori è un brutto mondo Un piccolo angolo di serenità in cui accoglierti Prepararti ad una vita che ti auguro felice, stimolante e completa Non saremo i genitori migliori del mondo Ce la metteremo tutta Tutto gira già intorno a te Obsessione Tu possa inserirti in questa realtà e non sostituirla Mi piace un sacco! Sarà mia premura riuscire a trasmetterti Valori Guida Difenderti dalle insidie Cavalcare il mondo Imparerai Ti accorgerai che non è proprio un granché (la mamma) Non ho neanche il coraggio di dirti So che le tue orecchie già funzionano per benino Già ho pudore di parlarti di sentimenti, aspettative, paure Pensavo di essere pronta ad averti Quanta paura, quante lacrime e che panico! Era troppa l'emozione di sentirti già dentro Non riuscivo a contenerla Le lacrime Volerti tenere Tu già esisti fatto e finito Siamo qui pronti ad accoglierti per quello che sei Impazienza È convinto che non sarà in grado di essere un bravo papà Per non perdere lo stupore con il quale ti sto pensando Rendo partecipe Ti voglio ringraziare Mi stai insegnando e mi insegnerai tante cose Essere più paziente Non pensare solo a me e a ciò che vorrei io Fantasticare su di te e su come sarò io da mamma Mi stai facendo riflettere Non sarò la mamma perfetta Sei sempre stata un dono Sei la cosa più bella che ci potesse accadere Il dono più bello</p>
---	---

	<p> Nostra piccola meraviglia Sempre Non vedo l'ora Siamo così felici Dovevi vedere la faccia di mamma Molto sorpresa Siamo pronti per imparare a diventare genitori Non ti faremo mancare nulla Ne abbiamo passate tante Ci manchi piccolina mia Non vedo l'ora di vederti Preferisco non pensarci Non voglio pensarci prima Non vedo l'ora che succeda Come sto, cosa sento, cosa penso, cosa provo Quello che era mio ora è anche tuo Il compito e il privilegio di custodire la tua vita Faccio da involucro a quello che sarai Tempo nostro Necessità che non sono solo le mie Mi sembra a volte ancora impossibile Dubbi e le paure sul mio essere capace di accoglierti Non credo avrai una mamma invincibile Perplexità per tutto ciò che sta cambiando Imparare ad affidarsi Riconoscere la necessità, il bisogno, la dipendenza Tutti i momenti ti penso Sogno Il bene che sento crescere insieme a te ogni giorno L'amore amplificato dal ritmo di due battiti </p>
--	---

Tabella n°3 – Ricorsività tematico-emozionali

Nascita	Attesa	Essere genitori	Cosa rimane dell'attesa
Trepidazione (paura) Meraviglia (fiducia) Ansia (paura) Preoccupazione (paura) Fiducia Paura Solitudine Soddifazione (piacere) Orgoglio (rabbia) Smarrimento (paura) Gioia Felicità Appagamento (piacere) Coraggio (fiducia) Sentirsi accompagnati (filia) Sorpresa (fiducia) Sentirsi separati (tristezza) Fierezza (piacere) Insoddisfazione (tristezza) Terrore (paura) Sbalordimento (fiducia) Senso di abbandono (tristezza)	Agitazione (paura) Travaglio (tristezza) Delusione (tristezza) Sorpresa (fiducia) Impazienza (rabbia) Piacere Godimento (piacere) Ansia (paura) Preoccupazione (paura) Sofferenza (tristezza) Senso di condivisione (filia) Entusiasmo (gioia) Senso di novità Senso di continuità Gioia Speranza (fiducia) Consapevolezza Incoscienza Tormento (dispiacere) Fiducia Paura Senso di potenza Confusione Fatica Rassegnazione (tristezza) Coraggio (fiducia) Gratitudine (filia) Stupore (fiducia) Senso di libertà Tensione (attrazione) Trepidazione (paura) Sollievo (piacere) Perplessità (paura) Senso di apnea (dispiacere) Inadeguatezza (paura) Desiderio (attrazione) Compiacimento (piacere) Sconforto (tristezza) Desiderio di mettersi alla prova Solitudine Amore (filia) Senso di responsabilità Incertezza (paura) Curiosità (attrazione) Felicità Inconsapevolezza	Felicità Ansia (paura) Amore (filia) Insicurezza (paura) Preoccupazione (paura) Premura Soddifazione (piacere) Gioia Divertimento (gioia) Tenerezza (filia) Contentezza (gioia) Speranza (fiducia) Senso di condivisione (filia) Adeguatezza (fiducia) Meraviglia (fiducia) Gelosia (rabbia) Pazienza (filia) Apprensione (paura) Stupore (fiducia) Commozione (filia) Incredulità Orgoglio (rabbia) Fierezza (piacere) Beatitudine Tranquillità (fiducia) Paura di perdere indipendenza Panico (paura) Fiducia Attaccamento (filia) Solitudine Nervosismo (rabbia) Frenesia (attrazione) Rassegnazione Senso di dipendenza Inadeguatezza (paura) Oppressione Depressione (tristezza) Calma (fiducia) Serenità (fiducia) Armonia Calore (filia) Allegria (gioia) Tensione (attrazione)	Felicità Trepidazione (paura) Gratitudine (filia) Senso di responsabilità Gioia Smania (attrazione) Curiosità (attrazione) Speranza (fiducia) Desiderio di essere adeguati Disagio (dispiacere) Costrizione (senso di colpa) Rifiuto (repulsione) Amore coniugale (filia) Tenerezza (filia) Soddifazione (piacere) Timore (paura) Serenità (fiducia) Insicurezza (paura) Impegno Ambizione Preoccupazione (paura) Stupore (fiducia) Amore (filia) Impazienza (rabbia) Ansia (paura) Accettazione Paura Panico (paura) Sorpresa (fiducia) Pudore (senso di colpa) Meraviglia (fiducia) Nostalgia (tristezza) Determinazione Paura del disincanto (attrazione) Disillusione (tristezza) Incredulità Senso di inadeguatezza (paura)

	Senso di indipendenza Serenità (fiducia) Nostalgia (tristezza) Smarrimento (paura) Insofferenza (repulsione)		
--	--	--	--

*tra parentesi viene riportata la famiglia lessicale cui l'emozione appartiene; in neretto le emozioni che si costituiscono come famiglia lessicale

Tabella n°4 – Polarità semantiche ricorrenti

Nascita	<i>Previsto/Imprevisto Attesa/Sorpresa Solitudine/Condivisione Morte/Vita Assenza/Presenza Felicità/Dolore Inizio/Fine Sicurezza/Rischio Preoccupazione/Fiducia Coraggio/Paura Ricordo/Obligo</i>
Attesa	<i>Inizio/Fine Scelta/Destino Pazienza/Impazienza Continuità/Novità Dipendenza/Indipendenza Consapevolezza/Inconsapevolezza Solitudine/Condivisione Coraggio/Paura Tormento/Felicità Sconforto/Conforto Confusione/Certezza Godimento/Travaglio Sofferenza/Piacere Entusiasmo/Delusione Presente/Futuro Azione/Riflessione Istante/Eternità Trepidazione/Malinconia Arrivi/Partenze</i>
Essere genitori	<i>Consolazione/Pianto Fatica/Divertimento Costrizione/Libertà Dipendenza/Indipendenza Insicurezza/Sicurezza Felicità/Depressione Fierezza/Inadeguatezza Privato/Condiviso Accettazione/Rifiuto Fiducia/Preoccupazione Ansia/Tranquillità</i>

	<i>Cambiamento/Continuità</i>
Cosa rimane dell'attesa	<i>Egoismo/Responsabilità</i> <i>Aspettativa/Imprevisto</i> <i>Gioia/Sofferenza</i> <i>Decisione/Coincidenza</i> <i>Desiderio/Rifiuto</i> <i>Piacere/Dovere</i> <i>Paura/Fiducia</i> <i>Prontezza/Impreparazione</i> <i>Pazienza/Impazienza</i> <i>Adeguatezza/Inadeguatezza</i> <i>Dipendenza/Indipendenza</i> <i>Ricordo/Oblío</i> <i>Speranza/Disillusione</i>

L'intervista di gruppo

Anche per le trascrizioni delle risposte date dalle partecipanti nell'intervista di gruppo si sono seguiti gli stessi criteri, procedendo quindi ad un'analisi testuale che potesse mettere in rilievo le scelte lessicali compiute, le ridondanze, l'organizzazione sintattica delle frasi, per far emergere i significati e i vissuti ad esse correlate.

Si sono poi raccolti i dati in tre diverse tabelle, strutturate in base ai criteri spiegati poco sopra: la prima voleva evidenziare le occorrenze tematico-lessicali in riferimento alle tre tematiche proposte ad oggetto di riflessione e discussione: l'attesa, l'accompagnamento e i lasciti dell'esperienza dell'attendere; con la seconda tabella si è voluto invece dare rilievo alle ricorsività tematico-emozionali raccogliendo i vissuti emersi, così per come si sono addensati intorno ai tre temi dati, ed evidenziando le famiglie lessicali cui afferiscono nel *Modello BS*, mentre la terza tabella è funzionale alla raccolta delle polarità semantiche intorno a cui si è organizzata la conversazione o si sono strutturate le risposte delle partecipanti.

La scelta di operare seguendo gli stessi criteri utilizzati nell'analisi dei materiali raccolti nel laboratorio con le coppie in attesa, si giustifica nell'intenzione di provare a mettere a confronto quanto emerso, per rilevare eventuali congruenze o discrepanze tra le attribuzioni

di senso e i sentimenti che riempiono l'attesa di chi la vive in prima persona e di chi è chiamato professionalmente ad accompagnarla.

Tabella n°1 – Occorrenze tematico – lessicali

<p>Attesa</p>	<p>Io immagino l'attesa gioiosa Un momento di relax Pausa Io l'ho interpretata come attesa attiva Essere pronti a ricevere quello che sta venendo L'entusiasmo di qualcosa di nuovo Momento di pausa, rilassamento, riflessione, magari per poi ripartire col piede giusto o con più energia Io non incomincio ad aspettare, neanche se per un pullman, io piuttosto vado a piedi Non so attendere qualcosa che sta arrivando, dedicandomi solo ed esclusivamente all'attesa di questo qualcosa Io sopravvivo all'attesa solo se nel frattempo faccio una serie di cose che non c'entrano niente Per me non esiste attesa che sia bella Ho ricondotto subito l'attesa che mi ha portato a una sensazione un pochino negativa, di noia, di fastidio E' un privilegio Per me è un regalo meraviglioso E' un tempo in cui mi prendo cura di me Pensare, meditare, pregare, ricordare, progettare, per me è una cosa stupenda Il tempo dell'attesa per me è bello Io sono serena in quel tempo Tranquillità del sentirsi dentro un tempo che non governi più tu Devi saper sostare Sguardo verso qualcosa che non è ancora visibile Come di chi sta alla finestra e guarda quello che gli occhi degli altri ancora non possono vedere Un tempo proteso che nello stesso tempo è sospeso Non è un tempo che ti manda in tilt Ti tocca aspettare e non puoi far niente Preoccupazione perché non si sa quello che verrà Paura per il nuovo, lo sconosciuto, per l'attesa Preoccupazione come pre-occuparsi Prendersi cura già prima Preoccupazione nel senso di allestire la casa, allestire anche il proprio essere Pre-occuparsi già di quello che verrà Essere pronti Preparare E poi allora mi è venuto in mente una serie di domande</p>
----------------------	---

	<p>Condivisione dei vissuti</p> <p>Informazione L'attaccamento, la coppia, le ansie</p> <p>Amore</p> <p>Regressione La musica, i suoni, i nonni, il movimento, la tenerezza</p> <p>Comprensione La condivisione, gli abbracci, il caldo Tutte quelle cose che mi fanno stare tremendamente bene</p> <p>Un centro d'amore che è il bambino L'organizzazione dei bisogni primari: la cameretta, l'ospedale, chi mi aiuta, pediatra Chi sei? Come stai? Ci sei? Ma ci sei? Da dove vieni? Mi occuperò di te, ti ringrazio, ti amo</p> <p>Sono sola: che nausea, che male, mi manca il respiro, quanto tempo, quanto peso, ho mal di pancia, ho mal di schiena</p> <p>Il pensiero del futuro Bambino, come principio, novità che rompe Bisogno di ritagliarsi un tempo proprio</p> <p>Conoscenza Comprensione come bisogno di sentirsi compresi in un momento così particolare Non capisci cosa realmente ti sta succedendo, sei davvero molto spaesato e destabilizzato</p> <p>Vicinanza Bisogno di sentire vicine le persone che amo Bisognosa in un modo diverso</p> <p>È stare sempre nel processo L'attesa è una domanda Perché l'attesa è...c'è sempre dentro un dubbio Sono un'impaziente bestiale, faccio una fatica...anche ad essere in coda Ecco il significato dell'attesa: è una virtù, è una lezione</p> <p>Non so aspettare Nel vuoto qualcosa si muove Se sto qualcosa si muove, se non sto paradossalmente succede meno</p> <p>La prima cosa secondo me è il parto</p> <p>Non aver paura ma sentire Sentire il corpo, la sessualità, la natura, il ritmo, non essere sole...la non solitudine può essere il cerchio delle donne</p> <p>Affidamento e sostegno Divertirsi, ridere..sì, anche piangere e parlare Affronta la paura con coraggio...coraggio vuol dire con il cuore La tua intimità, te stessa..te stessa non corpo, te stessa emozioni</p> <p>Avere un'assistenza non invasiva Un'assistenza competente con rispetto e centralità per la donna</p>
	<p>Senso di inadeguatezza lo vivo ogni volta che faccio l'incontro, perché mi rendo conto che mi manca un pezzo Comunque soddisfo il loro bisogno che, secondo me,</p>

Accompagnamento

è anche quello di **ricevere informazioni** concrete e trasmettergli **sicurezza**

Mi sto mettendo d' impegno per andare a sopperire a questa mancanza e, quindi interessatissima nell'**imparate tutto quello che mi manca**

Io mi sento di aver contribuito bene, mi **seno di aver trasmesso**, non sarei così soddisfatta

Ho un momento in cui mi sento sempre inadeguata a quello che chiedono le pazienti ed è quando mi occupo di infertilità, quando il bambino non arriva

Mi viene chiesto e sono rivestita di **un potere che non ho**, perché non è un potere umano e, in quel momento sono inadeguata perché sono umana e mi riconosco che potrei fare altre cose meglio

I primi atti di ogni lezione mi sento totalmente inadeguata, **fuori luogo, impreparata**, mi sembra di non ricordarmi mai niente, **di non saper rispondere ai bisogni**

Credevo che gli altri attendono una certa dose di informazioni

Mi sento inadeguata, **agitata**

Ho paura di dimenticarmi le cose, di **non essere preparata** a quello che potrei offrire

So che anche io ho **una grossa parte di esperienza che mi manca**

L'inadeguatezza si ha quando **non riesco a entrare in empatia con la persona**

Quando tu segui delle donne in gravidanza **non sei tu al centro**, quella che può seguire tutto, ma per fortuna **c'è il gruppo**

Ognuno fa un pezzettino

Questo vale anche in ospedale, per fortuna **quando non arriva uno, arriva l'altro**, io non ho la presunzione di poter arrivare ovunque

Tu le trovi in ospedale e parli del dolore, dell'analgesia e del tuo corpo che comunque si adegua al parto...E però vedi che **questa già pensa ad altro**

Tu la segui in ospedale, la porti giù, tutto bene, vai a farti un giro e torni e ha già su l'analgesia

Non ci siamo capiti, non è che **non sono riuscita a trasmettere il messaggio** se poi alla fine fai l'analgesia e vai anche in sala operatoria, e allora altro che inadeguatezza.

Non riesci a passarle il messaggio

Dovesti partire molto prima della gravidanza per **avere un risultato**

Il più delle volte **non è che sei inadeguata è che non hai gli strumenti giusti e neanche il tempo giusto**

Io **mi sento sempre particolarmente adeguata** e riconosco bene il mio valore quando accompagno le coppie in un lutto, perché so che **li amo** e che **entro bene in empatia**

Ho potuto veramente, non dico **non svolgere le mie competenze**, ma comunque metterle in campo perché ho saputo **dare consigli**, ho saputo **insegnare**

Alleviare il dolore

	<p>Sarei stata a disposizione durante gli altri incontri se avesse avuto bisogno</p> <p>Per cui adeguata spesso e utile anche, perché delle volte bastano delle parole, degli incoraggiamenti, degli esempi per farle sentire all'altezza</p> <p>Riuscire bene in quello che è il sostegno del puerperio nell'allattamento specialmente</p> <p>Sono soddisfatta, mi piace sentirmi dire: sono riuscita, così va bene!</p> <p>L'altro giorno mi sono sentita utile, contenta di aver reso felice questa coppia</p> <p>Io penso di poter soddisfare sono molto pratici, nel senso le domande a cui riesco a dar risposta</p> <p>I bisogni che penso di non saper soddisfare sono la domanda che mi viene posta alla fine degli incontri: se il mio corpo tornerà come prima</p> <p>Soddisfatti quasi sempre su quella che è l'informazione sull'evoluzione della gravidanza</p> <p>Il corpo che cambia viene seguito di settimana in settimana con tutte le loro problematiche che vengono risolte più o meno</p> <p>Il cibo, cosa magio, cosa non mangio, cosa è meglio, aumento troppo, aumento poco, a lui cosa cambia, fa male, non fa male</p> <p>Poi le relazioni con i nonni e i suoceri</p> <p>Il fatto di aver seguito passo passo la gravidanza li ha portati a una consapevolezza sia della compagna, dei bisogni della compagna e dei bisogni anche del bambino in pancia e fuori dalla pancia</p> <p>Che non si riesce a soddisfare totalmente è l'ansia del ritorno a casa, il primo bagnetto e l'episiotomia, i rapporti</p> <p>Il fatto di essere ascoltate più che capite, di condividere quello che pensano e penso che questo bisogno sia soddisfatto più dalle altre coppie che proprio da me, nel senso che noi diamo proprio l'occasione di poterlo fare</p> <p>A mio parere hanno anche tanto bisogno di sapere, insomma di essere informate anche di quelle che sono la pratica, gli atti medici, piuttosto di quella che è la routine ospedaliera</p> <p>Ecco penso che siano molto interessate per il fatto di non voler demandare ad altri quello che invece è il loro "compito"</p> <p>Le vedo determinate le mamme di questo corso, si sentono le protagoniste</p> <p>I bisogni che riesco a soddisfare nel gruppo sono sicuramente informare, orientare, e fare un accompagnamento che vada un po' oltre, in prospettiva, quelli che sicuramente non riesco a soddisfare è che non basta mai, che le coppie non si sentono mai ascoltate abbastanza, non si sentono mai accudite abbastanza, non sentono mai che io sono disponibile abbastanza</p> <p>Dedicarmi alle mamme e ai bambini</p> <p>Madre provvisoria di donne che stanno per diventare madri</p> <p>Mi occupo del bambino pre-natale...mi adopero per</p>
--	--

	<p>promuovere la loro relazione Ho avuto anche poi problemi con la donna e con la coppia e l'errore è stato semplicemente quello, io ho aspettato L'errore è stato che non ho chiesto a loro se volevano aspettare così tanto Sono abbastanza stata male per sta roba Io ero sicura che di notte sarebbe nato Ho un rapporto di empatia e di canalizzazione con le mamme Comunque dopo sono stata contenta del sesto senso e del dire 'Ti avevo beccato che comunque quando iniziava l'avrebbe sparato fuori'...ecco questa è stata una soddisfazione La capacità di sentire proprio cosa l'altro ha La soddisfazione dell'intuizione giusta Quelle chiarissimamente che non vogliono il parto ospedaliero...casa o casa maternità, già alla settima settimana e quelle che invece vogliono un'ostetrica, cioè vogliono la relazione, vogliono essere accompagnate, qualsiasi cosa gli succeda 'non voglio essere sola' Donne molto consapevoli del bisogno d'aiuto Se noi diciamo che ci siamo, ci siamo sempre, non diciamo mai sono in vacanza, no, non possiamo venire...anzi facciamo le vacanze anche in base a loro Una volta che c'è stata la comprensione della richiesta, secondo me noi il bisogno lo soddisfiamo al 99 % Casa Maternità nasce sul bisogno della donna Ma il suo bisogno era non solo di allattare il bambino, di qualcuno che ascoltasse tutto Aveva bisogno di maternage, lei aveva bisogno di essere presa in carico totalmente Quello che mi fa più paura per le donne di oggi è la solitudine, cioè l'attesa dovrebbe essere condivisa Se tu offri un terreno sociale non è che offri l'attesa della sala d'aspetto Poi le cose vanno da sole, basta dare il territorio giusto Risolviamo dei problemi apparentemente fisici con la frase giusta perché tu conosci la donna, conosci lui sai cosa c'è Non faccio l'ostetrica, sono un'ostetrica Mi piace accompagnare il cambiamento, la trasformazione, la nascita e il parto Amo stare nel processo della vita Ogni nascita mi rinnova e mi da centratura Il mio compito è stare sulla soglia, vedere, accompagnare Credo nella sacralità di questo passaggio</p>
	<p>L'attesa ti obbliga e ti insegna a contattare qualcosa che non fai in altri momenti Quindi, o contatti te stesso, o contatti le tue paure, o contatti il futuro che non c'è ancora, o contatti il tuo partner in un modo diverso Una grande opportunità di contatto che in un modo</p>

Cosa rimane dell'attesa	<p>o nell'altro tutti si portano a casa che lo sappiano o non lo sappiano</p> <p>L'occasione per prepararsi a qualcosa di nuovo e arrivare comunque in fondo, non diversi, ma semplicemente un po' più consapevoli magari di come si è sempre stati</p> <p>Quindi, non ti deve necessariamente cambiare, però ti fa scoprire magari dei lati che prima non credevi o non hai mai indagato</p> <p>Il valore della sosta e anche il godere di questa sosta come tempo perso, non nel senso di buttato</p> <p>Ti da una crescita, secondo me, perché cresci dal punto di vista della maturazione</p> <p>Fai una crescita proprio di maturazione e poi cresce l'unità della famiglia dal mio punto di vista</p> <p>L'attesa buona lascia apertura al nuovo</p> <p>Imprevisto che può essere anche positivo o negativo</p> <p>La scoperta di uno spazio sociale femminile</p>
--------------------------------	--

Tabella n°2 – Ricorsività tematico-emozionali

Attesa	Accompagnamento	Cosa rimane dell'attesa
Impazienza (rabbia) Entusiasmo (gioia) Timore (paura) Prontezza Accoglienza (filia) Senso di incompletezza Apertura (fiducia) Rilassamento (beatitudine) Riflessione Tranquillità (fiducia) Introspezione Serenità (fiducia) Cura (filia) Ansia (paura) Senso di colpa Preoccupazione (paura) Fiducia Trepidazione (paura) Speranza (fiducia) Noia (dispiacere) Fastidio (dispiacere) Angoscia (tristezza) Inquietudine (paura) Paura Amore (filia) Insofferenza (dispiacere) Felicità	Senso di inadeguatezza Svilimento (tristezza) Rabbia Insicurezza (paura) Paura Ansia (paura) Impotenza (rabbia) Risentimento (rabbia) Rammarico (tristezza) Delusione (tristezza) Avvilimento (senso di colpa) Soddisfazione (piacere) Orgoglio (rabbia) Sicurezza (fiducia) Competenza (piacere) Meraviglia (fiducia) Fierezza (piacere) Fiducia Comprensione (filia) Gioia Riluttanza (dispiacere) Rifiuto (rabbia) Esasperazione (rabbia) Senso di incapacità Frustrazione (dispiacere) Gratificazione (piacere) Vicinanza (filia)	Sorpresa (fiducia) Libertà Amore coniugale (filia) Gratitudine (filia) Soddisfazione (piacere) Entusiasmo (gioia) Fiducia Calma (fiducia) Tranquillità (fiducia) Disponibilità (filia) Coraggio (fiducia)

Gioia Dolcezza (beatitudine) Calore (filia) Tenerezza (filia) Devozione (filia) Smarrimento (paura) Solitudine Confusione Coraggio (fiducia) Fatica (tristezza) Dolore (tristezza) Dubbio (paura) Senso di inadeguatezza	Empatia (filia)	
---	-----------------	--

*tra parentesi viene riportata la famiglia lessicale cui l'emozione appartiene; in neretto le emozioni che si costituiscono come famiglia lessicale

Tabella n°3 – Polarità semantiche ricorrenti

Attesa	<i>Pazienza/Impazienza Fare/Essere Consapevolezza/Inconsapevolezza Solitudine/Condivisione Fiducia/Paura Azione/Riflessione</i>
Accompagnamento	<i>Dipendenza/Indipendenza Insicurezza/Sicurezza Adeguatezza/Inadeguatezza Fierezza/Avvilimento Fiducia/Preoccupazione Ansia/Tranquillità Insegnare/Apprendere Comprensione/Incomprensione Capacità/Impotenza Soddisfazione/Insoddisfazione Disponibilità/Indisponibilità Informare/Ascoltare</i>
Cosa rimane dell'attesa	<i>Aspettativa/Imprevisto Paura/Fiducia Pazienza/Impazienza Adeguatezza/Inadeguatezza Consapevolezza/Inconsapevolezza Solitudine/Condivisione Libertà/Costrizione</i>

Capitolo II

Parole in attesa

2.1 La partenza: tornare alle origini

“Nascere è ricevere un intero universo in dono.”

Jostein Gaarder

Dopo aver presentato nella sua impostazione generale il lavoro di ricerca ed aver esplicitato le modalità di raccolta ed analisi dei dati, si intende ora ripercorrere e narrare l'attività svolta con il gruppo delle coppie, immergendosi nuovamente nei materiali al fine di stare e sostare tra le parole, dando nuovamente 'voce' a quelle che hanno permesso di individuare quei temi e quei vissuti che per ricorsività e densità semantica possono essere assunti a categoria principale.

L'intento è quello di rendere conto del processo, esplicitando il senso delle proposte fatte, fondamentale per capire cosa, e come, con esse è stato possibile cogliere, seguendo il percorso tematico di modo da rendere evidente come i vissuti e le emozioni si siano addensati intorno a ciascuno di essi.

Si inizierà quindi con il presentare le diverse proposte indicando come esse siano state accolte dal gruppo, e si procederà alla restituzione discorsiva dell'analisi dei materiali muovendo dall'esplicitazione delle tematiche ricorrenti, e delle polarità semantiche che hanno organizzato i discorsi e le narrazioni scritte che attorno ad esse si sono strutturate, per dare rilievo alle emozioni, ai vissuti e ai sentimenti emersi.

La presentazione

Come già detto, dopo aver presentato tempi, modi, attività e motivazione del percorso, si è proposto ai partecipanti di presentarsi al gruppo attraverso la scrittura. Si è chiesto di scrivere qualcosa di sé in modo automatico, non troppo pensato, in cinque minuti, e di leggere poi la propria presentazione agli altri membri. In questo modo è stato possibile prendere confidenza con uno strumento poco usuale per alcuni, in modo immediato, senza dover badare troppo né ai contenuti, né alla forma, ma esercitando il gesto, come atto del trasferire sulla carta ciò che viene da dentro e non ha normalmente visibilità.

Al termine della scrittura si è domandato ai partecipanti come si fossero sentiti, cosa, il dover utilizzare la scrittura, avesse innescato in loro, se agio o difficoltà e repulsione.

Molti hanno manifestato lo stupore nel riscoprire un gesto da molto dimenticato, sottolineando la piacevolezza della proposta, altri, proprio a partire dallo scarso utilizzo quotidiano e dalle reminescenze scolastiche, in cui scrivere era frutto di costrizione e mai di desiderio, si sono detti più in difficoltà nel cimentarsi con la scrittura ma hanno espresso gradimento rispetto alla possibilità di condivisione che essa ha innescato.

Senza addentrarsi troppo nell'analisi di questi brevissimi testi, anche ad una prima lettura appare evidente come tutti i soggetti coinvolti, dopo aver esposto le proprie generalità ed aver espresso soddisfazione per la propria situazione esistenziale, abbiano posto al centro della propria presentazione lo stato di attesa che stavano vivendo, come centrale rispetto al proprio modo di essere e di rileggere l'esistenza in quel dato momento.

Soprattutto le gestanti hanno inserito il proprio stato di gravidanza nell'elenco delle proprie caratteristiche, personali e professionali, mostrando così di aver interiorizzato la maternità come fatto proprio, anzi come modo di essere proprio; i partner, invece, hanno espresso il proprio essere in attesa al termine della presentazione di sé, in alcuni casi come attesa di un accadimento che cambierà tutto il proprio mondo, in altri come fatto che fa scaturire l'intenzione, il proposito di cambiare, di modificare il proprio modo di essere, in vista del nuovo ruolo da assumere.

Se le future mamme parlano dell'attesa come stato, come modo di sentirsi, che sta già trasformando, in modo implicito appunto, il proprio orizzonte di senso, in modo naturale e

disteso, i futuri papà esprimono ansia verso il futuro ed incertezza rispetto alle proprie capacità di rendersi adeguatamente responsabili, manifestando quanto il cambiamento sia ancora tutto da affrontare, confrontandosi e recuperando la propria storia passata:

“...è un periodo convulso e mi trovo spesso a ripensare/rivedere il cammino che ho fatto per arrivare sino a qui...”; “Tra tre mesi cambia tutto e chissà...”; “Spero di essere in grado...”; “Propositi per il futuro, mettere un po’ di testa per crescere al meglio il nostro...”

Alcuni partecipanti hanno inserito nella presentazione qualche loro aspettativa rispetto al percorso appena iniziato manifestando, con poche ma significative parole, la motivazione che li ha spinti a proporsi per partecipare al progetto.

Nasce quanto è stato evocato

Dopo aver concluso la condivisione delle presentazioni scritte ed aver raccolto le sensazioni e gli stati d’animo legati all’esperienza si sono proposte in successione due attività evocative al fine di suscitare risonanze immediate con il proprio sentire ed evitare che il tema suggerito venisse affrontato in modo troppo astratto e distaccato.

La prima proposta è stata quindi quella di scegliere a caso, e a turno, uno tra i biglietti su cui erano state scritte frasi di autori diversi sull’argomento della nascita, e sottolineare la parola che più di tutte, in modo irriflesso, trovava eco interiore, con l’invito a custodirla fino al termine dell’incontro.

Alla fine di questa breve operazione si è introdotta la visione del filmato tratto dal documentario *“Il primo respiro”* di Gilles De Maistre, che si propone di presentare l’esperienza della nascita nelle diverse culture del mondo, attraverso una sceneggiatura che, in modo pretestuale, riconduce tutte le nascite ad una stessa particolare giornata segnata dall’eclissi di sole. Il film ha l’intento di mostrare come, al di là delle differenze culturali che segnano e distinguono le ritualità e le pratiche che accompagnano il parto, sia ravvisabile lo stesso identico sguardo, denso di stupore e trasporto, tra i genitori e il piccolo nato; inoltre pone in evidenza quanto quel momento così intenso, seppur vissuto in

maniera differente, con gradi diversi di condivisione legati alle tradizioni culturali, permetta ad entrambi i partner di vivere un travaglio interiore ed uno sconquassamento emozionale molto simile, che li avvicina.

È sembrato quindi particolarmente indicato per centrare l'attenzione sugli aspetti emotivo-affettivi e di significato che si addensano intorno al tema della nascita, ed aprire un confronto di coppia sull'argomento.

La visione del parto, seppur epurata dalle scene più cruento, è stata, come si poteva supporre, un reattivo potente che ha favorito la riflessione sulla propria nascita come proposto nell'esercitazione successiva, ed ha scatenato reazioni diverse ad indicare ancora la differenza rispetto al grado di coinvolgimento nell'evento 'attesa' tra uomini e donne; le gestanti sono apparse più commosse, già partecipi e pronte a quello cui andavano incontro, mentre i compagni sono sembrati maggiormente preoccupati e spaventati, impreparati all'idea di affrontare il momento del parto. Non a caso già prima di iniziare la visione le future mamme si sono spartite fazzolettini di carta per asciugare le lacrime, mentre i papà hanno scherzosamente chiesto dei sacchetti manifestando tutta la propria ansia con espressioni come: *“Non ci sto dentro”*, *“Non ce la posso fare”*, *“Già il rumore (la colonna sonora) mi fa paura”*.

Al termine della visione si è lasciato qualche minuto di silenzio affinché ciascuno recuperasse uno stato di equilibrio emotivo ed avesse modo di lasciar sedimentare ma custodire le sensazioni provate, per utilizzarle, in modo propulsivo, nel racconto della propria nascita. Non è quindi stato chiesto, in questo caso, ai partecipanti di esporre i propri vissuti per evitare che la loro concettualizzazione li depotenziasse sul piano del sentire; si è avuto comunque modo di osservare nelle posture, nei gesti e nelle espressioni del volto, le manifestazioni concrete di quei particolari stati d'animo: le donne, comodamente adagiate sul divano o sulle poltrone, intente ad asciugarsi le lacrime, a sospirare sorridendo, a guardare intenerite i propri compagni, comunicavano commozione e pàthos, mentre gli uomini rannicchiati, ancora si coprivano in parte il volto o si guardavano tra loro manifestando ansia, terrore, agitazione.

In seguito si è quindi presentata la proposta successiva. Dopo aver trovato uno spazio privato nella casa in cui potersi appartare, ciascuno dei due partner ha ricevuto il compito di raccontare, in dieci minuti, la storia della propria nascita al compagno/a che avrebbe dovuto ascoltare in silenzio. Al termine del vicendevole racconto, entrambi avrebbero

dovuto separarsi per dedicarsi alla scrittura della storia di nascita ascoltata, da restituire al compagno/a durante la condivisione di gruppo.

Il racconto della propria nascita come fatto originario del proprio essere al mondo, intendeva ancorare la riflessione sul senso di questo tempo particolare di attesa alla carnalità dell'essere stati dati alla luce, evitando speculazioni astratte ma legandosi saldamente alla rimemorazione del proprio percorso esistenziale, ai significati che si attribuiscono al proprio essere nel mondo.

Il gesto di gettare lo sguardo all'inizio si offre come possibilità di prendere in carico la personale relazione con il mondo, assumendosi la responsabilità di ciò che precede il momento presente, e ciò che si fa prossimo nel futuro.

Tra la vita e la morte

Come poteva essere previsto, il tema trattato da quasi tutti i partecipanti e che occupa la parte centrale dei racconti è quello del parto, di cui tendenzialmente si forniscono subito informazioni indicative per definirne il grado di criticità: *“parto naturale”*, *“ha rischiato di morire”*, *“ha dovuto fare il cesareo”*, *“parto complicato”*, *“è nata podalica”*, *“con il cordone ombelicale a mo' di cappio”*, *“il suo cordone ombelicale era molto corto”*, *“operazione”*; in solo due racconti, di una stessa coppia, il tema del parto non è esplicitamente presente e la nascita, apparentemente epurata di ogni fattuale carnalità, si risolve con un impersonale *“è nata”*, e con la comunicazione del peso del neonato, (*“pesava 3 chili e 200grammi”*, *“pesava 4 chili”*) ad indicare il suo esserci corporeo, il suo essere materia che si rende presente al mondo. La coppia ha in seguito riferito nei racconti della difficoltà incontrata nell'avere un bambino, cosa che appare significativa rispetto all'azione di eludere il momento del parto/nascita, come indicativa del timore di rappresentarlo anzitempo, prima del suo reale compimento. Anche quando il tema del parto è solo suggerito ma non esplicitamente raccontato, le narrazioni che si addensano attorno ad esso sembrano comunque immediatamente organizzarsi intorno alla polarità semantica di *sicurezza/rischio*, che a sua volta richiama quelle di *preoccupazione/fiducia*,

morte/vita, coraggio/paura. La nascita è quindi da tutti rappresentata come momento critico in cui l'irrompere della vita sembra richiamare il fantasma della morte, "polo opposto ma reale dell'esperienza del dare la vita"¹. Il travaglio del parto, come necessario attraversamento del mare in tempesta, suggerisce infatti l'essere sospesi tra la vita e la morte, il commisurarsi con essa ed, in fondo, il suo sopravvivergli; ha quindi portato alla manifestazione, sia esplicita che sottesa, di vissuti quali *ansia, preoccupazione, paura, terrore*. Lo psicanalista Fornari ha evidenziato nei suoi studi come la madre avverta la presenza della morte attraverso due forme di angoscia, quella che M. Klein definisce "angoscia paranoide", per la paura della propria morte, e l'"angoscia depressiva", per la paura della morte del bambino. La possibilità che "qualcosa vada storto" che "insorgano complicazioni" traspare nei racconti di tutti i membri del gruppo, che dipingono la nascita come situazione di rischio in cui l'integrità fisica di madre e figlio sono ineludibilmente messe a repentaglio. Oltre che dalla scelta delle parole con cui si va a definire immediatamente il parto, questo emerge anche dalla modalità con cui ci si accosta a questo tema, segnata da rispetto quasi sacrale, da timore e pudore. Non a caso le narrazioni spesso esplicitano quanto le memorie della propria nascita siano poche, e raccolte da qualche sporadico racconto di genitori o parenti presenti. La confusione di fatti e momenti, e la restituzione di solo qualche narrazione coesa rispetto agli eventi accaduti e al senso ad essi attribuiti, lascia trasparire quanto il tema della nascita costituisca, anche nelle memorie familiari, un tabù ancora più resistente della morte. Della nascita si parla ancor meno che della morte anche con i più intimi.

La più immediata e più frequente osservazione raccolta al termine dell'attività del racconto in coppia è stata infatti quella di aver avuto occasione per la prima volta di confrontarsi con la propria/o compagna/o su un simile argomento, quasi mai messo a tema neppure nelle confidenze fatte ad altri. Così alcune narrazioni esordiscono direttamente con espressioni come: "*Non si ricorda un granché del giorno della sua nascita...*", "*Alcune informazioni le confonde...*", "*A mio marito non hanno mai raccontato di come è venuto al mondo...*", altre lasciano trasparire la mancanza di memorie certe: "*Sua mamma dovrebbe essere stata portata all'ospedale dai suoi zii...*", "*Non si ricorda se suo padre...*", "*Tante cose è venuto a saperle solo in questo periodo...*", altre ancora alludono al parto senza raccontare nulla di quanto accaduto quel giorno ma riferendo invece fatti antecedenti: "*Al settimo mese di*

¹ M.Campiotti, *Nascere dolce. Dove il cambiamento è una realtà*, Emme Edizioni, Milano, 1983, pag. 30

gravidanza ha rischiato di morire a causa di un incidente domestico...”, o avvenuti in seguito: “*Dovuto al suo problema di polmonite avuto a 10 mesi...*”, non direttamente collegati alla nascita. Anche in quest’ultimo caso è significativo quanto all’interno di testi in cui il campo semantico è estremamente positivo e caldo, (così come si può cogliere da espressioni come: “*Desiderata dai suoi genitori e dai parenti tutti...*”, “*La prima figlia e la prima nipote...*”, “*Coccolata e festeggiata...*”, che precedono l’evento problematico) venga inserito un elemento di criticità che lascia intravedere quanto l’approssimarsi del momento in cui si dovrà necessariamente fronteggiare il mistero generi smarrimento.

Lo smarrimento di chi si trova dinanzi a qualcosa di imponderabile e non conoscibile a priori. L’immagine suggerita da Leboyer nel testo “*Dalla luce il bambino*” è, a questo proposito, suggestiva: chi si prepara a partorire si sente come chi si accinge ad attraversare una foresta da solo, in una notte di temporale, guidato soltanto da una piccola lampada. Non può non aver paura, ma il solo modo per affrontare l’impresa e liberarsene è “non aver paura della paura”², quanto piuttosto accettarla come imprescindibile di ogni confronto con l’ignoto. Con questa metafora, sembra coerente la scelta del verbo “partire” utilizzato da un partecipante per iniziare il racconto del momento del parto: “*Partono da Varese con una 127 rossa...*”, che dà solennità rendendo epica l’impresa, e restituisce l’idea di come la nascita possa essere considerata un viaggio, che anche se non sposta nello spazio, sposta lo spazio, quello fisico che segna e delimita il proprio posto nel mondo, e si costituisce come un crinale irreversibile, una cesura temporale tra un prima e un dopo.

Si muore soli, ma si nasce in compagnia

La polarità semantica di *coraggio/paura* ritorna anche in relazione alla trattazione di un altro argomento ricorrente in numerosi testi, quello della *solitudine* della madre, messa a tema soprattutto in relazione alla presenza o *assenza del padre* sulla scena del parto.

La condivisione del momento della nascita, seppure in alcuni uomini generi riluttanza, è vista come doverosa e necessaria, come gesto di cura verso la compagna e verso il bimbo

² F.Leboyer, *Dalla luce il bambino*, Bompiani, 1979, cit. in L.Braibanti, P.Braibanti, *Nascere meglio*, Editori Riuniti, Roma, 1980, pag.44

che nasce; così tra l'ilarità e l'ironia, e il biasimo e lo sdegno, dopo aver riferito dello sforzo fisico della partoriente e della preoccupazione per un parto difficile si racconta che: *“In tutto questo marasma il “Felice” Renato (papà di Chiara) era ad un torneo di ping-pong...”*, oppure:

“Suo padre una volta accompagnata la moglie all’ospedale di Angera la abbandona in sala travaglio e ritorna a casa e va a casa del cognato. Si siede sulla vasca a guardare il cognato che si fa la barba. Intanto in ospedale, con i rintocchi delle campane che segnavano le sette, Marisa, la madre dello Ste, partoriva...”

Sul polo della paura vengono collocati soprattutto i padri, che anche quando si narra siano stati presenti al momento della nascita vengono considerati comparse e confusi nella schiera di nonne e amiche: *“Il padre ha fotografato il momento del parto e in sala parto c'erano tutte le amiche...”*, rappresentate come più coinvolte e necessarie soprattutto in riferimento ad una ‘produzione sociale’³ del parto diversa rispetto a quella contemporanea. Se infatti i mariti, per le consuetudini dell’epoca (fine degli anni settanta), avrebbero potuto essere legittimati nel non presenziare alla nascita, alla luce di quello che si ritiene essere ora il dovere di un buon padre, vengono biasimati, come si percepisce dalla scelta terminologica: la moglie viene sì *accompagnata* in ospedale ma poi viene *abbandonata* nel momento del *travaglio*, e non per impegni improrogabili ma per *guardare il cognato che si fa la barba*, a comunicare sia il dissenso verso quel comportamento crudele, che la paura che inebetisce e confonde, e che in parte lo rende giustificabile.

Sul polo del coraggio sono poste ovviamente le madri (di cui non vengono mai menzionati vissuti quali la paura, l’ansia o l’agitazione), rappresentate come eroiche nel sopportare il dolore e affrontare le difficoltà:

“Sua mamma aveva già avuto tre figli e un’età di quasi quarant’anni, ma alla fine, dopo dodici ore di travaglio, è riuscita a partorire...”, *“Dallo sforzo le labbra diventarono blu...”*, *“Soffrì un sacco e per lungo tempo...”*, *“La madre infastidita però dalle troppe presenze, per la sorella di Elisa c’è andata da sola una settimana prima...”*;

a rendere ancora più coraggiose queste donne è l’idea che abbiano saputo affrontare il parto da sole, sostenute ed accompagnate solo dalla schiera delle donne (ostetriche, amiche e madri), custodi del sapere e del mestiere di nascere.

³ Si fa riferimento al testo di G.Colombo, F.Pizzini, A.Regalia, *Mettere al mondo. La produzione sociale del parto*, Franco Angeli, 1987

Emergono quindi anche vissuti come il *sentirsi accompagnati*, o di contro il *sentirsi separati*, lo *smarrimento*, la *solitudine* e il *senso di abbandono*, che rendono centrale la polarità semantica di *solitudine/condivisione*, strutturante nelle narrazioni della nascita (“*Seguiti dagli amici su un furgone...*”); la donna viene descritta e immaginata sola nel sopportare le incredibili sofferenze del parto, che soltanto a lei restano destinate, ma si avverte tra le parole il *desiderio di condividere*, di vivere insieme, come coppia un momento così significativo sul piano esistenziale. D'altronde L. Braibanti ha osservato nella sua esperienza professionale quanto il travaglio e il parto costituiscano per i partner “un evento psicosessuale”⁴, che abbisogna quindi delle appropriate condizioni ambientali per poter essere vissuto pienamente, e con doverosa intimità, da entrambi.

Significative in proposito le parole scritte da uno dei partecipanti che racconta: “*I genitori di Elisa partono con le doglie (tutti e due) da Varese...*”, ad esprimere la partecipazione e la condivisione del momento.

Sottesa e connessa a quanto fin qui emerso è anche la polarità di *potenza/impotenza*; laddove il momento del parto viene raccontato e non eluso, si coglie “la consapevolezza di trovarsi di fronte a un evento unico ed irripetibile, percepito come causa di potenza e, nello stesso tempo, di impotenza.”⁵ La nascita è infatti narrata come evento attraverso cui si sperimenta la capacità di creare, di dare vita, di trasformare il mondo, ma anche, contemporaneamente come accadimento ineluttabile, da cui non è possibile sottrarsi. Fatto eroico perché fatale, che segna in modo epico il racconto delle origini, che vede l'affiorare di vissuti positivi, come la *soddisfazione*, l'*orgoglio*, la *fierezza* (“*E' riuscita a partorire, e anche in maniera ottima direi...*”, “*La prima cosa di cui va' fiero...*”). Orgoglio e fierezza che vengono riversati anche sui propri compagni, autori e co-protagonisti indiscussi del momento della propria nascita. Anche a loro sembra attribuibile il coraggio eroico dell'aver attraversato il mare in tempesta da espressioni come: “*Elisa è nata dopo due ore ma non ha pianto!*”, “*Anche in questo caso Ilaria sorprese tutti nascendo prima per poi spararsi tre settimane d'incubatrice...*”, che indirettamente comunicano anche la fiducia, e la speranza, nella capacità di nascere e nella forza del proprio bambino: “*Tutto si è risolto per il meglio...*”.

⁴ M.Campiotti, *Op. cit.*, pag.87

⁵ Ivi, pag.35

La sorpresa dell'imprevisto

Un altro tema ricorrente è quello dell'*imprevisto*. Quanto un fatto ineluttabile come la nascita, attesa per nove lunghi mesi, possa conservare in sé le caratteristiche di imprevedibilità e sappia generare sorpresa, conferma quanto essa possa essere inscritta nel mistero. La polarità *previsto/imprevisto* ritorna in diversi testi con espressioni come:

“Non era previsto...”, “Qualcosa stava succedendo. Qualcosa di non previsto...”, “Quando sua mamma fu visitata le vennero pronosticate sette, otto ore di attesa ma, anche in questo caso, Ilaria sorprese tutti nascendo prima...”, “Ilaria doveva essere un maschio...”, “Quando il dottore è uscito dicendo che era un maschio...”, “Ha deciso di nascere di sette mesi...”, “Mai dormire quando previsto, mai mangiare quando previsto...”, “Non ancora...”,

ed appare connessa a quelle di *attesa/sorpresa* e di *inizio/fine*. Ciò che più genera *meraviglia* e *sorpresa* sembra infatti essere la fine repentina dell'attesa, la nascita che non rispetta i tempi previsti o le predizioni di medici e specialisti, che 'non va come si era immaginato potesse andare'. Il momento della nascita si propone quindi come evento fuori controllo, che coinvolge e travolge, e che non si può, in nessun modo, determinare; richiede quindi un grado di fiducia nella sapienza della natura e del corpo tale da permettere di abbandonare ogni pretesa di comando e di lasciarsi attraversare dalla vita. Da un'altra vita. Da un altro volere. In questo non essere un fatto direzionabile sta la dimensione di imprevedibilità, il suo essere, anche quando si dà a tempo debito, portatore di *stupore* che toglie il fiato e le parole, comunicabile solo attraverso le emozioni.

La nascita è quindi rappresentata idealmente (nessuno dei partecipanti ne ha ancora avuto esperienza in qualità di genitore) come evento epocale:

“Il momento più importante della vita...”, “Il giorno del parto sarà vissuto intensamente...”, “Un così grande dono...”, “Sarà un'emozione inimmaginabile...”, “Non proverai mai se non la vivi la felicità che porterà...”,

in grado di trasformare il proprio mondo, di cambiare le coordinate di rilettura della realtà, di riorganizzare il proprio sistema di valori. È momento guardando a cui si prova *timore* e *trepidazione*, *desiderio* e *ansietà*, considerato capace di far provare i più atroci dolori ma anche la più grande felicità.

La polarità *felicità/dolore* si offre come rilevante nelle narrazioni, che legano i due elementi rendendoli interdipendenti: il dolore del parto più che maledizione accidentale, da evitare in qualche modo, è visto come “*prezzo ragionevole*”, scrive uno dei partecipanti, della felicità immensa che ad esso segue. La violenza del parto viene contemplata come necessaria al raggiungimento dell’obiettivo: l’incontro con l’altro/a che si attende. Porsi di fronte ad essa, tematizzarla, attribuirgli senso diventano modi di prepararsi a fronteggiarla. “Ridare un significato al dolore del parto vuol dire avere i motivi per accettare di vivere in prima persona -attivamente, coscientemente- questa profonda esperienza psichica e insieme fisica”⁶, vuol dire cominciare a confrontarsi con il mistero.

In conclusione

Terminato il momento di racconto e scrittura si sono radunati i partecipanti e si è proposto di condividere i propri testi leggendoli ad alta voce nel gruppo. L’attività è stata accolta inizialmente con un po’ di titubanza e di imbarazzo ma non appena sono iniziate le prime letture il clima è diventato molto più disteso. Anche dall’ascolto delle registrazioni si deduce quanto serpeggiasse una generale ‘felice sorpresa’ nel sentire parole che trovavano eco in tutti, e nell’accogliere narrazioni dense di significati intensi e vissuti personalissimi. Il gruppo si è sentito così da subito depositario del segreto dell’altro, ritenuto degno di fiducia nel ricevere confidenze tanto intime. La condivisione delle scritture pur essendosi svolta in un clima silenzioso, caldo ed accogliente è stata punteggiata da numerosi momenti di ilarità, da espressioni di stupore, tenerezza e gratitudine per le parole ascoltate. Terminato questo momento, si è chiesto di riassumere con una frase, in cui includere la parola chiave sottolineata all’inizio dell’incontro, cosa potesse rappresentare o significare la nascita, dopo averla rievocata ed aver ascoltato i racconti dei modi diversi in cui essa ha potuto darsi. Le frasi raccolte condensano i temi e le polarità semantiche cui si è già fatto cenno:

⁶ Ivi, pag.54

“Maschio o femmina, non proverai mai, se non la vivi, la felicità che porterà nella tua vita”, “Non importa dove ma con chi”, “Ingresso nel tempo, attesa dell’imprevisto”, “Ogni genitore vive il momento del parto in maniera diversa ma non meno partecipata”, “Penso che la nascita di mia figlia sarà un’emozione inimmaginabile”, “La nascita non è necessariamente l’istante in cui si viene al mondo”, “Un dolce inizio di una nuova vita, giorno per giorno”, “Nove mesi di attesa, alcune ore di sofferenza e dolore, un prezzo ragionevole per un così grande dono”, “La nascita: una coincidenza più o meno fortunata”, “Il momento più importante della vita, sarà vissuto intensamente”.

Queste frasi appaiono coerenti con le tematiche dei racconti ricevuti dal compagno e con i significati ad essi attribuiti nella loro scrittura; in esse trova spiegazione la parola scelta prima della riflessione, custodita, ‘gestata’, durante tutta l’attività, e fatta risuonare qui in tutto il suo portato di senso.

Prima di congedarsi si è aperto uno spazio di confronto sull’esperienza vissuta e sulla modalità di affrontarla. I partecipanti hanno riferito con spontaneità la sorpresa per la piacevolezza dell’incontro e per la sim-patia (da *syn-pàthos*, sentire insieme) degli altri membri del gruppo, come per il clima accogliente, capace di ‘mettere a proprio agio’ che si è subito creato. Alcuni hanno sottolineato il guadagno formativo dell’incontro riconosciuto nella possibilità di approfondire la conoscenza con il partner (“*Oggi ho scoperto che...*”), confrontandosi su temi mai portati ad oggetto di riflessione, nella curiosità di sapere di più sulla propria nascita, accesa dalle parole lette e ascoltate, e nel sentirsi un po’ più simili ai propri genitori dopo aver evocato i vissuti da cui anche loro sono stati attraversati nel momento in cui ci hanno dato alla luce.

Si è voluto, fin dal primo appuntamento, istituire un momento di riflessione seconda, che permettesse al gruppo di rendersi consapevole di quanto nel percorso andava accadendo allo scopo di far sperimentare quell’essere comunità in ricerca di cui parla Luigina Mortari. L’attenzione riposta sul proprio sguardo, sul modo in cui si vive e si partecipa all’esperienza, oltre che su quanto il proprio sguardo mette a fuoco e visibilizza, diviene atteggiamento critico capace di far emergere significati e non solo contenuti. Questo spazio è divenuto per i partecipanti fondamentale momento di rielaborazione, comprensione, decompressione emozionale, riproposto quindi al termine di ogni incontro.

Si sono infine invitati i partecipanti ad utilizzare il piccolo diario ricevuto in dono come strumento per raccogliere e sfogare, in modo catartico, i propri pensieri ed emozioni di questo periodo, spesso segnato da retoriche intrise di buonismo, legate alla sacralità e nobiltà dello stato di gravidanza. La possibilità di scrivere con estrema libertà invece anche quanto di negativo segna le giornate di chi è in attesa (dagli equilibri diversi e delicati all'interno della coppia, agli sbalzi d'umore delle compagne e agli stati di malessere fisico) si dà come occasione di comunicare quanto può apparire sconveniente alla morale diffusa, i vissuti più oscuri e meno felici del tempo della gestazione.

Si è ovviamente lasciata piena libertà di condividere o meno, con il partner, con il gruppo o con la ricercatrice, questo tipo di scritture, che avevano il solo scopo di mantenere desta l'attenzione su quel che si prova, si pensa e si sente, sui significati che questi pensieri, emozioni, affetti e sensazioni possono assumere, anche quando non vengono ritenuti comunicabili, approfondendo il livello della riflessione interiore di ciascuno.

2.2 Immergersi nell'attesa

“E che cos'è l'attesa, se non il desiderio puro della felicità?
Quella felicità o quel piacere che è sempre o passato o futuro,
e non mai presente.”
G. Bompiani

Con il secondo incontro, che si è tenuto a circa una settimana di distanza dal primo, si è entrati nel vivo del percorso, proponendo come oggetto di riflessione il tema centrale dell'attesa.

Dopo aver accolto i partecipanti raccogliendo le loro alcune osservazioni a posteriori su quanto fatto la settimana precedente, e sugli 'strascichi' lasciati dalle attività proposte (come e se il discorso sulla nascita fosse stato approfondito o continuato nella coppia), si è presentato l'argomento della serata, che si intendeva prendere in esame per come esso si dà come esperienza esistenziale comune nella quotidianità della vita e come momento specifico e particolare di gestazione.

L'attenzione è stata quindi subito portata sulla peculiarità del tempo dell'attesa in cui lo scorrere dei minuti e delle ore perde di significato rispetto al dilatarsi di una temporalità interna, punteggiata più che dal ticchettio dell'orologio dalle emozioni che in quel mentre si vivono. Un 'mentre' che viene ad essere parentesi, tempo vuoto, sospensione del suo normale trascorrere, ma contemporaneamente pro-teso verso qualcosa che non è dato ancora di vedere. L'imprevedibilità del tempo dell'attesa ha a che fare con questo suo sporgersi su un fuori, con questo affacciarsi su un orizzonte verso cui tendere ma che non lascia intravedere nulla. L'attesa si fa spazio transizionale in cui distendersi verso ciò che ha da venire, verso un futuro che resta oscuro.

Per iniziare si sono lanciate due proposte evocative: la 'pesca' di un bigliettino per partecipante, su cui si trovava scritto un breve brano tratto dal testo di Ginevra Bompiani, "L'attesa", da leggere poi ad alta voce al resto del gruppo, e la scelta, conseguente ed immediata, reattiva, di un'immagine pittorica tra una gamma predisposta dalla ricercatrice che comprendeva opere di autori come Hopper, Van Gogh, Picasso, Degas, inerenti al tema. Immagini scelte perché rappresentative di situazioni dell'esperienza quotidiana, in

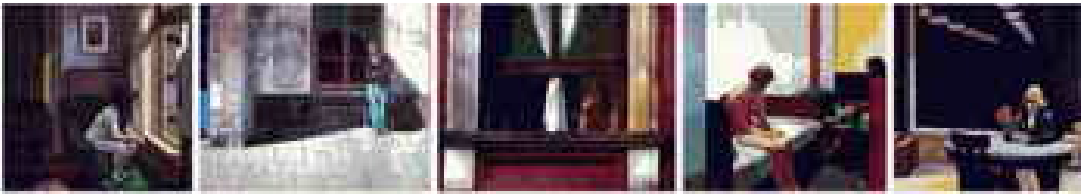
cui la presenza ricorsiva della figura umana e il suo rapporto prossemico, segnato da geometrie e direzioni di sguardo, con quanto le viene ritratto intorno (finestre, paesaggi, strade, luoghi privati e pubblici) sfidano l'osservatore a stabilire legami di senso tra interno ed esterno, personaggio e ambiente, e a formulare ipotesi sulla possibilità della realizzazione di un incontro, del restare in attesa, dell'accettare la solitudine.

Questo soprattutto nelle opere di Hopper, in cui forme dalle proporzioni armoniche ospitano la narrazione profonda di corpi che comunicano forze interne capaci di trasformare e dare movimento alla stasi apparente. È l'io che si apre al mondo e che apre il mondo. Il tempo, attraverso il sapiente gioco di luci ed ombre, atteggiamenti e posture, è dipinto sui personaggi che paiono impegnati soltanto a divenire nel perdurare dell'attesa. Come ha scritto Mark Strand, nel testo *"Edward Hopper. Un poeta legge un pittore"*: "Le persone di Hopper paiono non avere occupazioni di sorta. Sono come personaggi abbandonati dai loro copioni che ora, intrappolati nello spazio della propria attesa, devono farsi compagnia da sé". In realtà i personaggi rappresentati spesso fanno qualcosa, ma i loro gesti sembrano congelati in una sospensione eterna.

La tensione che la dicotomia interno/esterno e il rimando di sguardo creano in chi osserva lasciano presagire che l'individuo ritratto solo stia in realtà aspettando un incontro, reale o immaginato, con qualcuno. In questo senso Hopper può essere definito artista dell'attesa più che della solitudine.

Ciascuno, dopo aver letto al gruppo la frase sul proprio biglietto, è stato quindi invitato a scrivere di getto le emozioni suscitate dall'immagine che hanno finito con il coincidere con quelle proiettate sull'individuo in essa rappresentato, in base all'esperienza personale avuta dell'attesa, ed infine si è passati alla condivisione nel gruppo.

Immagini e parole



La scelta di due stimoli reattivi così diversi, il testo filosofico e l'immagine pittorica, si giustifica nel tentativo di suggerire cognizioni e pensieri sul tema proposto che potessero non rimanere astratti ma trovare immediatamente radicamento nel mondo del sentire, nella risonanza, tutta emotiva, tra il proprio mondo interiore e quello rappresentato nel quadro. Che i partecipanti cercassero un'eco interiore nella scelta dell'immagine lo ha dimostrato il fatto che gli uomini abbiano scelto tra quelle in cui il soggetto rappresentato era maschile, mentre le donne tra quelle con un soggetto femminile.

Sono stati esplicitati vissuti di diverso genere; tra quelli negativi emergono: *perplexità, preoccupazione, paura, confusione, ansia, impazienza, tristezza, solitudine, delusione, noia, malinconia, rassegnazione, tormento*, mentre tra quelli positivi si trovano *l'entusiasmo, il fremito, il sollievo, la gioia, il piacevole abbandono, la sorpresa, la felicità, la libertà, lo stupore, la speranza, la fiducia, l'amore, il desiderio di condivisione, l'energia, la curiosità*. In alcuni casi spontaneamente, anche se non richiesto, i partecipanti hanno espresso le motivazioni della scelta operata tra i dipinti, comunicando quanto la situazione rappresentata riportasse immediatamente alla memoria episodi di attesa vissuti in passato. È quindi stato portato ad oggetto di riflessione quanto, legati a sentimenti che sottolineano l'apertura verso il futuro, come la speranza, la curiosità, il fremito, la trepidazione, fossero stati elencati anche vissuti connessi con il ricordo e la memoria, come la malinconia, lasciando da subito emergere la doppia tensione dell'attesa, che fa sì protrendere verso quel che ha da venire, spingendo però prima lo sguardo verso ciò che è stato, quasi fosse necessario arretrare a prendere la rincorsa per lanciarsi oltre il presente.

Quello che si può notare è inoltre quanto a fronte di immagini che sembrerebbero ritrarre situazioni di stasi, la tensione interiore che vi si coglie, accende, nella maggior parte dei casi, sentimenti e stati d'animo attivi (ad eccezione della noia, della rassegnazione, della delusione, del sollievo e del piacevole abbandono) e caratterizzati da forza e intensità.

Al termine di questa prima attività, che a livello emotivo aveva permesso di cominciare a focalizzare l'attenzione sulle esperienze di attesa già vissute, si è proposto ai partecipanti di trovare uno spazio privato dove potersi appartare per un quarto d'ora, per lasciar affiorare memorie e scrivere un breve racconto autobiografico sulla suggestione delle immagini e emozioni evocate, con il tema "*Quella volta che mi sono sentito in attesa...*", provando a mettere in evidenza quanto si fosse provato, in che modo la situazione fosse stata affrontata e cosa avesse lasciato dietro di sé.

Terminata la scrittura individuale, dopo aver raccolto opinioni e sensazioni sull'attività svolta, è stata proposta la lettura spontanea dei racconti. Tutti hanno voluto condividere con il gruppo quanto scritto, nonostante gli argomenti trattati e i sentimenti comunicati fossero molto personali e toccanti, dimostrando ancora quanto il clima accogliente e non giudicante instaurato, permettesse a tutti di sentirsi a proprio agio e di provare quella fiducia necessaria per poter esprimere se stessi.

Nel commento personale sulla proposta è stato manifestato come la rimemorazione del passato avesse portato ad evocare episodi inaspettati, che non si credeva di ricordare più, oppure fatti molto presenti perché suggellati da immagini indelebili cui spesso si rinviano gli accadimenti del presente. Ai più è apparso faticoso l'atto di scegliere le parole per esprimere, in poche righe, quanto si fosse provato e cosa fosse capitato di vivere rendendolo comprensibile.

In generale sono state espresse alcune considerazioni in merito ai diversi atteggiamenti emersi rispetto alla modalità di sopportare il tempo dilatato dell'attesa: per alcuni l'ansia legata alla speranza del compimento di ciò che si attende, per altri il fiducioso e tranquillo abbandono a ciò che si presenterà come atteso. In sintonia con quanto scritto da Ginevra Bompiani, l'attesa appare potenzialmente tesa al compimento, che quasi sempre la delude, o tradita dalla sorpresa, che invece sembra riservata a chi riesce a non prefigurarsi ciò che sta attendendo.

Attendere l'inatteso

Uno dei temi che maggiormente ricorrono nelle narrazioni è quello del cambiamento. L'attesa sembrerebbe di per sé un periodo di trasformazione in cui qualcosa, nella stasi apparente di un tempo sospeso, impercettibilmente cambia. Un periodo transizionale, di passaggio, di gestazione del nuovo. Le polarità semantiche che hanno organizzato i racconti intorno a questo argomento sono state quelle di *continuità/novità*, *presente/futuro*, che a loro volta hanno richiamato quelle di *arrivi/partenze*, *trepidazione/malinconia* come si evince dalla tipologia di attese raccontate (come quelle che preparavano a svolte esistenziali), e da espressioni come:

“E' stato un passaggio cruciale per come sono per certi aspetti...”, *“Quando mi sono preparato per iniziare il servizio civile...”*, *“Ho vissuto molte attese ma una recente e abbastanza significativa è stata quella per il matrimonio...”*, *“E mi accorsi che quegli ultimi sei mesi cambiavano completamente la mia visione d'insieme...”*, *“Aspettando e credendo che un giorno qualcosa di me volesse cambiare...”*, *“Ed io aspettavo qualcosa, qualcuno, che mi avrebbe sconvolto la vita...”*, *“Intanto vivevo così, giorno per giorno, in attesa di un cambiamento...”*, *“Questo tipo di attese erano sempre molto felici forse perché novità...”*.

Fraasi che denotano la presenza della dimensione del cambiamento, temuto o desiderato, nell'attesa, e che sottendono quindi tutti quei vissuti ad esso legati (connessi al volgersi doppiamente verso un futuro oscuro ed un passato conosciuto), come l'*ansia*, la *trepidazione*, il *tormento*, l'*agitazione*, il *rimpianto*, l'*angoscia*, la *delusione*:

“Ha dato inizio ad una lunga attesa ed ansia nel non sapere come sarebbe andata a finire...”, *“Momenti di tensione...”*, *“Con tanti pensieri, ostacoli, paure e dubbi, lo aspettavo...”*, *“Attacchi di ansia, di paura e di impazienza mi assalivano...”*, *“Anche la preoccupazione si aggiungeva alla lunga lista di vissuti funesti...”*, *“La delusione di tutte le macchine che arrivavano ma che non erano per me...”*, *“Questi contrasti interni appesantiscono sia l'attesa che l'oggetto dell'attesa stessa...”*, *“Un periodo agitato, travagliato ma al tempo stesso ricco di significato...”*, *“Non vedevo l'ora di terminarlo...”*, *“Quello che mi aspettavo non era rispecchiato quasi nulla di ciò che poi è stato...”*, *“Sapevo però che una volta ritornata nei miei 'luoghi sicuri'*

avrei rimpianto...”, “Una tormentosa forma di attesa che non mi lasciava più dormire...”.

Ma l’attesa appare ancora più difficile da sopportare quando diviene attesa dell’inatteso, di ciò che ancora non solo non si può vedere ma non ci si può neppure rappresentare:

“Non so dire cosa attendessi...”, “E il fatto che questa attesa non avesse un oggetto preciso, rappresentabile almeno nella mia fantasia, me la rendeva insopportabile...”, “Aspettavo qualcosa per me fuori dal comune, qualcosa fuori dalla mia portata...”.

Queste espressioni ricordano l’attesa di quel “più proprio”⁷ di cui parla Ginevra Bompiani, che chiama l’uomo in veste di Altro, sconosciuto, straniero, fuori di sé, fuori dal sé presente, fuori dalla casa natale, dalle certezze del già noto, e che solo alla fine, si farà riconoscere come il più proprio. Un’attesa quindi che “non si rappresenta niente”⁸, per cui si può dire che “ciò che attendiamo non viene afferrato dall’attesa che nella sua possibilità di arrivare.”⁹ L’attesa quindi che si fa tempo che sinergicamente scorre e permane, che sembra mantenere ciò che attendiamo sospeso al possibile¹⁰.

L’attesa nella sua capacità di “trattenere l’evento dalla caduta nel reale”¹¹ è in grado di espandere il tempo, di dilatarlo, di concedere il privilegio di viverlo in misura e forma diversa. Così anche il tema della diversa durata del tempo si presenta come ricorsivo nelle narrazioni:

“Il tempo che mi separava dal suo ritorno sembrava interminabile...”, “Non fu facile far passare quei giorni che sembravano eterni...”, “Mi sembrava di aspettare da un’eternità...30- 50 minuti...non so in realtà...”, “In quell’occasione ho scoperto che il tempo di quando aspetti è molto più lungo del tempo reale che scorre...”, “Dalla famosa cartolina all’inizio del servizio sono passati solo 20 giorni, un tempo relativamente breve, ma riflessivo...”;

una nicchia nel tempo lineare, un tempo tra parentesi che si innesta nel tempo della nostra vita ne cambia il ritmo e ne trasforma il senso. Un tempo che tiene in sospeso, si è detto, che può anche farsi rifugio in cui ritrarsi per concedersi tempo. Tempo per pensare, per

⁷ “L’Attesa è il viaggio di andata, dalla casa natale, fuori di sé, in cerca di quel che la casa –sotto forma di sogno- già conteneva[...]Il più proprio chiama l’uomo fuori di sé, fuori dalla casa natale. L’attesa è la freccia scoccata dalla porta di casa per raggiungerlo[...]È in veste di Altro che il proprio ci chiama: a compiere l’attesa sarà qualcosa che, straniero in apparenza, si farà riconoscere come il più proprio.” In G. Bompiani, *Op. cit.*, pagg.21-22

⁸ G. Bompiani, *Op. cit.*, pag.67

⁹ Ivi, pag.9

¹⁰ Ivi, pag.81

¹¹ Ibidem

riflettere, per sostare e chinarsi su quel vuoto imperscrutabile di cui è piena l'attesa. Un tempo in cui ripararsi, che può consentirci di riscoprire il puro piacere di esistere:

“Ma poi, ho cominciato ad apprezzarlo e godermelo fino in fondo...”, “Eppure a posteriori si è manifestata in una piacevole e consapevole felicità...”, “Decisi che non sarei stata più così succube e in balia dei miei sentimenti e che se determinate cose pur sempre le provavo potevo scegliere di abitarle e non di esserne abitata. Così il tempo dell’attesa del suo ritorno affettivo ebbe tutto un altro ritmo, quello della gioia e dell’euforia...”

Quando il tempo dell'attesa viene abitato consapevolmente ed intenzionalmente appare punteggiato da sentimenti e vissuti decisamente più positivi: si parla di *piacere, godimento, apprezzamento, felicità, gioia ed euforia*.

Essere in attesa può divenire postura esistenziale su cui operare con consapevolezza scelte diverse: lasciarsi consumare dall'attesa, è in fondo opporre resistenza ai suoi modi e tempi di condurci; in questo modo l'attesa ci abita ed è l'essere a venire messo tra parentesi da un tempo che su di esso si restringe chiudendolo in gabbia¹². Oppure l'attesa si può abitare, può essere consumata e goduta, abbandonandosi “alla verità che restituisce a se stessi”¹³ poiché essa “è una forma di “vigile abbandono”, un essere insieme all'erta e nell'agio; un imparare da abitare la propria casa *sopportandola*”¹⁴.

Concedersi il tempo per assaporare il tempo dell'attesa e su di esso riflettere sembra, anche dai racconti dei partecipanti, essere il modo per ‘abitare e sopportare la propria casa’.

Porsi in attesa

Anche il tema della postura fisica ed interiore cui l'attesa invita, costringe o richiede, è stato preso in esame da diversi partecipanti. Significativo in merito a quanto scritto poco sopra è questo passaggio in cui un narratore, raccontando del proprio modo di essere stato

¹² Ivi, pag.76

¹³ Ivi, pag.67

¹⁴ Ivi, pag.72

in attesa, afferma: *“Sembra che tu non abbia fatto nulla se non essere presente...”*, dove quel “nulla se non essere presente” esprime l’erta e l’agio di cui parla la Bompiani.

Erta e agio che tornano anche nelle descrizioni delle posture che chi attende assume, e che richiamano quanto l’attesa non sia solo uno stato interiore, ma anche fisico, capace di riconnetterci al nostro sentire corporeo:

“Dal momento in cui ho guardato l’immagine che ho scelto la mia testa si è focalizzata là, in quella finestra dove da bambina mi appollaiavo a guardare fuori...”, *“Mi rannicchiavo a quella finestra il giorno in cui sapevo che qualcuno dei miei famigliari sarebbe venuto a prenderci per riportarci a casa...”*, *“Ricordo nitido di aver aspettato a lungo dietro la finestra della cucina sbirciando dalla tenda...”*, *“L’immagine di me dietro la finestra che sbircio dalla tenda scostata si ripresenterà tutte le volte che sarei stata in attesa...”*, *“Quando aspetto ascolto, invece di guardare...”*, *“Tendo l’orecchio per riconoscere il rumore...”*, *“Subito sono andato in camera, con la mano sul telefono in attesa della chiamata...”*.

L’attesa costringe il corpo ad una pro-tensione fisica e sensoriale, acuisce lo sguardo e rende più attento l’ascolto, per cogliere quei segnali che giungono dal futuro e che lasciano parlare quel che ancora non è. Uno sguardo, quello che l’attesa suggerisce, non direzionato, ma aperto al possibile e trasversale, obliquo, capace di produrre riflesso, come quello che gettiamo sul mondo dal finestrino di un treno in corsa. Non è dato di vedere, nel senso di cogliere nitidamente gli elementi che compongono l’insieme, ma lo sguardo si fa intuizione, rimandando a quel significato originario di questa parola, che la riconduceva all’atto di guardare così intensamente qualcosa da ottenerne un’apprensione, una comprensione immediata non mediata dall’intelletto, dalla ragione discorsiva e dalla logica. L’attesa ha questo potere, permette di entrare in contatto con qualcosa che ancora non è e di rappresentarlo come ‘vago sentire’, che suscita emozione e lascia intuire. L’attesa rende i sensi capaci di cogliere ciò che ancora non si vede, che appartiene ancora al mondo dell’indicibile, mantenendo desta la sensibilità, costretta a sostare nella sospensione, nel transito dell’esistere tra il visibile e il non visibile.

Stare alla finestra è appunto un guardare dalla soglia del presente, del qui e ora, dal confine del proprio essere, vagando “lontananze rincorse per improvvisa estensione”¹⁵ di se stessi. Sporgersi per vedere il possibile e l’impossibile, guardando attraverso. Attraverso quel

¹⁵ A.Andreotti, *La faretra di Zenone*, Corbo Editore, Ferrara, 2008, pag.25

crinale tra presente e futuro che sarà valicato dal nuovo, generando sorpresa, stupore, meraviglia o delusione.

Mettersi alla finestra è decentrarsi, mettersi sulla soglia, aspettare al varco; una finestra rappresentata nei racconti sempre chiusa, dove una tenda occlude lo sguardo. Una finestra che segna quindi un confine, essenziale e sacro, che separa, e nello stesso tempo connette, temporalità diverse. Quello che sembra limite infatti è anche l'insieme dei punti comuni, il tratto di esistenza che insiste contemporaneamente sul presente e sul futuro: confine vuol dire anche contatto, ed invita al suo superamento, a sporgersi a guardare e ascoltare cosa succede oltre rendendo così possibile il riconoscimento della sorpresa, del compimento o della delusione.

La fine dell'attesa o l'attesa della fine

Compimento e delusione tornano nelle narrazioni come temi ricorrenti, presentati come forme possibili in cui può darsi la fine dell'attesa, accompagnata, nei racconti dei partecipanti, da vissuti quali la *soddisfazione*, il *solievo*, la *gioia*, oppure la *frustrazione* e il *rimpianto*:

“E la delusione è la stessa di quando avevo otto anni...”, *“Quando tornò in Italia, perché tornò...”*, *“E’ passato tanto tempo ma è arrivato...”*, *“Appena ho attaccato (il telefono) ho fatto due salti sul letto...”*, *“Finalmente sarei ritornata a casa, finalmente avrei rivisto la mia camera, i miei giochi, il mio cortile...”*;

quando l'attesa termina con il compimento sembra animata da quella tendenza a smettere di cui parla la Bompiani, mentre, quando finisce con la delusione, pare abitata dalla tensione opposta, quella a perdurare¹⁶, nella malinconia e nel rimpianto, che non esauriscono la sua rappresentazione.

La distanza tra l'oggetto dell'attesa e la sua rappresentazione viene tematizzata esplicitamente da un partecipante che conclude il suo testo con questa riflessione: *“Quando*

¹⁶ “L'attesa ha dunque in sé due tensioni diverse: una tendenza a perdurare e una tendenza a smettere.” In G. Bompiani, *Op. cit.*, pag. 76

l'attesa termina ti rendi conto che, come sempre, è più difficile gestire l'attesa e le tensioni di cui è carica che l'importanza dell'oggetto dell'attesa."

La rappresentazione di quanto si attende finisce infatti con non coincidere con quanto compirà l'attesa e proprio per questo motivo le permette di durare: "Essa ha lo scopo di allontanare indefinitamente il fatto atteso"¹⁷ e di fissare colui che attende alla sua attesa. "Finchè c'è rappresentazione, l'uomo non può smettere di aspettare né andare incontro all'evento."¹⁸ Questa distanza tra rappresentazione e oggetto, scrive ancora Bompiani, rende però al contempo impossibile un reale compimento dell'attesa che verrà quindi sempre o tradita dalla sorpresa oppure delusa dal mancato riconoscimento di ciò che si attendeva. L'eco di queste riflessioni si rintraccia nelle parole di un altro partecipante, che, parlando della fine dell'attesa, scrive: "*E finita l'attesa dell'inizio non vedevo l'ora di terminarlo...*", a sottolineare quanto l'impossibilità di riconoscere come l'atteso ciò che si aspettava, perché diverso dalla rappresentazione che di esso ci si era costruiti, generi una nuova forma di attesa, quella della fine.

Attesa che si fa inattendibile nel suo aspettare ciò che la farà ammutolire¹⁹, la morte. L'attesa della fine è messa a tema da più narratori: la fine della vacanza con la nonna, la fine di una storia d'amore, la fine di una brutta avventura, la fine del servizio civile, la fine di un periodo esistenziale vuoto di senso, la fine della vita:

"Attendemmo insieme giorno dopo giorno che la malattia portasse a compimento la sua opera, ricordando i tempi trascorsi e ricevendo, io, gli insegnamenti di un uomo che gratuitamente mi donava la sua intera vita...", "*Ogni anno arrivava la seconda faccia dell'attesa, quella nostalgica, malinconica, quasi nauseante, ovvero quando mi rannicchiavo a quella finestra il giorno in cui sapevo che qualcuno dei miei familiari sarebbe venuto a prenderci per riportarci a casa. L'attesa iniziava già al mattino presto con mia nonna che preparava le valigie e raccattava in giro le nostre cose con una calma quasi irrealista...."*, "*Ormai era da troppo tempo che la mia vita non mi sorprendevo più. Tutti i giorni le stesse cose...*", "*Quella che doveva essere una, per molti scontata, conclusione si trasformava dentro di me in una tormentosa forma di angoscia che non mi lasciava più dormire...*", "*E finita l'attesa dell'inizio, non vedevo l'ora di terminarlo (il servizio civile) ma poi mentre lo svolgevo, ho*

¹⁷ Ivi, pag.78

¹⁸ Ivi, pag.79

¹⁹ Ivi, pag.91

cominciato ad apprezzarlo, e godermelo fino in fondo. In questo caso l'attesa è stata più bella più vissuta e ne ho preso più consapevolezza..."

In questi racconti, in modo particolare, l'attesa della fine diventa sosta nel presente, modalità di esistere abitando il divenire contestuale all'oggi, soffermandosi, paradossalmente su quel che già si dà, nel qui e ora, piuttosto che su quel che verrà. L'attesa della fine diviene, nei racconti, tempo direzionato ma che davvero appare fermo, come la freccia di Zenone, tempo capace di condurci a stare nell'adesso con maggiore consapevolezza piuttosto che di portarci oltre, nell'altro o nell'altrove.

Pur manifestando ancora sentimenti e vissuti che traducono la 'tensione a' propria di ogni attesa, come l'*impazienza*, il *tormento*, l'*insofferenza*, il *fervore*, emergono da queste parole anche emozioni connesse sia all'imminenza della fine, come il *rimpianto*, il *rammarico*, la *malinconia*, la *nostalgia*, il *rifiuto*, che al piacere di essere, come il *godimento*, la *gratitudine*, la *gioia* o, come scrive uno dei partecipanti, una più "*consapevole felicità*".

In queste narrazioni l'attesa viene presentata come "apertura *nel* tempo: come un tempo aperto che vive del futuro (dell'avvenire) e che non si arena nel passato"²⁰ pur traendo nutrimento da esso; è tempo capace di ricongiungere e riconciliare tempi altrimenti separati, è "memoria del futuro"²¹ nella quale "il passato e il presente rifluiscono senza discontinuità"²². È tempo che si fa spazio esistenziale, possibilità di essere, occasione per rendersi consapevoli del modo in cui lo abitiamo.

Alla ricerca del proprio sentire

A conclusione della condivisione dei testi, attraverso la lettura al gruppo, i partecipanti sono stati invitati a compiere un'operazione di auto-analisi delle proprie scritture, rendendo così concreto ed operativo quell'essere 'ricercatori di se stessi', compiendo una riflessione ulteriore e attivando uno sguardo altro su quanto depositato sulla pagina.

²⁰ E.Borgna, *L'attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano 2005, pag.92

²¹ Ibidem

²² Ivi, pag.51

Si è chiesto loro infatti di rileggere i testi ed annotare in una prima colonna i vissuti, le emozioni e i sentimenti che emergevano e quelli che, magari inespressi, avevano intenzionato la scrittura di quelle parole.

In un secondo momento, terminata l'analisi delle narrazioni, si è dato consegna di scrivere, in una colonna accanto, sentimenti ed emozioni che animavano l'attesa presente, quella della nascita del proprio figlio/a. Si è quindi utilizzato, come stimolo reattivo, il sentire emerso nel racconto autobiografico per facilitare la consapevolizzazione e la verbalizzazione di quanto si stava provando in quel momento esistenziale per similarità o per contrasto.

I partecipanti sono stati poi invitati a leggere al gruppo quanto scritto nelle due colonne. In modo ricorrente sono stati ravvisati i seguenti stati d'animo comuni alle due diverse esperienze di attesa: *stupore, gioia, paura, felicità, libertà, ansia, preoccupazione, sorpresa, incoscienza, novità, speranza, curiosità, inadeguatezza*, tra i quali prevalgono quelli positivi ad indicare quanto l'attesa sia esperienza esistenziale in cui abbandonarsi al piacere di esistere, affacciandosi sul domani carico di speranze e progetti ma abbracciando un presente da riscoprire pieno di senso.

Gli stessi partecipanti hanno osservato al termine del lavoro quanto nell'attesa presente, seppur carica di trepidazione, avessero rintracciato emozioni e vissuti 'felici', che indicavano protensione e pienezza, rispetto a quanto emerso nel racconto autobiografico di un'esperienza passata in cui a prevalere erano quelli negativi che suggerivano un minor grado di fiducia e speranza nel futuro.

Trovano rispondenza in queste riflessioni le considerazioni espresse da E. Minkowski che affermando che nell'attesa si viva l'istantaneità come esperienza del tempo che azzerava la durata e fa percepire l'avvicinamento dell'avvenire "in maniera immediata con tutta la sua irruenza"²³, sostiene che la speranza sia caratteristica propria, in potenza del divenire che conduce a ciò che avverrà, anzi che essa sappia andare "più lontano nell'avvenire dell'attesa"²⁴, liberando l'uomo "dalla norma dell'avvenire immediato"²⁵, aprendo lo sguardo a "un avvenire più lontano, più ampio, pieno di promesse"²⁶ e consentendogli di liberarsi dalla morsa ansiogena dell'attesa per "guardare liberamente lontano nello spazio

²³ Ivi, pag.65

²⁴ E.Minkowski, *Cosmologia e follia*, Guida, Napoli 2000, cit. in E.Borgna, *Op. cit.*, pag.83

²⁵ Ibidem

²⁶ Ibidem

vissuto”²⁷ che si dispiega davanti. Quanto più l’attesa si fa attesa di un futuro che non si approssima ma si allunga nel tempo, come l’attesa di un figlio che è, di fatto, non soltanto attesa del suo arrivo ma della vita che si trascorrerà con quel figlio, sembra farsi carica di speranza e di fiducia, di slancio vitale più che di smarrimento ed impasse esistenziale.

Per continuare a scavare nei propri vissuti e lasciare emergere i significati ad essi connessi si è proposta un’ulteriore attività: tutti i membri del gruppo sono stati sollecitati a scrivere su un foglio (formato A4), in ordine sparso, tutto ciò che veniva ritenuto importante in quel momento e di cui sentivano di stare riempiendo quel tempo di attesa, collegando poi tra loro i diversi elementi evidenziati con delle frecce. Si sarebbe così costruita una sorta di mappa, di costellazione, di quanto veniva ritenuto fondamentale nella propria vita presente. Al termine i partecipanti sono stati invitati a presentare al gruppo la propria costellazione partendo dalle domande: “Cosa si è messo al centro? Cosa appare marginale? Cosa manca?”

In tre mappe, tutte femminili, al centro è stato posto il bambino che nascerà da cui si diramano direttamente le *paure* per le *responsabilità* che il diventare genitori costringe ad assumere, le *ansie* legate al non sapere se il piccolo è in salute e come sarà dopo il parto, lo *stupore* di fronte ai cambiamenti radicali che si sperimentano in gravidanza, i *sogni* e le *aspettative* che si affollano ogni volta che ci si sofferma a riflettere sulla vita futura.

Più marginali in queste costellazioni appaiono la *fragilità* che rende maggiormente dipendenti dall’aiuto altrui, il *senso di inadeguatezza*, le *sensazioni corporee* legate alla gestazione. È presente, e centrale in altre quattro mappe, il tema del *rapporto con il partner*, con cui condividere un’esperienza inedita, che avvicina, ma mette anche a dura prova la relazione; un rapporto da ridisegnare e ricostruire a partire dall’assunzione dei nuovi ruoli genitoriali, e che, per quanto richieda *pazienza* ed *attenzione* alle necessità, ai bisogni e ai desideri di entrambi, è animato da una *curiosità* più viva per quanto accade nel mondo dell’altro, aprendo a possibilità diverse di comprensione e *conoscenza reciproca*. Anche i temi del *progetto* e della *novità* appaiono salienti in numerose costellazioni, affrontate contemporaneamente con *incoscienza* e *consapevolezza*. L’incoscienza di chi non pondera il rischio e allontana i pensieri funesti su quel che potrebbe accadere, riuscendo a gustare il momento assaporando la gioia che esso dà, e la consapevolezza di

²⁷ Ibidem

chi è portato ad un ripiegamento interiore che costringe a guardarsi dentro senza farsi più distrarre da nulla.

La scoperta della propria *sensibilità* che consente di provare emozioni più forti e il cullare la nascita di *speranze* nuove vengono messi in evidenza in diverse mappe maschili, che più di tutte assumono anche forme inaspettate, disponendo sul foglio gli elementi a cascata, o come un labirinto. Al centro di quest'ultimo troneggia inaspettatamente il *parto*, direttamente collegato alla *paura*, ad evidenziare quanto il momento della nascita venga vissuto con timore e trepidazione non solo dalle gestanti ma anche dai compagni.

In due costellazioni femminili ed in una maschile ha uno spazio di rilievo il voler provare a *conoscere meglio se stessi*, a *rispettarsi* di più ascoltando le proprie *sensazioni corporee*, ed il *prepararsi ad essere madre/padre*, connesso al ristabilire o *consolidare il rapporto con i propri familiari*, dai genitori agli zii e ai nonni, visti come aiuto concreto nelle difficoltà che si incontreranno.

Spiegando agli altri membri del gruppo i propri lavori alcuni partecipanti si sono detti colpiti dal fatto che gli elementi scritti sul foglio fossero tutti interconnessi e che le mappe rispecchiassero la confusione che caratterizzava il momento in cui, priorità, valori e significati andavano assumendo posizioni nuove.

È stato osservato come in tre mappe fosse stato dato rilievo all' *'altro'*, quasi si facesse esperienza di invasione dell'alterità che si sostituisce all'io catturandone pensieri, sensazioni, attenzioni, mandando in crisi il sentimento di *unicità* che lo caratterizzava.

Una gestante ha messo in evidenza il tema della *felicità reale e di circostanza*, che ha trovato subito riscontro ed è divenuto oggetto di riflessione comune. La retorica della gravidanza nega di fatto i suoi aspetti negativi, faticosi, difficili, a vantaggio della letizia cui ogni futura madre sembra avere il dovere di essere ricolma. Trovare uno spazio, come quello del gruppo, in cui potersi permettere di essere sinceri, manifestando anche le proprie perplessità o il proprio rifiuto, senza incorrere nel timore di essere giudicati, è sembrato a tutti utile.

È apparso importante, per molti partecipanti, *organizzare* l'attesa, punteggiata da continue *scadenze*, provando a fuggire così quella confusione da cui è caratterizzata.

Ulteriore elemento maschile è poi l'*autostima*, che appare accresciuta in questa fase esistenziale, mentre nelle costellazioni femminili prevale l'*inadeguatezza* e l'imbarazzo per le forme che si de-formano uscendo dai confini consueti. A questo proposito è significativa

l'osservazione mossa da uno dei compagni che, spiegando il termine *gelosia* inserito nella propria mappa, ha sottolineato quanto sia pressante il desiderio di provare le stesse sensazioni corporee che immagina possa avvertire la moglie (“...quando vedo la pancia che si deforma io sbrocco. Un giro me lo farei volentieri!”). Anche la grande rilevanza data ai cambiamenti visibili del corpo della futura madre da parte di un altro partner (“Vedere e sentire la pancia che cresce, vivere il cambiamento giorno per giorno, il battito del cuoricino...”) lascia intravedere la grande partecipazione degli uomini, capaci di farsi aderenti al sensibile per non perdersi nulla di quanto sta accadendo e “godersi questo periodo” considerato irripetibile e unico.

In un'altra mappa maschile vengono sottolineati i “*repentini cambi di umore*”, che non si attribuiscono solo alla compagna ma si vivono in prima persona.

È apparso curioso in fase di riflessione comune il fatto che in alcune costellazioni femminili tra gli elementi mancanti vi fossero i partner, neppure menzionati nella schiera di cose importanti, mentre in alcune di quelle maschili fosse assente il bambino/a.

In conclusione una delle gestanti ha fatto notare come questa attesa non fosse solo quella del proprio figlio/a ma anche quella del proprio divenire genitore, e quanto un momento di condivisione e riflessione comune su un processo di cambiamento già iniziato, sulle trasformazioni in atto fosse prezioso per rendersi più consapevoli del proprio ‘stare diventando’.

2.3 Abbracciare il futuro

“Nessuno è responsabile per i suoi genitori.

La nascita è una coincidenza”

C. Jasmin

Dopo aver riflettuto sull’attesa e sulla possibilità che essa venga tradita dalla sorpresa è accaduto quel che nessuno aspettava: una delle gestanti viene fatta partorire con taglio cesareo con due mesi di anticipo per complicazioni insorte. Nasce il piccolo Gioele ma il gruppo subisce una trasformazione, dovuta alla perdita di due partecipanti. La notizia crea uno stato di allerta generale rendendo più pressante il pensiero della fine dell’attesa che non pare più così programmabile. Il futuro si approssima, viene incontro e travolge. L’incontro, di carattere proiettivo, sul diventare genitori è alimentato quindi da uno stimolo reattivo concreto e vitale. Spontaneamente viene aperto dalla condivisione di quanto accaduto in settimana, le visite fatte, le ecografie che hanno rivelato il sesso del nascituro, lo stato di forma e il ‘morale’ delle coppie, il nome da dare al proprio figlio/a il cui arrivo appare già più imminente. Dalla mancanza di Chiara e Matteo, il gruppo sembra scoprire il proprio essere divenuto tale e il valore dei legami che si stanno stringendo tra i partecipanti.

Dal disegno alla parola

Dopo aver brevemente introdotto il tema e l’attività della serata ciascuno è invitato a prendere, e a leggere agli altri, un biglietto su cui era scritta una evocazione tra: *prime cure, notti insonni, difficoltà, giorni di festa, gioie quotidiane, attenzioni, fatiche e fallimenti, successi*. Lasciandosi suggestionare da queste parole e sulla traccia “*Mi*

immagino genitore...” i partecipanti sono stati invitati a disegnare una scena dell’ormai prossimo futuro, descrivendo così attraverso la fantasia un momento della vita con il proprio figlio/a. Terminato il disegno, si è chiesto di raccontare per iscritto la situazione che si era scelto di rappresentare, come se dopo aver scattato una fotografia del futuro quell’esperienza facesse già parte della propria memoria.

Nella maggior parte dei casi, indipendentemente dallo stimolo, si è scelto di rappresentare scene di vita quotidiana, che vedevano impegnati i neo-genitori in attività che si presupponevano frequenti come il cambio del pannolino, la messa a letto del piccolo/a, il rientro a casa dal lavoro e i giochi insieme, la passeggiata pomeridiana. Due partecipanti hanno optato per il racconto di giornate di vacanza, e una per il momento immediatamente seguente alla nascita, nella stanza dell’ospedale.

I testi, oltre che grande *felicità*, *serenità* e *armonia*, lasciano trasparire anche qualche *preoccupazione* rispetto alla propria *adeguatezza in veste di genitore*, organizzandosi intorno alle polarità semantiche di *insicurezza/sicurezza*, *fierezza/inadeguatezza*, *fiducia/preoccupazione* e *ansia/tranquillità*:

“Sto cambiando il pannolino alla piccola che continua a dimenarsi. Ho nel bagno un sacco di cremine...quale dovrò usare?”, *“E’ sera, una delle poche in cui è a casa anche Walter così lo coinvolgo nel cambio del bimbo. Sarà che vede anche papà ma non sta fermo un attimo...Siamo stanchi tutti e due ma quando lui fa quella faccia come si fa a non essere felici? Tutti gli impegni si sono moltiplicati, ci sono ottomila cose cui prestare attenzione...passiamo dal sentirci imbranati, insicuri e inadeguati all’essere ansiosi e un po’ preoccupati...”*, *“E’ ora di fare la nanna, lo metto a letto io, sperando di non fare come ieri di addormentarsi prima di lui...altro che padre onnipotente, padre distrutto, ma felice...”*, *“Sono rincasato alle 18.30 stanco e provato da una dura giornata, aperta la porta di casa ho dimenticato tutto, investito da un’incontenibile gioia e bellezza. Sul pavimento Ilaria giocava insieme a Luce, entrambe felici...”*.

Vengono evidenziati ancor meglio i *timori* e la *scarsa fiducia nelle proprie capacità gestionali* dal testo *“Il giretto quotidiano”* in cui dopo aver narrato una situazione idilliaca, in cui tutto si svolge in modo tranquillo e sereno, nel post scriptum si aggiunge:

“Però potrebbe anche succedere che Aki litighi con il cagnetto di turno e lo morsichi...la sua padrona si incavoli e ci denunci...il cane della Cate scappi per lo

spavento e Anita si metta a piangere in preda ad una colichetta intestinale...e il temporale improvviso no???"

Un partecipante in particolare esprime l'ansia in merito alla tenuta della coppia descrivendo una situazione totalmente positiva e sottolineando quanto tutto tra i partner rimarrà come prima: *“La giornata in famiglia è tranquilla perché Thiago è bravissimo e i suoi genitori possono dedicarsi ad attività piacevoli e non strettamente legate alla loro nuova realtà...”*, e poi aggiunge: *“Diventare genitori non ci limiterà nel perseverare con le nostre passioni...”*; da questa narrazione emergono con forza le polarità *cambiamento/continuità* e *costrizione/libertà* insieme a quella, che struttura anche altri racconti di *fatica/divertimento*.

Nei testi che raccontano momenti di vacanza emergono invece solo tensioni positive, speranze e desiderio di felicità, anche se, la scelta delle situazioni, così estranee alla quotidianità, potrebbe sembrare, di per sé, un tentativo di allontanare il pensiero di ciò che preoccupa:

“Oggi sono felice che insieme a noi c'è anche la nostra adorabile Mara, con lei tutto è ancora più bello, anzi bellissimo e completo. Spero di trasmettere a lei serenità, amore e voglia di apprezzare la vita...”, *“Ora con la nostra bimba è tutta un'altra emozione passeggiare...”*

L'amore, il grande desiderio di condivisione e lo stupore che già sono presenti in questi testi compaiono ancor più nel testo *“La nascita”* in cui l'autrice, immaginando di vivere gli istanti seguenti al parto, scrive:

“...è mattino, io stringo Thiago bello come il sole, già sorridente e con lo sguardo profondo...lo guardo già innamorata poi volgo lo sguardo verso Stefano che è lì al mio fianco, piange emozionato, io anche. Lui divide lo sguardo incredulo tra me e Thiago, poi mi guarda con gli occhi a cuore e mi dice che è proprio fiero di me che sono stata proprio brava e che lui è bellissimo. Continuiamo a piangere e ridere contemporaneamente...quasi ubriachi dalla troppa felicità: è un momento solo nostro, il nostro angolo di paradiso...”

Quale sia la situazione scelta, tutti i testi esprimono fortemente la *speranza* e la *fiducia* che la fase esistenziale che sta iniziando sarà sì faticosa e impegnativa, ma felice, e permetterà di apprezzare in modo nuovo anche le piccole cose quotidiane, ridando gusto alla vita di tutti i giorni. Uno dei narratori, per il suo testo, che racconta il momento in cui, come ogni

giorno, rientra a casa dal lavoro, non a caso ha scelto il titolo “*La dimensione della felicità*”, che rintraccia nella possibilità di condividere “*le scoperte di questa giornata*”, immaginata, non ordinaria, ma nella sua semplicità “*unica nella storia della nostra famiglia*”. Traspare da queste parole come l’attesa della nascita sia anche l’attesa di un’epoca nuova, un nuovo viaggio, in cui tutto verrà riscoperto, come fosse la prima volta, insieme al proprio piccolo, con uno sguardo meravigliato aperto sul mondo, capace di restituire la gioia di vivere anche le esperienze più banali.

Tra l’essere e il voler essere

A conclusione della condivisione, raccolte le considerazioni dei partecipanti sull’attività svolta, è stato proposto di elencare le caratteristiche del genitore rappresentato nel racconto, poi di leggerle al gruppo mettendo in evidenza quali, tra quelle scritte, già si avvertivano come proprie.

Alcuni hanno subito manifestato o la piena aderenza delle qualità del genitore che si era immaginato di essere con le proprie, o, al contrario, la completa estraneità delle prime dalle seconde. Per la maggior parte dei casi però le caratteristiche attribuite a sé e che costituiscono una peculiarità del diventare/essere un padre/una madre sono: la *premura*, la *generosità*, *l’essere innamorati*, la *felicità*, *l’essere presenti*, la *serenità*, *l’allegria*, *l’ottimismo*, la *fiducia*, la *speranza*, quelle positive, mentre tra quelle negative sono ricorrenti: la *gelosia*, *l’insicurezza*, *l’essere disordinati*, *l’ansia*, la *stanchezza*, *il senso di inadeguatezza*, *l’inesperienza*.

Tra le qualità che si immagina di poter possedere ed esprimere si rintracciano solo caratteristiche positive, cosicché i genitori rappresentati appaiono: *organizzati*, *pazienti*, *riposati*, *liberi*, *preparati*, *equilibrati*, *indipendenti*, *rassicuranti*, *coinvolti*, *affiatati*, *soddisfatti*, *sorridenti*, *tranquilli*, *teneri*, *riflessivi*, *responsabili*, *entusiasti*, *stupiti*, *comprensivi*, *coerenti*, *fieri*, *saggi*, *consapevoli*. Aspetti che appaiono magari lontani dal proprio modo di essere ma che ci si auspica di fare propri, perché visti come risorse dell’essere dei ‘bravi genitori’.

Terminata la condivisione si è chiesto di verbalizzare quali fossero stati gli stati d'animo nell'immaginare il futuro. Di contro a immagini positive in cui si rappresentavano, quasi unicamente, situazioni segnate dalla serenità e dall'armonia, i vissuti manifestati al termine dell'esercitazione sono stati prevalentemente negativi: *sensò del limite, ansia, nervosismo, confusione, preoccupazione, paura, timore*, quasi che, emersi in fase proiettiva, siano stati poi subliminati attraverso i disegni e i racconti. Pochi quelli di segno opposto, come la *soddisfazione* e la *consapevolezza* che fa maturare il desiderio di andare incontro al futuro. Si è infine proposta un'ultima attività, utile a calarsi ancor più nella situazione in cui ci si troverà dopo la nascita e ad immaginarsi genitori.

È stato chiesto di scrivere su due colonne le difficoltà e i problemi che si sarebbero potuti incontrare, da un lato, e le soluzioni o i rimedi che si ipotizzava di poter trovare, dall'altro, ed infine di leggerli e commentarli al gruppo.

Tra i "sintomi" tornano in modo ricorrente l'*ansia*, l'*inadeguatezza* o *impreparazione*, il *sensò di oppressione* per i limiti che la nuova situazione imporrà, la *stanchezza*, l'*assenza di tempi di riposo* e la *frenesia*, il *sovraccarico di impegni*, il *disorientamento*, le *incomprensioni all'interno della coppia*, i *litigi* e le *discussioni*; segnalati soltanto dalle donne la *depressione*, il *crollo dell'autostima*, l'*apprensione*, l'*invadenza* dei familiari, l'*eccessivo attaccamento*, la *dipendenza* dal partner e dall'aiuto altrui, la *reclusione* forzata connessa all'accudimento nei primi mesi; gli uomini hanno inserito nell'elenco anche il *panico*, le *rinunce*, la *mancaza di tempi propri* e di indipendenza, l'*incapacità di capire i bisogni* del piccolo/a.

Anche tra i "farmaci" si nota da subito una differenza tra gli elenchi maschili e quelli femminili; nei rimedi immaginati dalle donne torna con ricorsività la *fiducia*, per contrastare l'insicurezza, il sensò di inadeguatezza e l'eccessiva apprensione, come pure la *condivisione* con il partner e l'*aiuto reciproco* per far fronte alla stanchezza e alle difficoltà dell'accudimento nei primi mesi; a questi stessi fattori di rischio, tra gli uomini prevalgono, quali possibili soluzioni, l'*organizzazione*, la *richiesta di aiuto* alle famiglie d'origine, la *presenza*, e la *riflessione* come rimedio alla frenesia che si ipotizza accompagnerà il periodo seguente alla nascita e che potrebbe offuscare la bellezza di quanto si sta vivendo. Comuni e ricorrenti nelle elencazioni di entrambi i generi si trovano la *pazienza*, il *dialogo* all'interno della coppia e la *riscoperta del legame* alla luce dei nuovi ruoli assunti, la capacità e il coraggio di *delegare* affidandosi all'aiuto degli altri, la ricerca

di *momenti di tranquillità* tramite cui provare a salvaguardare il benessere di tutti e tre, l'acquisire reale *consapevolezza* del proprio essere genitori.

Sembra essere avvertita come una necessità quella di costruire un "noi genitoriale"²⁸ che, facendosi carico dei bisogni di fusione e di differenziazione dei partner, comprenda le singole individualità in un progetto comune.

Le coppie presenti, già nel segnalare anticipatamente tra i "sintomi" le incomprensioni e le discussioni continue ("*Sarà sempre colpa mia! Sicuramente...*") sembrano coscienti di andare incontro ad un momento di ristrutturazione del rapporto che sarà caratterizzato dalla crisi, ma che dovrebbe consentire una riorganizzazione "del loro equilibrio relazionale"²⁹. Nella discussione in gruppo è emersa poi l'ambivalenza del rapporto con le proprie famiglie, da cui ci si aspetta aiuto ma di cui si teme anche l'invadenza, coltivando da un lato il "mito e l'illusione"³⁰ dell'autoreferenzialità e lasciando, dall'altro, trasparire tutta l'incertezza che gli adulti vivono nell'epoca contemporanea e che non può non influenzare il modo di pensarsi madri e padri.

Al termine della serata il gruppo riflette su come le esercitazioni svolte, che hanno dato rilievo alle aspettative personali, abbiano aperto possibilità e occasioni di dialogo nuove con i compagni/e, attraverso cui avranno modo di confrontarsi sui timori e i desideri per il futuro che possano dirsi comuni, mettendo a tema quindi il processo attraverso cui quel 'noi famiglia' si ricostruisce in un momento di passaggio.

Le attività di carattere proiettivo proposte hanno infatti consentito di avviare una negoziazione, all'interno delle coppie, dei vari e diversi problemi, e delle possibili soluzioni, che la vita futura potrebbe porre.

²⁸ E.Scabini, V.Cigoli, *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, pag. 121

²⁹ Ivi, pag.125

³⁰ Ivi, pag.121

2.4 Per concludere: i lasciti dell'attesa

“È la “speranza” una creatura alata
che si annida nell’anime-
e canta melodie senza parole-
senza smettere mai...”

E. Dickinson

Dopo aver lasciato ai membri del gruppo il tempo di raccontare come avessero trascorso la settimana e se vi fosse stata l’occasione di riprendere all’interno della coppia quel processo di negoziazione delle aspettative cominciato nell’ultimo incontro, si è proceduto a presentare il tema oggetto di riflessione dell’ultimo appuntamento del percorso intitolato *“Cosa ci ha insegnato l’attesa”*.

Questo aveva l’intento di permettere ai partecipanti di raccogliere le idee in merito a ciò che dell’attesa si potesse pensare di conservare, oltre il suo termine, come risorsa esistenziale, cosa di essa si presupponeva sarebbe rimasto e quindi cosa si poteva affermare avesse insegnato. Anche in questo caso, cercando di stimolare uno sguardo sul futuro che sapesse farsi carico del presente, si è scelta come modalità operativa l’utilizzo delle immagini, così capaci, nel loro essere sempre metaforiche, di facilitare questa bilocazione del pensiero e del significato.

Cercando di riattivare quel dialogo di coppia iniziato nel terzo incontro si è quindi proposta, come prima attività, la costruzione ‘a quattro mani’ di un poster riassuntivo, quale manifesto di ciò che ogni coppia riteneva di aver imparato dall’attesa, confrontandosi con il compagno/la compagna sull’argomento e negoziando le decisioni in merito alle immagini, ai disegni, ai ritagli, alle parole da apporre sul cartellone. Sono quindi stati messi a disposizione delle coppie cartoncini, pennarelli, matite colorate, riviste, immagini scaricate dal web, e si è chiesto di portare a conclusione il lavoro in circa mezz’ora.

Il manifesto dell'attesa

Prima dell'inizio dell'attività in coppia, si è lasciato il tempo (10 minuti circa) a ciascuno, individualmente, di cercare nel materiale messo a disposizione, qualcosa che fosse ritenuto significativo, rappresentativo, qualcosa che 'parlasse' al soggetto, impegnato a rispondere alla domanda "Cosa rimarrà dell'attesa?", da condividere poi con i rispettivi compagni. Dopo questa prima fase di ricerca, le coppie hanno cercato uno spazio in cui potersi appartare per discutere, confrontarsi, negoziare e costruire il manifesto della loro attesa. Tutti sono apparsi stimolati e seriamente impegnati nel lavoro che si è svolto in un clima operoso e gioioso, e che ha reso necessario prolungare il tempo messo a disposizione dell'attività per la cura che le coppie hanno voluto dedicare alla realizzazione del proprio poster. Al termine tutti si sono radunati nuovamente in salotto e le coppie, una ad una, sono state invitate a presentare e spiegare la propria opera agli altri.

Il titolo dato al primo lavoro che è stato presentato è "*Il nostro lungo viaggio verso Mara*", in cui l'attesa è spiegata attraverso la metafora del viaggio. Un'attesa che conduce altrove, che porta, anche fisicamente, da un'altra parte, a un'altra, diversa postura esistenziale, quella dell'essere genitori. Tema ricorrente dell'incontro, che tornerà con insistenza anche nella seconda esercitazione, è quello del cambiamento, visto come dono dell'attesa o come passaggio obbligato, cui predisporre, per abbracciare il nuovo, la sorpresa.

Il primo lascito dell'esperienza esistenziale dell'attendere è quindi quello di scoprirsi, poco alla volta, trasformati, cambiati nel proprio modo di rileggere il mondo e la vita.

Il primo cambiamento che tutti sottolineano è quello all'interno della coppia; il rapporto si consolida nell'aspettare insieme, nel vivere così intensamente un'esperienza comune. Non a caso, ad incipit, sul manifesto troneggia la frase "*Rafforza la coppia*" accompagnata dall'immagine centrale di padre, madre e neonato subito dopo il parto, spiegata utilizzando parole come "*unione*", "*esperienza tutti insieme*" a significare il grado di intimità percepito, e immaginato per il futuro più prossimo. Per sottolineare questo aspetto di estrema sintonia tra i partner, a chiudere il manifesto, è stato posto il disegno della situazione immaginata nell'incontro precedente, considerato emblematico del vivere in grande comunione, in quanto entrambi avevano rappresentato graficamente la medesima scena, una passeggiata in montagna durante le vacanze.

Il secondo lavoro presentato è stato intitolato “*E’ ora!*”, in cui il tema del tempo appare centrale. L’attesa, viene detto, sta insegnando il valore dell’adesso, per il suo essere “*un tempo non da far scivolare in attesa di un altro tempo, ma un tempo già pieno di qualcosa...o di qualcuno*”. Un tempo quindi in cui predisporre *solo* ad aspettare, abbandonarsi all’incantesimo, di cui parla R. Barthes nella frase apposta sul cartellone (“*L’attesa è un incantesimo: io ho avuto l’ordine di non muovermi... l’attesa esige che io me ne stia seduto in una poltrona con il telefono a portata di mano.. senza far niente*”), concedendosi il lusso di non fare niente se non gestire il nuovo, il cambiamento, l’inatteso. Un tempo che si fa dono, come sottolineato dalla frase “*Tutto ciò che non viene donato va perduto*”, e che fa percepire l’urgenza dei cambiamenti cui predisporre nell’adesso.

Il tema del cambiamento appare qui un presupposto, più che una naturale conseguenza dell’attesa; trovare il coraggio di cambiare, accettare di cambiare, diviene veicolo del desiderio, possibilità di scoprirsi desideranti. Cambiamento e desiderio appaiono così strettamente interconnessi: proprio perché il desiderio di essere oltrepassa l’essere³¹ non si può predisporre a desiderare senza accogliere il cambiamento come sua ineluttabile conseguenza. Vivere il tempo come dono è “sostenere (o giocare) il gioco[...]del “senza”[...]tollerare l’idea di un dono “senza” dono, ma anche di un tempo “senza” tempo, o di un vedere “senza” che qualcosa si dia a vedere.”³² Non apporre su di esso aspettative e lasciarsi cogliere dalla sorpresa.

Anche in questo manifesto compare il tema dell’unità di coppia e il desiderio di condivisione che passa qui attraverso la riflessione comune sull’esperienza vissuta, dando valore alla scrittura come strumento, sperimentato utile, per far affiorare ciò che sta sotto, come rappresentato dall’immagine della moka da caffè, spiegata come piccola attesa quotidiana in cui si sta a “*vedere cosa viene su*”.

Torna anche il tema dell’avventura che ci si augura “*lunga*”, descritta in termini di durata come viaggio dentro al tempo.

Il terzo manifesto è stato intitolato “*Guarda oltre i confini del tuo mondo*”, titolo che riassume il primo grande insegnamento raccolto dalla coppia nel tempo dell’attesa, spiegato con le parole: “*L’attesa ti costringe a staccarti dalla visione del mondo che si è*

³¹ Si fa riferimento a quanto scritto da S.Natoli in *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, Brescia, 2006, pag.33

³² Premessa di P.A.Rovatti in J.Derrida, *Donare il tempo. La moneta falsa*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996, pag.XIII

avuta fino a quel momento e ad allargare i propri confini, il proprio mondo”; il tema del cambiamento è qui affrontato come costrizione, necessità, obbligo, ed è visto come trasformazione dello sguardo, ampliamento della prospettiva con cui si guarda il mondo. C’è sì un ‘distacco’, un abbandono di un punto di vista consueto, ma il guadagno è sentire come ‘proprio’ un mondo che si fa più grande; cambiare è, in questo caso, guardare oltre o da più in alto. Questo “*spostamento di prospettiva*” è sottolineato anche dalla metafora del viaggio, rappresentata dall’immagine di un treno; un treno che porta altrove e permette di vedere le cose in maniera diversa. Anche le difficoltà, raffigurate con l’immagine del labirinto, e le passioni, vengono viste da un’angolazione differente; la frase: “*L’attesa attenua le passioni mediocri e aumenta le grandi*” è stata infatti spiegata proprio come capacità acquisita di rileggere in modo nuovo i problemi e i desideri quotidiani.

Il tema del desiderio viene, in questo poster, presentato come voglia, che, viene detto, costituisce la materia prima di cui è fatta l’attesa (“*è fatta di voglie l’attesa.*”). Un tempo desiderante nella sua sostanza, che muove il cambiamento e di esso si alimenta.

La modificazione radicale della prospettiva da cui si guarda e si attribuisce senso al mondo è espressa anche dalla frase, apposta sul cartellone, “*Il mondo è fatto anche di bebè*”, che, come viene spiegato dal partecipante, riassume quello spostamento, in termini di consapevolezza, che gli ha permesso di andare oltre la paura di rinunciare alla propria libertà, superare il proprio egoismo e lasciarsi cambiare la vita da quell’Altro di cui si è in attesa, e che già ha saputo relativizzare il tempo e far perdere valore alla sua durata (“*L’importante non è quanto aspetti ma chi aspetti*”). Anche in questo lavoro compare la tematica dell’unità di coppia, che si auspica, divenga poi unità familiare.

Il quarto lavoro presentato non ha un titolo, ma il partecipante intento a presentarlo esordisce con l’espressione: “*E’ una spirale di eventi*”, ad inquadrare subito come centrale il tema del divenire, che travolge e sconvolge. Non a caso la parte centrale del manifesto è descritta utilizzando le parole: “*Abbiamo deciso di cambiare vita, abbiamo iniziato a pensare alla vita che volevamo*”; questa frase lascia ben intendere quanto il cambiamento sia qui visto come frutto di una scelta, pensata e condivisa, che ha poi messo in moto quella spirale di trasformazioni di cui ci si sente protagonisti. Cambiamento che nasce, in questo caso, dal desiderio, messo a fuoco con la riflessione su ‘quel che realmente si vuole’, e che anche qui spinge ad uno spostamento di prospettiva, spiegato dalla frase:

“Dev’essere una pulsione innata e congenita quella che spinge l’uomo a scalare le montagne, ad aggrapparsi alle rocce per giungere in vetta ed allargare così i suoi orizzonti. Sarà il desiderio di trovare il limite dell’infinito oppure un mettere alla prova le proprie forze, il proprio equilibrio, ma mettete una montagna tra l’uomo e l’orizzonte e la scalata avrà inizio.”

Il desiderio di allargare i propri confini non è il solo guadagno dell’attesa; la frase è stata infatti commentata spiegando quanto scalare una montagna, arrampicare, sia un’azione che si compie in gruppo e che implica un alto grado di fiducia, necessaria per mettere la propria vita nelle mani di un altro, proprio come accade quando si costruisce una famiglia. Famiglia in cui si ravvedono le caratteristiche di potenza e protezione, in linea con la metafora dell’arrampicata. Si aggiungono alla fiducia altri guadagni formativi del tempo dell’attesa, l’autostima accresciuta dal sentirsi capaci di generare, e la curiosità con cui ci si approssima al domani (“*Domani sarà un giorno come gli altri?*”) che si immagina pieno di meraviglia. Questa postura esistenziale colma di stupore sembra appunto dono dell’attesa, che giorno dopo giorno, viene scoperta quale “*tempo dei tempi*”, capace cioè di riassumerli e condensarli nell’istante, in un tempo, come scrive J. Derrida, delimitato, “determinato da un termine”³³ che si trasformi in dono. “Ciò che “dona” il dono è il tempo [...] È necessario il tempo, è necessario che duri, è necessaria l’attesa – senza oblio.”³⁴

Appropriandosi delle sue parole si potrebbe sostenere che l’attesa “non è *nel* tempo, essa è o ha il tempo, o piuttosto chiede di avere, di donare o di prendere il tempo – e il tempo come ritmo, un ritmo che non si imprime su un tempo omogeneo, ma che lo struttura originariamente.”³⁵ Il dono del tempo dell’attesa sta nel suo chiedere e prendere tempo, nel suo donare tempo; un tempo proprio, che non sfugge, non rincorre ma si dà come presente intriso di passato e già preñado di futuro.

L’ultimo manifesto presentato, anch’esso senza un titolo, ruota intorno al tema dell’unità della coppia e della famiglia. L’attesa sembra anche qui esperienza capace di stringere il rapporto e far sperimentare un più alto grado di intimità, come rappresentato dalle immagini scelte e dalla parola “*insieme*” scritta a collage sul poster. La riscoperta dell’altro come compagno di vita non è il solo tema che emerge dalla citazione di G. García Marquez che sottolinea ancora la relatività del tempo durante l’attesa:

³³ J.Derrida, *Donare il tempo. La moneta falsa*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996, pag.44

³⁴ Ibidem

³⁵ Ibidem

“Capita che sfiori la vita di qualcuno, ti innamori e decidi che la cosa più importante è toccarlo, viverlo, condividere le malinconie e le inquietudini, arrivare a riconoscersi nello sguardo dell’altro, sentire che non ne puoi più fare a meno... e cosa importa se per avere tutto questo devi aspettare cinquantatré anni, sette mesi e undici giorni notti comprese?”

La poesia scelta per chiudere il manifesto torna a rappresentare l’attesa come un tempo caratterizzato dal senso di libertà e dalla sosta, tempo sospeso in cui godere il presente, lanciando il pensiero e lo sguardo oltre gli abituali confini:

*“Voglio restare così,
disteso su un prato a scrutare l’infinito
lasciar liberi i pensieri
di provare a raggiungere
la linea d’orizzonte.
Godere della pace di questo tempo
Senza pensare al caos dei miei giorni.
Sospeso tra prato e cielo.
Equilibrio dei sensi.”*

La domanda sul futuro, *“Come sarà?”*, rappresenta, viene detto, l’apertura curiosa al domani cui questo presente di pace già si affaccia, tradendo anche qualche preoccupazione.

Oltre se stessi

Al termine della presentazione dei manifesti il clima è di generale commozione, indice della serietà con cui il gruppo ha affrontato il lavoro di costruzione dei cartelloni e della significatività degli stessi. Movendo dall’osservazione che l’attesa sia quella di qualcuno che già abita la vita di ciascuno e la trasforma, e sulla suggestione di quanto raccolto nei poster, i partecipanti vengono invitati a scrivere una lettera al proprio figlio/a, con l’incipit *“Caro figlio ti scrivo...”*, provando a raccontare, in venti minuti circa, quanto la sua presenza silenziosa e l’attesa dell’incontro con lui/lei rappresentino un momento

esistenziale unico e significativo. Il gruppo si scioglie e tutti i partecipanti trovano uno spazio appartato dove dedicarsi alla scrittura. Quando ci si raduna nuovamente per la lettura degli scritti, si avverte un pudore nuovo, inusuale, quasi che le parole sussurrate al proprio bambino fossero più private ed intime dei propri pensieri. La condivisione comincia quindi sottovoce, accompagnata da un silenzio accogliente e rispettoso.

Il primo tema, che si presenta come ricorrente in quasi tutte le lettere, è quello del *superamento dell'egoismo*, processo che appare già iniziato dalle parole scritte dai partecipanti:

“Diventa sempre più chiaro che quello che era mio ora è anche tuo....Mi sono ripetuta più volte che l'attesa è tempo mio, interno, segnato dai battiti del cuore...ma qui i battiti sono anche i tuoi e così forse questo è un tempo nostro, scandito da necessità che non sono solo le mie...”, *“Sto imparando a non pensare solo a me e a ciò che vorrei io, cosa che ho sempre fatto...”*, *“Troppa l'emozione di sentirti già dentro che quasi non riesco a contenerla in cuore di trentenne autocentrata...”*, *“Sai, prima di te, la mia vita era fatta di un ME...”*, *“Tutto gira già intorno a te...”*;

un processo che può essere considerato di *cambiamento*, di trasformazione del modo con cui si rilegge e si attribuisce senso al mondo:

“Da quando ti ho cominciata a vedere nello schermo delle ecografie che mamma faceva in ospedale la mia vita ha cominciato a cambiare. Per cambiare non intendo solo nelle cose da fare o non fare, ma proprio nel modo di pensare alla vita...”

Un cambiamento che conduce verso quel *diventare genitori* sempre più vicino, cui tutti fanno riferimento come compito esistenziale da imparare a svolgere nei migliori dei modi, e che pur alimentando *ansie* e *sensazione di inadeguatezza*, contemporaneamente sembra chiamare un accresciuto senso di *responsabilità*, *desiderio di dare*, di trasmettere e guidare:

“Penso che pur mettendocela tutta non sarò la mamma perfetta, ma sono certa che ti darò tutto l'amore del mondo...”, *“Non credo avrai una mamma invincibile...”*, *“pensavo di essere pronta ad averti...”*, *“E' convinto che non sarà in grado di essere un bravo papà...”*, *“Non saremo i genitori migliori del mondo ma ce la metteremo tutta per essere i genitori migliori che ci sarà possibile essere...Sarà mia premura riuscire a trasmetterti tutti quei valori che sono stati per me una importante guida...”*, *“Io e tua mamma siamo pronti per imparare a diventare genitori...”*,

“quello che ti fa dire ora hai il dovere di dare l’esempio, essere la figura di riferimento per te...”;

accompagnare alla scoperta del mondo, instillare insegnamenti e valori, sembra essere vissuto come desiderio centrale nel pensarsi madri e padri, capace di far provare sia *sicurezza e conforto* (“*A quel punto sarai in grado di difenderti dalle insidie che la vita vorrà presentarti...*”), che *orgoglio e compiacimento* (“*Un giorno vorrei tu potessi pensare ciò che io penso del mio papà, cioè che pur con i suoi limiti e difetti non lo cambierei mai con nessun altro...*”). Le polarità intorno a cui si addensano queste riflessioni sono quindi quelle di *egoismo/responsabilità, adeguatezza/inadeguatezza, prontezza/impreparazione e fiducia/paura*.

Lo stupore della presenza

Oltre al cambiamento e all’apprendimento che l’attesa sembra rendere possibile (“*Sto imparando pian pianino ad essere più paziente...sto imparando a correggermi e non ripetere gli sbagli...*”) altro tema trasversale in tutti i testi è quello della *comunicazione*.

Il nascituro è avvertito come una *presenza* (“*Tu già esisti fatto e finito, con il tuo carattere e la tua unicità...*”) che silenziosamente opera cambiamenti e condiziona le vite individuali e della coppia, qualcuno con cui quindi pare già possibile relazionarsi o con cui si ha quasi timore di farlo:

“Sei ancora nel mio pancione, so che ci sei, so che mi senti...”, “Diciamo che sai farti sentire! Forse perché io cerco di pensarti il meno possibile! Boh...mi sembra di disturbarti...”, “Anche se so che lo senti già quanto ti ama la mamma...”, “Ogni giorno mentre mi interrogo su come va qui fuori non posso non domandarmi come vada laggiù dalle tue parti....tutti i momenti ti penso, e mi chiedo come stai e cosa starai facendo...”, “Anche se sei ancora nella mia pancia e non ti vedo ancora, so che le tue orecchie già funzionano per benino e già ho pudore di parlarti di cose serie, di sentimenti, di aspettative, paure...”, “Non voglio pensarci prima, proprio

perché non posso e non voglio pensare a cosa succederà o cosa faremo tutti insieme, se non ho prima i tuoi feedback, conosciuto i tuoi gusti...”

La presenza del nascituro, pervasiva rispetto all’esperienza del vivere quotidiano, sembra costringere anche i più refrattari alla comunicazione, allo scambio affettivo implicito del sentirsi già ‘in relazione con’. Una relazione che viene investita di sentimenti e vissuti diversi: il *pudore*, il *timore*, la *preoccupazione*, la *tenerenza*, la *fiducia*, la *curiosità*, la *gratitudine* (“*Ti voglio ringraziare perché mi stai insegnando tante cose...*”).

D’altra parte il termine gestazione deriva dal latino *gestare*, ossia portare continuamente e assiduamente. L’attesa è quindi il tempo in cui ci si fa carico di un altro essere, lo si custodisce, fisicamente, affettivamente, mentalmente, con continuità e assiduità (“*In questi mesi che mi separano dall’incontro con te avrò il compito e il privilegio di custodire la tua vita...*”, “*Penso che tu sia diventata il mio pensiero più importante...*”), con lui si condividono emozioni, pensieri, sensazioni, a lui si rivolgono parole e carezze, proprio come si farebbe con qualsiasi altro essere manifesto.

In alcuni casi la presenza è avvertita con tanta forza da generare *turbamento* per la paura della rottura di quegli equilibri esistenziali fino a qui costruiti:

“Nel ‘nostro mondo’ tutto gira già intorno a te ma, fortunatamente, non sei ancora diventato un’ossessione. Io riesco ancora a dedicarmi alla mamma e a me stesso...e viceversa. E desidero più di ogni altra cosa che tu possa inserirti in questa realtà e non sostituirla, perché a conti fatti mi piace...”

Si rende visibile qui la polarità *dipendenza/indipendenza*, ma nei passaggi in cui si mette a tema la presenza del figlio/a compaiono anche quelle di *desiderio/rifiuto*, *egoismo/responsabilità* e *piacere/dovere*.

In diversi i testi la presenza nascosta del bambino è accompagnata dallo *stupore*, che sembra subentrare alla *sorpresa* della scoperta dello stato di gravidanza:

“Se non altro per non perdere lo stupore con il quale ti sto pensando e che spero non finisca mai...”, “*Da quando ti incomincio a sentire l’emozione è ogni giorno più forte...*”, “*Dovevi vedere la faccia di mamma quando abbiamo scoperto che ti aspettavamo...molto sorpresa, come anche io, ma molto felici!*”, “*Nostra piccola meraviglia...*”

Il desiderio con cui si attende il momento dell’incontro è invece tradotto dall’*impazienza* e dalla *trepidazione* in molti testi:

“Sogno il momento in cui ti abbraccerò...”, “Il tuo papà è peggio di me per quanto riguarda l’impazienza...”, “Non vedo l’ora che succeda...ti aspettiamo!”, “Non vedo l’ora che tu esca dal pancino di mamma...non vedo l’ora di vederti!”, “La mamma non vede l’ora di vedere come sei...ti stiamo aspettando!”;

in uno in particolare, la trepidazione è talmente intensa da far avvertire la mancanza, con un sentimento traducibile con la *nostalgia* (“*Ci manchi, piccolina...*”), quasi che quella presenza che dà segnali di sé senza manifestarsi fosse accomunabile a chi, conosciuto e amato, fa sapere di sé da altrove, e di cui si attende il ritorno. La nostalgia, vissuto che di norma si rivolge al passato e al suo ricordo, viene qui proiettata nel futuro, ed appare indice di quanto esso, nell’attesa, si dia già nel presente, e, come parte dell’esperienza concreta dei soggetti, generi un sentimento di attesa di qualcosa che si è già potuto sperimentare.

Se, come scrive S. Kierkegaard, “il possibile è per la libertà il futuro, e il futuro, per il tempo, è il possibile” allora la possibilità, che abita come essenza il presente dell’attesa, rende al futuro la libertà di fluttuare tra il qui e il non ancora, sovrapponendo le temporalità e sentimenti che ad esse si legano. “Si intrecciano, così, eventi del passato ed eventi del futuro: risucchiati nel presente”³⁶ dell’esperienza dell’attesa.

Non sarebbe l’angoscia in questo caso il vissuto corrispondente al futuro e alla possibilità, quanto la nostalgia e la *speranza*.

Un nido da cui volare

Sono molte le speranze e le aspettative dichiarate nelle lettere dai partecipanti; quella di vedere il proprio figlio diventare “*una persona in grado di cavalcare il mondo e le sue difficoltà senza subirlo ma rispettandolo profondamente*”, di fargli conoscere “*l’amore che speriamo di riuscirci a dare*”, di non fargli “*mancare nulla*”, di permettergli di vivere in “*una gran bella famiglia*”, di fargli vivere tante esperienze “*in prima persona, con mamma e papà al tuo fianco per percorrere la strada della vita insieme a noi*”, di permettergli di “*conoscere ciò che di bello ti circonda*”. Si augura al proprio piccolo/a amore,

³⁶ E.Borgna, *Op. cit.*, pag.86

conoscenza, serenità, pienezza e ci si augura di poter condividere quei momenti con lui/lei (“*Ci sarà da divertirsi!*”), che, già si sa, è destinato ad andare, a prendere il volo, a distinguersi, separarsi e allontanarsi (*Noi siamo qui pronti ad accoglierti per quello che sei (...spero di ricordarmi di questo quando a quindici anni mi manderai a quel paese e uscirai...)*), “*...custodire la tua vita...La tua...poi starà a te infatti decidere cosa farne...*”). Ovviamente i vissuti che accompagnano queste parole sono la *speranza*, la *fiducia*, l'*amore*, la *premura* e la *preoccupazione*, che solitamente caratterizzano l'atteggiamento di chi guarda il proprio piccolo lasciare 'il nido'.

E proprio alla preparazione del 'nido', come luogo apposito in cui accudire e far crescere, vengono dedicati diversi pensieri. Quanto appaia importante assolvere al compito di creare uno spazio, dare una casa emerge da queste riflessioni:

“Pensa che ad oggi la tana (la mamma la chiama così) non è ancora ultimata, manca il tuo spazio...”, “Stiamo mettendo a posto casa, la stiamo trasformando, fidati, diventerà bellissima, anche la tua cameretta...”, “mamma e papà stanno preparando per te un piccolo angolo di serenità in cui accoglierti e prepararti ad una vita che ti auguro felice, stimolante e completa...”

Fare spazio, dentro di sé e fuori di sé, riorganizzare il proprio mondo per prepararlo ad accogliere l'arrivo di chi si annuncia, si propone allora come gesto concreto di cura di quel futuro che il presente porta in grembo e culla. Quello dell'attesa appare ancor più tempo di preparazione alla nascita, intesa come parto e come ciò che ad esso segue, in cui la metamorfosi interiore ed esteriore diviene necessaria a quel processo di generale cambiamento che la accompagna.

Commiato

La condivisione delle lettere è stata accompagnata da grande commozione, stemperata da qualche lacrima e un po' di ironia. Tutti sono parsi molto coinvolti nell'ascolto delle scritture altrui, e felici di poter condividere con il gruppo la propria.

Al termine, sulla scia di emozioni così vibranti ed intense, si propone ai partecipanti un ultimo esercizio per chiudere l'incontro: scrivere su un biglietto cosa si intende conservare di questa esperienza laboratoriale, cosa rimarrà come insegnamento o ricordo, e attaccarlo in una grande valigia disegnata su un cartellone, dopo averne spiegato il significato al gruppo.

Quasi tutti identificano come guadagno la possibilità di *condividere* l'esperienza dell'attesa con altri, con cui potersi confrontare per relativizzare dubbi e paure ad amplificare la gioia:

“Condivisione, scoperta di quanto possa essere distinta la stessa esperienza per coppie diverse”, “La condivisione di uno stato, il confronto, il piacere della scoperta dei miei compagni, la tranquillità data dal non essere l'unico”, “Sorpresa per la spontaneità della condivisione”, “Nuovi amici”, “Sentire il parere di altri”.

Condivisione che ha segnato la nascita di relazioni e rapporti di amicizia, contraddistinti dal *piacere di stare insieme*, dal *divertimento* e dall'*entusiasmo* che fanno scaturire un senso generale di *gratitudine* verso il gruppo:

“Tanto, tanto entusiasmo”, “Divertimento”, “Gratitudine”, “Vi ringrazio perché mi sono davvero divertita”, “Un'esperienza bella, divertente, mai pesante; eppure l'argomento è stato bello importante, di quelli che ti cambiano la vita”, “Ne è valsa la pena”, “Mi è piaciuto!!!”, “Divertimento (per fortuna!)”.

Un altro elemento significativo e ricorrente è la *consapevolezza* che diversi partecipanti scrivono di aver acquisito attraverso il percorso, scaturita dall'occasione di porsi in modo riflessivo dinanzi a questo tempo così particolare: *“La consapevolezza dell'ignoto”, “La consapevolezza...l'aver affrontato l'attesa”, “Tempo per fermarsi a riflettere e verbalizzare”, “Riflettere su cose alle quali non avrei pensato”*; la possibilità di portare il sentire alla parola, rendere comunicabile ciò che per frenesia, paura o mancanza dei tempi opportuni, rischiava di rimanere nel 'non pensato', e agire interiormente in modo tacito, è divenuta incremento della coscienza di sé che sempre permette di orientare l'esistenza e preservare dagli smarrimenti. Assumere consapevolezza si è costituito quindi come occasione di iniziare quel processo di “diventare genitori prima del concepimento”³⁷, che si attiva quando si ha modo di soffermarsi a riflettere ed avvertire così “la responsabilità e il privilegio di questa condizione”³⁸; non a caso una futura mamma ha inserito tra gli elementi considerati formativi *“Immaginarmi genitore”*, a dire la significatività di un

³⁷E.Musi, *Op. cit.*, pag.147

³⁸ Ibidem

‘gioco’ proiettivo che ha permesso idealmente di gettare se stessi oltre il momento presente, dentro il futuro, ipotizzando come il proprio sé possa organizzarsi in quella nuova situazione, valutando le risorse presenti e quelle che sarà indispensabile attivare.

L’aver offerto uno spazio in cui dare eco, lasciar risuonare vissuti, emozioni e sentimenti (“*Spazio di approfondimento di emozioni e paure*”) è stato esplicitamente indicato come guadagno, ad indicare quanto alle emozioni, soprattutto quando sono così forti ed intense come quelle che investono l’attesa, sia necessario dare un nome, un riconoscimento per non farsi travolgere ma coinvolgere. Lo spazio laboratoriale è così davvero risultato “uno spazio finzionale popolato di immagini, di rimandi, di allusioni, di “come se”, di tendenze, di affetti, di meraviglie, di paure, delle piccole cose”³⁹ che riempiono di senso questo momento esistenziale.

Il gruppo è diventato, a detta dei partecipanti, contenitore di vissuti che in esso hanno trovato risonanza, inizialmente sembrando quasi da esso amplificati, ma che in quello spazio circoscritto hanno potuto essere presi in carico, ‘addomesticati’ dalla riflessione comune e dalla condivisione.

Quel ripiegamento interiore che il percorso ha richiesto e stimolato, da alcuni desiderato e visto come una necessità, da altri temuto, è divenuto possibilità concreta di confronto con se stessi prima che con gli altri (“*All’inizio ero terrorizzata*”, “*Il ricordo della paura di espormi...il piacere della scoperta di espormi*”), felice scoperta di sé e meraviglia del guardarsi e mostrarsi nel profondo.

Una partecipante ha poi riportato, tra i guadagni, il fatto che le attività proposte si siano costituite come “*occasione per cominciare discorsi di coppia*”, per aprire un dialogo su questioni celate ma di grande importanza per la vita personale e familiare. Parlare con il compagno/a di quanto si sente, si prova, si teme e si desidera, permette di portare la condivisione dell’esperienza dell’attesa ad un livello più alto e di creare quel senso di comunione che alimenterà la vita familiare dopo la nascita.

In due biglietti torna il tema della *sorpresa*, quella che spiazza e spaventa perché cambia i piani, scompagina l’attesa, lascia percepire quanto essa sia punteggiata da eventi inattesi, dall’imprevisto, suo vero compimento: “*Poi c’è stata anche la sorpresa, l’imprevisto...una coppia addirittura che partorisce molto prima del previsto!! E mette in agitazione tutti noi altri...*”, “*La paura di un cambio inatteso*”. La possibilità concreta e plausibile che non

³⁹ L.Cerioli, A.Antonietti, *Op. cit.*, pag.22

tutto vada come ci si immagina giustifica lo stato di allerta e lascia irrompere lo stupore, che diviene postura dello sguardo estatico, colmo di meraviglia, che chi attende rivolge sul mondo.

2.5 I vissuti dell'attesa

“Il fatto che l'uomo sia capace di azione
significa che da lui ci si può attendere l'inatteso,
che è in grado di compiere
ciò che è infinitamente improbabile”

H. Arendt

Le emozioni e i sentimenti presi in esame, dedotti dalle parole scritte e pronunciate in relazione alle diverse tematiche di riflessione proposte, sono quasi tutti identificabili, si è detto, nelle categorie di base del lessico emotivo della lingua italiana, secondo il *Modello BS*. Questo sistema di categorizzazione individua sette elementi strutturanti l'emotività: *novità, benessere, sicurezza, alleanza, riuscita, senso, valore*, che “costituiscono ciascuno la caratteristica essenziale di classi di emozioni che li affermano o li negano.”⁴⁰

Le quattordici famiglie lessicali, che il modello individua, si organizzano quindi intorno a questi elementi strutturanti in modo binario, in base al quale ad ogni emozione ne corrisponde una opposta: *beatitudine/malignità, felicità/senso di colpa, gioia/tristezza, filia/rabbia, fiducia/paura, piacere/dispiacere, attrazione/repulsione*.

Secondo gli autori le emozioni si sarebbero sviluppate “in modo binario corrispondentemente alla possibilità che un bisogno ha di essere soddisfatto o meno”⁴¹, per cui l'emozione positiva segnala lo stato di appagamento, mentre quella negativa esprime insoddisfazione. Pur elaborando una categorizzazione verticale delle emozioni, riconducibile al paradigma classico, il *Modello BS* è ispirato anche da quello prototipico nel ricondurre le categorie di base alle famiglie lessicali, rispetto alle relazioni più o meno marcate che intrattengono con queste, considerate prototipiche perchè esemplari più rappresentativi delle sovracategorie.

“Il prototipo è l'esemplare [...] che meglio rappresenta gli elementi della categoria.”⁴²

La sua caratteristica è quindi quella “possedere il maggior numero di caratteristiche in comune con gli altri elementi della categoria e il minor numero di caratteristiche in comune

⁴⁰ M.A.Cervi, C.Bonesso, *Op. cit.*, pag.127

⁴¹ Ivi, pag.45

⁴² Ivi, pag.128

con elementi di categorie diverse.”⁴³ Secondo gli studi di E. Rosch, la categorizzazione di base “è il livello al quale opera normalmente la nostra capacità cognitiva”⁴⁴ e viene usato con un certo automatismo per descrivere la propria esperienza.

Senza dilungarsi troppo nell’illustrare il modello cui si fa riferimento, utilizzato per rendere più chiara e leggibile l’analisi delle emozioni e dei vissuti, si sottolinea come l’aver ricondotto le categorie di base alle famiglie lessicali abbia permesso di cogliere con una certa immediatezza come a ciascuna tematica proposta si siano addensate famiglie lessicali diverse in modo ricorsivo: al tema della nascita ad esempio i partecipanti hanno associato emozioni che ruotano principalmente intorno alle famiglie lessicali di *paura* (trepidazione, ansia, preoccupazione, paura, smarrimento, terrore) e di *fiducia* (meraviglia, fiducia, coraggio, sorpresa, sbalordimento), come pure a quello dell’attesa, in cui la *paura* compare anche come agitazione, inadeguatezza, incertezza, perplessità, e la *fiducia* come speranza, stupore, serenità, ma si propongono come importanti anche altre famiglie lessicali come la *tristezza* (travaglio, delusione, sofferenza, rassegnazione, sconforto, nostalgia), l’*attrazione* (desiderio, tensione, curiosità) e la *filia* (senso di condivisione, gratitudine, amore); intorno al tema dell’essere genitori si addensano emozioni appartenenti nuovamente alle famiglie di *fiducia* (in cui troviamo anche adeguatezza, tranquillità, calma) e di *paura* (cui si aggiungono panico, apprensione, paura di perdere indipendenza, insicurezza) ma soprattutto a quelle di *filia* (in cui troviamo anche tenerezza, pazienza, commozione, attaccamento, calore) e di *gioia* (divertimento, contentezza, allegria, gioia); infine sul tema dei lasciti dell’attesa si annidano ancora emozioni connesse alle famiglie lessicali di *paura*, *fiducia* e *filia*.

Nel complesso quindi si osserva come il percorso abbia mosso principalmente emozioni riconducibili alla paura e alla fiducia, coerentemente con quanto espresso in fase di analisi.

⁴³ Ibidem

⁴⁴ Ibidem

Intorno alle apicalità esistenziali

Si proverà ora a ricondurre tali vissuti emersi in fase di conduzione e analisi delle attività svolte durante il percorso laboratoriale ai quattro vissuti apicali, *amor, mors, ludus, opus*, dell'età adulta, individuati da D. Demetrio e che rappresentano in "chiave storico-anropologica"⁴⁵, e pedagogica, di per sé situazioni di cambiamento, accidentale o intenzionale. Questi diversi vissuti apicali appartengono "al mondo della vita adulta e anzi la contrassegnano, ne regolano i passaggi, la rendono riconoscibile."⁴⁶

Sono stati connessi all'amore (*Amor*) quelle emozioni e stati d'animo avvicinati alla *filia*, ossia all'amore familiare, parentale, amicale e fraterno, come all'*eros*, amore sessuale ed istintuale, ed anche all'*agape*, cioè l'amore conviviale, associativo, solidale; a *Ludus* quelle emozioni attinenti alle diverse declinazioni del vissuto ludico: *agon* (ossia la competizione, la sfida, la messa alla prova), *alea* (la possibilità, il rischio, la scommessa), *simulazione* (l'invenzione, l'illusione, la finzione, la proiezione), *vertigine* (smarrimento, eccitazione, annullamento, alterazione psichica); si sono ricondotti al vissuto operativo (*Opus*) quei sentimenti e stati emotivi attinenti all'invenzione, alla produzione, materiale e ideale, all'apprendimento e alla ricerca di successo; infine a *Mors* si sono associate quelle emozioni che hanno a che fare con la *perdita*, il *distacco*, il *senso della fine*, come pure quelle connesse con i tentativi di accettare e relazionarsi con questi vissuti dolorosi (la meditazione, la riflessione, la contemplazione) o di esorcizzarli e allontanarli (la guerra, la festa, la cura del corpo).

Quello che si può osservare guardando la tabella riassuntiva che segue è come le emozioni, i vissuti e gli stati d'animo esplicitati dai partecipanti o rintracciati negli scritti convergano soprattutto verso il vissuto amoroso e quello luttuoso. L'attrazione, il desiderio, la generatività che appartengono ad *Amor* paiono quindi significativi nell'esperienza concreta dell'attendere un figlio, come pure la paura della perdita, della sconfitta e della separazione attinenti a *Mors*, e caratterizzano il tempo dell'attesa come apertura e slancio coraggioso verso l'incontro (amoroso) con l'altro che si attende e momento di smarrimento e riorganizzazione esistenziale dinanzi al cambiamento che irrompe.

⁴⁵ D.Demetrio, *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1996, pag.51

⁴⁶ Ivi, pag.52

<p>AMOR Amore Desiderio Gratitudine Stupore Senso di condivisione Sbalordimento Sentirsi accompagnati Fiducia Piacere Godimento Calore Calma Armonia Attaccamento Tranquillità Commozione Pazienza Tenerenza Serenità Felicità Serenità Premura Beatitudine Paura di perdere indipendenza Smania Impazienza Meraviglia</p>	<p>LUDUS Coraggio Gioia Sorpresa Impazienza Entusiasmo Senso di novità Speranza Incoscienza Confusione Senso di libertà Sollievo Perplexità Desiderio di mettersi alla prova Incertezza Inconsapevolezza Senso di indipendenza Divertimento Incredulità Contentezza Allegria Curiosità Pudore Disillusione Senso di inadeguatezza</p>
<p>MORS Senso di abbandono Terrore Sentirsi separati Smarrimento Solitudine Paura Ansia Trepidazione Preoccupazione Agitazione Sofferenza Tormento Rassegnazione Tensione Senso di apnea Sconforto Nostalgia Insicurezza Gelosia Apprensione Panico Oppressione Depressione Costrizione Disagio Rifiuto</p>	<p>OPUS Insoddisfazione Fierezza Appagamento Orgoglio Soddisfazione Travaglio Delusione Consapevolezza Senso di potenza Fatica Inadeguatezza Compiacimento Senso di responsabilità Insofferenza Adeguatezza Frenesia Nervosismo Desiderio di essere adeguati Impegno Ambizione Determinazione</p>

Timore Accettazione Paura del disincanto	
--	--

Capitolo III

Parole che accompagnano l'attesa

3.1 Essere 'tra'

“Fino a che viviamo oscilleremo”

S.Natoli

Si procederà ora a presentare l'intervista di gruppo svolta con gli operatori che per professione accompagnano alla nascita le coppie in attesa, ripercorrendo i suoi diversi passaggi, spiegando il senso delle attività proposte e delle domande poste ai partecipanti e facendo emergere, direttamente dalle loro parole, significati, vissuti ed emozioni esplicitati. Il gruppo si è radunato a casa di una delle intervistate, la Presidentessa dell'Associazione Nazionale di Educazione Prenatale (ANEP), medico ginecologo, che si è resa disponibile ad ospitare i 'colleghi'. I partecipanti infatti avevano già tutti avuto precedentemente contatti professionali, cosa che ha permesso di contenere il disagio o l'imbarazzo di esprimere sensazioni e sentimenti davanti ad estranei e di creare, in modo abbastanza rapido, un clima di confronto schietto e spontaneo, mosso da un'introspezione profonda e curiosa. Il gruppo si è sistemato intorno al tavolo del soggiorno, di modo che per tutti fosse possibile scrivere comodamente e interagire con gli altri instaurando una buona circolarità comunicativa.

L'intervista è stata preceduta da un momento di presentazione della ricerca, in cui sono stati chiariti gli obiettivi del lavoro, le modalità e le finalità dell'incontro, ed è stato offerto un breve rendiconto dell'indagine empirica svolta con il gruppo delle coppie in attesa.

I partecipanti sono stati informati dell'utilizzo che si intendeva fare dei materiali raccolti ed è stato chiesto loro il permesso di audioregistrare la seduta.

Sono stati messi a disposizione di tutti fogli, penne e colori.

Il focus group si è quindi aperto con la richiesta di presentare se stessi e la propria mansione di accompagnamento alla nascita per iscritto in una decina di minuti.

Anche in questo caso è stata chiarita la posizione della ricercatrice, coinvolta nel processo, impegnata sia nella conduzione dell'incontro che nella partecipazione attiva alle diverse proposte.

Tra il fare e l'essere

Terminato il tempo a disposizione è stato chiesto ad ogni partecipante di leggere al gruppo la presentazione scritta, aggiungendo quanto avessero ritenuto necessario. Come già precisato si sono rese disponibili all'intervista cinque professioniste: una ginecologa, presidente dell'Associazione Nazionale di Educazione Prenatale, che organizza e gestisce corsi di accompagnamento alla nascita, improntati a favorire la comunicazione e la relazione tra nascituro e genitori, una fisioterapista neonatale, un'ostetrica ospedaliera, responsabile dell'ambulatorio della gravidanza fisiologica, dei corsi di accompagnamento alla nascita organizzati dall'Ospedale "F. Del Ponte" di Varese, dei corsi yoga, dell'accompagnamento delle neo-mamme in puerperio e durante lo svezzamento; un'ostetrica neolaureata che collabora con l'Anep ed interviene nel corso di preparazione al parto, ed un'ostetrica, libera professionista, fondatrice della Casa Maternità di Induno Olona, che accompagna le donne che scelgono di partorire in casa.

Questo primo esercizio di scrittura, oltre che chiarire incarichi e mansioni delle intervistate appare significativo innanzitutto per l'incipit scelto nella presentazione; tranne una, tutte hanno infatti esordito sottolineando non tanto 'cosa viene fatto', il mestiere che si svolge, quanto 'chi si è':

“Come dico sempre alle coppie durante l'incontro che tengo all'interno del corso, sono una fisioterapista 'atipica'”, “Mi sto scoprendo ostetrica...”, “Sono una donna, madre, medico e madre provvisoria delle donne che stanno per diventare madri: faccio la ginecologa”, “Non faccio l'ostetrica, sono un'ostetrica. Mi piace accompagnare il cambiamento, la trasformazione, la nascita e il parto.”

Quasi che questo tipo di ruoli abbisognino, oltre che di qualità professionali, anche di tante e tali caratteristiche e doti personali da non rendere più davvero scindibile “chi si è” da “cosa si fa”.

Anche l’insieme delle parole scelte per definire il proprio compito indica il confine sottile e permeabile che esiste tra il proprio modo di essere e la professione scelta, nonché appaiono rivelatrici del significato attribuito al proprio mestiere:

“...madre provvisoria delle donne che stanno per diventare madri...mi occupo di sorvegliare il percorso della gravidanza. La mia passione più grande in questo ambito è occuparmi del bambino prenatale...e mi adopero per promuovere la loro relazione”, “...ho deciso di dedicarmi alle mamme e ai bambini, ai loro bambini principalmente..semplicemente perché mi piace, sento che ho, non lo so, un feeling, un'empatia particolare ..può essere utile la mia competenza nel loro cammino di attesa”, “...faccio tutto a trecentosessanta gradi, per cui partendo dai corsi di accompagnamento alla nascita, poi seguo le donne con esercizi di yoga, consapevolezza del corpo, rilassamento e respiro....qualche volta riesco anche a sostenerle in travaglio...”, “...un'ostetrica che non avrei mai immaginato, fino al secondo anno, metà del terzo anno, di riuscire ad essere...e in questi giorni ci pensavo...sto ricevendo più di quel che do dalle mie mamme...”, “Mi piace accompagnare il cambiamento, la trasformazione, la nascita e il parto. Amo stare nel processo della vita anche per me stessa e per le donne che mi hanno ringraziato. Il mio nome vuol dire ‘colei che ospita’ (Marta) e il destino, la strada mi ha portato ad aprire una casa maternità dove accolgo le mamme, i papà e i bambini. Mi piace dire con professionalità e amore. Ogni nascita mi rinnova e mi dà centratura. Il mio compito è: stare sulla soglia, vedere, accompagnare. Credo nella sacralità di questo passaggio.”

Accompagnare, sostenere, accogliere, promuovere, sorvegliare, sono verbi che indicano una postura esistenziale prima che lavorativa, un modo di essere che determina la scelta professionale ed il modo in cui la si interpreta quotidianamente. Il proprio compito sembra essere segnato da questo ‘stare’, vigilare con attenzione, dedizione e amore, sulla soglia di un passaggio esistenziale delicato e significativo, in cui si manifestano fragilità esistenziali che necessitano di essere accolte e contenute da uno sguardo che non può essere solo professionalmente competente ma che deve farsi concavo come quello di una “madre”.

In tutte si coglie la motivazione, l'orgoglio e la passione che muove l'agire professionale e che sembra fortemente legato al proprio modo di porsi di fronte al mondo: “*mi piace*”, “*amo*”, “*credo*”, “*Ho un feeling particolare*”, indicano piacere, credenze, amore, desiderio, sentimento, che improntano più l'essere che il fare.

A questo proposito l'ultima citazione è poi emblematica, nel legare addirittura il significato del proprio nome, ciò che in primo luogo contraddistingue quello che siamo, con le scelte lavorative compiute. Aggiunge infatti: “*ho scritto un articolo sulla professione libera, non la libera professione, cioè il mio è un modo di vivere...una gratificazione enorme di questo modo di lavorare..anche nella fatica fortissima della reperibilità...per me è stare sempre nel processo*”. La vita personale in questo particolare caso sembra addirittura inscindibile da quella professionale connesse dalla modalità con cui si è scelto di essere-nel-mondo abitando il divenire, sulla soglia del cambiamento (“*Loro dicono ‘non so quale notte sarà’...ragazzi, io è tutta la vita che non so quale notte sarà!*”)

L'attività di presentazione di sé è stata gradita dalle partecipanti che hanno manifestato sorpresa per come, in pochi minuti, hanno saputo dare di se stesse un'immagine soddisfacente e gratificante.

Tra l'impazienza e la sosta

Al termine della presentazione è stata fatta al gruppo la prima richiesta: scegliere un'immagine, tra le tante messe a disposizione (le stesse immagini pittoriche utilizzate nel percorso con le coppie), che potesse rappresentare l'attesa, scrivere i vissuti che la accompagnano e verbalizzare il significato che ad essa veniva attribuito.

Dopo il primo momento di esitazione in cui alcune intervistate hanno manifestato la loro difficoltà a scegliere tra le immagini proposte perché considerate “tristi” o “passive” per come consideravano l'attesa: “*Io immagino l'attesa gioiosa...*”, “*Io l'ho interpretata come attesa attiva..cioè essere pronti a ricevere quello che sta venendo...*”, tutte hanno cominciato a scrivere i vissuti suscitati che poi sono stati letti ad alta voce, accompagnati dalla spiegazione del significato attribuito a questo tempo particolare.

Questi gli stati d'animo, le emozioni, i sentimenti emersi: *impazienza, entusiasmo, timore, prontezza, accoglienza, senso di incompletezza, apertura, rilassamento, riflessione, tranquillità, introspezione, serenità, cura, ansia, senso di colpa, preoccupazione, fiducia, trepidazione, speranza, noia, fastidio, angoscia, inquietudine, paura, amore, insofferenza, felicità.*

Ancor più significative sono apparse le attribuzioni di senso date all'attesa come tempo esistenziale specifico, che collocano la posizione di chi è chiamato ad attendere tra l'impazienza e la capacità di sostare:

“L'entusiasmo di qualcosa di nuovo...”, “Momento di pausa, rilassamento, riflessione magari per poi ripartire con il piede giusto o con più energia...”, “Faccio fatica ad aspettare un “qualcosa” che so che deve arrivare dedicandomi solo ed esclusivamente all'attesa di questo...”, “E' un privilegio, parola che racchiude tutto, cioè per me è un regalo meraviglioso...E' un grandissimo privilegio, perché è un tempo in cui mi prendo cura di me...”, “L'attesa è una domanda...c'è sempre dentro un dubbio...è una virtù, una lezione...”.

Le polarità semantiche che reggono queste attribuzioni di significato sono *pazienza/impazienza, paura/fiducia*. L'attesa, emerge, è tempo che richiede la sosta, ne offre la possibilità o, se necessario, la impone (“*Il tempo di quando devo aspettare qualcosa...devo, must...*”). Attendere ha a che fare con l'imparare a sostare, a stare dentro un tempo che pare vuoto senza smarrirsi:

“Eppure come è bello vedere le mamme che attendono...e si dedicano solo ad attendere per la maggior parte del tempo...”, “Ti tocca aspettare e non puoi far niente”, “Nell'attesa succedono le cose, cioè stare fermi dà spazio...nel vuoto qualcosa si muove...”.

Nel suo essere “*lezione*” e “*domanda*”, l'attesa è tempo di apprendimento e quindi un tempo che si fa dono, occasione, possibilità, se ci si dispone a sostare ed imparare.

Non a caso diverse partecipanti segnalano la propria difficoltà ad attendere, a lasciare spazio alla sosta che l'attesa propone, quasi che il mestiere costringesse in questo caso ad apprendere ciò che più si ha bisogno di imparare:

“Sono un'impaziente bestiale, faccio una fatica anche ad essere in coda!”, “Non so aspettare...sul piano personale...al lavoro sì, ma con meno fatica...”, “Io non incomincio ad aspettare, neanche se è per un pullman, io piuttosto vado a piedi!...Io

sopravvivo all'attesa solo se nel frattempo faccio una serie di cose che non c'entrano niente..”

L'impazienza che sembra caratterizzare queste modalità personalissime di approcciarsi al tempo dell'attesa, trasforma il lavoro di accompagnamento di ogni donna che attende, in una messa alla prova, una nuova lezione, la possibilità di 'imparare con':

“Se sto (nell'attesa) qualcosa si muove, se non sto paradossalmente succede meno...”, “...Sto ricevendo più di quel che do dalle mie mamme...anche se spero di essere riuscita comunque a trasmettere...”, “Se noi aspettiamo con loro veramente, il giorno o la notte, è perché vuol dire che anche noi ci mettiamo in gioco in quel momento lì..e quindi so molto stare presente...di fatto si è lì insieme...”

Sosta ed impazienza paiono quindi proporsi come la doppia faccia di una stessa medaglia, l'attesa, che nel suo condurre verso un tempo altro insegna a permanere, ad abitare, con consapevolezza e gioia, il presente.

Tra la solitudine e la condivisione

Si è poi chiesto alle intervistate di realizzare con gli strumenti preferiti (penne, pennarelli, matite colorate) una sorta di mappa delle cose ritenute importanti nell'attesa, in modo particolare nell'attesa di un figlio, per l'esperienza avuta, indiretta o diretta, distribuendo gli elementi sul foglio in modo casuale o pensato.

Si è quindi proposto di presentare il proprio lavoro al gruppo spiegando le scelte fatte, sia rispetto ai contenuti che alla loro disposizione spaziale.

Tutte le intervistate hanno posto tra le cose importanti nell'attesa la *condivisione*, quella “*di vissuti*”, con il partner, con il “*cerchio delle donne*”, con i parenti e gli amici visti come importante fonte di *supporto, sostegno e comprensione*, quella “*di emozioni*” intime, in particolare con il nascituro, e anche quella “*di oggetti*” con le persone che, più che in ogni altro momento, si interessano ai tuoi bisogni e necessità:

“Comprensione come bisogno di sentirsi compresi in un momento così particolare, in cui non capisci cosa realmente ti stia succedendo e sei davvero molto spaesato e

destabilizzato e spaventato anche in un certo senso. Comprensione come bisogno di capire cosa ti succedendo e anche comprensione di un altro, che in questo caso si presentifica...”, “Riconoscermelo e farlo presente agli altri che avevo bisogno di affetto, di vicinanza, di sostegno, di aiuto, che a volte si traduce in informazione che puoi ricevere in occasioni di confronto e a questo proposito una cosa che mi piace e stupisce tantissimo, è semplicemente il chiederti se hai bisogno di qualcosa, del lettino, piuttosto che di altre cose materiali...”, “Come poi la condivisione degli oggetti: se vuoi ti presto la carrozzina, la culla, se vuoi ti do i vestitini...”

Il primo aspetto peculiare dell’attesa sembra essere la vicinanza (“*La vicinanza perché si avverte il bisogno di sentire vicine le persone che ami, e ci si sente bisognosi in un modo diverso. Cioè il riconoscere di avere bisogno di...che spesso magari nel mondo quotidiano ci neghiamo o dissimuliamo, in questo tempo diventa particolarmente importante*”) segnata dall’affetto, dall’aiuto ricevuto, dal sentirsi compreso e supportato, e connotata da vissuti come l’amore, la serenità, la gioia, l’entusiasmo per la novità, la dolcezza, il calore, la tenerezza, la fiducia, la devozione, la felicità.

Si trovano, a questo proposito, tra le cose importanti, parole come: affidamento, attaccamento, sorriso, coppia, sogni, divertirsi, ridere, occuparsi di, amare, che evidenziano un campo semantico estremamente positivo in cui il ricevere aiuto, anche materiale, ed il sentirsi accolti si pongono come necessità prime dell’attendere un figlio.

Condividere l’esperienza diventa inoltre modo per lenire l’ansia, alimentata dalla paura per il cambiamento, “*per il nuovo, lo sconosciuto, l’inatteso*”, e la preoccupazione che fa scaturire dubbi e domande: “*Sarò brava? Sarò pronta? Sarò all’altezza? Ce la farò? Chi mi aiuterà ?*”, “*Come stai? Chi sei? Da dove vieni?*”.

L’attesa pare quindi anche esperienza che spaventa, porta smarrimento esistenziale, e fa sperimentare la solitudine (“*Sono sola, che nausea, che male...mi manca il respiro*”), quella della madre le cui emozioni sono amplificate, portata a “*sentire il corpo*” in modo nuovo (“*Sentire il corpo, la sessualità, la natura, il ritmo...*”), a ripiegarsi su di sé, a contemplare quel centro in cui abita il bambino che invia segnali, sempre più chiari, della sua presenza. La solitudine dettata dalla paura dell’affrontare l’ignoto, il parto, che richiederà coraggio e forza, come anche la fine dell’attesa, il distacco e la confusione data dalle troppe voci che dispensano consigli e interrompono quel dialogo silente ed intimo tra sé e l’Altro da sé.

Appare allora importante, secondo le partecipanti, trovare “*un’assistenza competente*”, “*un’assistenza non invasiva*”, “*il supporto che può essere dato da un gruppo di accompagnatori alla nascita, di professionisti*”, da cui si deduce il senso di utilità attribuito al proprio compito di accompagnamento.

Anche l’*informazione*, è un elemento riconosciuto come fondamentale da più di una delle intervistate; essa sembrerebbe in grado di favorire quel processo di *preparazione alla nascita* che l’attesa può innescare. Una preparazione personale, interiore ed una esteriore fatta di concreti problemi organizzativi:

“Pre-occuparsi, nel senso di prendersi cura già prima, e anche preoccupazione nel senso di allestire la casa, allestire anche il proprio essere...quindi pre-occuparsi già di quello che verrà”, “Essere pronti, quindi la scelta del nome, della cameretta, dei vestitini, preparare la casa...”, “L’organizzazione per la soddisfazione dei bisogni primari: la cameretta, l’ospedale, chi mi aiuta, il pediatra...”

Ma c’è anche chi attribuisce importanza ad un altro tipo di preparazione, quella del corpo e delle emozioni che può aiutare a trovare quella centratura che può servire ad affondare con coraggio il momento del parto: “*Lavorare con il corpo*”, “*Respiro lento*”, “*Movimento*”, “*Piangere e parlare*”, “*La sua parte intima, psicoemotiva, allora è...affronta la paura con coraggio, coraggio vuol dire con il cuore...*”.

Emergono, in conclusione, vissuti che contrastano con quelli già evidenziati, di segno negativo: l’*ansia*, la *paura*, la *solitudine*, la *fatica*, il *dolore*, la *preoccupazione*, l’*angoscia*, il *dubbio*, il *senso di inadeguatezza*, lo *smarrimento*, che sottolineano ancora quanto l’attesa venga riconosciuta, anche da chi per dovere professionale l’accompagna, come esperienza ambivalente, sfaccettata, problematica e ricca.

3.2 Il mestiere di accompagnare

“Perché nessuno possa dimenticare di quanto sarebbe bello se,
per ogni mare che ci aspetta, ci fosse un fiume per noi.
E qualcuno, un padre, un amore qualcuno, capace di prenderci per mano
e di trovare quel fiume, immaginarlo, inventarlo e sulla sua corrente,
posarci...”
A. Baricco

La successiva richiesta posta alle intervistate è stata quella di riflettere sul proprio ruolo e sulla propria storia professionale raccontando un episodio considerato rappresentativo di un insuccesso lavorativo (“*Quella volta che non mi sono sentito adeguato al compito e ho sentito inutile il mio lavoro...*”), uno considerabile un successo (“*Quella volta che ho capito di stare facendo la cosa giusta e ho ritenuto utile il mio lavoro...*”), ed infine scrivendo un elenco dei bisogni che il proprio lavoro soddisfa o non soddisfa in chi attende.

L'intento era quello di fissare l'attenzione sul senso attribuito al proprio compito di accompagnamento e sulla percezione dei bisogni e delle aspettative di chi viene accompagnato.

Successi ed insuccessi

Dai racconti fatti dalle intervistate, si evince quanto il senso d'inutilità, inadeguatezza e fallimento professionale siano esperienze abbastanza consuete che si pongono come problema e richiedono una messa in discussione quotidiana del proprio modo di interpretare il ruolo professionale.

Il sentimento di inadeguatezza sembra essere quello che tocca da vicino soprattutto le professioniste più giovani e che segna il loro agire fungendo da pungolo per crescere ed imparare:

“Il senso di inadeguatezza lo vivo, in piccolo modo, ogni volta che faccio l'incontro, perché mi rendo conto che mi manca un pezzo...io funziono lì dentro adesso perché ho gente che mi compensa, che mi aiuta, perché ancora io non sono sicuramente pronta per dare, da sola, una formazione completa...”, “Questa sensazione di inadeguatezza c'è sempre di fondo, però con l'andare avanti del tempo un po' me ne sono fatta una ragione e un po' mi sto mettendo d'impegno per andare a sopperire a questa mancanza...”, “I primi atti di ogni lezione, incontro, mi sento totalmente inadeguata, fuori luogo, impreparata, mi sembra di non ricordarmi mai niente, di non saper rispondere ai bisogni, ma credo, principalmente, per un grosso limite mio di aspettarmi tanto da me stessa...di credere che gli altri attendono una certa dose di informazioni...quindi, tutte le volte che inizio sono inadeguata, mi sento inadeguata, agitata...ho paura di dimenticarmi le cose, di non essere preparata...so che anche io ho una grossa parte di esperienza che mi manca...”

Non ci si sente completamente inutili, perché supportate da altri, e perché si sente di aver intrapreso la strada giusta, ma il sentirsi in difetto proviene dalla mancanza di esperienza che, quindi, non riesce a sostenere il sapere:

“Comunque soddisfo il loro bisogno che, secondo me, è anche quello di ricevere informazioni concrete e trasmettergli sicurezza...sento che non sto facendo del male...”, “Io mi sento di aver contribuito bene, mi sento sì di aver trasmesso, non sarei così soddisfatta, però, ecco mi manca tanto...”

Per le professioniste più esperte il senso di inadeguatezza si manifesta quando non si riesce ad entrare in sintonia con le donne che ci si trova ad assistere, o quando si sa di non poter umanamente dare riscontro alle loro attese:

“C'è un momento in cui mi sento sempre inadeguata rispetto a quello che chiedono le pazienti ed è quando mi occupo di infertilità, quando il bambino non arriva. Perché mi viene chiesto e ...sono rivestita di un potere che non ho, perché non è un potere umano e, in quel momento sono inadeguata perché sono umana...”, “L'inadeguatezza la avverto quando non riesco a entrare in empatia con la persona...”

Ci sono casi in cui il sentimento di inadeguatezza si fa vicino al senso di fallimento, quando le persone compiono scelte diverse da quelle verso cui si era provato ad indirizzarle:

“Tu le trovi in ospedale e parli del dolore, dell'analgesia e del corpo che comunque si adegua al parto...E però vedi che questa già pensa ad altro e allora magari tu la segui in ospedale, la porti tipo a 4/5 centimetri...vai a farti un giro e torni e ha già su l'analgesia...E allora dici ‘va bè, non ci siamo capiti’, non è che non sono riuscita a trasmettere il messaggio se poi alla fine fai l'analgesia e vai anche in sala operatoria...e allora altro che inadeguatezza...”

A questo intervento è seguito un momento di riflessione comune sulla disparità, sulla distanza che necessariamente esiste tra le attese professionali e quelle delle donne e delle famiglie assistite, su quanto sia sottile il confine tra il tentare di trasmettere messaggi e convinzioni che si reputano giusti, intenzionati cioè dalla ricerca del benessere delle persone che ci si trova ad accompagnare, e un esercizio di potere che non riconosce all'altro il diritto di decidere della propria sorte, del proprio corpo, negandogli la possibilità di avere parola su quanto vive.

Anche a fronte della difficoltà di auto-monitorare costantemente le proprie modalità di intervento sull'altro, il gruppo di lavoro si offre invece come una garanzia ed una risorsa:

“Credo che quando tu segui delle donne in gravidanza non sei tu al centro, quella che può seguire tutto... per fortuna c'è il gruppo, esattamente come nei villaggi, è tutto il villaggio che partecipa e ognuno fa un pezzettino. Questo vale anche in ospedale, c'è per fortuna... quando non arriva uno, arriva l'altro, io non ho la presunzione di poter arrivare ovunque...”

Se nonostante il supporto dell'equipe di lavoro non si ottiene il risultato sperato, il fallimento viene imputato a cause di 'forza maggiore', come i tempi e i modi di intervento dettati dall'organizzazione ospedaliera: *“Non riesci a passarle il messaggio...Dovesti partire molto prima della gravidanza per avere un risultato. Il più delle volte non è che sei inadeguata, è che non hai gli strumenti giusti e neanche il tempo giusto.”*

In un solo caso il fallimento viene problematizzato come errore di valutazione e imputato all'incomprensione con la coppia che si stava seguendo durante il parto:

“È la prima volta in 25 anni che ho avuto problemi con la donna, con la coppia...l'errore è stato semplicemente quello che io ho aspettato...in una situazione

comunque tranquilla...c'era il sacco rotto e allora anche a Varese si poteva aspettare fino a 48 ore...poi si andava, lo inducevano...allora io ho aspettato 24 ore...poi siamo andati in ospedale...l'errore è stato che non ho chiesto loro se volevano aspettare così tanto, nel senso che lei, lui soprattutto, probabilmente avrebbero voluto andare la sera...poi noi siamo arrivati, il battito andava bene, tutto andava bene, nel corso del travaglio (indotto perché erano passate le 24 ore) c'è stato un po' problema per cui lei ha fatto il cesareo e loro, il marito perché lei no, diceva che era colpa dell'attesa a casa...troppo.. l'errore è stato che loro probabilmente non erano contenti di aspettare perché io spesso dico: 'guardate si può stare qua 12 ore, se in qualsiasi momento vi sentite più sicure ad andare in ospedale, il bambino è il vostro, andate!' Invece forse questa frase gli ha dato molta sicurezza...ecco quindi se vuoi ho aspettato troppo...e subito l'ho scontato nel rapporto con lui...non mi hanno pagato...io all'ospedale c'ero...e tutte le ore...è stato un anno fa!"

L'intervistata in questo caso, non iscrive il fallimento e l'inadeguatezza nell'esperienza quotidiana ma fa riferimento ad un episodio particolare ed eccezionale che provoca sentimenti forti di *svilimento, rabbia e delusione* ("E' stata forse l'unica...sono abbastanza stata male per questa roba...").

Il senso di inadeguatezza ed inutilità rispetto al proprio compito, pare, dalle risposte date dalle partecipanti, maggiormente legato alle 'possibilità di manovra' avute a livello professionale, alla 'performance' e alle modalità con cui si interpreta il ruolo piuttosto che ai bisogni reali, manifesti o latenti, delle persone che si è chiamati ad accompagnare, che vengono presi in considerazione solo marginalmente, come inevitabile 'cartina al tornasole' rivelatrice del successo del proprio operato.

Il senso di fallimento, riassumendo, appare imputabile ad una mancanza di preparazione o di esperienza, allo scarto tra le proprie aspettative e quelle altrui, ad un difetto nella comunicazione che genera problemi di comprensione; nel riferire e commentare gli episodi considerati rappresentativi, sono stati manifestati i vissuti di *ansia, paura, impotenza, risentimento, rammarico, delusione e avvilitamento*, su cui il gruppo ha aperto interrogativi ponendoli ad oggetto di ulteriore riflessione.

Seppur anche nei racconti degli episodi considerabili come successi professionali il motivo della soddisfazione sia legato saldamente alla propria competenza lavorativa e relazionale,

appare più evidente la connessione diretta con i bisogni dell'altro che, in questi casi, vengono presi in carico e soddisfatti:

“Io mi sento sempre particolarmente adeguata e riconosco bene il mio valore quando accompagno le coppie in un lutto, perché so che li amo e che entro bene in empatia. Quindi per me non è difficile perché so che lo faccio bene, mi sento adeguata...”, “A me è capitato nell'ultimo incontro che una mamma è venuta a chiedermi: ‘ho un dolore al pollice, perché mi viene...?’ E io ho potuto veramente, non dico svolgere le mie competenze, ma comunque metterle in campo perché ho saputo dare consigli, ho saputo insegnare a suo marito dei movimenti da fare per alleviarle il dolore e le ho detto che sarei stata a disposizione durante gli altri incontri se avesse avuto bisogno di manipolazioni, di qualsiasi massaggio, qualsiasi cosa che potesse darle sollievo...”, “Sarà l'esperienza perché è chiaro che incide su come ci atteggiamo, come parliamo...riesco ad andare un pochino oltre ma questo è proprio per l'esperienza che ciascuno ha...Tu vedi se il bambino lo desiderano, o se invece che il bambino non lo desiderano...se ci parlano, se invece sono un po' restie...c'è gente che magari neanche si tocca la pancia...cioè magari tu riesci a farle andare un pochettino oltre...Per cui adeguata spesso e utile anche, perché delle volte bastano delle parole, degli incoraggiamenti, degli esempi per farle sentire all'altezza...”, “Io invece sento di riuscire bene in quello che è il sostegno nel puerperio, nell'allattamento specialmente...ecco vedo che, ultimamente, iniziano a cercare anche me lì dentro, ed è per l'allattamento effettivamente. Sono soddisfatta, mi piace sentirmi dire: ‘Sono riuscita, così va bene!’...Mi sono sentita utile, contenta di aver reso felice questa coppia, non ci credo!”

Anche per narrazioni incentrate sui successi lavorativi l'esperienza professionale sembra avere un ruolo centrale; sono infatti le capacità di entrare in empatia, di relazionarsi, di porsi ad esempio, che vengono riconosciute come importanti fonti di successo, come pure la competenza in senso stretto, il saper fare, accompagnare, consigliare, insegnare. Emergono qui alcuni bisogni dell'utenza riconosciuti come centrali rispetto al proprio compito: chi si affida alle cure di queste professioniste attende, secondo le risposte date, sollievo dal dolore, apprendimento, incoraggiamento, amore, felicità e disponibilità.

Il riuscire a svolgere il proprio lavoro con successo genera sentimenti di *soddisfazione, orgoglio, sicurezza, competenza, meraviglia, fierezza*, in chi rintraccia il senso del proprio

agire professionale nell'accompagnamento e nell'essere sempre a disposizione dell'altro/a. A questo proposito si è lasciata per ultima la narrazione di una delle intervistate che appare particolarmente significativa:

“Una donna aspettava il secondo figlio, lo voleva partorire in casa e praticamente ha tutto il giorno un po' di prodromi per cui vado a visitarla la mattina...non ha dolori ne niente..alle nove di sera dice: ‘ma insomma, ancora niente, adesso guarda andiamo a dormire poi se mai’...io ero sicura che di notte sarebbe nato...poi io sono anche molto...ho un rapporto di empatia con le mamme, e la cosa bella è proprio questa che io mi sveglio alla una non tranquilla, la chiamo, cosa che non faccio mai nel senso che non dovrebbe chiamare l'ostetrica...la chiamo e la sveglio, e dico: ‘senti io non sono tranquilla qui, vuoi che vengo a dormire da te?’ E lei dice: ‘no..è vero questi dolorini continuano però no... ti chiamo..’ allora va bè: ‘chiamami alla prima contrazione...’ A quel punto mi addormento. Dopo un'ora e mezza mi chiama il marito e mi dice: ‘ecco ne ha avute due forti, due forti!’ Io mi precipito e come sono per strada lui mi chiama e mi dice: ‘nasce, nasce, nasce, nasce!’ Io sono corsa su come una pazza, sono arrivata e c'era la testina così...ho fatto in tempo ad assisterla. Però mi sono detta... il primo sesto senso lo ho avuto nel momento in cui volevo andare lì...comunque dopo sono stata contenta del sesto senso e nel dire 'Ti avevo beccato...ecco questa è stata una soddisfazione!’”

Accompagnare diventa qui un ‘essere con’, un condividere il momento, l’esperienza, al punto di entrare in empatia e percepire i bisogni dell’altra prima ancora che ella li esprima, e tuttavia aspettare il suo segnale, la sua richiesta di aiuto ed intervento per farsi prossimi. Un ‘essere presente’ che davvero pone a disposizione dell’altra, fa stare vigili, costringe a farsi carico, anche nel sentimento, di ciò che l’altra vive.

Accompagnare l’attesa e la nascita quindi “significa inoltrarsi nell’intimità di un vissuto intriso di emozioni intense e spesso fino a quel momento sconosciute.”¹ È “affiancamento rispettoso e cauto, dedito all’ascolto di quanto va cercando una forma propria”², un “protendersi non invadente”³ verso la storia degli altri a cui offrire un “ascolto autentico, personalizzato ed empatico”⁴.

¹ E.Musi, *Op. cit.*, pag.196

² Ibidem

³ Ibidem

⁴ Ibidem

Aggiunge a questo proposito l'intervistata:

“Spesso anche se una non mi chiama la chiamo io e gli dico: 'come stai? Mai tu hai dolori?'...si sviluppa un casino sia l'intuizione che l'empatia...non è...una cosa che tutti abbiamo...cioè la capacità di sentire proprio cosa l'altro ha, come coi propri figli...con i bambini ce l'hai di brutto...la mamma che dice: 'adesso si sveglia per ciucciare', e si sveglia...così la stessa cosa faccio con le donne...mi ha fatto molto piacere quello...il fatto che mi sono svegliata, sentivo che era in 'pericolo', l'ho chiamata...ho seguito ecco...la mia intuizione, perché altre volte la ho avuta e non sempre la segui...adesso con l'età di più, con l'età di più...ci ho messo un po' perché devi oggettivarla...comunque secondo me la soddisfazione è avere avuto l'intuizione giusta, e averlo anche detto a lei...”

Entrare in empatia, e sintonia con l'altro permette di comprenderne a fondo bisogni e desideri, di intravederne paure e capacità fornendo rassicurazione e incoraggiamento e di instaurare una relazione di fiducia che non appare “solo funzionale al buon esito dell'esperienza generativa, ma al fatto di vivere una relazione interpersonale come arricchimento reciproco, come occasione[...]di ricerca e scoperta di non scontati significati per sé, per la propria vita”⁵.

Farsi carico del bisogno

In merito a questo entrare in sintonia per comprendere il bisogno dell'altro, all'importanza di costruire relazioni di fiducia reciproca, un'intervistata ha espresso le seguenti considerazioni rispondendo alla domanda sui bisogni che si ritiene di poter soddisfare e quelli che invece sono destinati a rimanere insoddisfatti:

“Le persone si dividono abbastanza in due filoni, quelle che chiarissimamente non vogliono il parto ospedaliero, ma casa, o casa maternità, già alla settima settimana, e quelle che invece vogliono un'ostetrica, cioè vogliono la relazione, vogliono essere accompagnate, qualsiasi cosa...qualsiasi cosa gli succeda non vogliono essere sole”

⁵ Ivi, pag.199

Prosegue sottolineando quanto questa richiesta di accompagnamento nasca da un bisogno che si accetta consapevolmente:

“Donne molto consapevoli del bisogno d'aiuto, cioè consapevoli ecco...gente che quindi non ha paura di farsi aiutare...perché oggi la grossa roba è: 'faccio tutto da sola'...sai che c'è questo filone del 'partorisci da sola'...perché promuove l'indipendenza, l'autonomia e non la relazione, i legami, i rapporti...cioè è proprio una cultura maschile della donna onnipotente...per me è proprio ecco la relazione...quindi consapevoli del bisogno di aiuto da altri ecco...”

Appare evidente come, in questo caso, venga riconosciuta la centralità della relazione che non genera soggiogamento e dipendenza, ma fa crescere l'autostima e permette di scoprire e sperimentare le proprie capacità. Si tratta cioè di accogliere, nel lavoro di accompagnamento, anche quegli atteggiamenti regressivi che si manifestano durante la gravidanza, il parto e il puerperio, senza esprimere giudizi, “ma offrendo rassicurazione e accoglienza”⁶. Questo consente alle madri di immergersi nei propri vissuti, anche i più angosciosi, senza smarrirsi, dare voce alle inquietudini, nella certezza che troveranno contenimento nella relazione instaurata con chi l'accompagna. E una relazione è sempre esistenziale oltre che professionale, così che la disponibilità, come ‘mettersi a disposizione di’, diviene fondamentale postura dell'esser-ci, di quell'essere-con che si fa dimensione della cura: “*Se noi diciamo che ci siamo, ci siamo sempre, cioè non diciamo mai: 'sono in vacanza, no non possiamo venire'...anzi facciamo le vacanze anche in base a loro!*”

Partendo da questi presupposti di ascolto attento e rispettoso delle richieste dell'altro e di comprensione non giudicante, il suo bisogno pare quasi totalmente soddisfatto: “*Una volta che c'è stata la comprensione della richiesta, secondo me noi il bisogno lo soddisfiamo al 99 %*”.

A questo proposito vengono raccontati due episodi che paiono significativi in merito a quanto evidenziato:

“Casa Maternità nasce sul bisogno della donna, ti faccio due esempi: ecco...poi sono le donne che mi hanno insegnato, ad esempio, noi abbiamo noi avuto qua due casi di due mamme una era 41 più 4 e mi dice: 'non ne posso più, tutti mi dicono come sto, perché non nasce, devo fare l'induzione...posso venire a stare da te due giorni?' Lei e il marito dentro lì (indica la stanza delle nascite di Casa maternità), lei

⁶ Ibidem

è stata dentro lì due giorni in posizione di yoga, in silenzio...io ho detto: 'fate come se foste casa vostra, io ogni tanto venivo giù a trovarli...L'altro caso abbiamo fatto uguale...una mamma con un bambino che non succhiava, perché ci sono, sono rarissimi, proprio i problemi dell'allattamento dove il bambino non si attacca e lì c'è sempre un motivo psicologico. Allora una volta una mamma mi ha chiamato: 'so chi sei, il bambino è calato 400 grammi, vogliono darmi l'aggiunta, ma io non voglio dar l'aggiunta a tutti i costi! Io mi dimetto e tu mi segui!' Io dico: 'non ti conosco...guarda non so', vado su in ospedale a vedere...perché era una cosa anche di responsabilità...fatto sta che mentre andavo su mi è venuta l'idea e le ho detto: 'guarda io prendo in carico la cosa se vieni tu a stare qui (a Casa Maternità)...dopo mezz'ora: valigia, lei, lui e il bambino dentro lì nel lettone quattro giorni...è andata via che allattava...lei ha soddisfatto il suo bisogno al 100%, ma il suo bisogno era non solo di allattare il bambino, ma di qualcuno che ascoltasse tutto, perché in gravidanza era seguita da uno pseudo-primario che non le ha mai chiesto come stava...aveva bisogno di maternage, aveva bisogno di essere presa in carico totalmente...dopo lo abbiamo già riproposto ad altre due donne, è una specie di puerperio in famiglia, come era un tempo, quindi io ti dico penso che ascoltando le donne e le loro richieste...'

Emerge da questi racconti tutta la *soddisfazione* e la *gioia* che scaturiscono dal sentirsi utile, dal percepire che il proprio lavoro non solo compensa un bisogno ma fa crescere una relazione in cui ad entrambe è offerta la possibilità di imparare.

Un'altra intervistata in merito all'accrescere consapevolezza, che sembrano sperimentare anche i padri quando coinvolti nell'accompagnamento, aggiunge: *“Secondo loro il fatto di aver seguito passo passo la gravidanza li ha portati ad una consapevolezza maggiore, sia della compagna, dei bisogni della compagna, e dei bisogni anche del bambino in pancia e fuori dalla pancia.”*

Del bisogno dei futuri genitori di condividere l'esperienza, di essere ascoltati e compresi nel profondo parla anche un'altra partecipante:

“Proprio il fatto di essere ascoltate, di condividere quello che pensano, e penso che questo bisogno sia soddisfatto più dalle altre coppie (che partecipano al corso di preparazione alla nascita) che proprio da me, nel senso che noi diamo proprio l'occasione di poterlo fare.

Quindi, in un certo senso, anche io collaboro certamente a questa soddisfazione, al fatto di soddisfare questo bisogno, però attivamente lo fanno le altre persone, le altre mamme, gli altri papà...”.

Ed anche in questo caso si sottolinea come la manifestazione del bisogno non si traduca in un atteggiamento di dipendenza quanto si concretizzi come richiesta di aiuto per poter continuare ad essere protagonisti consapevoli di quanto si sta attraversando:

“Ma ecco penso che siano molto interessate per il fatto di non voler demandare ad altri quello che invece è il loro “compito”. Le vedo determinate le mamme di questo corso, si sentono le protagoniste.”

Ed uno degli strumenti, oltre all’*ascolto* e alla *comprensione*, che pare più utile alle intervistate per stimolare empowerment è l’*informazione*, anche medica e specialistica:

“I bisogni che io penso di poter soddisfare sono molto pratici, nel senso, le domande a cui riesco a dar risposta sono: perché ho i dolori? Perché ho le gambe rosse? Perché ho mal di schiena? Perché sento che perdo l'equilibrio? Perché sento che non riesco più ad andare giù ad allacciarmi le scarpe? Piuttosto che: posso muovermi? Che tipo di attività posso fare per non avere problemi, conseguenze negative sulla gravidanza? ...Se muoversi fa bene al bambino piuttosto che consigli su come fare certi movimenti...poi soprattutto far capire che la gravidanza non è una malattia, non deve essere vissuta come limitazione a qualsiasi attività della vita quotidiana, ma è una limitazione relativa ad alcune attività impegnative dal punto di vista fisico”, “Soddisfatti quasi sempre su quella che è l'informazione sull'evoluzione della gravidanza, su come è stato concepito...la crescita, il corpo che cambia...i corsi iniziano alla dodicesima settimana per cui il corpo che cambia viene seguito di settimana in settimana con tutte le loro problematiche che vengono risolte più o meno. Il cibo, cosa mangio, cosa non mangio, cosa è meglio, aumento troppo, aumento poco, a lui cosa cambia, fa male, non fa male...Poi le relazioni con i nonni e i suoceri, come gestire anche questa cosa...lavorare e quanto, cosa puoi fare, fino a che mese, dieci ore al giorno, cinque ore al giorno. Poi si parla anche della donazione delle cellule staminali...Massaggio del partner...piace molto...”, “A mio parere hanno anche tanto bisogno di sapere, non di sapere tutto, però insomma di essere informate anche di quelle che sono la pratica, gli atti medici, piuttosto di quella che è la routine per esempio ospedaliera, nel momento in cui vengono

ricoverate...”, “I bisogni che riesco a soddisfare nel gruppo sono sicuramente informare, orientare, e fare un accompagnamento che vada un po' oltre, in prospettiva...”

Il *bisogno di sapere* viene riconosciuto da tutte le partecipanti come centrale per le persone che si rivolgono loro in cerca di accompagnamento. Accompagnare diviene quindi anche istruire, insegnare, orientare, trasmettere conoscenze che possono permettere di acquisire sicurezza e autonomia, di rendersi davvero protagonisti di quanto si sta attraversando nell'esperienza esistenziale dell'attesa. D'altra parte “dedicare tempo ed energie a fornire informazioni, consente ai futuri genitori di vivere con maggiore serenità i passaggi dell'esperienza che li attende, mettendoli nella condizione di scegliere le modalità più conformi alla propria sensibilità”⁷.

Tra i bisogni che restano invece insoddisfatti tutte le intervistate, tranne una, hanno inserito il contenimento dell'ansia per quello che riserverà il futuro, che a volte si traduce in una richiesta di disponibilità così totale da apparire soffocante:

“I bisogni che penso di non saper soddisfare sono...la domanda che mi viene posta alla fine degli incontri: se il corpo tornerà come prima...”, “Che non si riesce invece a soddisfare totalmente è l'ansia del ritorno a casa, del primo bagnetto...e l'episiotomia, i rapporti: potremmo ancora avere dei rapporti, non li avremo, saranno soddisfacenti?...Dormo o non dormo, dormirò, sarà sveglia tutta la notte? Ecco questi sono i bisogni che non riesci a soddisfare prima perché ogni bambino è diverso, ogni mamma è diversa...”, “Quelli che sicuramente non riesco a soddisfare è che non basta mai, le coppie non si sentono mai ascoltate abbastanza, non si sentono mai accudite abbastanza, non sentono mai che io sono disponibile abbastanza...a questo devo impormi di mettere un limite, sennò io dovrei rispondere tutte le domeniche al telefono, il sabato, ed essere sempre disponibile infinitamente. Quindi i bisogni loro non sono soddisfatti, ma il limite è per soddisfare i miei, per sopravvivere quindi...”

Il problema del limite è ovviamente vissuto da ciascuno in modo differente, in base a come si è scelto di vivere il ruolo professionale, e in che misura viene legato all'accadere esistenziale. Accompagnare è comunque visto da tutte come un costruire una relazione con notevoli valenze educative in cui le proprie competenze professionali ed umane sono poste

⁷ Ivi, pag.197

al servizio dello sviluppo altrui, ed, in cui, viene ravvisata, con sfumature diverse, la possibilità di crescere umanamente oltre che come professioniste.

Il grado di disponibilità scelto come possibile, o accettabile, condiziona la comprensione dei desideri e delle aspettative di chi chiede accompagnamento, ed influenza la percezione della soddisfazione del suo bisogno.

Riassumendo, i bisogni che si riconoscono insoddisfatti sono il contenimento dell'*ansia per il futuro*, *l'eccessiva richiesta di attenzione*, come *alcune domande specifiche* che in determinati casi non si ritiene di poter esaudire:

“Mi ha fatto venire in mente il lutto, io ancora non so aiutare e accompagnare come si deve al momento del lutto...So proprio solo ascoltare e non condividere quello che, probabilmente, sono le richieste di donne della procreazione medica assistita. Io mi tolgo da alcune situazioni in cui mi sembra talmente assurdo che a me sembra di fare un torto ad aiutare queste persone, ma più che un torto a loro, un torto a chi nascerà! Quindi, ancora non so condividere e capire il loro desiderio, ecco questo non lo so fare!”

Emergono, da queste risposte, vissuti come la *riluttanza*, il *rifiuto*, l'*esasperazione*, il *senso di incapacità e di impossibilità*, che non si trasforma in frustrazione professionale anche a fronte della grande dedizione spesa nello svolgimento del proprio compito.

Ovviamente i bisogni rilevati paiono diversi, in relazione alla tipologia dell'intervento offerto e al compito professionale, ma questa specificità, invece che apparire limitante, rende conto degli sguardi differenti e complementari su questi bisogni, il cui soddisfacimento non può forse sempre essere totale.

Se infatti può essere difficile placare l'ansia per il nuovo, il lavoro di accompagnamento, così sfaccettato e multiforme, arriva ad offrire un sostegno efficace che promuove competenza ed autostima.

Tracce

Al termine della discussione sui bisogni di chi chiede accompagnamento e alla presa in carico dei sentimenti emersi, si è chiesto alle partecipanti, per concludere l'intervista, di elencare quali fossero i lasciti dell'attesa, quali insegnamenti possa essere in grado di offrire, quali tracce possano restare di quest'esperienza particolare nel vivere quotidiano. Viene indicato con immediatezza l'*aumento di consapevolezza* che deriva dalla messa in contatto, in relazione nuova, con le parti più profonde di sé:

“L'attesa ti obbliga e ti insegna a contattare qualcosa...che in altri momenti non fai. Quindi o contatti te stesso, o contatti le tue paure, o contatti il futuro che non c'è ancora, o contatti il tuo partner in un modo diverso. Una grande opportunità di contatto è secondo me...che in un modo o nell'altro tutti si portano a casa, che lo sappiano o non lo sappiano...”, “Sicuramente l'occasione per prepararsi a qualcosa di nuovo e arrivare comunque in fondo, non diversi, ma semplicemente un po' più consapevoli magari di come si è sempre stati. Quindi non ti deve necessariamente cambiare, a mio parere, però ti fa scoprire magari dei lati che prima non credevi o che non hai mai indagato...”

L'attesa permette di volgersi verso se stessi in un modo inedito e scoprire risorse inaspettate, costringe a confrontarsi con le proprie paure e resistenze, come pure con le proprie attese e speranze, permette di rapportarsi al futuro come ad un tempo che ha già messo radici nel presente, di “Riappropriarsi di questo tempo fatto di niente dove il tutto, il futuro, è già dentro di te e si costruisce pezzettino alla volta”.

Per mettersi in contatto occorre quindi trovare tempo, occorre scoprire “Il valore della sosta e anche il godere di questa sosta come tempo perso, non nel senso di buttato...”

L'attesa insegna ad abitare il tempo, a goderlo, a perderlo, anche, per costruire un rapporto nuovo con se stessi e con il proprio compagno/a.

Un tempo che nel suo essere vuoto, “fatto di niente”, diviene operoso:

“Io dico sempre alle mamme che stanno lavorando, relazionando, insegnando, passando informazioni a lui (il bambino), tutto ciò formerà la sua personalità perché, secondo me, ma penso sia certa questa cosa, i bambini quando nascono hanno già la propria personalità...”

È esperienza che genera apprendimento, che fa crescere, maturare, sia quando la vivi in prima persona che quando la accompagni: *“Accompagnare è crescere...Ti da una crescita, secondo me, perché cresci dal punto di vista della maturazione...quindi fai una crescita proprio di maturazione e poi cresce l'unità della famiglia dal mio punto di vista...”*, e che per la consapevolezza che fa acquisire facilita il rafforzamento dei legami familiari.

Questo ovviamente se diviene esperienza condivisa, davvero e nel profondo, come sottolinea una delle intervistate che ravvede il rischio per la donna di sperimentare la solitudine:

“A me quello che mi fa più paura per le donne di oggi è la solitudine, cioè l'attesa dovrebbe essere condivisa, ma veramente...non solo ‘vengo a fare l'eco’, a me sta sulle balle questa cosa che i mariti vanno a vedere l'eco come momento rituale...cioè qual è il momento rituale? ...Cioè l'attesa dovrebbe essere condivisa in momenti rituali come quelli del corso di coppia...”

Si tratta quindi per chi si propone di accompagnare l'attesa di pensare e predisporre spazi e tempi che possano divenire rituali, che si offrano come terreno fertile per la condivisione e lo scambio: *“Perché se tu offri un terreno sociale, non è che offri l'attesa nella sala d'aspetto...questo, poi le cose vanno da sole, basta dare il territorio giusto...”*

A volte fornire l'occasione, farsi mano che accoglie ma che lascia accadere, può bastare, può rendersi sufficiente per vedere come le persone che avevano chiesto assistenza ed aiuto, siano in realtà in grado di ‘cavarsela’, di maturare e reperire quelle potenzialità che possono facilitare la transizione. Accompagnare l'attesa insegna quindi ad abbandonare il programma per abbracciare il pro-gettarsi dell'altro, immergendosi nel flusso del suo divenire e accogliendo come un dono anche l'imprevisto: *“L'imprevisto non è negativo, l'imprevisto può anche essere una scoperta, una sorpresa...quindi secondo me l'attesa lascia un'apertura al nuovo. Poi mettiamo la parola imprevisto che può essere anche positivo o negativo...”*

Rimane, per l'intervistata, come insegnamento, anche la capacità di fidarsi del proprio istinto, di abbandonarsi alla creatività partendo da un ascolto dell'altro così attento da cogliere anche quanto resta inespresso:

“E' la libertà assoluta di tutto, della creatività, dell'istinto...perché risolviamo dei problemi apparentemente fisici con la frase giusta, perché tu conosci la donna, conosci lui sai cosa c'è...Mi va di raccontarti un'altra cosa...il secondo bambino di

una donna doveva nascere qui (in Casa Maternità), lei col primo bambino era venuta sempre con lui...nella seconda gravidanza viene da sola spessissimo...lui c'è però lavora tanto, cura l'altro bambino così...arriva il momento del parto e c'è la dilatazione, va bene, ma l'espulsivo niente...passa un'ora e mezza e io dico 'mah qui ho l'impressione che bisogna aprire qualcos'altro, forse c'è qualcosa che deve dire a lui'...mi viene così..vengo di qua chiudo la porta e l'altra ostetrica, siamo in due, dice: ' l'ha lasciata sola tutta la gravidanza! Ti rendi conto?'...infatti lei non si sentiva con lui in quel momento, l'aveva lasciata sola...dopo un po' che siamo di qua, sentiamo un urlo...corri di là, spinge, nasce! Lui affettuosissimo vede il bambino e io dico no, glielo devo chiedere...poi solo a lei ho detto: 'scusa ma cosa gli hai detto? Cosa è successo?' E lei mi ha detto: 'Gli ho detto che mi ha lasciata sola tutta la gravidanza!' La stessa frase...Aveva dentro 'sta rabbia...infatti io ho sentito anche la sua rabbia..."

L'attesa si offre, nelle risposte date, come esperienza sempre nuova e significativa, mai ripetitiva o abitata dalla noia, capace ogni volta di aprire spiragli di conoscenza inaspettati e di generare, in chi per mestiere l'accompagna, passione, dedizione e meraviglia.

La sorpresa dell'imparare dal proprio lavoro quotidiano è stata verbalizzata anche a conclusione dell'incontro, visto dalle intervistate, come occasione di ripensamento del proprio agire professionale e del senso che gli si attribuisce, e come possibilità di farsi carico più consapevolmente dei vissuti sperimentati che spesso non trovano lo spazio per venire accolti, verbalizzati ed elaborati.

3.3 I vissuti di chi accompagna l'attesa

“Gli esseri umani sono nati per incominciare,
sono esseri natali.”

L. Mortari

Si procederà ora, come a conclusione del capitolo precedente, ad osservare come nell'addensarsi dei vissuti intorno alle tre tematiche proposte, attesa, accompagnamento, e lasciti dell'attendere, talune famiglie lessicali, evidenziate nella tabella che raccoglie le ricorsività tematico-emozionali riportata nel capitolo I, siano ricorrenti e prevalenti rispetto ad altre.

In seguito si riconurranno i sentimenti e gli stati d'animo verbalizzati e manifestati alle quattro apicalità esistenziali di *Amor*, *Mors*, *Ludus*, *Opus*, per cogliere come si raggruppano intorno ad essi.

Le famiglie lessicali

Intorno al tema dell'attesa, in sintonia con quanto emerso dall'analisi dei materiali del laboratorio con le coppie, si sono addensate prevalentemente emozioni attinenti le famiglie lessicali della *paura* (timore, trepidazione, inquietudine, smarrimento, dubbio) e della *fiducia* (coraggio, speranza, serenità, tranquillità, apertura); compare qui anche la famiglia della *filia* (devozione, tenerezza, calore, amore, cura, accoglienza), intesa come ralazionalità, come apertura originaria dell'io all'incontro con l'altro. Pur non esistendo nel codice linguistico italiano, è stata individuata e scelta da C. Bonesso e A. Sartori, autori del

Modello BS, come rappresentativa, quindi prototipica, “dell’intera relazionalità positiva”⁸. Il fatto che compaia in modo prevalente tra le parole delle intervistate che professionalmente accompagnano l’attesa appare significativo. La filia è infatti “ciò che scardina il razionalismo di un’istruzione lasciata a sé, sottratta dal suo legame con la formazione e l’educazione”⁹, è quindi quel mettersi in relazione con l’altro, da seguire e guidare, che ammette il coinvolgimento affettivo ed emotivo, anzi, che lo ravvede come necessario a quell’accettazione incondizionata dell’essere dell’altro che, come sostiene Husserl, si rivela per quel che è evidente senza limitarsi ad esso.

Lo sguardo ‘filiale’ sull’altro è il solo che permette davvero di intravedere “quel che l’altro può diventare”¹⁰, guardando oltre il già dato. “Solo la filia è pertanto condizione adeguata al divenire dell’essere”¹¹ e diviene quindi essenziale postura emotiva di chi si occupa di cura ed accompagnamento. D’altronde proprio le intervistate hanno ripetutamente sottolineato quanto l’attesa possa diventare esperienza da condividere con gli altri, i compagni, i familiari, le altre donne in attesa, gli operatori e i professionisti che offrono assistenza. Un’assistenza che si rivela emotivamente calda, densa di sentimenti che creano e rafforzano relazioni in cui l’altro possa trovare contenimento, attenzione, protezione ed acquisire il coraggio e l’autostima necessari per affrontare l’esperienza della nascita.

Intorno al tema dell’accompagnamento si sono raggruppate emozioni variegata, attinenti a famiglie diverse; tra quelle negative compaiono la *rabbia* (impotenza, risentimento, orgoglio, rifiuto, esasperazione), la *tristezza* (svilimento, rammarico, delusione) e il *dispiacere* (riluttanza, frustrazione), mentre tra quelle positive troviamo il *piacere* (soddisfazione, fierezza, competenza, gratificazione), la *filia* (comprensione, vicinanza, empatia), come pure la *gioia* e la *fiducia*. ‘Essere-con’ è esperienza contestuale e situazionale che non permette standardizzazioni, protocolli di comportamento, ma ermeneuticamente e maieuticamente, apre alla scoperta dell’altro, pone in suo ascolto, dentro alla materialità del suo, e del proprio, sentire.

La varietà delle famiglie lessicali emerse parlando di accompagnamento, testimonia questo stare aderenti alla relazione educativa con l’altro che si accompagna, questo accogliere le emozioni che da essa scaturiscono come ricchezza e strumento professionale.

⁸ M.A.Cervi, C.Bonesso, *Op. cit.*, pag.213

⁹ Ivi, pag.211

¹⁰ Ivi, pag.212

¹¹ Ibidem

Intorno al tema dei lasciti dell'attesa si sono addensate esclusivamente emozioni positive, riconducibili alle famiglie lessicali di *filia* (disponibilità, gratitudine, amore coniugale), *fiducia* (coraggio, tranquillità, calma, sorpresa), *piacere* (soddisfazione) e *gioia* (entusiasmo).

Rispetto a quanto osservato nel capitolo precedente, su questo non tema convergono vissuti connessi alla paura, quasi che l'esperienza quotidiana dell'accompagnamento rendesse l'attesa meno spaventosa e più familiare, lasciando dietro di sé solo strascichi di bellezza.

Le apicalità esistenziali

Anche in questo caso si sono seguiti gli stessi criteri utilizzati per l'analisi dei materiali del laboratorio, nel ricondurre ai quattro vissuti apicali dell'età adulta (*amor, mors, ludus, opus*) i sentimenti, le emozioni e gli stati d'animo emersi durante l'intervista di gruppo.

Emerge, come rende evidente la tabella che segue, quanto i vissuti rilevati siano riconducibili prevalentemente ad *Amor*, quindi alla relazione, affettiva, ma in questo caso anche lavorativa, che le intervistate costruiscono nell'attesa. Un'attesa segnata dal calore emotivo, dalla vicinanza, dall'empatia, dalla tenerezza, dall'accoglienza e dalla cura che queste professioniste riversano sull'altro/a che accompagnano, come già sottolineato in fase di analisi.

Coerentemente, il secondo vissuto intorno a cui si raggruppano un maggior numero di sentimenti e stati d'animo è *Opus*, il fare, creare, apprendere, cercare realizzazione e successo, qui rappresentato però dalla crescita e dalla maturazione delle capacità e dell'indipendenza dell'altro. La gratificazione, la fierezza, la soddisfazione, come pure la delusione o il rammarico, sono quindi legati al successo o all'insuccesso dell'altro, alla funzionalità della relazione con lui.

Il mestiere di accompagnare l'attesa è occasione di riflessione costante su cosa essa sia o possa rappresentare per le persone che si rivolgono alla propria professionalità in cerca di sostegno, necessita di introspezione quotidiana per monitorare ed elaborare vissuti come il senso di incapacità o di impotenza, che emergono quando non ci si scopre in grado di

soddisfare i bisogni dell'altro, o come l'orgoglio e il senso di competenza che derivano dal sentirsi capaci di farlo.

La relazione con l'altro, quando centrata su di un reale e profondo ascolto dell'altro e del proprio sentire, diviene occasione di apprendimento e di rispecchiamento del sé, che si riconosce contestuale e diverso ad ogni incontro.

Da ultimo si può osservare come anche intorno a *Mors* si siano raggruppati numerosi vissuti. L'attesa seppur nel suo diventare, nell'agire professionale, esperienza consueta, rimane, e continua ad insegnare, apertura al nuovo, all'ignoto, all'incerto, all'imprevisto; tiene in allerta, genera smarrimento, ansia e trepidazione, perché si pone comunque come una domanda cui non si può rispondere con certezze predefinite e date una volta per tutte, ma soltanto abitando il divenire.

<p style="text-align: center;">AMOR</p> <p style="text-align: center;">Impazienza Comprensione Accoglienza Apertura Rilassamento Meraviglia Tranquillità Serenità Cura Sicurezza Calma Disponibilità Fiducia Speranza Amore Felicità Dolcezza Calore Tenerezza Devozione Vicinanza Empatia Rifiuto Risentimento Amore coniugale Gratitudine</p>	<p style="text-align: center;">LUDUS</p> <p style="text-align: center;">Entusiasmo Gioia Sorpresa Confusione Coraggio Senso di inadeguatezza Svilimento Libertà</p>
<p style="text-align: center;">MORS</p> <p style="text-align: center;">Timore Senso di incompletezza Ansia Senso di colpa Preoccupazione Trepidazione Angoscia Inquietudine Paura Smarrimento Solitudine Dolore Dubbio Insicurezza Rabbia</p>	<p style="text-align: center;">OPUS</p> <p style="text-align: center;">Riflessione Introspezione Prontezza Noia Insofferenza Fatica Senso di incapacità Frustrazione Gratificazione Fierezza Competenza Soddisfazione Impotenza Avvilimento Riluttanza Orgoglio Rammarico Delusione Fastidio Esasperazione Determinazione</p>

Conclusioni

“Nell’attesa del giorno
del vento e della pioggia,
fra timore e ansietà
in una struggente variazione
ho sentito vacillare il tempo,
come a strappi e fermarsi.”

M. Luzi

L’intento che ha animato il presente lavoro di ricerca è stato quello di portare a visibilità quei vissuti, emozioni, sentimenti e stati d’animo che riempiono l’esperienza esistenziale dell’attesa, rendendoli oggetto di riflessione per chi in prima persona è chiamato a vivere la gestazione e per coloro che, in veste diversa, svolgono professionalmente il compito di accompagnarla.

Un’idea di ricerca che si è iscritta in un *paradigma ecologico* secondo il quale la conoscenza non sarebbe in grado di disvelare “qualcosa di preesistente”¹ ma piuttosto di costruire una “versione del mondo”², e che propone un concetto dinamico di oggettività capace di ripensare il rapporto tra pensieri ed emozioni³; queste ultime vengono considerate non più elementi da annullare, ma da elaborare nel processo di indagine, valorizzando l’esperienza soggettiva. La direzione di senso, si è detto, è stata impressa dalla *filosofia fenomenologica* che presuppone una “postura responsiva”⁴ del conoscere, contraddistinta dal *saper attendere* che l’oggetto di indagine si presenti, interrompendo la tensione ad esercitare una pressione su quanto viene osservato, e lasciandosi interrogare dall’esperienza dell’altro. Si è fatto riferimento anche alla *filosofia partecipativa* e all’*approccio costruzionista*, che hanno suggerito il coinvolgimento dei partecipanti, in qualità di co-ricercatori, nel processo dinamico di costruzione della conoscenza.

In base a questi presupposti teorici è parso quindi opportuno riferirsi ed utilizzare metodologie relative all’*approccio narrativo*, a quello *clinico*, come alla prospettiva della

¹ L.Mortari, *Op. cit.*, pag.40

² Ibidem

³ G.Bateson, *Op. cit.*, pag.482

⁴ L.Mortari, *Op. cit.*, pag.70

ricerca-formazione, utili per far emergere e custodire l'irriducibile differenza dell'esperienza altrui, dando voce, in prima persona, ai soggetti coinvolti, attraverso il racconto, la scrittura e la riflessione circolare. Nei due gruppi di lavoro, il primo formato da cinque coppie in attesa del primo figlio, ed il secondo costituito da cinque professioniste (ginecologa, ostetriche, fisioterapista neonatale) impegnate nell'accompagnamento alla nascita, si è quindi cercato di far emergere, con strumenti diversi, i vissuti ed i significati che qualificano il tempo dell'attesa.

Seppur l'indagine empirica e lo studio teorico si siano, nella realtà, alimentati a vicenda, il lavoro di ricerca è stato qui presentato diviso in due parti distinte: nella *prima parte* sono stati delineati i riferimenti teorici che hanno sostenuto la ricerca, mentre nella *seconda parte* è stata descritta la fase empirica.

Per fare luce su questo periodo così particolare, è stato quindi necessario, in primo luogo, approfondire alcuni temi inerenti la condizione adulta, che conducessero ad una reale messa a fuoco dell'oggetto di indagine per meglio comprendere le valenze che l'attesa può assumere nella materialità delle vite individuali. Lo studio ha quindi preso le mosse da una breve analisi del *tempo* come orizzonte di senso in cui si iscrive il divenire soggettivo; si sono poi prese in esame diverse temporalità esistenziali: il *tempo dell'adulthood*, di cui si sono evidenziate le principali caratteristiche, il *tempo dell'incertezza*, come categoria che intride profondamente l'esistere dell'uomo contemporaneo dell'età liquida, il *tempo della generatività*, quale compito specifico attribuito all'età adulta, e il *tempo della nascita*, di cui si sono cercati di evidenziare gli aspetti che la rendono declinabile pedagogicamente. L'attenzione è poi stata posta sul *tempo dell'attesa*, di cui si sono rilevate le notevoli potenzialità educative, e sul *tempo della scrittura*, quale strumento scelto, per la sua temporalità *ad-tendente*, per la realizzazione della fase empirica dell'indagine presentata.

In secondo luogo si è proceduto a presentare i *contributi filosofici* e gli *approcci metodologici* che hanno orientato la strutturazione e la conduzione della ricerca, fornendo una descrizione dei suoi due distinti momenti (il laboratorio rivolto alle coppie in attesa e l'intervista di gruppo destinata agli operatori del settore) che potesse chiarire *tempi, modi, attività e strumenti utilizzati* nella sua implementazione.

Solo dopo aver presentato le *modalità di raccolta ed analisi dei dati* si è offerto il resoconto, in forma narrativa, del percorso proposto alle coppie e del focus group realizzato con le professioniste della nascita e dell'attesa, cercando di *far parlare*

nuovamente le parole dei partecipanti e provando a restituire la ricchezza dei vissuti e dei significati emersi.

Lo sguardo fenomenologico ed idiografico, centrato sul particolare, su questi due piccoli gruppi di individui coinvolti nella ricerca, non consente, si è detto, né generalizzazioni né confronti. È stato comunque possibile osservare quanto, seppur i vissuti emersi nelle due fasi dell'indagine siano per certi aspetti simili, si evidenzino particolarità nel modo di rapportarsi all'esperienza dell'attesa di operatori e coppie. Queste ultime hanno manifestato sentimenti critici, di *ansia*, *preoccupazione*, *paura*, soprattutto in relazione all'evento nascita/parto (considerato comunque "*il momento più importante*" della vita), e alla conseguente condizione di neo-genitori; ma vissuti più positivi, come la *trepidazione*, la *meraviglia*, la *curiosità*, sono emersi pensando all'attesa, tempo in cui è parso necessario solamente "*essere presenti*", godere del piacere di esistere e "*vivere il cambiamento giorno per giorno*", spingendo lo sguardo "*oltre i confini del proprio mondo*".

L'attesa si è configurata, per chi aspetta, come "*passaggio cruciale*", momento in cui ci si trova "*spesso a ripensare/rivedere il cammino*" fatto, e ad assumere la postura vigile di chi pro-tende il proprio sé oltre il già dato, sperimentando una temporalità nuova, interiore, segnata dal flusso del proprio sentire.

Il primo 'guadagno' dell'esperienza esistenziale dell'attendere è stato ravvisato dai neo-genitori nel *cambiamento*, in quello scoprirsi, progressivamente trasformati, cambiati nel proprio modo di rileggere il mondo e la vita. Considerato, a volte, dono e opportunità, o, altre, urgenza e passaggio obbligato, ad esso è parso necessario predisporre per andare incontro al nuovo, per abbandonare un punto di vista consueto e guardare oltre, allargare il proprio orizzonte ("*L'attesa ti costringe a staccarti dalla visione del mondo che si è avuta fino a quel momento*"); uno spostamento di prospettiva che ha permesso di superare la paura di rinunciare alla propria libertà e lasciarsi cambiare la vita da colui di cui si è in attesa. Connesso al tema del *divenire*, il cambiamento si è legato, nelle loro parole, anche a quello del *desiderio*; visto come frutto di un'intenzionalità precisa, è divenuto presupposto dell'attesa, più che sua naturale conseguenza. Ma il desiderio di *allargare i propri confini* non è il solo lascito dell'attesa: si sono rintracciati anche la *fiducia*, l'*autostima*, la *curiosità* e lo *stupore* con cui ci si fa prossimi al futuro che si immagina pieno di meraviglia.

Certo, questo tempo si dà, per i futuri genitori, come momento prezioso di ripensamento di sé, delle priorità che orientano l'agire quotidiano, dei propri valori, del proprio orizzonte di senso attraverso cui viene intenzionato il mondo. Ma anche per coloro che, nel vivere giornaliero, sono chiamati a confrontarsi con l'attesa attraverso l'accompagnamento, questo momento continua ad offrirsi come una domanda aperta, che spinge ogni volta a rimettersi alla ricerca di una risposta, mai data una volta per tutte.

“*Sorvegliare*”, “*stare sulla soglia, vedere*” sono emerse come posture di chi si dispone ad accompagnare, senza imprimere direzione, ma sostenendo l'altro nel suo percorso con la passione di chi ama “*stare nel processo della vita*” e crede “*nella sacralità*”, tutta umana, “*di questo passaggio*”. L'attesa è in questo caso stata connotata maggiormente da vissuti positivi, come l'*entusiasmo*, la *serenità*, la *fiducia*, costituendosi come momento di *pausa*, di *vuoto*, in cui non si può “*far niente*”, se non imparare a “*prendersi cura*” di se stessi e degli altri; “*stare con*”, è più che un dovere professionale, è un accettare di calarsi nel divenire del processo, rendendosi presenti al presente, è farsi carico del bisogno di sostegno, comprensione e supporto dell'altro.

In sintonia con questi significati attribuiti all'accompagnamento, l'attesa è stata contraddistinta da vissuti legati alla greca *philia*, sentimento della relazionalità, come la *tenerezza*, il *calore*, l'*amore*, la *cura*, l'*accoglienza*.

Se quindi è possibile ravvedere somiglianze, rovistando tra gli stati d'animo di cui l'attesa è intrisa, essa resta esperienza singolare e unica, per coloro che la vivono, che non può essere affrontata con ‘ricette’ predefinite e valide per ogni occasione. E sono proprio coloro che abitano l'attesa nella quotidianità del proprio mestiere che ci ricordano quanto essa insegna e richieda la capacità di “*stare nel divenire*”, che è anche dubbio, incertezza, imprevisto, evitando di arroccarsi nell'immobilità di sicurezze derivate dall'acquisizione di informazioni o dall'esperienza. Non a caso, per le professioniste intervistate, il tempo dell'attesa rimane pregno di un sentire ‘forte’, profondo e coinvolgente che lo rende trepidante, entusiasmante, costantemente sorprendente.

L'apertura al nuovo, al cambiamento, diviene postura esistenziale, sguardo capace di stupore e meraviglia che si posa sul mondo e sull'altro con cui si costruiscono relazioni umane prima che professionali.

Che l'attesa 'faccia crescere' è da loro riportato come esperienza personale e consueta, e costituisce un richiamo a guardare questo tempo come propriamente pedagogico, intriso di potenzialità educative da scoprire e da mostrare.

L'occasione di imparare a ri-nascere, a render-si nuovi, che è anche un rendersi a sé nuovamente, sembra essere offerta dall'esortazione con cui la nascita, e quindi anche la sua attesa, "ci richiama all'originalità"⁵ e alla responsabilità di delineare percorsi propri, individuali, personalizzati. Forse per questo, alla luce di quanto evidenziato, bisognerebbe ipotizzare di ripensare l'accompagnamento alla nascita, portandolo ad essere da itinerario informativo a percorso formativo, quindi anche introspettivo e relazionale, teso ad aprire domande sul senso del proprio esperire l'attesa, e a costruire relazioni fiduciose ed autentiche che possano davvero facilitare la transizione alla genitorialità.

Nel suo essere esperienza unica, infatti l'attesa "diventa allora non puro accadimento, ma solenne esortazione a non trascurare l'umana facoltà di portare alla luce i molteplici significati dell'essere"⁶ come possibilità di appropriarsi consapevolmente di ciò che si va vivendo. Nel tempo della gestazione, è stato evidenziato, prende forma non soltanto il nascituro, ma anche chi si dispone in sua attesa, si rende disponibile a farsi trasformare da essa, i genitori e coloro che li accompagnano.

Questo pare insegnare, come si evince dalle parole di chi si è posto in ricerca del proprio sentire, l'attendere: a disporsi al cambiamento, al nuovo inizio, al rinnovamento perché "il proprium dell'essere umano non è quello di replicare mondi già visti, ma quello di *iniziare*, cioè di dare corpo con l'azione e col discorso a scenari inediti"⁷.

Posare uno sguardo pedagogico sull'attesa significa quindi rintracciare e portare a consapevolezza la tensione progettuale che la anima, che ci ricorda la nostra incompiutezza, il nostro, come scrive M. Zambrano, non essere mai nati del tutto, ed il doverci disporre alla fatica di generarci di nuovo.

Si tratta perciò di pensare occasioni per istituire momenti di ripensamento e riflessione esistenziale, che possano davvero fungere da utero in cui prendere nuova forma, farsi carico dei vissuti che abitano l'attesa, trovare il coraggio per un rilancio progettuale che divenga ricerca di un sé in divenire. Lo spazio, creato nelle due fasi di indagine, della parola scritta e ri-pensata, ri-verbalizzata nella condivisione, con una riflessione seconda, si

⁵ E.Musi, *Op.cit.*, pag.77

⁶ Ivi, pag.78

⁷ L.Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002, pag.139

è, infatti, configurato come metabelico, facilitando una prima trasformazione e cambiamento in modo finzionale e simbolico. Nel dirsi come si è, come si pensa di stare diventando, come si vorrebbe essere, si disegnano strade possibili e perseguibili da un sé che cerca la sua forma. Si è difatti offerta la possibilità a coloro che si sono messi in ricerca, coppie, operatori del settore e ricercatrice, di passare dall'essere attori, protagonisti, di quel che andavano vivendo, all'essere autori del proprio personaggio e della propria storia, non solo passata, ma presente e futura. Il linguaggio definisce ciò che siamo, o che siamo destinati a diventare, e lo scrivere (e parlare) di sé è divenuto prezioso strumento per scrivere sé, ri-scrivere sé, ri-inscrivendosi in una nuova forma.

Cercando di giungere alle conclusioni di una ricerca che si è proposta, oltre che come indagine esplorativa, anche come occasione formativa per coloro che vi hanno partecipato, si può infatti sostenere che questo sia stato il guadagno del percorso proposto alle coppie, che si è costituito come spazio transizionale in cui acquisire consapevolezza di quanto stava loro capitando e del proprio modo di attraversarlo, ripensando i pensieri, rielaborando le emozioni e gli stati d'animo.

Il racconto della propria esperienza implementa, si è detto, diverse competenze metacognitive e metaemotive⁸; nei soggetti coinvolti ha favorito la canalizzazione dell'attenzione sul momento esistenziale attraversato, come sul proprio compito professionale, l'acquisizione di maggiore consapevolezza del proprio vissuto emotivo attraverso la messa in parola, aprendo ulteriori riflessioni sulle sue dinamiche, e la capacità di pro-gettarsi nel futuro prossimo, immaginando e pianificando il proprio divenire genitori ed il proprio accompagnare.

Tra l'individuo e il suo mondo non esiste "un'interazione armonica già data"⁹ ma essa appare piuttosto "il frutto di un'incessante ricerca"¹⁰ che può darsi proprio attraverso l'introspezione, la scrittura, il dialogo, il confronto, la riflessione, la condivisione e lo scambio. La proposta laboratoriale rivolta alle coppie in attesa, come anche il focus group che ha coinvolto gli operatori, rappresentano quindi due tentativi di offrire ai partecipanti occasioni concrete di "finire di nascere"¹¹ e di, utilizzando ancora le parole di M. Zambrano, partorire se stessi e la realtà che li ospita incessantemente.

⁸ Si fa riferimento al contributo di C.Fiorilli, *Competenze metacognitive ed emozioni: sviluppo e intervento educativo*, in I.Grazzani Gavazzi, *La competenza emotiva*, Unicopli, Milano, 2004, pag.62

⁹ E.Musi, *Op.cit.*, pag.79

¹⁰ Ibidem

¹¹ M.Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano, 1996, pag.91

Azioni pedagogiche, se si concepisce l'educazione come "quel contesto in cui i soggetti educativi vengono accompagnati nell'esercizio della pratica di prendere iniziative, di disegnare altre figurazioni esistenziali, di inventare altre grammatiche discorsive, di dire ciò che non sta nell'ordine, cioè nel prevedibile"¹².

Il dischiudere, anche solo sul piano simbolico, possibili rinascite, personali e professionali, e l'accrescere così il senso di espansione di sé, la propria autostima, la fiducia nel proprio potere generativo, hanno rappresentato quindi gli intenti del lavoro proposto dal progetto di ricerca e dovrebbero, o potrebbero, guidare la strutturazione dei percorsi di formazione e accompagnamento alla nascita.

L'indagine compiuta fa intravedere la necessità di pensare percorsi con cui dare voce ai bisogni reali e profondi di chi si rivolge ai servizi, percorsi che sappiano mettere in dialogo questi bisogni con quelli che presumono, suppongono o immaginano i professionisti che in essi operano.

Lontano dal dirsi conclusa e dalla pretesa di fornire risposte esaustive quindi questa ricerca apre ad altre domande e possibili itinerari, da percorrere non una volta soltanto, ma su cui incamminarsi pazientemente ogni giorno, ripartendo da capo, con l'attenzione alla concretezza delle situazioni incontrate, e aperti semmai a cambiare direzione.

Provare a strutturare azioni formative con cui sostenere e dare direzione e senso alle incessanti modificazioni di cui è costellata l'età adulta, implementando quella fiducia necessaria per affrontare i compiti generativi nell'epoca dell'incertezza, pare al termine di questa indagine gesto necessario. Come appare indispensabile creare spazi e tempi che favorendo la presa di distanza da ciò che dis-trae, porta lontano dal proprio centro, permettano l'accesso a universi di significato più profondi ed estesi che alimentino la capacità di abitare consapevolmente il presente, e di pro-gettarsi nel futuro, dilatando la propria percezione di sé.

Fare vuoto il tempo dell'attesa, può significare quindi creare lo spazio per cui in esso possano echeggiare i pensieri e i vissuti di cui, in modo irriflesso, viene riempito, facendosene carico per poterli pensare e sentire di nuovo, consapevolmente.

Se l'incertezza è divenuta postura esistenziale per sopravvivere nell'epoca liquida della globalità, ed insegna la precarietà, la labilità, la trasformazione, gli adulti, sempre più, abbisognano di luoghi e tempi in cui sospendere il divenire frenetico ed elaborare i

¹² L.Mortari, *Op. Cit.*, pag.139

repentini cambiamenti. Spazi e tempi in cui riappropriarsi del divenire come percorso evolutivo del sé e della propria storia, in cui fare posto al possibile, intenzionalmente scelto, travalicando il già dato, attraverso l'esercizio del dialogo, auto ed etero diretto. Dialogo interiore, tra sé e sé, e dialogo con l'altro, che accompagna, che condivide l'esperienza esistenziale, per mezzo del quale rintracciare conversazionalmente il senso, riconoscere limiti e potenzialità individuali, scoprire le risorse condivise.

L'incertezza può diventare pungolo a pensare la propria generatività, a farsene carico in modo più consapevole, accedendo a quella responsabilità che così difficilmente l'individuo moderno risulta in grado di assumersi nelle relazioni ma che, forse, può essere riscoperta nella transizione alla genitorialità, qualora questa venga accompagnata attraverso un percorso che sappia far riscoprire la sosta sui propri pensieri ed emozioni.

Il valore pedagogico dell'incertezza emerge laddove vengano implementate pratiche educative capaci di promuovere un'analisi profonda di quel che si va vivendo e del proprio modo di abitare il divenire e di pro-gettarsi in esso. L'apertura al dubbio, tipica dell'epoca dell'incertezza, può diventare apertura al possibile, e al futuro come tempo della possibilità, e contribuire a trasformare l'esperienza esistenziale dell'attesa in un progettarsi desiderante, che muove dall'accogliere il già dato con sguardo trasparente ed estatico, teso a scoprire, proprio nel suo accadere giornaliero, l'inaudito farsi presente del domani. L'incertezza può insegnare allora a pro-gettare la propria esperienza vitale, non come piano organizzato e direzione certa, ma come genesi continua di alternative, abitando l'oggi con l'atteggiamento trepidante proprio di chi attende, e l'adesione totale alla sua materialità, per scovare in essa le tracce dei propri desideri.

Le parole di coloro che hanno partecipato all'indagine hanno palesato quel continuo trascendersi del con-essere verso un futuro in cui ci si pro-getta.¹³ Il *tempo vissuto*, e preso in carico con la riflessione e lo scambio comunicativo, si è offerto come tempo aperto in cui riscoprire progettualità, superare l'effettività della propria gettatezza attraverso l'aver-da-essere¹⁴ della possibilità. La condizione *ex-sistenziale* dell'attesa diviene progettuale,pregna di poter-essere, laddove gli uomini e le donne che la attraversano vengono sospinti verso la possibilità di trascendere il già dato e guidati nel loro, personale e unico, divenire madri e padri.

¹³ V.Iori, *op. cit.* pag.127

¹⁴ Ivi, pag.130

L'esperienza di ricerca vissuta può quindi essere definita educativa nel suo essersi calata 'in situazione', e nell'aver permesso una maggiore conoscenza rispetto alle modalità del suo darsi pulsante, concreto e presente. D'altronde, si è detto, ogni intervento educativo "non può mai prescindere da questi elementi costitutivi della fatticità della presenza umana nel mondo"¹⁵, né esimersi dal sospingerla nell'incessante divenire della possibilità, facendo intravedere percorsi per raggiungere il *non-ancora*. Anche l'educazione quindi si fa attesa nel suo saper *ad-tendere* alla trasformazione dell'esistente.¹⁶

È emersa, infatti, dalle parole dei molti ricercatori di se stessi coinvolti nel lavoro, la dimensione desiderante dell'attesa, che conduce ad alzare lo sguardo verso ciò che non è dato di vedere, almeno nel qui e ora, il domani, lo scorrere interminabile dei giorni oltre quello che è dato di vivere, ma anche ad abitare il presente come tempo dell'essere, che contiene passato e futuro. L'attesa insegna il fiducioso abbandonarsi al divenire, schiude il gioioso farsi vigilia dell'oggi, accende il desiderio e l'amore per l'altro, apre l'immaginazione al proprio 'poter essere', alle infinite e indeterminabili possibilità che esso prospetta. Caparbio richiamo del futuro che risuona nell'immobilità di un tempo sospeso, l'attesa è quindi tensione ed anelito al possibile, all'inesauribilità delle occasioni, di crescita, cambiamento, formazione, è passione vitale che riaccende, della nuova linfa di un palpitante sentire, l'esistere individuale.

Si conclude quindi questo lavoro di approfondimento e ricerca, che, come già sottolineato, non ha la pretesa di considerarsi esaustivo, né privo di criticità ma che, come ogni indagine dovrebbe fare, rintraccia e rinvia ad altre domande che restano aperte e chiamano a nuovi percorsi. Quanto evidenziato nello studio teorico ed emerso nella fase empirica è l'esito di un coinvolgimento della ricercatrice, di un fare esperienza, in prima persona, dell'attesa come tempo esistenziale particolare e intenso, denso di potenzialità *tras-formative*, come del confronto con tutti coloro (le giovani coppie, come le professioniste dell'accompagnamento), cui si manifesta gratitudine, che si sono resi disponibili a condividere pensieri ed emozioni nel tentativo, appassionante, di sondare il cuore di un'esperienza che si rivela sorprendentemente vitale qualora ci si accosti con sguardo estatico, ancora capace di scoprire meraviglia.

¹⁵ Ivi, pag.131

¹⁶ Ivi, pag.135

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *“La qualità dell’attesa nell’adozione internazionale. Significati, percorsi, servizi”*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2010
- AA.VV., *Adultità*, n.28, Guerini, Milano, 2008
- AA.VV., *Adultità*, n°20, Guerini, Milano, 2004
- AA.VV., *Adultità*, n°26, Guerini, Milano, 2007
- AA.VV., *Adultità*, n°27, Guerini, Milano, 2008
- AA.VV., *Adultità*, n°4, Guerini, Milano, 1996
- AA.VV., *Benvenuto tra noi, Gli Asini*, III, n°12-13, Edizioni dell’asino, Roma, 2013
- AA.VV., *Diotima, Mettere al mondo il mondo*, La Tartaruga, Milano, 1990
- AA.VV., *Educazione permanente. Linguaggi, culture e formazione I*, Guerra Edizioni, Perugia, 2007
- AA.VV., *Educazione permanente. Linguaggi, culture e formazione II*, Guerra Edizioni, Perugia, 2007
- AA.VV., *Pratiques de formation-Analyses N°55*, Universite Paris 8, Saint Denis, 2008
- AGAMBEN, G., *Che cos’è un dispositivo?*, Nottetempo, Roma, 2006
- ALBANESE, O. (a cura di), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Franco Angeli, Milano, 2006
- ALBERICI, A., *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Paravia, Torino, 1999
- ALHEIT, P., BERGAMINI, S., *Storie di vita*, Guerini, Milano, 1996
- AMMANITI, M., CANDELORI, C., POLA, M., TAMBELLI, R., *Maternità e gravidanza. Studio delle rappresentazioni materne*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995
- ANDREOTTI, A., *La faretra di Zenone*, Corbo Editore, Ferrara, 2008
- ANZALDI, L., *Tra pratiche autobiografiche e lavoro sociale. Metodologie di lavoro a confronto*, Animazione sociale, 12, 2003

- ARENDT, H., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna, 1987
- ARENDT, H., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1991
- ARENDT, H., *Vita activa*, Bompiani, Milano, 1991
- ATKINSON, R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2002
- AUGÈ, M., *Nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della submodernità*, Elèuthera, Milano, 1993
- BADOLATO, G., SAGONE, A., *Psicologia dell'attesa. Vissuti e ruoli dei futuri genitori*, Edizioni Kappa, Roma, 1984
- BALBO, L., *Tempi di vita. Studi e proposte per cambiarli*, Feltrinelli, Milano, 1991
- BALDACCI, M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*, Mondadori, Milano, 2001
- BALLABIO, L., *Ispirati dalla bellezza*, Franco Angeli, Milano, 2008
- BARBIERI, G., BATTISTUTTA, F., PAPI, S., *Autoeducazione, percorsi possibili per l'età adulta*, Casa Editrice Vicolo del Pavone, Piacenza, 1997
- BARBIERI, G., BATTISTUTTA, F., PAPI, S., PESCARA, R., *Crisi e trasformazione*, Casa Editrice Vicolo del Pavone, Piacenza, 1998
- BARONE, P., *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano, 1999
- BATESON, G., *Verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano, 1989
- BATESON, M.C., *Comporre una vita*, Feltrinelli, Milano, 1992
- BAUMAN, Z., *Il disagio della postmodernità*, Mondadori, Milano, 2002
- BAUMAN, Z., *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2003
- BAUMAN, Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999
- BAUMAN, Z., *Vita liquida*, Laterza, Bari, 2006
- BECK, U., *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna, 2008
- BECK, U., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000
- BELLELLI, G., *Le ragioni del cuore*, Il Mulino, Bologna 2008

- BENASAYAG, M., *Contro il niente. Abc dell'impegno*, Feltrinelli, Milano, 2005
- BENEDAN, S., ANTONIETTI, A., *Pensare le immagini*, Erickson, Trento 1997
- BERGSON, H., *Durata e simultaneità*, Raffaello Cortina, Milano, 2004
- BERNASCONI, M. (a cura di), *Coltiva le tue passioni*, Franco Angeli, Milano, 2008
- BERTOLINI, P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006
- BERTOLINI, P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988
- BESTETTI, G., COLOMBO, G., REGALIA, A., *Mani sul parto, mani nel parto. Mantenere normale la nascita*, Carocci, Roma, 2005
- BIFFI, E., *Scritture adolescenti*, Erickson, Trento, 2010
- BING, E., *...Ho nuotato fino alla riga*, Feltrinelli, Milano, 1977
- BOMPIANI, G., *L'attesa*, Feltrinelli, Milano, 1998
- BONINI, R., *Una transizione generativa*, LED, Edizioni universitarie di Lettere Economia e Diritto, Milano, 2005
- BORGNA, E., *L'attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano, 2005
- BOSI, A., *Il sentimento del tempo*, Unicopli, Milano, 2000
- BOVE, C., *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano, 2009
- BRAIBANTI, L., BRAIBANTI, P., *Nascere meglio*, Editori Riuniti, Roma, 1980
- BROOKS, P., *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Einaudi, Torino, 2004
- BRUNER, J.S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1988
- BRUNER, J.S., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992
- BRUSTIA RUTTO, P., *Genitori. Una nascita psicologica*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996
- BUZZONE, D., *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e Pensiero, Milano, 2001

- CADEI, L., *Riconoscere la famiglia*, Unicopli, Milano, 2010
- CALVI, G., *Generazioni a confronto, materiali per uno studio*, Marsilio, Venezia, 2005
- CAMBI, F., *Abitare il disincanto. Per una pedagogia del postmoderno*, Utet Universitaria, Torino, 2006
- CAMBI, F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002
- CAMPIOTTI, M., *Nascere dolce. Dove il cambiamento è una realtà*, Emme Edizioni, Milano, 1983
- CANEVARO, A., CHIANTERA, A., COCEVER, E., PERTICARI, P., *Scrivere di educazione*, Carocci, Roma, 2000
- CAPPA, F., *Tempi di formazione. Temporalità, formazione e costituzione del soggetto*, Unicopli, Milano, 2005
- CARMAGNOLA, F., PIEVANI, T., *Pulp Times*, Meltemi, Roma, 2003
- CARONIA, L., *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1997
- CASTIGLIONI, M., *Fenomenologia e scrittura di sé*, Guerini, Milano, 2008
- CASTIGLIONI, M., *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Unicopli, Milano, 2010
- CATELLANI, P., *Identità e appartenenza nella società globale*, Vita e Pensiero, Milano, 2005
- CAVALLO, M., *Il racconto che trasforma. Testo e scrittura nella costruzione della persona*, Nuova Biblioteca di Arti Terapia, Roma, 2002
- CAVARERO, A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano, 1997
- CERIOLI, L., ANTONIETTI, A., *Diventare ciò che si è*, Franco Angeli, Milano, 2001
- CERVI, M.A., BONESSO, C., *Emozioni per crescere. Come educare l'emotività*, Armando Editore, Roma, 2008
- CESA-BIANCHI, M., ALBANESE, O., *Crescere e invecchiare. La prospettiva del ciclo di vita*, Unicopli, Milano, 2004
- CESA-BIANCHI, M., *Giovani per sempre?*, Laterza, Bari, 1998

- CIMA, R., MORENI, L., SOLDATI, M.G., *Dentro le storie. Educazione e cura con le storie di vita*, FrancoAngeli, Milano, 2003
- COGGI, C., RICCHIARDI, P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma, 2005
- COLOMBO, G., PIZZINI, F., REGALIA, A., *Mettere al mondo*, Angeli, Milano, 1987
- COLONNA VILASI, A., *Manuale di Educazione degli Adulti*, QuiEdit, Verona, 2010
- DAMASIO, A.R., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000
- DE ST.AUBIN, E., MC ADAMS, D.P., KIM, T.C., *The generative society: caring for the future generations*, American psychological Association, Washington DC, 2004
- D'ELIA, A., *Diario del corpo. Frammenti, immagini, connessioni tra il sé e il mondo*, Unicopli, Milano, 2002
- DEMETRIO, D. (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis Edizioni, Milano 2012
- DEMETRIO, D. (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Edizioni Unicopli, Milano, 1999
- DEMETRIO, D. (a cura), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano, 1995
- DEMETRIO, D., *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Cortina, Milano, 2004
- DEMETRIO, D., *Didattica Interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002
- DEMETRIO, D., *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998
- DEMETRIO, D., *Il gioco della vita. Kit autobiografico*, ed. Guerini e Associati, Milano, 1997
- DEMETRIO, D., *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*, Guerini, Milano, 2005
- DEMETRIO, D., *L'approccio metabelico. Rappresentazioni del cambiamento in età adulta*, Scuola e Città n°10, 1988
- DEMETRIO, D., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Milano, 2000
- DEMETRIO, D., *L'educazione nella vita adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1996

- DEMETRIO, D., *L'educazione non è finita*, Raffaello Cortina, Milano, 2009
- DEMETRIO, D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990
- DEMETRIO, D., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008
- DEMETRIO, D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, 1997
- DEMETRIO, D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- DEMETRIO, D., *Pedagogia della memoria per se stessi con gli altri*, Meltemi, Roma, 1998
- DEMETRIO, D., *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, 2007
- DEMETRIO, D., *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011
- DEMETRIO, D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1995
- DEMETRIO, D., *Tornare a crescere*, Guerini, Milano, 1999
- DERRIDA, J., *Donare il tempo. La moneta falsa*, Raffaello Cortina, Milano, 1996
- DEWEY, J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1958
- DORFLES, G., *L'intervallo perduto*, Einaudi, Torino, 1980
- EKMAN, P., *Te lo leggo in faccia*, Amrita, Torino, 2008
- ELIAS, N., *Saggio sul tempo*, Il Mulino, Bologna, 1986
- ERIKSON, E.H., *I cicli della vita*, Armando Editore, Roma, 1986
- ERIKSON, E.H., *Introspezione e responsabilità: saggi sulle implicazioni etiche dell'introspezione psicoanalitica*, Armando, Roma, 1968
- FORMENTI, L. (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento, 2009
- FORMENTI, L., *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*, Unicopli, Milano, 2006
- FORMENTI, L., *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano, 1998

- FOUCAULT, M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1996
- FOUCAULT, M., *Nascita della clinica*, Einaudi, Torino, 1969
- FOUCAULT, M., *Tecnologie del sé*, Boringhieri, Milano, 1993
- FRIEDAN, B., *L'età da inventare*, Frassinelli, Milano, 2000
- GALIMBERTI, U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 1984
- GALLI, N., *Pedagogia della famiglia e educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000
- GAMELLI, I. (a cura di), *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano, 2009
- GAMELLI, I., *Il prisma autobiografico*, Unicopli, Milano, 2003
- GATTICO, E., MANTOVANI, S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Mondadori, Milano, 1998
- GELPI, E., *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2000
- GIORELLO, G., SINDONI, E., SINIGAGLIA, C. (a cura di), *I volti del tempo*, Bompiani, Milano, 2001
- GRAZZANI GAVAZZI, I. (a cura di), *La competenza emotiva*, Unicopli, Milano 2004
- HADOT, P., *La cittadella interiore*, Vita e Pensiero, Milano, 1996
- HEIDEGGER, M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976
- HEIDEGGER, M., *Il concetto di tempo*, Adelphi, Milano, 1998
- HELEY, A.S.M., *Tendenze nell'educazione degli adulti*, Armando, Roma, 1996
- HENDRY, L., KLOEP, M., *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, Il Mulino, Bologna, 2003
- HONEGGER FRESCO, G., *Il primo legame. Riflessioni sul parto e la nascita*, Emme, Milano, 1982
- HUSSERL, E., *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo*, Franco Angeli, Milano, 1998
- IORI, V., *Essere per l'educazione. Fondamenti di una epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1988
- IORI, V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano, 2000

- IRIGARAY, L., *L'oblio dell'aria*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996
- IRIGARAY, L., *La via dell'amore*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008
- IRIGARAY, L., *Oltre i propri confini*, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2007
- JEDLOWSKY, P., *Storie comuni*, Mondadori, Milano, 2000
- KANEKLIN, C., SCARATTI, G., *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1998
- KERN, S., *Il tempo e lo spazio. La percezione del mondo tra Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna, 1988
- KILEY, D., *Gli uomini che hanno paura di crescere*, Rizzoli, Milano, 1985
- KNOWLES, M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienze ed idee*, Cortina, Milano, 1996
- KNOWLES, M.S., *Quando l'adulto impara*, Angeli, Milano, 1996
- KOTRE, J., *Outliving the self. Generativity and the interpretation of lives*, MD. Johns Hopkins University, Baltimore, 1984
- LANEVE, C., *Scrittura e pratica educativa*, Erickson, Trento, 2009
- LEBOYER, F., *Dalla luce il bambino*, Bompiani, Milano, 1979
- LEBOYER, F., *Per una nascita senza violenza*, Bompiani, Milano, 1975
- LÉVINAS, E., *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, Città Nuova Editrice, Roma, 1984
- LEVINSON, D.J., *Seasons of a mans life*, Ballantine Books, New York, 1978
- LO PRESTI, F., *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci, Roma, 2010
- MANCINO, E., *Autoformazione in età adulta*, Mimesis, Milano, 2006
- MANCINO, E., *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis, Milano, 2009
- MANTOVANI, S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 1995
- MAPELLI, B. (a cura di), *Soggetti di Storie. Donne, uomini e scrittura di sé*, Guerini, Milano, 2008

- MAPELLI, B., *Nuove virtù*, Guerini, Milano, 2004
- MARCOLI, A., *Passaggi di vita. Le crisi che spingono a crescere*, Mondadori, Milano, 2003
- MARIANI, A.M., SANTERINI, M., *Educazione adulta*, Unicopli, Milano, 2006
- MASSA, R. (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano
- MC ADAMS, D.P., DE ST. AUBIN, E., *A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts and narrative themes in autobiography*, Journal of personality & social psychology, 62, 1992
- MC ADAMS, D.P., DE ST. AUBIN, E., *Generativity and adult development: how and why we care for the next generation*, American psychological Association, Washington DC, 1998
- MC ADAMS, D.P., DE ST. AUBIN, E., LOGAN, R.L., *Generativity among young, midlife, and older adults*, Program in Human Development and Social Policy, Northwestern University, 1992
- MC ADAMS, D.P., RUETZEL, K., FOLEY, J.M., *Complexity and generativity at mid-life: relations among social motives, ego development, and adults' plans for the future*, Journal of personality & social psychology, 50, 1986
- MC ADAMS, D.P., *The redemptive self: generativity and the stories americans live by*, *Research in Human development*, 3, 2006
- MEDICINA, I., BETTONI, M., *L'educazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano, 2009
- MELUCCI, A., *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano, 1991
- MERLEAU-PONTY, M., *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano, 1993
- MERLEAU-PONTY, M., *Linguaggio storia natura*, Bompiani, Milano, 1995
- MINKOWSKI, E., *Cosmologia e follia*, Guida, Napoli, 2000
- MORIN, E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001
- MORTARI, L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2007
- MORTARI, L., *Appunti di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2003

- MORTARI, L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007
- MORTARI, L., *Ricericare e riflettere*, Carocci, Roma, 2009
- MUSI, E., *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2007
- NATOLI, S., *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, Brescia, 2006
- NIADA, N., *Il tempo breve. Nell'era della frenesia: la fine della memoria e la morte dell'attenzione*, Garzanti, Milano, 2010
- PACI, E., *Tempo e verità nella fenomenologia di Husserl*, Bompiani, Milano, 1990
- PALMIERI, C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000
- PAPA, A., *Nati per incominciare*, Vita e Pensiero, Milano, 2011
- PIACENTE, M., *La spinta ad esistere*, in *Pedagogika.it*, anno XIV, n°2, Stripes edizioni, Milano, 2010
- PIAZZA, M., *Le ragazze di cinquant'anni*, Mondadori, Milano, 1999
- PINEAU, G., LE GRAND, J.L., *Le storie di vita*, Guerini, Milano, 2003
- PINTO MINERVA, F. (a cura di), *Progetto sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Bari, 1988
- PULCINI, E., *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009
- REZZARA, A., *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004
- REZZARA, A., ULIVIERI STIOZZI, S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano, 2004
- RICOEUR, P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 1993
- RIGHETTI, P.L., CASADEI, D., (a cura di) *Sostegno psicologico in gravidanza*, Edizioni Magi, Roma, 2005
- RIGOTTI, F., *Il filo del pensiero. Tessere, scrivere, pensare*, Il Mulino, Bologna, 2002

- RIGOTTI, F., *Partorire con il corpo e con la mente. Creatività, filosofia, maternità*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010
- RIVA, M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004
- RIVA, M.G., *Studio "clinico" sulla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000
- ROMANO, C. (a cura di), *Esplorando l'agire maieutico nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano, 2011
- RORTY, R., *Una sinistra per il prossimo secolo: l'eredità dei movimenti progressisti americani del Novecento*, Garzanti, Milano, 1999
- RUGGII, L. (a cura di), *Il tempo in questione. Paradigmi della temporalità nel pensiero occidentale*, Guerini, Milano, 1997
- RYFF, C.D., *Intimacy and generativity: self-perceived transitions*, Signs, 1984
- SCABINI E., ROSSI, G., *Le parole della famiglia, "Studi interdisciplinari sulla famiglia" 21*, Vita e Pensiero, Milano, 2006
- SCABINI E., ROSSI, G., *Promuovere famiglia nella comunità*, Vita e Pensiero, Milano, 2007
- SCABINI, E., "Promuovere famiglia nella comunità", Convegno internazionale "Essere generativi nella famiglia e nella comunità", Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, Alta Scuola di Psicologia "A.Gemelli", 16 novembre 2007
- SCABINI, E., CIGOLI, V., *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano, 2000
- SCABINI, E., DONATI, P., *Identità adulte e relazioni familiari*, Vita e Pensiero, Milano, 1991
- SENNET, R., *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano, 2001
- SHEEHY, G., *Nuovi Passaggi*, Rizzoli, Milano, 1996
- SHEEHY, G., *Passaggi*, Rizzoli, Milano, 1994
- SITÀ, C., *Il sostegno alla genitorialità*, La Scuola, Brescia, 2005
- SLATER, C.L., *Generativity versus stagnation: an elaboration of Erikson's adult stage of human development*, *Journal of adult development*, 10, 2003
- SMORTI, A., "La paternità come processo evolutivo. La fase dell'attesa", *Psicologia Contemporanea*, n°81, 1987

- SMORTI, A., *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze, 1997
- SORZIO, P., *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma, 2005
- TAROZZI, M., *Pedagogia generale*, Guerini, Milano, 2001
- TASSI, I., *Storie dell'io*, Laterza, Roma-Bari, 2007
- TOURAINÉ, A., *La globalizzazione e la fine del sociale*, Il Saggiatore, 2008
- TRAMMA, S., *Educazione degli adulti*, Ed. Guerini studio, Milano, 1997
- TRAMMA, S., *L'educatore imperfetto*, Carocci, Roma, 2003
- UGAZIO, V., *Storie permesse Storie proibite. Polarità semantiche familiari e psicopatologie*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001
- ULIVIERI STIOZZI, S., *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo*, Guerini, Milano, 2008
- VAN DE WATER, D.A., MC ADAMS, D.P., *Generativity and Erikson's 'belief in the species'*, Journal of personality & social psychology, 23, 1989
- VANDENPLAS HOLPER, C., *Maturità e saggezza. Lo sviluppo psicologico in età adulta e nella vecchiaia*, Vita e Pensiero, Milano, 2000
- VEGETTI FINIZI, S., *Il bambino della notte*, Mondadori, Milano, 1990
- VEGETTI FINIZI, S., *La stanza del dialogo*, Casagrande, Bellinzona, 2009
- VERGANI, M., *Levinas fenomenologo. Umano senza condizioni*, Morcelliana, Brescia, 2011
- VIORST, J., *Distacchi*, Frassinelli, Milano, 1987
- WATZLAWICK, P., *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano, 1989
- WRIGHTSMAN, L.S., *Personality development in Adulthood*, SAGE Publication, Newbury Park, 1988
- ZAMBRANO, M., *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano, 1996

Ringraziamenti

A conclusione di questo percorso desidero ringraziare la Dottoressa Mancino per avermi 'adottato' e accompagnato con sguardo attento, paziente e fiducioso. A volte, quanto gli altri credono che tu sia in grado di compiere un'impresa, ti convince della possibilità di realizzarla davvero. Ringrazio poi tutti i docenti incontrati, che, comunicando la loro esperienza, hanno fornito stimoli e occasioni di confronto. Desidero ringraziare ancora, una per una, le persone che, insieme a me, si sono 'messe in ricerca' con curiosità, entusiasmo e disponibilità ad interrogarsi e scoprirsi; l'esperienza dell'attesa non sarebbe stata così ricca e coinvolgente senza la condivisione di emozioni e significati con Elisa e Stefano (con Thiago), Chiara e Matteo (con Gioele), Simona e Massimo (con Mara), Ilaria e Andrea (con Camilla), Valentina e Luca (con Dalila), e con Marta, Maria Grazia, Valentina, Graziella, Francesca.

Avverto un grande debito di riconoscenza verso tutte quelle persone che hanno sostenuto la fatica di conciliare lavoro, studio e accudimento materno, aiutandomi a rivestire tutti i miei ruoli adulti: le educatrici del nido di S. Fermo, per il modo serio, caldo e competente di svolgere il proprio lavoro, Fiorenza e le altre colleghe della scuola primaria "IV Novembre", per aver atteso pazientemente il mio ritorno e avermi fatto sentire nuovamente 'a casa', Marta, per essere stata riferimento sicuro e per aver fatto nascere il mio 'essere mamma'; Anna, per l'operoso supporto materiale e morale, Claudia e Greta per l'assistenza, la compagnia, il sostegno. Poi la mia mamma, perché è la mia mamma. Walter, che ha dovuto a volte fare a meno della mia attenzione ma mai del mio amore, e che ha condiviso, con passione, attesa e ricerca.

Gioele che è il primo, vero, concreto risultato di questo studio ed ha restituito la mia esistenza alla meraviglia.

Infine voglio ringraziare il Professor Demetrio, senza il quale non avrei iniziato questo percorso, per avermi costretto a confrontarmi intellettualmente con il tema della generatività ed avermi traghettato nell'adulthood. A volte per trovare il coraggio di aprirsi alla novità del cambiamento occorre un energico incoraggiamento.