

Dipartimento di / Department of

Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di Ricerca in / PhD program in Scienze della Formazione e della Comunicazione

Ciclo / Cycle XXXI

APPRENDERE DAI RITMI

UNA RICERCA COMPOSIZIONALE CON OPERATORI DELL’AFFIDO FAMILIARE

Cognome / Surname RIGAMONTI

Nome / Name ALESSANDRA

Matricola / Registration number 073563

Tutore / Tutor: Laura Formenti

Coordinatore / Coordinator: Laura Formenti

ANNO ACCADEMICO / ACADEMIC YEAR 2017 – 2018

ABSTRACT (ITALIANO)

L'affido familiare è un processo sistemico complesso e temporaneo, che coinvolge molti attori (bambini, operatori, famiglia affidataria, famiglia d'origine, istituzioni, Tribunale), coinvolti in processi di apprendimento interconnessi e interdipendenti, determinati da temporalità esplicite e implicite, nelle quali si intrecciano dimensioni sistemiche, sociali e culturali. Il concetto di tempo è stato scelto in questo lavoro per mettere a fuoco la complessità, la composizione e il coordinamento tra questi processi incorporati e simultanei. Da una prospettiva pedagogica, la ricerca si interroga in particolare sul ritmo come categoria analitica e pratica nei processi di affido familiare: da cosa è determinato e cosa determina? Queste domande di ricerca sono volte a delineare una teoria/modello del ritmo nei processi di affido, che possa ispirare la formazione degli operatori impegnati nei processi di affido in modo utile e innovativo.

La cornice metodologica della ricerca è narrativa, partecipativa e interpretativa. Sono state condotte 18 interviste semi-strutturate a ricercatori e professionisti, centrate sulla rappresentazione e sulla pertinenza del concetto di ritmo per pensare i processi di affido. Un secondo studio realizzato attraverso una *co-operative inquiry* ha visto il coinvolgimento diretto e la com-partecipazione di 12 operatori, con i quali si sono esplorate criticamente le cornici di significato e le teorie implicite e le loro implicazioni pratiche riguardanti le dimensioni temporali che sostengono, nascondono o trasformano i ritmi individuali, relazionali e istituzionali. Una delle riflessioni ricorrenti nell'analisi dei dati è stata la presenza di ritmi antagonisti, contraddittori e complementari. Queste polarità ritmiche aiutano a riconoscere la complessità, la composizione e il superamento degli opposti, verso il coordinamento delle dimensioni temporali e dei loro effetti sui processi di affido.

ABSTRACT (ENGLISH)

Foster care is a complex and temporary process in which many actors (children, social workers, birthparents, foster families, social and health agencies, court) are involved, interacting and learning by their explicit and implicit temporalities intertwined with systemic, social and cultural dimensions. Thus, the concept of *rhythm* has been used in this work to illuminate the complexity, composition and coordination of these embodied and simultaneous processes. From a pedagogical view, this research will investigate rhythm, as an analytical and practical category in foster care: how does it affect and is affected by foster care processes? These research questions are aimed at outlining a theory/model of rhythm in foster care processes, apt to inspire useful and innovative professional training for professionals in foster care.

A narrative, participatory and interpretative methodological framework guides the research. Semi-structured interviews with 18 researchers and professionals were used to explore their representations and the pertinence of the concept of rhythm in thinking about foster cares. A second study was based on a *co-operative* inquiry with 12 practitioners, aimed at illuminating the frames of meaning and implicit theories, as well as practical implications, regarding the temporal dimensions which may sustain, hinder or transform individual, relational and institutional rhythms.

A main line of reflection from the analysis of data concerns the presence of antagonistic, contradictory, and complementary rhythms in foster care. These rhythmic polarities sustain the recognition of complexity, the composition and the overcoming of the opposing dimensions, towards the coordination of temporal dimensions and their effects in foster care.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| INDICE | 4 |
| TABELLE E FIGURE | 8 |
| INTRODUZIONE | 11 |
| CAPITOLO 1 L'affido familiare: una danza di parti interagenti | 20 |
| La sala da ballo: il quadro normativo | 25 |
| <i>La temporaneità dell'affido familiare</i> | 25 |
| <i>Il diritto del minore a una famiglia: un principio universale/paradossale</i> | 28 |
| <i>La continuità/discontinuità dei "legami affettivi significativi"</i> | 30 |
| Musiche programmate e imprevedibili: il progetto di affido familiare | 32 |
| <i>Diverse temporalità/forme per l'affido familiare</i> | 33 |
| <i>Il progetto di affido</i> | 35 |
| <i>Durata e la "questione" dell'affido sine die</i> | 36 |
| <i>La conclusione del progetto di affido</i> | 39 |
| Il punto di vista dei danzatori | 41 |
| <i>I bambini e i ragazzi in affido</i> | 42 |
| <i>La famiglia d'origine</i> | 44 |
| <i>La famiglia affidataria</i> | 45 |
| <i>L'autorità giudiziaria</i> | 48 |
| <i>I servizi che si occupano del progetto di affido</i> | 49 |
| <i>La rete dei servizi</i> | 50 |
| <i>Il contesto più ampio</i> | 52 |
| Una coreografia emergente: i numeri dell'affido | 52 |
| <i>Contestualizzazione dei dati studiati</i> | 53 |

| | |
|--|-----|
| <i>Sguardo sincronico dei dati storici dell'affido</i> | 54 |
| <i>Culture regionale per l'affido</i> | 56 |
| <i>Sguardo diacronico dell'affido: ingresso, durata ed esito</i> | 58 |
| <i>I due anni di affido per tutte le situazioni?</i> | 61 |
| <i>Età del minore: affido o comunità?</i> | 63 |
| <i>Tempo residenziale o parziale dell'affido</i> | 64 |
| <i>Alcune riflessioni finali sull'indagine campione</i> | 65 |
| Tra danze continue e discontinue | 67 |
| CAPITOLO 2 Il ritmo | 70 |
| Il tempo come oggetto di studio pedagogico | 72 |
| Dal tempo al ritmo: il punto di vista sistemico | 76 |
| Che cosa è il ritmo? | 80 |
| Il ritmo un concetto embricato e polarizzato | 85 |
| <i>Ordine e flusso (stabilità e movimento)</i> | 86 |
| <i>Ripetizione e differenza (continuità e discontinuità)</i> | 89 |
| <i>Percepibile ma inafferrabile (mente e corpo)</i> | 92 |
| Organizzare i vari ritmi: sincronizzazione e desincronizzazione | 95 |
| Aspetto duale del ritmo e analisi dei ritmi | 99 |
| Verso una pedagogia del ritmo | 103 |
| CAPITOLO 3 Le cornici epistemologiche e metodologiche della ricerca | 108 |
| La cornice pedagogica | 110 |
| Verso una consapevolezza sistemica e complessa | 115 |
| <i>Un pensare sistemico</i> | 115 |

| | |
|--|-----|
| <i>Onorare la complessità</i> | 118 |
| <i>Io sono parte del sistema osservato</i> | 119 |
| Gli approcci di ricerca: l'autoetnografia e la <i>co-operative inquiry</i> | 122 |
| <i>Autoetnografia e l'emergenza della riflessività</i> | 123 |
| <i>La co-operative inquiry e la Spirale della Conoscenza</i> | 127 |
| Strumenti che vanno oltre lo strumento | 129 |
| <i>Il taccuino di ricerca riflessivo</i> | 130 |
| <i>L'intervista narrativa, riflessiva, performativa e generativa</i> | 133 |
| <i>Disegni</i> | 135 |
| Disegno di ricerca: una metodologia partecipativa | 136 |
| <i>Interviste narrative</i> | 140 |
| <i>La ricerca partecipativa</i> | 148 |
| La questione dell'analisi: tra domande metodologiche ed epistemologiche | 159 |
| Un approccio compositivo all'epistemologia e alla metodologia | 162 |
| CAPITOLO 4 Navigare tra polarità ritmiche | 165 |
| Le interviste narrative | 167 |
| <i>Disegnare il ritmo e il tempo nell'affido</i> | 167 |
| <i>Descrivere il ritmo in parole</i> | 170 |
| <i>Tempi e ritmi nelle rappresentazioni degli esperti</i> | 173 |
| <i>Tempi del progetto vs tempi di vita</i> | 173 |
| <i>Linearità vs circolarità dei percorsi</i> | 180 |
| <i>Novità vs conservazione dei legami</i> | 184 |
| <i>Prevedibilità vs imprevedibilità</i> | 189 |
| <i>Riflessioni e interpretazioni sulle interviste</i> | 194 |
| Gli incontri di <i>co-operative inquiry</i> | 195 |

| | |
|---|-----|
| <i>Descrivere il ritmo in parole</i> | 196 |
| <i>Ritmi nelle rappresentazioni degli operatori</i> | 200 |
| <i>Ritmo che orienta vs ritmo che disorienta</i> | 200 |
| <i>Ritmi subìti vs ritmi generati</i> | 203 |
| <i>Ritmi di sospensione vs ritmi di azione</i> | 205 |
| <i>Ritmo del bambino vs ritmi di tutti</i> | 208 |
| <i>Riflessioni e interpretazioni sul processo di co-operative inquiry</i> | 211 |
| Verso una composizione delle polarità ritmiche | 214 |
| Continuità vs Discontinuità: una <i>core polarity</i> per ripensare criticamente l'affido | 219 |
| CONCLUSIONI | 224 |
| Il ritmo nell'affido familiare | 225 |
| Il ritmo come chiave per una formazione innovativa | 233 |
| Il ritmo e la mia epistemologia in costruzione: riflessioni finali | 236 |
| APPENDICE A | 239 |
| APPENDICE B | 241 |
| BIBLIOGRAFIA | 246 |
| SITOGRAFIA | 256 |
| RINGRAZIAMENTI | 258 |

FIGURE E TABELLE

CAPITOLO 1

Figura 1.1 - Le quattro prospettive dell'affido studiate dal punto di vista della dimensione temporale (p. 23)

Figura 1.2 – Le fasi di resilienza della famiglia affidatarie (in Lietz et al., 2016, p. 664). (p. 46)

Tabella 1.1 - Bambini e ragazzi di 0-17 anni in affidamento familiare a singoli, famiglie e parenti e accolti nei servizi residenziali per minorenni (al netto dei msna). Italia (stime). Anni 1998/99, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016. Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze (p. 54)

Tabella 1.2 - Bambini e ragazzi di 0-17 anni presi in carico e collocati in affidamento familiare (al netto dei msna). Italia - Anni 1999-2016 Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze (p. 55)

Tabella 1.3 - Bambini e ragazzi di 0-17 anni presi in carico e collocati in affidamento familiare, e bambini e ragazzi di 0-17 anni nei servizi residenziali per minorenni per regione e provincia autonoma. Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze (p. 56)

Tabella 1.4 – Bambini e ragazzi di 0-17 anni (valori percentuali) in affidamento familiare a singoli, famiglie e parenti secondo il luogo in cui vivevano al momento dell'ingresso in accoglienza (al netto dei msna). Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze (p. 58)

Tabella 1.5 – Bambini e ragazzi di 0-17 anni in affidamento familiare a singoli, famiglie e parenti e accolti nei servizi residenziali per minorenni secondo l'età al 31/12/2016 (al netto dei msna; distribuzione percentuale). Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze (p. 59)

Tabella 1.6 – Bambini e ragazzi di 0-17 anni che hanno concluso l'affidamento familiare nel corso del 2016 secondo la sistemazione post accoglienza (al netto dei msna). Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze (p. 60)

Tabella 1.7 – Bambini e ragazzi di 0-17 anni (valori percentuali) in affidamento familiare a singoli, famiglie e parenti secondo il motivo principale dell'inserimento (al netto dei msna). Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze (p. 61)

Tabella 1.8 – Bambini e ragazzi di 0-17 anni in affidamento familiare a singoli, famiglie e parenti e accolti nei servizi residenziali per minorenni secondo la durata della permanenza al 31/12/2016 (al netto dei msna; distribuzione percentuale). Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze (p. 63)

Tabella 1.9 – Confronto tra tipologie diverse di accoglienza di bambini e ragazzi in affidamento familiare secondo la tipologia e i target dell'accoglienza. Italia (stime al netto dei msna) – Anno 2016. Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze (p. 64)

CAPITOLO 2

Figura 2.1 - Le polarità che il ritmo sembra connettere (p. 85)

Tabella 2.1 - Domande guida per ricerca, struttura, periodicità e movimenti ritmici, proposte da Alhadeff-Jones (2017, *mia traduzione*) (p. 102)

CAPITOLO 3

Tabella 3.1 – Il disegno di ricerca (p. 138)

Tabella 3.2 – Elenco degli intervistati/e raggruppati/e per area disciplinare e informazioni su ruolo e primo contatto (pp. 140-142)

Tabella 3.3 - Traccia dell'intervista narrativa (p. 145)

Tabella 3.4 – Esempio del taccuino di ricerca riflessivo (p. 147)

Tabella 3.5 – Elenco dei partecipanti della ricerca partecipativa e il loro ruolo professionale (p.148)

Tabella 3.6 – Obiettivi della ricerca partecipativa con l'approccio della *co-operative inquiry* (p. 150)

Tabella 3.7 – Focalizzazione tematica degli incontri di ricerca-formazione (p. 151)

Tabella 3.8 – Progettazione primo incontro di *co-operative inquiry* (p. 152)

Tabella 3.9 - Progettazione secondo incontro di *co-operative inquiry* (p. 155)

Tabella 3.10 – Progettazione terzo incontro di *co-operative inquiry* (p. 156)

Tabella 3.11 – Scheda – analisi della storia (p. 159)

CAPITOLO 4

Figura 4.1 – Disegno di tempo e ritmo nell'affido familiare di Felce. Senza titolo. (p. 168)

Figura 4.2 – Disegno di tempo e ritmo nell'affido familiare di Simone. Il titolo è: “Tornare a vivere l'attesa” (p. 168)

Tabella 4.1. – Sintesi delle polarità emergenti dall'analisi delle interviste e degli incontri di *co-operative inquiry* (p. 215)

Tabella 4.2 – Le polarità intermedie e la macro-polarità riferite al tempo e ritmo nell'affido (p. 218)

INTRODUZIONE

Perché proprio in questo modo sono costruite le vite umane. Sono costruite come una composizione musicale. L'uomo spinto dal senso della bellezza, trasforma un avvenimento casuale in un motivo che va poi a iscriversi nella composizione della sua vita. Ad esso ritorna, lo ripete, lo varia, lo sviluppa, lo traspone, come fa il compositore con i temi della sua sonata.

Milan Kundera

La mia ricerca di dottorato esplora il tema dell'affido familiare dal punto di vista della formazione degli operatori che sono impegnati in questo intervento socio-educativo. Si tratta di un processo complesso che vede intrecciarsi attori, istituzioni, bisogni, contesti e domande differenti nell'ambito della tutela minori. Gli operatori impegnati in queste azioni hanno un costante bisogno di riflettere, affinare le loro competenze, allargare le prospettive e sviluppare nuove pratiche per sostenere apprendimento e trasformazione in situazioni di crisi e vulnerabilità. Per questo una ricerca che esplori in maniera innovativa il "già noto" attraverso le lenti inusuali del tempo e del ritmo diventa occasione di sviluppo professionale.

L'affido, secondo il quadro normativo, consiste nella provvisoria collocazione del minore presso un terzo, preferibilmente una famiglia, al fine di consentire il superamento di difficoltà familiari a carattere transitorio con il conseguente ritorno del minore nella famiglia d'origine. La famiglia affidataria è chiamata ad accogliere il minore presso di sé, provvedere al mantenimento, all'istruzione e all'educazione, tenendo conto anche dell'indicazione dei genitori, se non decaduti, sospesi o limitati nella responsabilità genitoriale. Inoltre, è chiamata a seguire le indicazioni e le prescrizioni stabilite dall'autorità affidante, cioè nella maggior parte dei casi i servizi sociali di riferimento.

Ogni realtà educativa ha le proprie peculiarità e i servizi coinvolti nell'affido sono localmente caratterizzati in maniere diverse. Tuttavia, i soggetti coinvolti nel processo di affido sono sempre:

- la famiglia d'origine del minore, che spesso si trova in una situazione di disagio e che in molti casi “subisce” l'affido (esiste anche l'affido consensuale, ma è meno praticato);
- almeno una famiglia affidataria, che accoglie il/i minore/i presso il proprio nucleo abitativo;
- il minore affidato, come soggetto che vive una relazione con entrambe le famiglie e si trova a mediare una “doppia appartenenza”;
- il Servizio Sociale che agisce come garante del minore e – nel caso di un affido giudiziario – come rappresentante dello Stato, su mandato dal Tribunale dei Minori;
- i servizi che sul territorio si occupano della tutela minori e (laddove esiste) il Servizio Affidi o la rete, che può essere formata da vari servizi e operatori: educatori, assistenti sociali, psicologi, assistenti domiciliari, neuropsichiatri infantili, tutor familiari;
- un contesto sociale più ampio, con il quale tutti questi attori interagiscono, del quale spesso non si tiene conto, ma che può essere determinante nella buona riuscita del progetto.

Si tratta dunque di inquadrare l'affido come un processo sistemico, complesso, in costante divenire, in cui tutti gli attori sopracitati fanno parte di un sistema più ampio interconnesso e interdipendente dove ciascun oggetto, persona, contesto intrattiene delle relazioni ricorsive con tutti gli altri. I vari componenti del sistema si influenzano reciprocamente e ogni attore agisce e interagisce dentro a un contesto esteso, la cui cornice di senso viene profondamente connotata e definita dall'esperienza dell'affido. In questo quadro interpretativo acquisiscono una specifica rilevanza la processualità, le relazioni e l'interdipendenza tra parti e tutto (Bateson, 1972/2006). Studiando la letteratura ed esaminando le ricerche italiane e internazionali che hanno come oggetto l'affido familiare, mi sono spesso interrogata rispetto agli obiettivi della mia ricerca, che vuole portare un contributo originale agli studi del settore. Prendo le distanze, infatti, dal *mainstream* della ricerca, composto di studi orientati, in senso funzionalistico, a fornire strumenti e tecniche immediatamente spendibili, per lavorare, al contrario, nella direzione di aprire nuovi scenari, pensabilità e possibilità. La mia intenzione è esplorativa, segue la logica della curiosità e dell'apertura di possibilità (von Foerster, 1981/1987). Analizzando la letteratura sulla tutela minori, ho individuato nella dimensione temporale e ritmica, in particolare all'interno dei progetti di affido, una questione non ancora tematizzata in ambito pedagogico (mentre lo è, ad esempio, nell'educazione degli adulti, vedi Alhadeff-Jones, 2017). Questo rende l'oggetto del mio studio, a mio parere, particolarmente utile e promettente, per

aggirare quella propensione (anche personale!) a ricercare nel già noto le risposte e soluzioni che possono sostenere la pratica. Si tratta dunque, ribadisco, di una ricerca esplorativa, mirata a generare una “teoria soddisfacente”, provvisoria, aperta, circa il ruolo che tempi e ritmi svolgono nei processi di affidamento. La speranza è che i risultati del mio lavoro possano essere utili per la formazione e l’apprendimento degli operatori. Una teoria – e dunque una metodologia – trasformativa, coerentemente con il mandato della pedagogia come disciplina che si confronta con la pratica, senza appiattirsi su di essa.

La dimensione ritmica, in questo lavoro, verrà costruita e argomentata come l’organizzazione complessa di temporalità molteplici ed embricate, nei sistemi umani, individuali e collettivi (sociali e culturali), che si intrecciano e si sincronizzano in un flusso di danze, corpi, azioni, discorsi e significati. In questo complesso scenario, tutti gli attori sono coinvolti attivamente e i loro processi di apprendimento sono interdipendenti e connessi con diverse temporalità esplicite o implicite, intrecciate con le dimensioni temporali sistemiche, sociali e culturali. Ogni famiglia e ogni individuo hanno propri ritmi e tempi, che, a volte, sembrano distanti e inconciliabili, altre volte si sincronizzano quasi “magicamente”. Il ritmo, come contesto temporale nella sua forma simbolica, metaforica, ma anche incarnata e concreta, permette di leggere relazioni e processi all’interno dell’affidamento familiare combinando le diverse temporalità di ciascun attore e istituzione, ma – come vedremo - anche componendo gli opposti: continuità e discontinuità, ripetizioni e differenze, stabilità e cambiamento, ordine e disordine, caratteristiche dei processi di affidamento familiare.

Definire, descrivere, riflettere sul concetto di ritmo nell’affidamento costituirà la sfida e il tema fondante di questa ricerca, volta anche a ri-pensare (o trasformare) la formazione e gli apprendimenti degli operatori impegnati in questo tipo di intervento.

In termini di costruzione di conoscenza, il progetto di ricerca mira sia alla costruzione di conoscenze teoriche rispetto al concetto di ritmo in educazione, sia a una migliore conoscenza dell’affidamento come processo sistemico. La mia intenzione è di sviluppare una *teoria-pratica*, spendibile ma non direttamente applicabile, per operatori impegnati nei processi di affidamento che decidono di intraprendere un percorso di ricerca incorporata. Una ricerca nella quale interpretazioni e comunicazioni, la messa in gioco di mente e corpo, di professionisti e ricercatrice sviluppi principi generativi e generali, conoscenze complessive, a partire da determinate esperienze (Formenti, 2017a). La ricerca stessa può essere intesa come un tale dispositivo, un processo di apprendimento per i partecipanti e per il ricercatore, nel quale

favorire una posizione interrogante rispetto al sé professionale e alle proprie premesse implicite in continua evoluzione.

Mi sono dunque posta le seguenti domande:

- Quali ritmi caratterizzano l'affido?
- Da che cosa sono determinati e che cosa determinano?
- Come interagiscono con gli apprendimenti dei diversi attori coinvolti?
- Chi gestisce, favorisce o ostacola i ritmi tra routine e interruzioni, tra la pretesa o la voglia di cambiare, ma anche di mantenere uno *status quo*?
- È possibile distinguere fasi, momenti o movimenti ritmici nel processo di affido?
- Quali visioni e rappresentazioni hanno gli operatori sulle tempistiche, sul *timing*, sulle temporalità di ciascun attore coinvolto?
- Quali strategie adottano per introdurre riflessività nel sistema, rispetto alla dimensione temporale?
- E infine: pensare al ritmo nell'affido potrebbe facilitare i processi di coordinamento e armonizzazione di temporalità diverse?

Per provare a rispondere alle domande di ricerca ho adottato una metodologia qualitativa, complessa e interpretativa, che intreccia approccio narrativo (Denzin, 2001; Fabbri, Formenti, 1991; Merrill, West, 2009/2012) e partecipativo (Heron, 2006; Reason, Bradbury, 2008) attraverso la realizzazione di due studi di caso distinti. Un primo studio ha visto la conduzione di un ciclo di interviste semi-strutturate con esperti - ricercatori, giudici, referenti di servizi -, per verificare con loro la pertinenza del mio oggetto e delle mie domande di ricerca, per raccogliere storie e definizioni, per individuare descrizioni possibili delle traiettorie temporali nell'affido. In un secondo studio, attraverso una *co-operative inquiry* con alcuni operatori, coinvolti nelle vesti di co-ricercatori, avevo l'obiettivo di esplorare insieme a loro le dimensioni temporali esplicite e latenti nelle loro esperienze professionali e nei loro contesti di lavoro. I dati di questi due studi, insieme alla scrittura autoetnografica (Ellis, Bochner, 2000) che li ha costantemente accompagnati, verranno analizzati e ri-composti in un'interpretazione finale.

In quanto ricercatrice, ritengo di far parte del campo di ricerca, ovvero del "sistema osservante" (von Foerster, 1981/1987) nel quale la conoscenza è co-costruita nella relazione con i partecipanti della ricerca, con l'oggetto di studio e con me stessa. Non posso dunque esimermi dal rendermi visibile e dal rendere visibili al lettore i passaggi di cui sono stata artefice. Lo sguardo attraverso il quale si compiono le azioni di ricerca è sempre connotato dalla nostra

biografia umana e intellettuale (Merrill e West, 2012). Sono chiamata, dunque, a rendere visibili le mie scelte teoriche, epistemologiche e metodologiche, le riflessioni e i dubbi, le distinzioni compiute alla base di un percorso di ricerca, nel quale i miei pregiudizi e teorie sono stati più volte messi in discussione e sono ancora in continua evoluzione e cambiamento.

A fronte di questa consapevolezza, il mio elaborato di tesi sarà scritto in prima persona e guidato dalla scrittura autoetnografica: i miei racconti di momenti di dubbio o di illuminazione nel procedere del lavoro saranno utilizzati nel testo per restituire il mio percorso riflessivo e di apprendimento durante la ricerca e per fornire a chi legge le informazioni di contesto che ritengo indispensabili per poter comprendere e inquadrare i risultati a cui pervengo. Inoltre, la scrittura autoetnografica ha lo scopo di rendere più visibili ed esplicite le molte connessioni e relazioni tra me, in quanto ricercatrice ma anche pedagoga impegnata in un servizio affidati, portatrice di teorie, rappresentazioni, esperienze nel campo dell'affido, e l'oggetto di ricerca, i contesti accademici, la comunità scientifica più ampia, le teorie, i servizi visitati e i partecipanti, portatori di altrettante teorie, aspettative, esperienze, rappresentazioni, premesse e cornici di pensiero.

L'approdo al tema dell'affido

Sono sul treno con la mia tutor per andare a una riunione nella quale parleremo di una formazione con operatori che si occupano di affido familiare. È da 10 giorni che sono una dottoranda e stiamo conversando e riflettendo insieme di come l'affido familiare, il mio tema di ricerca, sia un fenomeno diffuso. Lei mi racconta una sua esperienza in cui è stata affidata nel periodo estivo a un'amica di famiglia e ricorda ancora le cure e le abitudini quotidiane diverse da quelle che riceveva o viveva nella sua famiglia. Mentre parla ripercorro la mia storia. A un certo punto un'illuminazione! Anch'io sono stata in affidamento familiare! È la prima volta che me ne rendo conto e che definisco così il mio periodo tra i 15 e i 18 anni, in cui trascorrevi metà della settimana a casa della famiglia della mia migliore amica, Lucia. Una famiglia un po' "particolare": i suoi genitori nel 1978 avevano scelto di vivere in una comunità con altre famiglie, un gruppo di gesuiti e tante altre persone accolte che vivevano con loro per diverse ragioni. Con le categorie culturali di affido, oggi potrei parlare di aver vissuto un affidamento part-time. Per questioni di lavoro i miei non potevano prendersi cura di me e Danila e Massimo, i genitori di Lucia, si sono resi disponibili ad accogliermi nella loro casa nei giorni in cui i miei dovevano lavorare. Sul quel treno, per la prima volta, ho detto ad

alta voce che sono stata in affido e ho incominciato a riflettere su quanto le domande di ricerca che scegliamo e le motivazioni che ci spingono a sceglierle siano autobiografiche, facciano parte di noi e siano impresse nel nostro corpo-mente-pelle, anche quando non ne siamo consapevoli!

La scelta dell'affido come tema di indagine per una ricerca di dottorato nasce dal mio interesse professionale per gli interventi educativi nell'area della tutela minori e dal desiderio di imparare a fare ricerca sulle famiglie come sistemi umani complessi, che hanno bellezze e ricchezze da scoprire, esplorare, ascoltare e raccontare. L'incontro con le tematiche dell'affido è avvenuto dapprima in ambito universitario, come studentessa di Scienze dell'Educazione e poi di Scienze Pedagogiche, e in seguito nel mio lavoro come educatrice, in diversi tipi di servizi proprio nell'ambito della tutela minori. In anni recenti, sono stata assunta come pedagoga all'interno di un servizio affidi. Il contesto lavorativo mi ha permesso di incontrare bambini e famiglie che hanno vissuto un allontanamento dal nucleo familiare, dandomi la possibilità di fare "un pezzo di strada" insieme a loro e di conoscere le loro storie e i loro vissuti. Potermi distanziare da queste esperienze per analizzarle dal punto di vista della ricercatrice è un'occasione trasformativa molto significativa.

Prima di iniziare il dottorato, ho incontrato per qualche mese un'équipe di operatori coinvolti nei processi di affido familiare, grazie alla partecipazione a un progetto di ricerca-formazione dove avevo il ruolo di osservatrice esterna e documentatrice. Questa esperienza mi ha permesso di riflettere attorno ad alcuni nuclei "caldi" che appaiono ricorrenti nei processi di affidamento e alle potenzialità della ricerca partecipativa nel metterli a fuoco. Una delle criticità emerse in quella sede era stata, ad esempio, la fatica, espressa dagli operatori, di affrontare le diversità di bisogni, aspettative, linguaggi e pensieri che emergono tra i vari servizi e livelli di intervento e nell'interazione con attori diversi. Una diversità che può sfociare in conflitti tra operatori chiamati a prendersi cura dello stesso processo, conflitti tra famiglia d'origine e famiglia affidataria ma anche conflitti vissuti dal minore, scaturiti dalla "doppia appartenenza". Tutti questi conflitti, generati da scontri di cornici, fatiche emotive, mancate esplicitazioni e incomprensioni derivanti da impliciti o non detti, sono dimensioni costitutive della relazione, che possono portare esiti generativi o degenerativi a seconda dell'evolversi delle diverse posizioni nella relazione. Il conflitto può essere generato da paradossi, momenti comunicativi, verbali, non verbali o azioni, in cui non è possibile determinare con chiarezza come interpretarli

(Cronen et al., 1982). Per esempio, nell'analizzare alcune conversazioni con i minori affidati, la ricerca-formazione aveva mostrato che gli adulti danno risposte contraddittorie, paradossali oppure polarizzate, che rivelano la presenza di premesse su cosa è famiglia e su come una famiglia funziona (Formenti, 2014a). L'affido diventa occasione per svelare l'epistemologia degli operatori.

Questi temi rappresentano un processo di avvicinamento alle mie domande di ricerca e al mio oggetto di studio, e riflettendo a posteriori penso che abbiano molto a che fare con il tema dei ritmi nell'affido familiare. Fatiche, aspettative, non detti, conflitti possono infatti dare avvio a situazioni polarizzate che, se guardate nella prospettiva del ritmo, possono esse incluse, incorporate e interpretate come intrinseche ai processi di affido familiare.

Lungo il percorso di ricerca, la domanda sui motivi per i quali sono interessata al tema dell'affido non mi ha mai lasciato. Utile è stato scrivere la mia "storia della relazione con il mio oggetto di studio" (che per questioni di spazio e tempo non riporterò e non analizzerò integralmente, se non per le note autoetnografiche che utilizzo in diverse parti del lavoro) e discutere di questa relazione nelle conversazioni con la mia tutor e con i partecipanti della ricerca. Grazie a questi momenti mi sono resa conto che anche nella mia biografia è presente una storia di affido, come si può leggere dalla nota autoetnografica: prima di allora non me ne ero mai resa conto e questo mi ha fatto capire, con più vigore, il ruolo del sé nella ricerca e che la scelta dell'oggetto è profondamente intrecciata con la trama della propria biografia e identità (Merrill, West, 2009/2012).

Il percorso della tesi

In questo lavoro di scrittura cercherò di narrare il mio percorso di ricerca, avendo uno sguardo narrativo sul processo, ovvero provando a interpretarlo, ma con l'idea di restituire i passaggi e i momenti di ricerca intrapresi in maniera critica, sensata e incorporata. In questo modo ritengo possibile restituire non solo il significato personale, formativo e trasformativo dell'intero percorso di dottorato, che mi ha visto impegnata a imparare un nuovo vocabolario, una nuova logica e una nuova modalità di azione in una comunità di ricerca, ma anche la complessità della ricerca interpretativa, qualitativa – come sosterrò nel capitolo epistemologico-metodologico. Nel paradigma a cui faccio riferimento, la ricerca è una narrazione, una costruzione di significati che prendono forma nella relazione tra i partecipanti e la ricercatrice e, successivamente, nel

lavoro di scrittura che non è solo un “riportare”, ma è un modo per generare conoscenza. La ricerca interpretativa, utilizzando questo registro critico-narrativo, aspira a coinvolgere nella produzione di sapere, infine, anche il lettore, il quale, si auspica, sia portato a riflettere e interrogarsi, anziché ricevere risposte e idee “preconfezionate”.

Nel primo capitolo elaborerò un’ipotesi complessiva relativa alla cultura dell’affido familiare che vige nel nostro Paese, con l’obiettivo di far emergere alcune categorie che potranno accompagnare la conduzione della ricerca e l’elaborazione di una teoria/modello del tempo e del ritmo nei processi di affido familiare.

Le dimensioni temporali e ritmiche che caratterizzano la nostra esistenza e le nostre relazioni con persone, esperienze, oggetti, e contesti sociali e culturali saranno affrontate nel secondo capitolo. Mi interrogherò rispetto ai significati di ritmo, che cosa lo determina e da che cosa è determinato, cercando di connettere le idee e teorie che ho incontrato durante la revisione della letteratura con i contesti educativi e formativi come l’affido familiare. L’obiettivo è illuminare la dimensione ritmica dal punto di vista teorico e generale, per aspirare a giungere, in seguito, a una conoscenza più approfondita e complessa del fenomeno specifico dell’affido familiare. Tale conoscenza potrebbe essere un passaggio preliminare al fine di arrivare, al termine del mio lavoro, a delineare delle indicazioni metodologiche per una formazione innovativa rivolta a operatori impegnati in questi tipi di intervento, prendendo in esame concetti o teorie già presenti in letteratura, provando a calarli nell’ambito dell’affido.

Nel terzo capitolo approfondirò le mie premesse epistemologiche e descriverò la complessa metodologia impiegata nei due studi, esponendo i vari strumenti, oltre che i passaggi significativi e le scelte compiute lungo il mio percorso di ricerca. L’epistemologia e la metodologia (oltre che l’ontologia) sono profondamente interdipendenti e intrecciate. La metodologia che ho costruito per questa ricerca è – coerentemente con la mia cornice epistemologica - “inventata” (Adams St. Pierre, 2016), co-costruita e compositiva (Ceruti, 2000, Formenti, 2017a).

Nel quarto capitolo riporterò l’analisi dei dati e la discussione dei due casi studio (condotti tramite interviste e ricerca partecipativa), accompagnati dalla scrittura autoetnografica. La restituzione dei dati e le riflessioni da essi scaturite sono organizzate seguendo una logica duale (Alhadeff-Jones, 2017), dialogica (Lefebvre, 2004) e dialettica (Keeney, 1983/1985), in accordo con le teorie di riferimento sistemiche e della complessità e con la teorizzazione del concetto di ritmo.

Nel capitolo conclusivo discuterò ulteriormente i miei “risultati”, riflettendo e connettendo le teorie delineate nel primo capitolo (sulla dimensione temporale e ritmica nell’affido) e nel secondo capitolo (dedicato al ritmo) con le interpretazioni avanzate durante l’analisi dei dati, con l’obiettivo di generare una *teoria-pratica* contenente alcune indicazioni teorico-metodologiche per la formazione di operatori impegnati nei processi di affido in un contesto formativo di ricerca partecipativa e incorporata.

CAPITOLO 1

L'affido familiare: una danza di parti interagenti

*Waves move in patterns.
Patterns move in rhythms.
A human being is just that
energy, waves, patterns,
rhythms. Nothing more.
Nothing less. A dance.*

Gabrielle Roth

Cosa vuol dire per me danza? Relazione, movimento, espressione di sé, regole e improvvisazioni, vitalità, energia, detto e non detto, coordinazione, accordo o dis-accordo, con o senza la musica. Può essere un ballo da soli, in coppie o di gruppo, sulle note di una samba, un valzer, una tarantella, musica reggae, o cumbia, oppure rock. Si balla per lavoro, divertimento o terapia. Si balla per qualcuno o per sé o per un pubblico. Si improvvisa o si rispettano certe regole, derivanti dal tipo di ballo o ritmo, dalla necessità di coordinarsi con l'altro o dalle indicazioni di un coreografo o insegnante. La danza è l'insieme di "mosse" singole e collettive che si coordinano in una coreografia (più o meno intenzionale) quale prodotto finale di un processo. Come pedagogo amo la parola "processo", più che "prodotto". Poi penso: la danza è insieme processo e prodotto, perché uno non esisterebbe senza l'altro. È un processo-prodotto ritmico! Un ritmo che mi cura, mi fa muovere, saltare, pensare, rilassare, concentrare, divertire e sorridere. Tanto.

Dovendo introdurre l'idea di affido come *processo sistemico* in cui sono coinvolti bambini, famiglie, operatori, servizi, istituzioni e come *contesto* abitato da desideri, bisogni, aspettative, teorie, discorsi e norme, stratificato in vari livelli - culturali, pratico-processuali, soggettivi - la metafora della danza mi è sembrata la più adatta per celebrare tutta questa complessità. Soggetti, istituzioni, oggetti e contesti intrattengono relazioni interdipendenti, interconnesse e ricorsive. La processualità, le relazioni e l'interdipendenza possono essere rappresentate nella metafora della "danza tra parti e tutto" (Bateson, 1972/2006): tra individui e gruppi di persone, tra famiglie e istituzioni, tra teoria e pratica, tra norme e processi messi in atto.

Nonostante la metafora della danza sia una metafora diffusa e forse fin troppo abusata, ho scelto di adottarla per descrivere il processo di affido, perché mi sembra possa restituire:

1. la sua dimensione, processuale (la successione di passi e pause) e concreta (la coreografia), oltre che la sua dinamicità (movimento);
2. la composizione del particolare con il generale che avviene nel tempo del processo: l'affido è “danzato” da diversi ballerini, i quali in base alle loro teorie, aspettative, desideri, capacità (specificità) faranno delle mosse che nell'insieme comporranno il progetto e quindi una coreografia;
3. la coordinazione di passi, gesti, movimenti, pause tra tutti i soggetti coinvolti, ma anche con le strutture/servizi, gli oggetti, la musica e l'interazione con il contesto (la sala da ballo);
4. la conduzione e la guida del progetto di affido è condivisa: come nella danza, e a differenza di un'orchestra, per esempio, ci può essere un coreografo, ma la guida non è affidata a un direttore; cambiamenti e variazioni possono essere introdotti da diversi danzatori in momenti diversi;
5. la danza unisce musiche e persone e ritmi diversi: come nella danza, l'affido segue ritmi diversi e compone tempi, appartenenze, stili, bisogni, aspettative sviluppandosi nell'intreccio tra mondi professionali (danza come lavoro), di vita (danza come divertimento) e cura (danza come terapia).

L'affido è un processo sistemico e relazionale di cura e tutela di bambini/e ragazzi/e fino ai 18 anni (ai 21 se in *proseguo amministrativo*¹) che vede la partecipazione di più attori, famiglie e istituzioni, con le loro storie, teorie, visioni che crescono e si sviluppano in contesti socio-culturali e storici.

La progettazione e l'andamento del processo di affido non possono aver luogo in modo lineare o predeterminato, ma emergono e si co-costruiscono solo e unicamente nelle relazioni tra contesti, persone, azioni. L'affido è una situazione relazionale estremamente complessa, in quanto sono presenti in essa diverse esigenze, bisogni, desideri, aspettative, domande appartenenti a diversi attori, protagonisti in questa esperienza di vita, che è anche di crescita e

¹ Nella pratica, si tratta di una serie di misure di supporto (economico, abitativo, lavorativo) che consentono ai giovani fuorusciti da situazioni di protezione di essere ancora tutelati dai servizi sociali dopo il compimento dei 18 anni e fino ai 21 anni. L'obiettivo è consentire l'inserimento sociale e ridurre i rischi di devianza. La richiesta deve venire dal giovane adulto, in quanto maggiorenne (fonte: <http://www.assistentsociali.org/minori/tribunale-per-i-minorenni-competenza-amministrativa.htm> ultima consultazione: 02.09.2018).

apprendimento, almeno potenziale. Nell'affido tutti apprendono: questo principio pedagogico, insieme alla visione processuale, fanno la differenza rispetto alla letteratura dominante su questo fenomeno che ne sottolinea gli aspetti strutturali, legali e procedurali, oppure psicologici e terapeutici.

Ci sono vari modi e sguardi per descrivere il processo di affido familiare. Attraverso la revisione della letteratura ho trovato diverse ricerche italiane e internazionali su questo tema: gli ambiti in cui esse si sviluppano sono in prevalenza quelli giuridico, sociologico e psicologico. Resta, invece, relativamente scoperto il campo pedagogico, nel quale si inserisce il mio lavoro. Nelle ricerche esaminate sono poche quelle che trattano direttamente il tema della dimensione temporale nell'affido familiare. Per questo motivo il mio studio si è rivolto anche alla letteratura grigia: atti di convegni o documenti di restituzione di formazioni o gruppi di lavoro sul tema², oltre che la normativa e le ricerche statistiche.

Sulla base di tale complessità, ho deciso di restituire lo stato dell'arte selezionando quattro prospettive studiate e interpretate attraverso le lenti del punto di vista temporale (vedi figura 1.1):

1. il quadro normativo che vincola i processi di affido (macro-livello);
2. la prospettiva processuale e pratica dei progetti di affido familiare (meso-livello);
3. i punti di vista, ruoli e copioni dei soggetti coinvolti nell'intervento (micro-livello);
4. alcuni dati statistici relativi all'affido (macro-livello).

Connettendo queste prospettive, cercherò di elaborare un'ipotesi complessiva relativa alla cultura dell'affido che vige oggi nel nostro Paese e a come viene intesa in essa la dimensione temporale. L'obiettivo della mia analisi è far emergere alcune categorie che potranno accompagnare la conduzione della ricerca e l'elaborazione di una teoria/modello del tempo nei processi di affido familiare.

² Per fare un esempio: il 15 aprile 2015 il CAM – Centro Ausiliario per i problemi Minorili - di Milano ha organizzato un convegno dal titolo *Il Tempo della Cura e la Cura del Tempo*, che trattava proprio il tema della dimensione temporale nell'affido familiare.

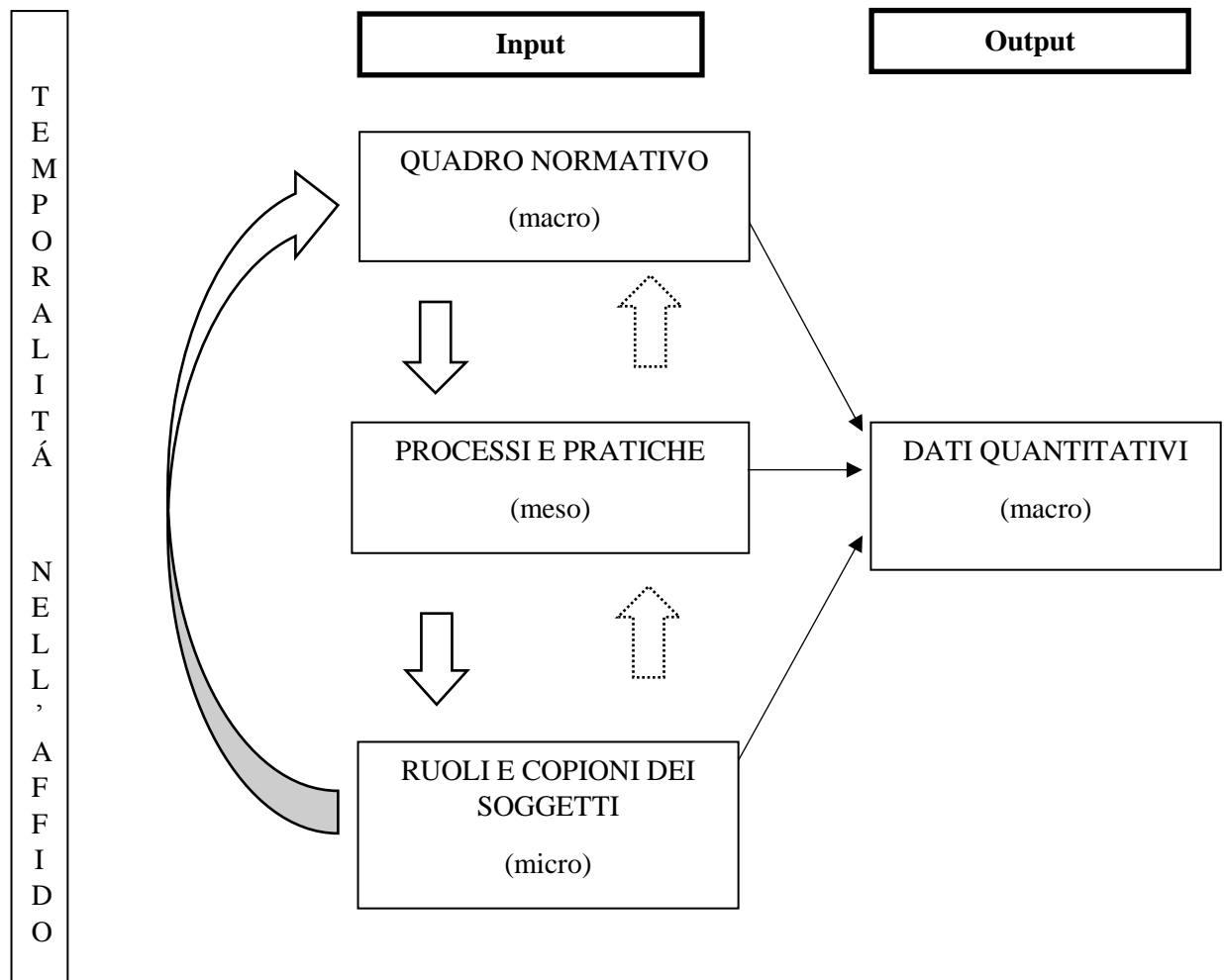


Figura 1.1: Le quattro prospettive dell'affido studiate dal punto di vista della dimensione temporale

La prima prospettiva che ho scelto di studiare è il quadro normativo come *macro-contesto* (la “sala da ballo”) che informa i processi sociali, culturali e organizzativi ed è da essi influenzato nel lungo periodo; le leggi vincolano o determinano campi di possibilità nella pratica (Formenti, 2017) creando possibili scollamenti tra ciò che è stabilito dalla norma e quello che viene realizzato nella prassi.

La seconda prospettiva è costituita dalla descrizione dei processi e delle procedure messe in atto nell'affido familiare (i passi coordinati, gli stili, la musica); questo *meso-contesto* è il livello delle relazioni concrete che si sviluppano all'interno di un determinato scenario (*ibidem*).

La terza prospettiva studiata è quella dei ruoli, copioni, punti di vista dei soggetti coinvolti nei processi di affido familiare (i danzatori, i loro corpi in movimento, il loro repertorio). È il *micro-*

contesto, ovvero il livello degli apprendimenti, delle narrazioni individuali, dove si sviluppano percezioni, azioni e teorie personali e soggettive. Per ragioni euristiche, ho scelto di considerare singolarmente e mettere a fuoco ciascuna posizione, come se il danzatore potesse essere fotografato indipendentemente da tutto il resto, consapevole però che questi soggetti intrattengono relazioni ricorsive tra di loro e con i contesti meso e macro, le loro narrazioni e i loro valori. Quindi soggetti, contesti, narrazioni e valori non sono indipendenti, ma si co-costruiscono e si trasformano nel tempo reciprocamente.

Nell'ultima parte del capitolo, ritorno a un livello *macro* con la quarta prospettiva, analizzando alcuni dati quantitativi che aiutano a mappare il fenomeno sul piano nazionale come un movimento d'insieme (le coreografie) per mostrare come le precedenti prospettive siano connesse e/o vincolanti per la costruzione di una cultura dell'affido.

Le prime tre prospettive formano una sorta di “scenario *input*” che vincola o genera possibilità nei processi, comunicazioni e azioni delle persone nei contesti di affido familiare. I numeri dell'affido, invece, sono una sorta di “scenario *output*” in grado di restituire, in parte, gli effetti e il funzionamento dell'affido in Italia, determinati dallo “scenario *input*”. In altre parole, gli andamenti e gli esiti di una specifica storia di affido dipendono da vincoli e possibilità generate da leggi, disposizioni normative, prassi, ruoli e copioni e dalla danza alla quale danno vita.

I livelli *micro*, *meso* e *macro* e le quattro prospettive possono essere considerati come ordinati gerarchicamente, ma interdipendenti e interconnessi. In un'ottica sistemica, l'interazione tra i livelli è reciproca. Come possiamo notare nella figura 1.1, le frecce che vanno da un contesto *macro* a uno *meso* e poi *micro* sono più marcate. Il presupposto è che la forza (quantità e qualità dei vincoli, promozione di stabilità o cambiamenti, significazione delle comunicazioni e azioni) agita dai livelli culturali e sociali, ovvero la forza *contestuale* (Pearce et al., 1981), sia più incisiva e determinante rispetto alla forza agita dai livelli più locali, specifici e soggettivi. Esiste anche, però, una forza *implicativa* (Pearce et al., 1981), ovvero esercitata dal basso verso l'alto, dal contesto *micro* al *meso* e dal *meso* al *macro*: secondo gli autori, ci vuole molto più tempo affinché i cambiamenti di significato generati a livello inferiore possano arrivare a confermare o trasformare i vincoli e i significati costruiti nei contesti superiori.³

³ Il riferimento è alla teoria-pratica sistemica della CMM o Coordinated Management of Meaning elaborata da due scienziati sociali Cronen e Pearce (Cronen et al., 1982; Pearce et al., 1981, Pearce, 1989). Questi autori hanno teorizzato la comunicazione umana come un processo di gestione coordinata di azioni e significati tra i partecipanti. La “gestione del significato” implica almeno sei livelli di contesto: il messaggio verbale, la metacomunicazione, il contesto episodico, la relazione tra i partecipanti, la loro biografia e il contesto culturale nel quale sono immersi.

La sala da ballo: il quadro normativo

In questo paragrafo rifletterò su alcuni aspetti di temporalità espliciti e impliciti nella normativa internazionale, europea e nazionale, quale cornice giuridica nella quale l'affido è inquadrato come “intervento temporaneo” di tutela di bambini/e ragazzi/e fino ai 18 anni (fino ai 21 se in *proseguo amministrativo*⁴) che consiste nella loro provvisoria collocazione, a tempo pieno o parziale, presso terzi, un singolo o una famiglia, preferibilmente con figli, al fine di consentire il superamento di difficoltà familiari a carattere transitorio. La famiglia affidataria non è la sola responsabile della tutela, cura, protezione e benessere di bambini e ragazzi, ma lo Stato concorre a questo compito nel controllare, vigilare e assicurare che queste azioni vengano compiute. Il quadro normativo vincola come si debba pensare, organizzare e operare in relazione a un percorso di affido familiare. Rifletterò, nello specifico, sulla difficoltà di definire la *temporaneità* dell'affido, quale caratteristica peculiare dell'intervento, sulla tensione possibile tra garantire il benessere del bambino, e insieme il diritto di crescere nella propria famiglia, e infine sulla continuità o discontinuità dei legami affettivi significativi.

La temporaneità dell'affido familiare

L'articolo 2 della legge 184 “Diritto del minore ad una famiglia” descrive in cosa consista l'affidamento familiare:

Il minore *temporaneamente* privo di un ambiente familiare idoneo, nonostante gli interventi di sostegno e aiuto [...] è affidato ad una famiglia, preferibilmente con figli minori, o ad una persona singola, in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno (art. 2., comma 1, legge 184/1983, *corsivo mio*).

L'articolo quindi esprime chiaramente il carattere *temporaneo* dell'affido familiare, oltre a definire chi sono i soggetti coinvolti e la finalità del progetto. Come si può definire il “temporaneamente” sancito dalla legge? Può essere quantificabile in giorni, mesi o anni? Le

Tali contesti intrattengono delle relazioni ricorsive esibendo una forza *contestuale* e una forza *implicativa*. Ho usato questa teoria nella mia tesi di Laurea Magistrale per analizzare la comunicazione e la cultura di un'équipe di un consultorio familiare (Rigamonti, 2013).

⁴ Vedi nota 1.

*Linee di Indirizzo per l’Affidamento Familiare (LI)*⁵ elaborate dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali definiscono l’affido come:

Una forma di intervento ampia e duttile che consiste nell’aiutare una famiglia ad attraversare un periodo difficile prendendosi cura dei suoi figli attraverso un insieme di accordi collaborativi fra famiglie affidatarie e i diversi soggetti che nel territorio si occupano della cura e della protezione dei bambini e del sostegno alla famiglia. L’affidamento familiare, generalmente, è un *intervento di breve e medio periodo* rivolto soprattutto a famiglie in particolare difficoltà nella cura e nell’educazione dei figli (Linee di Indirizzo per l’Affidamento Familiare, 2013, p. 11, *corsivo mio*).

In questo documento la temporaneità è descritta come “breve e medio periodo”. Anche qui: cosa vuol dire breve e medio periodo? Due mesi, un anno, tre anni? Quali sono i criteri per poter descrivere la temporaneità di un intervento? Inoltre, chi lo decide?

La lettura critica della normativa solleva molte domande e incertezze sull’interpretazione del dettato di legge e svela una grande discrezionalità interpretativa. Nonostante questa poca chiarezza, la discriminante tra adozione e affido sembra essere sempre stata la *temporaneità* del bisogno di un bambino, la cui famiglia si trova a sua volta in *temporanea* difficoltà. La temporaneità è connessa con i motivi per i quali si è scelto di avviare un progetto di affido. La legge non specifica di quali difficoltà si tratti, parlando solo di bisogni del minore - di mantenimento, educazione, istruzione e affettività relazionale - e lasciando intendere che questi siano i criteri per definire un “ambiente familiare idoneo”. Che cosa si intende per “ambiente familiare idoneo”? Il mantenimento è riferito solo alla capacità economica di rispondere ai bisogni primari? Quali sono i criteri per stabilire quale educazione sia conforme? L’istruzione è da intendersi solo come andare a scuola? Che cosa si intende per relazioni affettive? E ancora: l’affido viene avviato soltanto se si è valutato che la famiglia d’origine non è in grado di rispondere a tutti questi bisogni, oppure ne basta uno per avviare un progetto di affido familiare? La legge non scende nel particolare per definire la “non idoneità” e dare criteri, ma precisa che:

Le condizioni di indigenza dei genitori o del genitore esercente la responsabilità genitoriale non possono essere di ostacolo all’esercizio del *diritto del minore alla propria famiglia* (art. 1., comma 2, legge 184/1983, *corsivo mio*).

⁵ Approvate dalla Conferenza Unificata Governo-Regioni/Province autonome nell’ottobre 2012 e pubblicate nel 2013 dal MLPL (https://www.minori.it/sites/default/files/linee_guida_affidamento_familiare_2013.pdf, ultima consultazione, 02.02.18).

Da qui possiamo dedurre che i progetti di affido non vengano avviati se le “temporanee difficoltà” della famiglia d’origine sono di natura economica. Le *Linee di Indirizzo per l’Affidamento Familiare* si riferiscono a “particolari difficoltà nella cura e nell’educazione dei figli”, senza definire il significato di “cura” ed “educazione” o i criteri di inadeguatezza necessari per un avviare un progetto di affido.

Nei casi di affido familiare con un allontanamento definitivo⁶ del bambino dalla propria famiglia ha luogo solo ed esclusivamente dopo aver valutato che il nucleo di origine sia impossibilitato ad assicurare al figlio un ambiente favorevole per la sua crescita e dopo aver accertato l’inutilità di altre forme di sostegno alla famiglia o il rifiuto di quest’ultima.

Valutare le difficoltà e le condizioni di cura ed educazione ricevute dalla famiglia d’origine, che incidono sulla valutazione della temporaneità, oltre che di una serie di altre decisioni e considerazioni che non saranno oggetto della mia ricerca, è compito degli operatori che avviano il complesso processo di valutazione diagnostico e prognostico al fine di stabilire o meno l’avvio dell’affido e dichiarare la famiglia d’origine del bambino “idonea/non idonea”. Sulla base di una valutazione psicosociale si stila un progetto che dovrebbe prevedere “quali rimedi [siano] applicabili, quale la loro prevedibile durata, quale la probabilità di successo” (Ceccarelli, 2006, p. 133) al fine di determinare il tempo previsto dell’affido. Il condizionale è d’obbligo, in quanto prevedere una durata e quindi in quanto tempo potrebbe avvenire un cambiamento non è un’operazione lineare, perché implica diversi fattori embricati. Basti dire che la valutazione stessa retroagisce sul processo modificandolo, a volte con esiti favorevoli, altre volte pregiudicando la possibilità stessa di fare un lavoro con la famiglia d’origine. Inoltre, in termini più generali, possiamo dire che ogni relazione e processo, di vita o educativo, sono caratterizzati da alta imprevedibilità.

Il fatto che tale definizione della temporaneità richieda una valutazione complessa da parte di diversi professionisti introduce l’idea di un processo (e quindi di un tempo) strutturale, dettato dai tempi di lavoro dei professionisti, dai tempi per la comunicazione, dai tempi organizzativi (solo per fare alcuni esempi) che si aggiunge necessariamente al progetto, per assicurarsi che le decisioni siano ponderate, sostenibili e soprattutto favorevoli al benessere del bambino.

Nel seguente paragrafo descrivo le diverse tipologie e forme di affido. L’affido non sempre prevede un allontanamento, nei casi di affidi “leggeri” il bambino rimane a vivere presso la famiglia d’origine ma viene affidato a un’altra famiglia alcuni compiti evolutivi per il suo benessere.

Il diritto del minore a una famiglia: un principio universale/paradossale

Garantire il benessere del bambino vuol dire avviare un processo che richiede tempo. Con l'affido il tempo speso per garantire il benessere del bambino si dilata. Questa azione sembra entrare in una relazione paradossale o antagonista con il diritto del minore di vivere nella propria famiglia, come gli ordinamenti internazionali, sovranazionali, nazionali sanciscono.

La legge 184 del 1983 e le successive modifiche riconoscono, nell'articolo 1 comma 1, per ogni persona minore di età il "diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia", diritto ribadito anche nell'articolo 1 comma 2, come sopra riportato.

La *Convenzione di New York sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*⁷, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (ONU) il 20 novembre 1989, ratificata in Italia con la legge 176/1991, poneva l'accento sul diritto di crescere nella propria famiglia all'art. 9:

Gli Stati parti vigilano affinché il fanciullo non sia separato dai suoi genitori contro la loro volontà a meno che le autorità competenti non decidano, sotto riserva di revisione giudiziaria e conformemente con le leggi di procedura applicabili, che questa separazione è necessaria nell'interesse preminente del fanciullo. Una decisione in questo senso può essere necessaria in taluni casi particolari, ad esempio quando i genitori maltrattano o trascurano il fanciullo oppure se vivano separati e una decisione debba essere presa riguardo al luogo di residenza del fanciullo⁸.

A livello europeo, similmente, l'art. 24 della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea evidenzia l'importanza della protezione, cura, benessere e opinione del minore e il suo diritto di mantenere le relazioni familiari⁹.

Interessante invece leggere nel documento delle *Linee di Indirizzo per l'Affidamento Familiare* la tesi secondo la quale per il bambino è fondamentale il bisogno di "appartenere a una famiglia". Anche il titolo della legge 184/1983, modificata nel 2001, diventa *Diritto del minore*

⁷ Per essere consapevoli del cammino e dell'evoluzione del diritto e dei diritti dei bambini e delle bambine, da segnalare che precedenti documenti sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sono stati la *Dichiarazione di Ginevra* del 1924 e la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* del 1959.

⁸ Fonte: http://www.camera.it/_bicamerale/leg14/infanzia/leggi/Legge%20176%20del%201991.htm (ultima consultazione: 10.09.18).

⁹ L'articolo 24 sancisce che: 1. I bambini hanno diritto alla protezione e alle cure necessarie per il loro benessere. Essi possono esprimere liberamente la propria opinione; questa viene presa in considerazione sulle questioni che li riguardano in funzione della loro età e della loro maturità. 2. In tutti gli atti relativi ai bambini, siano essi compiuti da autorità pubbliche o da istituzioni private, l'interesse superiore del bambino deve essere considerato preminente. 3. Ogni bambino ha diritto di intrattenere regolarmente relazioni personali e contatti diretti con i due genitori, salvo qualora ciò sia contrario al suo interesse. (http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf, ultima consultazione 06.09.2018).

a una famiglia in riferimento a una famiglia affidataria o adottiva. Mi sembra di poter affermare che una delle coppie polarizzate di concetti che caratterizzano il nostro quadro normativo in materia di affido familiare sia proprio: diritto di vivere nella propria famiglia versus garantire il benessere del bambino.

Se dovessimo guardare i dati quantitativi¹⁰ che comparano il numero di affidi risalenti al 2015 in Paesi come Spagna, Francia, Germania e Gran Bretagna e Italia con la lente di questa polarità potremmo giungere ad affermare che in Italia si preferisce salvaguardare il diritto di vivere nella propria famiglia e non interrompere i legami familiari. Nei Paesi nordici i numeri degli allontanamenti segnalati nel 2015 erano il triplo o il quadruplo di quelli italiani e spagnoli. Sembra che in quei paesi la tendenza ad avviare un progetto di affido sia più di ordine preventivo, al contrario della tendenza italiana e spagnola di operare in questa direzione solo quando le situazioni sono fortemente compromesse (storie forse più difficili da mettere in movimento per trasformarle?).

In questo quadro mi sembra di intravedere la dimensione temporale nella scelta di “quando” avviare un progetto di affido familiare, oltre che nel privilegiare la *continuità* o la *discontinuità* dei legami familiari nel nucleo d’origine. Potrei ipotizzare che nei paesi nordici la scelta di avviare l’affido *tempestivamente* (altro avverbio di carattere temporale) un bambino dal proprio nucleo familiare risponda alla premessa: *prima* si interviene, garantendo così il benessere del bambino, *prima* si concluderà il progetto, garantendogli dunque il diritto di crescere nella propria famiglia. Se questa fosse la premessa, la discontinuità permetterebbe una velocizzazione dell’intervento e di un suo esito positivo rispetto a tale obiettivo.

Al contrario, nei Paesi mediterranei potrei ipotizzare che la premessa sia di primariamente garantire al bambino il diritto di crescere nella propria famiglia, assicurando il suo benessere attraverso la *continuità* dei legami. Penso che questa tendenza sia connessa all’idea, non sempre condivisa né divisibile tra gli operatori, che anche nella trascuratezza o nella mancanza il bambino può stare bene. Ma se l’ipotesi di intervenire in situazioni familiari a elevata complessità fosse verosimile, questo potrebbe comportare un significativo aumento del tempo

¹⁰ Fonte: *Quaderni della ricerca sociale, n. 41, sullo “stato di attuazione della legge 149/2001”* che disciplina proprio l’affidamento familiare e l’adozione, a cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, pubblicato nel dicembre 2017; dati riferiti al biennio 2014-2015 (<http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Quaderni%20della%20Ricerca%20Sociale%2041%20-%20Relazione%20sullo%20stato%20di%20attuazione%20della%20Legge%20149-2001/QRS-41-Relazione-Legge-149-2001.pdf> ultima consultazione 12.09.18).

complessivo dell'intervento, fino a una sua rischiosa "cronicizzazione" (altra parola di origine temporale).

Queste riflessioni e analisi sono incomplete di alcuni dati importanti: le dimensioni economiche e sociali, oltre che la cultura familiare, di ciascun Paese, che determinano inevitabilmente le scelte anche degli operatori; possono essere interessanti, tuttavia, nel generare una curiosità dal punto di vista culturale, nel comprendere che anche i numeri possono restituire un'immagine che illumina una tendenza, una propensione, un'inclinazione nelle azioni degli operatori quando si tratta di avviare un progetto di affidamento familiare, anche in termini temporali.

La continuità/discontinuità dei "legami affettivi significativi"

Proseguendo le riflessioni sul diritto dei bambini a crescere nella propria famiglia, favorendo la continuità, mi sembra interessante parlare ora di un altro tipo di continuità: quella del legame con la famiglia affidataria. La legge 184 in materia di affidamento familiare e adozione è stata modificata con la legge 173 nel 2015:

Qualora, a seguito di un periodo di affidamento, il minore faccia ritorno nella famiglia di origine o sia dato in affidamento ad altra famiglia o sia adottato da altra famiglia, è comunque tutelata, se rispondente all'interesse del minore, la continuità delle positive relazioni socio-affettive consolidate durante l'affidamento (articolo 4 comma 5 – ter modifica legge 175/2015).

Questa modifica sancisce che vada preservata la continuità degli affetti con la famiglia affidataria sia che il bambino rientri presso la famiglia d'origine, sia nel caso vada a vivere presso un'altra famiglia o che avvenga una dichiarazione di adottabilità. La continuità consiste nel garantire, dopo la fine del progetto di affidamento, i contatti tra la famiglia ex-affidataria e il bambino che è stato accolto. Un simile criterio vale anche per i casi nei quali sia dichiarato lo stato di adottabilità del bambino in affidamento:

Qualora, durante un prolungato periodo di affidamento, il minore sia dichiarato adottabile ai sensi delle disposizioni del capo II del titolo II e qualora, sussistendo i requisiti previsti dall'articolo 6, la famiglia affidataria chieda di poterlo adottare, il tribunale per i minorenni, nel decidere sull'adozione, tiene conto dei legami affettivi significativi e del rapporto stabile e duraturo consolidatosi tra il minore e la famiglia affidataria (articolo 4 comma 5 – bis modifica legge 175/2015).

La continuità consiste nella possibilità per la famiglia affidataria di adottare il bambino a loro affidato se viene dichiarato il suo stato di abbandono e quindi se viene emessa la sentenza di

adottabilità. Il Tribunale per i Minorenni deve valutare e tenere conto, dopo aver sentito i servizi e il bambino¹¹, del legame affettivo consolidatosi con la famiglia affidataria. In questo caso il bambino rimarrebbe a vivere nella stessa famiglia a cui era stato affidato, cambiando il progetto da affidamento in adozione¹². Questa modifica alla legge può essere interpretabile come un cambio culturale della visione dell'affido, in quanto mette in discussione, almeno a un primo sguardo, il carattere *temporaneo* dell'affido (Sellaroli, 2017).

Nell'affido ricorre un discorso sul tempo come misurabile e quantitativo – durata del collocamento, età dell'affidato - che rischia di perpetuare cornici lineari (vedi la riflessione sul tempo nel capitolo 2). Il riferimento ai “legami affettivi significativi” contiene in realtà un’idea del tempo soggettivo, connesso ai sentimenti e ai significati co-costruiti da tutti gli attori coinvolti, proprio in virtù dei legami, che hanno bisogno di un “tempo qualitativo”, ovvero non standardizzato o vincolato da urgenze, per svilupparsi in una nuova cornice. Per questo preferisco la parola “legami” ad “affetti”: la prima rimanda a un tempo relazionale, la seconda a un tempo interiore, vissuto, per certi versi solipsistico.

In ogni caso mi sembra di poter affermare che gli aspetti temporali quantitativi - “l’età del bambino al momento dell'affido, la durata e quando si decide per l’adozione” (Gallina, 2017, p. 71) - vadano considerati profondamente intrecciati e interdipendenti con gli aspetti temporali qualitativi – relazioni, significati e sentimenti che si sviluppano nel tempo – sia nella progettazione, sia nel monitoraggio, riprogettazione, valutazione e chiusura del processo di affidamento. Il Tavolo Nazionale dell'affido¹³ invita a mettere a tema e a tenere viva la questione

¹¹ L'articolo cita: “sentiti il servizio sociale locale interessato ed il minore che ha compiuto gli anni dodici e anche il minore di età inferiore, in considerazione della sua capacità di discernimento [...]” (fonte: http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1983-05-17&atto.codiceRedazionale=083U0184&elenco30giorni=false, ultima consultazione: 18.09.18).

¹² Che gli affidatari possano diventare genitori adottivi non è un’assoluta novità: alcuni giudici utilizzavano la possibilità interpretativa offerta dall’art. 44 della legge 184/1983 sull’adozione in casi particolari (cfr. Loddo, 2017 e Sellaroli, 2017). Si trattava di *adozioni* che permettevano una continuità relazionale con la famiglia d’origine, a differenza di quelle generalmente intese, dove sussiste la cessazione di ogni legame tra il bambino e il suo passato.

¹³ Tavolo di lavoro delle associazioni nazionali e delle reti nazionali e regionali di famiglie affidatarie del quale fanno parte Ai.Bi. (Associazione Amici dei Bambini), Associazione COMETA, Ass. COMUNITÀ PAPA GIOVANNI XXIII, Ass. FAMIGLIE PER L’ACCOGLIENZA, ANFAA (Associazione Nazionale Famiglie Adottive e Affidatarie), ANFN (Associazione Nazionale Famiglie Numerose), BATYA (Associazione per l’Accoglienza, l’Affidamento e l’Adozione), CAM (Centro Ausiliario per i problemi minorili, Milano), CNCA (Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza), COORDINAMENTO AFFIDO ROMA (Coordinamento degli Organismi del Privato Sociale iscritti all’albo per l’affido del Comune di Roma), COORDINAMENTO CARE, COREMI-FVG (Coordinamento Regionale Tutela Minori del Friuli Venezia Giulia), PROGETTO FAMIGLIA (Federazione di enti no-profit per i minori e la famiglia), UBI MINOR (Coordinamento per la tutela

della continuità dei legami affettivi con tutti gli attori coinvolti, non solo nei confronti della famiglia affidataria. Una continuità che è materiale, concreta, ma anche “affettiva”, ovvero simbolica e immateriale (ad esempio, mantenuta attraverso storia e memoria).

Un’ulteriore modifica apportata dalla legge 173/2015 è stata:

L'affidatario o l'eventuale famiglia collocataria devono essere convocati, a pena di nullità, nei procedimenti civili in materia di responsabilità genitoriale, di affidamento e di adottabilità relativi al minore affidato ed hanno facoltà di presentare memorie scritte nell'interesse del minore. (articolo 5 comma 1 modifica legge 175/2015).

Con la legge del 2015, inizia un cambiamento culturale importante. La famiglia affidataria acquisisce un ruolo importante nelle scelte durante i procedimenti civili che riguardano il bambino accolto; diventa obbligatoria l’interlocuzione tra giudice e affidatari in materia di responsabilità genitoriale, affidamento e adottabilità, con la possibilità di presentare memorie nell’interesse del bambino. La possibilità della famiglia affidataria di portare una loro interpretazione circa la relazione tra il bambino in affidamento e i suoi genitori, potrebbe complessificare ulteriormente la relazione tra famiglia affidataria e famiglia d’origine. La famiglia d’origine si troverebbe nella situazione di essere “sotto osservazione”, oltre che da parte dei servizi, anche dei genitori affidatari (Serra, 2015).

È legittimo interrogarsi, dunque, sul tipo di relazione che le due famiglie possono co-costruire all’interno di questa cornice normativa: come creare tra loro una relazione di fiducia e aiuto reciproca, auspicabile, secondo il mio punto di vista per il benessere del bambino? Se la fiducia è un costrutto che richiede tempo, come può essere alimentata in un contesto di giudizio e di valutazione? Questo potrebbe valere sia nella relazione tra le due famiglie, sia tra famiglie e operatori?

Musiche programmate e imprevedibili: il progetto di affido familiare

In questo paragrafo affronto la seconda prospettiva, riguardante le prassi, le azioni, la concretezza del progetto di affido familiare, connesse alla dimensione temporale

dei diritti dei bambini e dei ragazzi – Toscana) (<http://www.tavolonazionaleaffido.it/> ultima consultazione: 08.09.18).

Diverse temporalità/forme per l'affido familiare

Le tipologie e le forme di affido possono essere lette in base all'intensità e durata dell'accoglienza, ai soggetti coinvolti, ai bisogni di bambini e famiglie, alle evoluzioni delle persone e alla dinamicità delle situazioni e infine alle risorse che il servizio sociale (o la rete dei servizi) può mettere a disposizione. Le diverse tipologie e forme sono interessanti in termini temporali, perché sono la cornice che dà senso e significato al tipo di legami che si instaurano tra i diversi attori, alla continuità e alla discontinuità dei rapporti con la famiglia d'origine e con la famiglia affidataria; la qualità del tempo è diversa e anche gli apprendimenti legati al tempo sono diversi.

L'affidamento può essere *consensuale* o *giudiziale*. Nel primo caso è la famiglia d'origine o chi ha la responsabilità genitoriale che si rivolge ai servizi o si mostra in accordo con essi a voler avviare un progetto di affido. Se non vi è un consenso o esiste una situazione di pregiudizio e pericolo per il bambino si parla di *affido giudiziale*, è disposto dal Tribunale per i Minorenni. In questi casi la famiglia d'origine potrebbe percepire e vivere l'organizzazione del tempo e il tempo stesso come imposto, sentendosi meno parte attiva nella co-costruzione multiforme della temporalità vissuta con il proprio figlio e con gli altri attori coinvolti.

L'affido può essere poi *intrafamiliare* ed *eterofamiliare*. Nel primo caso il bambino è affidato a parenti fino al quarto grado, coerentemente con quanto afferma la legge sul diritto di crescere nell'ambito della propria famiglia (qui intesa come *kinship* o famiglia allargata) e di preservare i legami familiari. In questi casi il bambino in affido potrebbe avere più familiarità con l'ambiente e il contesto in cui viene collocato. Alcune routine possono essere già state apprese. Da un punto di vista temporale, se la famiglia allargata vive nello stesso paese, città o quartiere è possibile che la quotidianità del bambino non venga totalmente stravolta. Per esempio, non dovrà cambiare scuola, sport, squadra, amici, ecc. Nel secondo caso, l'affidamento eterofamiliare prevede il collocamento del bambino presso una famiglia o una persona non imparentata. In questo caso, come vedremo nel seguente paragrafo, le routine e le temporalità non sono conosciute: questo comporterebbe un processo di adattamento reciproco e di apprendimento molto più vistoso e "costoso".

Secondo i bisogni e le situazioni, si possono prevedere affidamenti cosiddetti di forma "leggera", progetti che non implicano un allontanamento radicale dal nucleo d'origine, oppure forme "pesanti", caratterizzate dalla separazione tra famiglia d'origine e bambino.

Tra le forme di affido “leggere”, l’affido familiare *diurno*, detto anche semiresidenziale, avviene quando il bambino trascorre una parte della giornata con gli affidatari, ad esempio tutti i pomeriggi. L’affido familiare *a tempo parziale* è caratterizzato dal fatto che il bambino trascorre con gli affidatari un periodo definito (qualche giorno alla settimana, un breve periodo dell’anno) che può essere diurno o residenziale (con pernottamento inferiore a 5 notti). Spesso l’obiettivo di queste due forme di affido è “alleggerire” la famiglia di origine per quanto riguarda alcune aree educative e di socialità, favorire lo sviluppo di alcune competenze sociali e relazionali del bambino e dei suoi genitori e prevenire l’allontanamento. La famiglia affidataria può, in questi casi, rappresentare una “risorsa” che non si contrappone a quella familiare, ma è in grado di offrire ai bambini esperienze diverse dal punto di vista sociale e alle famiglie un modo diverso di essere/fare i genitori.

L’affido *residenziale* è quando il bambino vive stabilmente con gli affidatari. L’obiettivo è offrire al bambino un rapporto affettivo più stabile, un ambiente accogliente e attento ai suoi bisogni. Questa forma di affido è la più presente attualmente, come vedremo nel paragrafo sulle statistiche. In questo lavoro di ricerca sono consapevole che le mie considerazioni e riflessioni fanno per lo più riferimento agli affidi residenziali, rispetto a quelli di forma leggera, dove il coinvolgimento e l’adattamento reciproco sono, anche dal punto di vista temporale, molto diversi.

Nelle forme leggere l’organizzazione quotidiana del tempo tra le due famiglie è fortemente policrona (Hall, 1989), ovvero tutti gli attori coinvolti sono soggetti a più temporalità interdipendenti e complementari che vanno co-costruite e coordinate congiuntamente in modo preponderante. Infatti gli affidi “leggeri” sono caratterizzati dai necessari incastri di orari e impegni di bambini e genitori, da un tempo dedicato a mettersi d’accordo, da alta imprevedibilità e improvvisazione. Le forme leggere sono spesso affidi consensuali: l’organizzazione non viene vissuta come imposizione e la presenza dei servizi è meno determinante. Negli affidi residenziali c’è un maggior investimento (qualitativo e quantitativo) sull’adattamento reciproco e sull’apprendimento di temporalità diverse, proporzionato alla quantità di tempo che si prevede di investire nel progetto di affido. L’organizzazione del tempo però potrebbe essere meno policrona degli affidi di forma leggera, non ultimo perché i contatti tra famiglia d’origine e bambini sono inferiori, dal punto di vista sia qualitativo che quantitativo. *Le Linee di Indirizzo per l’Affidamento Familiare* e molti altri testi sull’affido da me consultati riportano una molteplicità di forme e tipologie di affido, come quello di bambini piccolissimi,

di bambini e adolescenti stranieri (vedi anche il caso specifico dei minori non accompagnati), nuove sperimentazioni – per esempio “una famiglia per una famiglia” (Maurizio et al., 2015), l’“affido professionale” (Carrà, 2007) - che vanno considerate e studiate, ma che per brevità non riporto in questo lavoro.

Il progetto di affido

L’avvio dell’affido potrebbe essere interpretato come l’introduzione di una discontinuità nella vita di tutti i soggetti coinvolti e destinatari del progetto: entrambe le famiglie e il bambino che verrà affidato. Nei casi degli affidi residenziali questa discontinuità temporale, affettiva, relazionale, è più visibile. In un’ottica sistemica l’allontanamento può essere riletto come una discontinuità che concede tempo a famiglie e bambini per riorganizzarsi e trovare un contesto abitato da soggetti che li aiutino a rispondere ai loro bisogni. Ci vuole tempo, appunto, e lavoro per potere interpretare quest’azione in una visione di *empowerment* (Milani, 2012, p. 35), e non come punizione o attestazione di incompetenza della famiglia d’origine. L’impegno degli operatori del servizio sociale¹⁴, titolare del progetto di affido, consiste nel lavorare per il recupero delle risorse al di là dell’esito dell’affido.

L’avvio del progetto di affido avviene preferibilmente con il consenso dei genitori o di chi esercita la responsabilità genitoriale, ovvero dal tutore. Nel caso non ci fosse consenso interviene il Tribunale per i Minorenni applicando la limitazione della responsabilità genitoriale e la prescrizione di assunzione della responsabilità del programma di assistenza e della vigilanza da parte del servizio sociale (il cosiddetto “affido all’ente”). Quest’ultimo ha l’obbligo di tenere *costantemente* informati il giudice tutelare o il Tribunale per i Minorenni. Se l’azione di quest’ultimo rimane *episodica* è comunque l’ordine a cui fare riferimento in modo *continuativo* rispetto all’attuazione degli interventi e ai cambiamenti auspicati nella situazione della famiglia d’origine del bambino.

Nel provvedimento di affidamento familiare devono essere indicate, secondo la legge 184 “le motivazioni di esso, nonché i tempi e i modi dell’esercizio dei poteri riconosciuti all’affidatario, e le modalità attraverso le quali i genitori e gli altri componenti il nucleo familiare possono mantenere i rapporti con il minore”. Una condizione ritenuta importante per l’affido, secondo le *Linee di Indirizzo per l’Affidamento familiare* (2013), è evitare la frammentazione del sistema

¹⁴ Il servizi sociali locali agiscono su un piano istituzionale oltre che relazionale con le famiglie e sono soggetti alle politiche sociali e alle “casse” del comune di appartenenza. Per fare un esempio: se un bambino va allontanato, la comunità minori potrebbe essere esclusa perché più costosa dell’affido familiare.

di tutela. Infatti una delle raccomandazioni è che “il progetto di intervento sia appropriato rispetto ai reali bisogni del bambino e della famiglia, in una prospettiva unitaria”. Ecco perché questo documento distingue il *progetto quadro* dal *progetto di affidamento*. Il primo riguarda l’insieme degli interventi sociali, sanitari, educativi, che devono essere coordinati al fine di promuovere il benessere del bambino e il lavoro con i genitori per il superamento delle difficoltà, sulla base delle valutazioni diagnostiche e prognostiche riguardanti la famiglia d’origine del bambino. Il *progetto di affidamento* è parte integrante del *progetto quadro*, ma è distinto da esso, perché declina gli obiettivi socio-educativi connessi alla peculiarità della situazione e alla storia individuale di un bambino e della sua famiglia e della famiglia affidataria. Se il progetto quadro riguarda il *timing* e le temporalità del coordinamento degli interventi e dei servizi, il progetto di affidamento è più attento ai tempi dei bambini e delle famiglie (sempre in relazione con i servizi). In questo progetto, secondo il quadro normativo, devono essere definite con chiarezza le responsabilità dei vari soggetti, il piano di visite e incontri con la specificazione dei tempi e delle modalità tra bambino, famiglia d’origine, famiglia affidataria e servizi. La famiglia affidataria, che (a marcare la natura del suo mandato) riceve un compenso economico per le spese riguardanti il bambino accolto, si trova nella situazione di dover seguire le indicazioni e le prescrizioni stabilite dall’autorità affidante e può vivere il suo compito come strettamente controllato, o al contrario come una delega totale, con tutte le sfumature intermedie. Idealmente il progetto di affidamento dovrebbe essere costantemente monitorato e ri-negoziato in base alle dinamiche, bisogni, azioni, aspettative di tutti gli attori.

Durata e la “questione” dell’affido sine die

Secondo il quadro normativo, il progetto di affidamento stilato dai servizi oltre a stabilire la durata sancisce che:

Tale periodo non può superare la durata di ventiquattro mesi ed è prorogabile, dal tribunale per i minorenni, qualora la sospensione dell’affidamento rechi pregiudizio al minore (art. 4 comma 4, legge 149/2001).

Si stabilisce la durata massima di un progetto, due anni, non specificando però i criteri per cui si è scelta proprio questa durata. I servizi sociali non sono strettamente vincolati da questo termine e possono procrastinare il periodo dell’affido, come confermano le statistiche (che

vedremo nel seguente paragrafo): molti sono gli affidi che durano più di due anni e molti diventano di fatto affidi *sine die*. Quest'ultimo è inteso come:

[...] progetto di affido per il quale non è previsto il rientro nella famiglia d'origine (si possono incontrare provvedimenti senza indicazione della durata presunta o che ricorrono alla dicitura "sine die") oppure un affido a termine in cui il rientro non è più possibile, perché il bambino o il ragazzo si trova nella famiglia affidataria ormai da anni e probabilmente ci potrebbe restare per lo meno fino al raggiungimento della maggiore età (Lanza, 2013, pp. 159-160).

L'affido *sine die* è un tema annoso e dibattuto tra gli operatori, connesso fortemente con la dimensione temporale. Esso non è previsto dalla legge, ma è entrato nel vocabolario di giudici e professionisti, che sembrano avere posizioni trasversali o specifiche al ruolo rispetto alla sua legittimità. Una ricerca di Lanza (2013) effettuata attraverso 26 interviste a giudici, famiglie e operatori del Veneto, rivela che le opinioni sull'affido *sine die* sono diverse. Alcuni partecipanti alla ricerca affermavano che non dovrebbe esistere, perché non contemplato dalla legge, avvicinandosi a una posizione in favore dell'adozione, per questo tipo di casi. Altri lo considerano di fatto un'attuazione dei principi stessi dell'ordinamento giuridico, ovvero garantire al bambino la continuità dei legami con la famiglia affidataria, quando il rientro rimane problematico o non (ancora?) praticabile.

Molte situazioni incontrate nella pratica parlano di storie nelle quali gli operatori pensano che il bambino non potrà mai rientrare presso la famiglia d'origine, perché valutata "non recuperabile", ma allo stesso tempo riconoscono che il bambino non può essere dichiarato adottabile, perché non si trova in effettivo stato di abbandono. Sono storie nelle quali, per esempio, la relazione con i genitori o il genitore è valutata come significativa, evolutiva e funzionale alla crescita del bambino, ma per l'entità o la complessità delle difficoltà di vita, sembra impossibile un ricongiungimento.

Oggi sono andata a prendere Mario con Isabella [nomi di fantasia], la sua mamma, all'uscita di scuola e poi siamo andati a casa di Isabella. I nostri incontri settimanali di educativa domiciliare sono iniziati da un mese. Stasera Mario potrà mangiare a casa della mamma. Dopo cena i genitori affidatari lo verranno a prendere. Nel pomeriggio abbiamo costruito il gioco dell'oca e dopo qualche partita è giunta l'ora di tornare a casa. Saluto Mario, che mi sembra più sorridente di altre volte, e come, di consueto, Isabella mi accompagna al portone. Prima di salutarci mi chiede per quanto tempo dovrò ancora andare da lei. Mi coglie di sorpresa come solo Isabella, con astuzia e un po' di tenerezza, sa fare. Io le rispondo che non lo so e poi

incomincio a “spiegarle” il senso della mia presenza temporanea (per come l’ho capito dall’assistente sociale), con tono “professionale”, forse, per nascondere il mio imbarazzo. Le tante parole da me usate sottendono una premessa: Mario un giorno potrebbe ritornare a vivere con lei. Dopo qualche tempo e dopo ogni incontro con l’assistente sociale, con la quale non sembra mai essere affrontato il tema della fine dell’intervento mi sorgono dei dubbi: non sarà questo un affidamento sine die? Se fosse così, come possiamo dirlo a Isabella senza mandarla “giù di testa”? La sua domanda, legittima nella sua semplicità, svela quanto siano importanti (e opache!) le premesse degli operatori e la possibilità di immaginare il futuro in un progetto di affidamento. Mentre io lavoro con Isabella e Mario con il presupposto di “scompare” (Schein, 2001) dopo un certo tempo, l’assistente sociale non sembra avere la stessa idea. Questa consapevolezza mi porta a risignificare tutte le mie azioni e pensieri, nel quotidiano degli incontri con Isabella e Mario. Gli obiettivi e gli scenari futuri contano, perché non solo danno senso alla presenza di un servizio di tutela, ma interagiscono con le premesse implicite degli operatori, determinano come questi entrano nelle case, le parole che usano, le azioni che intraprendono, e come descrivono e raccontano la propria presenza in quella storia di vita.

L’affidamento *sine die* è una questione complessa e interpretabile in diversi modi, come mostra la ricerca di Lanza sopraccitata, dando origine a letture apparentemente contrapposte. Da una parte, il *sine die* potrebbe essere vissuto come un tempo precario, non dichiarato, indefinibile e indefinito, dove nessun operatore si assume la responsabilità, in termini progettuali, di ipotizzare una fine. La consapevolezza unilaterale dell’indeterminatezza del progetto di affidamento (quando è chiara ad alcuni operatori, ma non comunicata ad altri e soprattutto non trattata con la famiglia) a lungo andare potrebbe alimentare aspettative non contemplate da tutti, portare sofferenza e sfiducia nella relazione tra i diversi attori.

D’altra parte, mi sembra che il *sine die* possa essere interpretato anche come “soluzione creativa”, per ovviare a un sistema giuridico che non prevede l’incertezza e l’indeterminatezza, per “tenere insieme” due contesti familiari che sono inevitabilmente intrecciati: quello della famiglia affidataria e quello della famiglia d’origine. Garantire il mantenimento dei legami con i genitori e con la famiglia d’origine è previsto dalla legge 184 e sostenuto da molte ricerche (Delgado et al., 2017; Nesmith, 2015; Milani, 2012; Schofield, Simmonds, 2011; Biehal 2007). Pur riconoscendo la possibile fatica emotiva e la responsabilizzazione del bambino (Chistolini, 2014), penso che la continuità delle visite e degli incontri con la famiglia d’origine sia uno dei modi per garantire una continuità biografica nella storia di vita del bambino. Inoltre, potrebbe

sostenere la presa di coscienza, nel tempo, delle problematiche che la sua famiglia d'origine deve affrontare. Le modalità degli incontri e le decisioni sui legami ai quali dare continuità sono scelte che spettano agli operatori dei servizi sociali, sulla base di una valutazione che includa anche le possibili evoluzioni, cambiamenti, desideri, bisogni, azioni, opportunità che emergono via via in ogni famiglia e traiettoria di vita.

L'affido *sine die* dunque mi interroga: come “incorniciarlo” nel quadro normativo e in una cultura dei servizi che evolvono molto lentamente, per poter giocare, anche in termini pratici, dei significati altri, “spendibili” e/o “accettabili” agli occhi dei bambini e delle famiglie che lo vivono?

La conclusione del progetto di affido

La conclusione del progetto di affido secondo il quadro legislativo avviene “con provvedimento della stessa autorità che lo ha disposto, valutato l'interesse del minore, quando sia venuta meno la situazione di difficoltà temporanea della famiglia di origine che lo ha determinato, ovvero nel caso in cui la prosecuzione di esso rechi pregiudizio al minore” (legge 184/1983, art. 4, comma 5). La chiusura dell'affido avverrebbe quando la famiglia ha superato le difficoltà ed è possibile organizzare il rientro del bambino.

Nel documento ministeriale *Parole nuove per l'Affidamento Familiare. Sussidiario per operatori e famiglie* (2014) si parla di “miglior livello possibile di *riunificazione*” (p. 71): essa non corrisponderebbe necessariamente al rientro in famiglia, ma a un processo volto a riunire i bambini e le loro famiglie con gli affidatari o altre persone coinvolte nell'aiuto al bambino. L'esito di un progetto positivo di affido potrebbe essere dunque l'accoglienza del bambino in una famiglia adottiva, in un affidamento *sine die* o in una situazione di autonomia personale, se ha raggiunto la maggiore età. Secondo Milani il “buon esito” è riassumibile in “*safety stability and permanency*, cioè che il bambino si trovi alla fine del processo di intervento in una situazione relazionale migliore di quella iniziale e che la sua collocazione [...] sia stabile” (2012, p. 34).

Secondo alcuni autori (Bombach et al., 2018; Chistolini, 2014) la *stabilità* delle traiettorie di vita dei bambini è diventata un aspetto di cui prendersi cura alla luce della teoria dell'attaccamento. Smith, Cameron e Reimer (2017) sfidano l'uso della teoria dell'attaccamento in ambito pedagogico, sostenendo come sia diventata una “*master theory*” (p. 1611), attraverso la quale incorniciare tutte le relazioni tra *caregivers* e figli. La teoria stessa

è evoluta: la ricerca ha documentato che i legami di attaccamento sono multipli (Cassidy, 2016; Howes e Spieker, 2016): non si può parlare di diade mamma (o *caregiver*) e bambino, in quanto tutti noi siamo immersi in relazioni plurime con diverse figure che si prendono cura di noi. La reversibilità dell'attaccamento ha contribuito a riconoscere l'aspetto dinamico del costrutto di attaccamento, che nel corso della vita può cambiare (Brisch, 2012). La teoria dell'attaccamento, come ogni teoria scientifica, è culturalmente, storicamente e socialmente radicata (Burman, 2008). Questo comporta che anche le nostre interpretazioni delle relazioni che osserviamo, appellandoci alle teorie dell'attaccamento, si basano sulle nostre premesse culturali e sociali e sono co-costruite in un tempo con una certa storicità. Abbracciando una logica inclusiva e sistemica, la teoria dell'attaccamento potrebbe essere affiancata alla teoria del riconoscimento di Honneth (1995/2002) come suggeriscono Smith, Cameron e Reimer (2017) nel loro articolo "From Attachment to Recognition for Children in Care". Adottare il punto di vista del riconoscimento potrebbe favorire una riflessione sulla qualità della relazione in termini di reciprocità, comunicazione e relazioni multiple tra individui, gruppi, istituzioni e comunità. Il riconoscimento consiste nel sentirsi ed essere consapevoli di essere parte attiva delle relazioni intersoggettive con le persone con le quali viviamo e di essere un membro di un contesto sociale e cooperativo. Honneth identifica nell'amore, nei diritti e nella solidarietà le tre caratteristiche componenti il riconoscimento. L'amore come riconoscimento emotivo che corrisponde al nostro bisogno di essere amati e di cura, che ci permette di mettere le basi della nostra autostima. Il diritto come crescita e sviluppo al di fuori della propria famiglia, che invece viene messa al centro dalla teoria dell'attaccamento. Il riconoscimento dipende anche dalle relazioni extrafamiliari e dipende dal sentirsi membro attivo di una comunità e responsabile rispetto a quello che in quella comunità succede. La solidarietà è la base per provare stima anche verso altre persone e condividere degli orizzonti valoriali. Questo favorirebbe lo sviluppo della competenza sociale e il sentirsi orgogliosi di sé stessi.

Il riconoscimento, oltre ad avere a che fare con i bisogni fondamentali di tutte le persone e nelle diverse età della vita (Maslow, 1954), si costruisce nella reciprocità. Si basa su un'epistemologia diversa rispetto all'attaccamento, in quanto le persone non sono viste primariamente come vulnerabili o "deficitarie", ma al contrario sono considerate attive, capaci di autonomia, dignità e realizzazione di sé, dentro a una rete di relazioni con diverse persone e contesti.

Integrare la teoria dell'attaccamento di Bowlby con quella del riconoscimento di Honneth mi sembra un'operazione coerente con l'approccio sistemico, che richiede una moltiplicazione di sguardi e l'embricazione dei concetti. Inoltre, mi sembra che la teoria del riconoscimento di Honneth approfondisca il tema dell'interdipendenza e delle interconnessioni tra le persone e con i contesti culturali e sociali, con un'attenzione più relazionale e processuale.

Riguardo alla stabilità, uno studio compiuto da ricercatori svizzeri (Bombach et al., 2018) sugli eventi di rottura e cambiamento non programmati e inaspettati, suggerisce che non sempre questi vengono visti in modo negativo dagli stessi bambini e ragazzi intervistati. Questi ricercatori suggeriscono di calare i punti di svolta inaspettati in una prospettiva individuale e biografica e di inserirli in un quadro più ampio di processo e di sequenzialità di eventi piuttosto che focalizzarsi sul singolo evento, considerato in opposizione alla "stabilità". Queste riflessioni mi sembrano più coerenti con le idee sistemiche (che riprenderò nel secondo capitolo) di stabilità e cambiamento, come concetti non separabili, ma che, in una relazione ricorsiva, si alimentano e si generano lungo uno stesso processo o traiettoria.

Alla luce delle lenti temporali, mi sembra di poter affermare che la durata o la stabilità del progetto non determinino necessariamente il "successo" o il "buon esito" di un affido familiare (Pati, 2008). Vanno considerati i significati, le evoluzioni, le relazioni affettive di ciascun attore coinvolto in tali progetti e il grado di apprendimento e autonomia ottenuto (mai definitivo, peraltro). Questa idea sembra favorire una visione policrona del tempo (Hall, 1989) una composizione aperta e generativa di temporalità diverse, co-costruite e coordinate congiuntamente in modi multiformi.

Il punto di vista dei danzatori

A questo punto del mio lavoro, diventa cruciale spostare lo sguardo sul punto di vista e sugli apprendimenti di ciascun sistema e soggetto coinvolto nei processi di affido familiare, anche in questo caso mettendo in evidenza la dimensione temporale. Bambini, famiglie, operatori, istituzioni sono sistemi interdipendenti e dividerli per analizzarli separatamente non è coerente con l'approccio sistemico, ma la scelta di considerarli uno per uno mi consente di soffermare la mia riflessione sui particolari punti di vista, sui ruoli e copioni di ciascun soggetto coinvolto in relazione di tempo, sulla possibilità di essere ascoltato e compreso a partire dall'esperienza vissuta (una premessa che dovrebbe ispirare l'intervento in ogni sua fase). Ognuno di essi ha infatti una propria temporalità, una "agenda" e una specificità che vanno riconosciute nella loro

interconnessione e interdipendenza con le temporalità, agende e specificità degli altri e alla luce dei processi e dei contesti nei quali tutti questi soggetti sono attivamente coinvolti.

Mi sembra che ci sia un grande dibattito rispetto allo sguardo che i servizi sono chiamati a privilegiare: viene prima il benessere dei bambini o delle famiglie? Si possono fare scelte che vanno apparentemente contro la risposta immediata al bisogno del bambino, per favorire l'evoluzione della famiglia, d'origine o affidataria? Ho incontrato questo dilemma più volte nel mio lavoro come educatrice e pedagoga. Talvolta penso che i bisogni dei bambini e dei ragazzi abbiano la priorità assoluta. Altre volte penso che rispondere a un bisogno della famiglia che si prende cura del bambino possa avere dei risvolti sul benessere del bambino, anche se nell'immediato sembra essere in contrasto con i suoi bisogni. Sto cercando ancora di costruirmi uno sguardo che mi possa guidare nella ricerca e nella pratica. Forse l'ottica sistemica mi può aiutare: non vi è il benessere di uno senza il benessere dell'altro.

I bambini e i ragazzi in affido

Quando un bambino viene affidato a un'altra famiglia, si trova a doversi relazionare con almeno due culture (temporali) familiari. All'avvio del processo di affido c'è sempre un adattamento reciproco tra bambini e famiglia affidataria circa i ritmi e i tempi, talvolta incompatibili, che richiedono un tempo specifico di apprendimento e di negoziazione, nel quale entrambi gli attori hanno bisogno di ambientarsi nei diversi *habitus* rispetto a quelli appresi in precedenza. Per esempio, per il bambino: (imparare a) lavarsi i denti, mangiare tutti insieme intorno a un tavolo, ricevere la merenda per la scuola, rispondere alla domanda “come è andata a scuola?” (Reimer, 2010). Le due culture familiari spesso presentano due temporalità diverse, intese come organizzazioni di spazi e tempi, fuori e dentro casa (l'orario di pranzo e cena, l'ora di coricarsi, rituali e riti tipici delle famiglie). La ricerca biografica di Reimer (2010) in Germania ha studiato le fasi di *transizione* nell'affido dal punto di vista di bambini e ragazzi, raccogliendo 50 storie di giovani adulti ex-affidati (*careleavers*). In questo studio l'autrice sviluppa alcune idee pedagogiche, basate sull'identificazione delle strategie creative di sopravvivenza che i soggetti coinvolti nello studio avevano dovuto inventare per poter “sostenere” la situazione familiare d'origine. Quello che nel gergo professionale chiamiamo spesso “adulterizzazione del bambino”, ad esempio prepararsi da mangiare, svegliarsi da solo, ricordarsi di andare dal medico, a volte accudire i genitori, diventa una “vecchia abitudine” da dimenticare. Nelle narrazioni dei *careleavers* l'incontro con la famiglia affidataria che si è presa cura di loro ha consentito di

dimenticarsi di dover gestire la quotidianità. Reimer segnala come questi ragazzi, cambiando ambiente familiare, vivano un senso di straniamento tale per cui hanno bisogno di un certo tempo per abituarsi. La sua ricerca mette a fuoco come i bambini imparino nella quotidianità una nuova cultura, delle nuove routine.

Oltre alle reazioni emotive e alle nuove azioni da imparare, un'altra sfida di ricomposizione è quella connessa con la loro identità. Gassman (2015) in Germania sostiene che ci siano dei compiti evolutivi in più da affrontare per i bambini e i ragazzi in affido: la socializzazione e la costruzione dell'identità che avvengono nell'incrocio tra i sistemi familiari produrrebbero delle specifiche sfide e difficoltà, in quanto la nostra cultura e più in generale la nostra società non forniscono un chiaro modello o schema interpretativo attraverso il quale sia possibile comporre o trovare una soluzione per gestire più modelli familiari. In Occidente viviamo generalmente in una cultura fortemente monofamiliare e l'affido mette in crisi questa visione, dunque interroga le modalità attraverso le quali promuovere una cultura che consenta di far fronte a quello che in letteratura viene chiamato "bifamiliarità" (Occhiogrosso, 2007) o come direbbero Greco e Iafrate (2001) "appartenenza diversificata", che permette di ricomporre l'appartenenza biologica, storico-paradigmatica e quella affidataria. Alcune ricerche (Cassibba, Antonucci, 2014) hanno dimostrato come i genitori non siano i soli responsabili della crescita del figlio, ma che i contesti e gli altri adulti concorrano in questo delicato compito.

Questa *doppia appartenenza* è un tema molto dibattuto, perché si intreccia con i temi della continuità degli affetti, ma anche con le teorie dell'attaccamento. Cirillo (2015) e Chistolini (2014) sostengono che "la doppia appartenenza" non sia un via sempre percorribile per la "la qualità degli investimenti che un minore è messo in condizione di fare" (Chistolini, 2014, p. 52) soprattutto quando il progetto di rientro in famiglia sembra vacillare (Cirillo, 2015). Questi autori, due clinici noti per i loro studi e per lo sviluppo di pratiche nel campo della tutela dei minorenni, suggeriscono che per tutti noi le appartenenze non vengono considerate allo stesso livello di significatività. Sono debitrice verso questi autori, perché incontrando la loro tesi sono stata costretta a riflettere sulla mia. Premettendo che è un tema complesso e non di facile risoluzione, ritengo che la prima operazione necessaria sarebbe definire la parola "appartenenza" e cercare le relazioni che intrattiene con altri fattori. Se intendo l'"appartenenza" come il bisogno di ogni essere umano di sentirsi "di qualcuno" che riesca a dare protezione e identità, e non necessariamente parte di un unico gruppo di persone, allora mi sento di sostenere che apparteniamo tutti, almeno potenzialmente, a sistemi relazionali diversi e che anche le ricerche sulla teoria dell'attaccamento hanno documentato come i bambini siano

in grado di stabilire legami multipli (Cassiba e Antonucci, 2014, Cassidy, 2016; Howes e Spieker, 2016).

Seppure ogni storia sia unica per le condizioni, situazioni, persone, età delle persone coinvolte e sviluppo, ho provato a rileggere la mia piccola storia di affidamento (vedi nota autoetnografica nell'introduzione) chiedendomi "a chi appartenessi" a quel tempo: "appartenevo" alla mia famiglia, a quella che mi ha donato la vita, con la quale ho vissuto i primi anni della mia vita. Ma allo stesso tempo appartenevo anche a Danila e Massimo, quando stavo con loro, ovvero le persone che in quel periodo hanno deciso/accettato di prendersi cura di me. Ricordo ancora che durante i viaggi con tutta la famiglia Nicolai io ero parte di quella famiglia, senza che sentissi il bisogno di rinnegare la mia appartenenza alla mia famiglia. Chiaramente devo considerare gli anni che avevo (dai 15 ai 18), il tipo di affido e il contesto nel quale tutto questo avveniva.

Quello che vorrei sottolineare parlando della mia storia (lungi dall'essere l'esempio che costruisce un principio) è la dinamicità dei processi identitari, il continuo cambiamento dentro il quale i bambini affidati sono inevitabilmente coinvolti e di cui loro stessi sono attori e creatori. Come possiamo promuovere una visione dinamica, diacronica e sincronica della storia di vita del bambino e della sua famiglia d'origine?

Porre lo sguardo su come ciascun bambino senta o viva questi passaggi (Reimer, 2016) e aiutarli a dare un significato a quello che succede penso possa rientrare nelle responsabilità degli operatori, per il benessere del bambino stesso, ma anche per orientare le azioni degli operatori o delle famiglie. Il focus potrebbe spostarsi più su come agire e comunicare ai bambini eventi che fanno parte della loro vita, che fanno soffrire e/o si discostano dalle traiettorie "normali" (Reimer, 2016) della maggior parte dei bambini e dei ragazzi.

La famiglia d'origine

La famiglia d'origine del bambino si trova in una situazione di disagio e in molti casi "subisce" l'affido. L'affido consensuale, come detto precedentemente, è meno praticato e per gli operatori può costituire una "criticità" nel processo di affido familiare (Scivoletto, 2013). I genitori stanno vivendo un periodo di difficoltà e hanno vissuto esperienze problematiche di varia natura, origine e intensità, che possono aver generato o acuito vari tipi di problemi: economici, sociali, negligenze, rifiuti, varie forme di maltrattamento fisico e/o psicologico, isolamento

relazionale, separazioni, stigma e marginalizzazione. Sulla base di criteri valutati dai professionisti i genitori sono dunque in difficoltà nel rispondere ai bisogni del figlio. Riletto in una chiave temporale il genitore potrebbe essere descritto come “desincronizzato” rispetto al processo evolutivo del bambino, oppure, in un’ottica sistemica, “bloccato” nella ricezione delle nuove informazioni, ovvero momentaneamente incapace di generare differenza, poiché filtra solo le informazioni coerenti con la propria organizzazione. Le famiglie in difficoltà possono essere eccessivamente sincronizzate con la propria temporalità interna e in difficoltà nel sincronizzarsi con la temporalità esterna, dell’ambiente e del contesto di cui fanno parte. L’aspettativa di partenza del sistema di tutela sembrerebbe essere che la famiglia d’origine “ritorni” a prendersi cura dei figli. Una possibile interpretazione temporale dell’affido, dunque, potrebbe essere che i servizi territoriali, l’autorità giudiziaria e la famiglia affidataria lavorino insieme per avviare un processo di (ri)sincronizzazione tra tempi esterni e interni della famiglia d’origine e del “sistema di cura”. Questa ipotesi potrebbe consentire di vedere l’affido in una nuova prospettiva.

La famiglia affidataria

La famiglia affidataria ospita il bambino presso il proprio nucleo abitativo e impara come relazionarsi con un nuovo “temporaneo” membro familiare. Accoglie anche la sua storia, il suo vissuto e la famiglia d’origine e impara a riconoscerne le peculiari competenze, risorse, desideri e bisogni (Wolf, 2016). Il quadro normativo non fornisce dei criteri o valori che la famiglia affidataria deve avere per essere considerata idonea e le motivazioni che la portano all’affido possono essere diverse: per esempio solidarietà sociale, bisogno di riconoscimento sociale, apertura al prossimo, sentimento di utilità. Ricevono un compenso economico, stabilito da ciascun comune, che dovrebbe essere “pari almeno alla pensione minima INPS e adeguato anno per anno secondo l’indice ISTAT”¹⁵. Le famiglie affidatarie si interfacciano con i servizi sociali e territoriali con modalità e tempistiche definite in base alle situazioni e alle diverse fasi dell’affido. Una delle sfide più grandi per la famiglia affidataria è comprendere la complessa “macchina” del sistema di affido, la sua lentezza, la mancanza di informazioni chiare e lineari (Lietz et al., 2016) e la richiesta da parte dei servizi di essere aperti, flessibili e disponibili a cambiare (Scivoletto, 2003). Altre sfide possono riguardare l’accettazione delle difficoltà e dei tempi della famiglia d’origine, vivere la forte esperienza emotiva della transizione e della

¹⁵ Fonte <http://www.anfaa.it/gli-affidatari-i-diritti-e-i-doveri/> (ultima consultazione 26/10/2018).

relazione con il bambino accolto, sentirsi inutili e incompresi o adattare la propria temporalità alla nuova situazione di affidamento, senza sentirsi sopraffatti (Lietz et al., 2016).

Alcune ricercatrici americane (Lietz et al., 2016) nel campo delle scienze sociali e con sguardo sistemico hanno condotto una ricerca quantitativa (usando il *Family Assessment Device*) e qualitativa (interviste narrative) che le ha portate ad affermare che la resilienza delle famiglie affidatarie non è il risultato finale di un processo lineare, ma lo stabilirsi di una cultura di alternanza tra *coping* e adattamento che si sviluppa nel tempo. Individuano 5 fasi temporali (vedi figura 1.2), passaggi interconnessi e interdipendenti, che vanno a costruire la resilienza della famiglia affidataria associata a specifici apprendimenti e risorse.

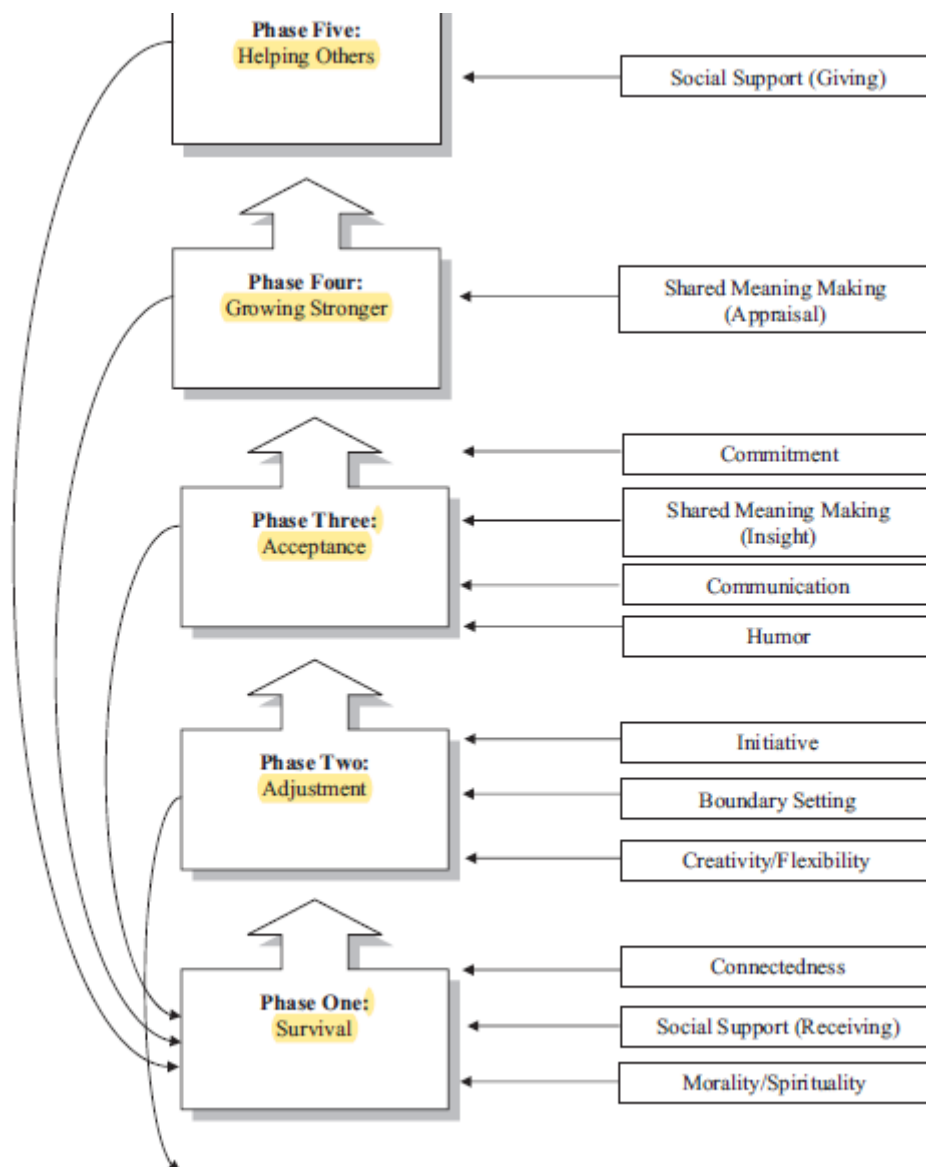


Figura 1.2 – Le fasi di resilienza della famiglia affidatarie (in Lietz et al., 2016, p. 664)

La prima fase è la “sopravvivenza”, vissuta dagli affidatari come tempo con maggiori discontinuità e “disruption”¹⁶. Questa fase è riconducibile a momenti come il primo periodo di affido o un cambiamento repentino e inaspettato del progetto, sia familiare sia del bambino accolto. Per tutti i soggetti coinvolti nell’affido, l’avvio del progetto è l’introduzione di una discontinuità e una desincronizzazione nelle loro vite. Come abbiamo visto nel paragrafo sul punto di vista del bambino accolto, potremmo fare qualche esempio anche per la famiglia affidataria: il bambino li mette alla prova ogni giorno, ad esempio discute per ogni regola che gli viene data, oppure tiene tanto alla sua privacy, preferisce fare i compiti da solo, sembra non volere essere consolato da parte della famiglia affidataria, ha abitudini alimentari diverse, etc. In questa fase è possibile che l’organizzazione familiare venga messa alla prova e le autrici indentificano come risorse il supporto tangibile, quotidiano ed emotivo tra i vari membri della famiglia e dai servizi, oltre che i valori e gli ideali che li hanno spinti a diventare famiglia affidataria. È un tempo caratterizzato da incertezze e imprevedibilità.

La seconda fase, l’“adattamento”, consiste nel processo di cambiamento dell’organizzazione delle attività quotidiane e della struttura familiare. Le autrici affermano che le risorse della famiglia affidataria, oltre quelle che caratterizzano la prima fase, sono la capacità di iniziativa, la volontà di provare nuove esperienze, la flessibilità nel differenziare i *confini* familiari (Minuchin, 1975/1978) ed *emotivi* (Bowen, 1985). In questa fase il sistema familiare sta cercando l’equilibrio nel disequilibrio, ovvero accettando le informazioni dall’esterno che mettono alla prova la coerenza interna, ma allo stesso tempo mantenendo la propria identità. La famiglia affidataria riconosce che le proprie relazioni, aspettative, abitudini e ruoli sono cambiati, includendo altri sistemi, la famiglia d’origine, i servizi, la rete, che prima dell’arrivo del bambino in affido non erano presenti.

La terza fase è l’“accettazione” nella quale la famiglia prende consapevolezza dei cambiamenti nelle attività quotidiane, nei ruoli e tempi familiari e di ciascun membro, accettando la nuova realtà e configurazione interna ed esterna della famiglia (il raggiungimento di un equilibrio dinamico, sempre provvisorio). Le risorse associate a questa fase sono il desiderio di tenere unita la famiglia, la voglia di continuare a essere famiglia affidataria, il condividere significati e l’*humor*, il senso di spensieratezza nonostante le difficoltà. Altre competenze sono di carattere

¹⁶ La traduzione di questa parola sarebbe *rottura* ma mi sembra non restituisca la stessa idea della parola inglese: un processo costituito da rotture come salti, cambiamenti repentini, improvvisi, non programmati. Può essere visto come la polarità opposta a *transizione* definita come coesistenza “in modo oscillatorio [di] vecchie modalità comportamentali connesse con livelli di competenza precedente e nuove modalità [...]” (Fruggeri, 2014, p. 25).

comunicativo, con il bambino, tra i membri della famiglia (chiarezza e responsabilità condivisa), con i servizi sociali (per comprendere meglio la cultura del bambino accolto) e con la famiglia d'origine, fino a formare una "rete triangolata" (Minuchin et al., 2007) e a collaborare insieme per la crescita del bambino in affidamento. Provo a fare delle ipotesi rispetto a questa fase temporale: è un tempo di cui si conosce di più, la "gestione" del tempo diventa più automatica, le routine, i copioni e ruoli si "stabilizzano", nonostante siano in continua trasformazione, diventando riconoscibili reciprocamente da parte di tutti i membri familiari.

La quarta fase è il "rafforzamento" dove si acquisisce la consapevolezza dell'equilibrio dinamico raggiunto e della necessità di investire tempo e sforzo nell'apprendere nuove competenze comunicative e nell'incontrare i bisogni dei vari membri condividendo un unico obiettivo.

La quinta fase, "aiutare gli altri", corrisponde alla capacità di trasmettere ad altri quanto si è imparato, diventando un concreto supporto sociale ed emotivo per altre famiglie affidatarie, diventando così loro stesse risorse.

Queste fasi, descritte qui come successive e lineari, possono alternarsi ed essere rimesse in discussione in ogni momento.

L'autorità giudiziaria

L'autorità giudiziaria minorile è rappresentata dal Giudice Tutelare e dal Tribunale per i Minorenni e include anche le figure terze, il tutore e il curatore speciale, che hanno il compito di tutela esclusiva del bambino. Il Giudice Tutelare rende esecutivo il provvedimento disposto dai servizi sociali, con il consenso della famiglia d'origine o di chi detiene la responsabilità genitoriale, e vigila sul percorso di affidamento. Il Tribunale per i Minorenni emette il provvedimento nei casi in cui manchi tale consenso e promuove l'accordo a diversi livelli, a partire da quello regionale fino ad arrivare all'interazione concreta con i servizi territoriali. Nel nostro Paese ci sono 29 Tribunali per i Minorenni che si occupano di provvedimenti civili e penali in materia di infanzia e adolescenza. La Giuria è composta da due giudici togati e due onorari, generalmente esperti in materia sociale, psicologica o pedagogica, nominati su proposta del Ministro della Giustizia, previa deliberazione del Consiglio Superiore della Magistratura. Il tutore è una figura nominata dal Giudice Tutelare o dal Tribunale per i Minorenni, nei casi in cui i genitori non sono nelle condizioni di esercitare la responsabilità genitoriale. Il curatore speciale svolge la funzione di assistenza legale del bambino nei procedimenti civili. È nominato

dal Tribunale per i Minorenni ed è generalmente un esperto in diritto minorile che tutela l'interesse del bambino nei procedimenti che possono condurre alla dichiarazione dello stato di adottabilità.

I tempi dell'autorità giudiziaria sono organizzativi e burocratici, spesso non coerenti con i tempi "naturali" e di vita delle famiglie e dei servizi. I tempi sono percepiti come lenti, non ecologici, non rispettosi delle storie specifiche delle persone (Alhadeff-Jones, 2017). Una ricerca qualitativa condotta dal Tavolo provinciale parmense "Affido e Accoglienza" in collaborazione con il dipartimento di Scienze Sociali dell'Università di Parma (Scivoletto, 2003), ha esplorato il tema del tempo e della fiducia nei progetti di affido familiare. Tra i vari strumenti di raccolta dati, i ricercatori hanno intervistato alcuni operatori giudiziari e sociali. I risultati sono stati che i tempi burocratici sono lenti e la comunicazione tra autorità giudiziaria e operatori è spesso giudicata dagli intervistati come carente (Scivoletto, 2003). I tempi di attesa diventano per gli operatori uno dei nodi critici da dover gestire con le famiglie, che subiscono questi tempi con un portato emotivo non trascurabile; vengono segnalate aspettative deluse, senso di incertezza, sentimento di distanza tra chi decide e chi vive quotidianamente l'affido o la sensazione di non essere un "caso così speciale" da meritarsi una risposta in breve tempo etc.

I servizi che si occupano del progetto di affido

Il servizio sociale locale (tutela e base), parte integrante dei servizi comunali, traduce in modalità tecniche e operative le indicazioni di legge nazionali e regionali. Quest'ultimo livello provvede alla programmazione complessiva degli interventi e dell'implementazione di iniziative di formazione e informazione. Il servizio sociale locale è l'ente titolare dei percorsi di affidamento, avvia, valuta e coordina il progetto, le risorse da mettere in campo e i tipi di intervento da attuare, anche in forma di gestione associata o delega. Per esempio, delega ai servizi socio-sanitari il supporto necessario al genitore che ha una dipendenza, mentre delega al servizio affidi il prendersi cura della famiglia affidataria. Questo vuol dire che il servizio sociale non si occupa nel concreto di tutte le azioni del progetto di aiuto e supporto a bambini e famiglie: da una prospettiva temporale, ciò consente di alleggerire il carico di lavoro dei servizi sociali attribuendo loro un ruolo di regia; d'altra parte costringe una continua ricerca di tempi ad hoc per gli aggiornamenti reciproci e per il coordinamento delle diverse azioni/interventi.

Il tempo dei servizi sociali ha a che fare con temporalità diverse: istituzionale, familiare, di crescita, di narrazione, di negoziazione, di progettazione e riprogettazione. La dimensione

istituzionale “connessa all’organizzazione, al mandato e alla qualità delle risposte” (Gallina, 2017, p. 3) si intreccia profondamente con la dimensione della relazione interpersonale con famiglie, persone, bambini e colleghi, interessando il “rapporto diverso che ognuno ha con il tempo, con la percezione e con la relazione soggettiva che modica comportamenti e condiziona significativamente l’operato di tutte le persone” (*ibidem*). Spesso è un tempo vissuto come mancante da parte degli operatori (Pincelli, 2015), per la cronica disorganizzazione e carenza di risorse economiche e umane, non sufficienti in proporzione al carico di lavoro, ma anche per l’imprevedibilità e incertezza intrinseche a questo tipo di processi.

Accanto ai servizi sociali e socio-sanitari, non sempre è presente un servizio che si occupa più specificamente dell’affido (ad esempio, un centro per l’affidamento o servizio affidi o rete delle famiglie affidatarie). Il servizio affidi può assumere diversi ruoli e compiti: dall’azione di sensibilizzazione sui temi di affido al reperire e valutare (o “conoscere”, vedi sotto) le famiglie disposte all’accoglienza, al supportarle e aiutarle in questo difficile compito attraverso consulenze individuali e gruppi di sostegno (Gatti, 2012, Ledda et al., 2009). Autori come Zanon (2014) sostengono che si debba usare l’espressione “conoscere” al posto di “valutare” la famiglia candidata all’affido: non ci sono prerequisiti fissati dalla legge; si tratta di evidenziare le risorse più che le mancanze e di scegliere la tipologia di affido più rispondente a bisogni, aspettative, disponibilità, propensioni, motivazione della famiglia candidata. Sebbene questa idea mi sembri più coerente e pedagogicamente orientata, richiede tuttavia un tempo di conoscenza più lungo del tempo generalmente impiegato per una valutazione tecnica, e questo può essere un problema, nell’urgenza delle richieste dei servizi o delle situazioni stesse in cui si trovano i bambini e le loro famiglie.

La rete dei servizi

Tutti questi servizi (socio-sanitari, tutela e di base, centri per l’affido) sono formati da diverse équipe multi/trans-professionali di educatori, assistenti sociali, psicologi, assistenti domiciliari, neuropsichiatri infantili, tutor familiari, referenti di servizi, coordinatori, assunti dal pubblico o dal privato sociale.

Operatori di servizi diversi devono “incrociare le agende” (“incrociare i tempi”?) con le famiglie in base ai loro tempi di lavoro e di vita, con i bambini in base ai loro tempi scolastici e impegni extrascolastici, oltre che le visite con la famiglia d’origine e con i tempi di altri servizi, perché ogni servizio ha una propria organizzazione temporale.

I tempi dei servizi sono peculiari e spesso organizzati in turni. Tempi di *équipe*, reti, consulenze, formazione, apertura al pubblico, incontri con le famiglie e i bambini. “Incastri” tra i tempi professionali, personali e narrativi, tra tempi istituzionali e familiari: il tempo dei servizi non è un tempo così rigido e burocratico come quello dell’ autorità giudiziaria, ma non è neanche un tempo puramente narrativo e familiare essendo un’ istituzione, fatta da persone, compiti, ruoli e mandati.

Diversi operatori, per mandato e ruolo professionale, oltre che per etica e deontologia, supportano i processi di adattamento e apprendimento di tutti questi attori coinvolti, auspicabilmente avendo in mente le loro relazioni e la loro interdipendenza. Gli stessi operatori sono coinvolti in processi di apprendimento rispetto a come aiutare bambini e famiglie, considerando storie, attitudini, desideri e bisogni, guardando quindi il particolare e lo specifico di ogni situazione. In queste situazioni il loro compito è quello di supportare *l’agency* di bambini e famiglie quali agenti di cambiamento e protagonisti delle loro storie di trasformazione. Emirbayer e Mische (1998) rileggendo il concetto di *agency* in chiave temporale parlano di “triade dell’agency”:

1. La prima caratteristica dell’*agency* è la *ripetizione* che svolge il ruolo rassicurante poiché segue i modelli sociali interiori e incorpora i modelli passati di pensiero e azioni nelle attività pratiche.
2. Il secondo elemento è *l’immaginazione di alternative*, perché le persone, “immerse in un flusso temporale”, sono in grado di generare traiettorie future alternative di azioni attraverso la creazione creativa in relazioni a speranze, sogni, paure, aspettative e desideri.
3. Terza caratteristica è l’elaborazione di giudizi pratici e normativi circa le possibili *traiettorie di azioni* in risposta alle risposte emergenti e contestuali, ai dilemmi e alle ambiguità, incontrate nel presente e che caratterizzano la nostra esistenza.

Mi sembra interessante assumere la prospettiva temporale dell’*agency*, perché intravedo dei suggerimenti pratici rivolti agli operatori su come lavorare con famiglie e bambini, rendendoli attivi e autonomi nelle loro traiettorie di vita, in opposizione alla percezione che spesso li accomuna nel sentire l’intervento di affido come calato dall’alto e “subito”.

Oltre a questo gli operatori sono potenzialmente coinvolti in proposte e momenti formativi, organizzati dalle istituzioni di cui fanno parte o ricercati per interesse personale. Queste occasioni però devono “incastrarsi” nelle temporalità personale e professionale, desideri personali ed esigenze del servizio.

Il contesto più ampio

Nell'affido familiare va considerato anche il contesto sociale più ampio (scuola, vicinato, referenti di attività extrascolastiche, rete) con il quale tutti questi attori interagiscono e del quale spesso non si tiene conto nella formazione del progetto. Ad esempio, gli impegni del bambino che possono avere una cadenza quotidiana o settimanale: il calendario delle attività sportive, l'orario scolastico, le attività ricreative, etc. O ancora occasioni straordinarie ed extra quotidiane come le feste, le vacanze, il pomeriggio a casa del compagno di classe, etc. Attori e istituzioni che incontra in queste occasioni quotidiane ed extra quotidiane fanno parte della vita del bambino e delle famiglie e interagiscono con l'andamento del progetto di affido familiare. Pensare alla dimensione temporale dell'affido quindi vuol dire pensare alle routine e cadenze date anche dalle occasioni non relative direttamente alle famiglie o al bambino o ai servizi. Per esempio: cosa vuol dire per un bambino saltare l'allenamento di basket perché i servizi hanno deciso di programmare in quel giorno e in quell'ora la visita con la madre in spazio neutro?

Una coreografia emergente: i numeri dell'affido

Le indagini statistiche sull'affido possono restituire un'immagine che consente di fare ipotesi a livello macro. I numeri descrivono il fenomeno dal punto di vista dell'impatto su scala (in questo caso) nazionale e danno indicazioni su quali siano gli esiti delle politiche, dei vincoli normativi e delle pratiche. Il limite di questa descrizione è che non può essere incrociata con le storie e i significati che le persone co-costruiscono. Compito del ricercatore è fare ipotesi complesse che connettano questo macro-livello ai livelli meso e micro.

Attraverso lo studio dei dati quantitativi del fenomeno dell'affido mi sono resa presto conto che non vado d'accordo con i numeri e non ho sufficiente conoscenza di ricerca quantitativa per la quale poter avanzare un'analisi approfondita e più curata di questi dati.

Nonostante questo, ho provato a intrattenere un dialogo con questi linguaggi, sicuramente molto diversi rispetto a quelli a cui sono abituata, cercando di interrogarli. Ho scoperto che lo sguardo quantitativo riesce a restituire un'immagine diacronica e sincronica del fenomeno mostrando tutta la sua complessità. L'eterogeneità di fattori, le differenze geografiche, le tendenze, gli sviluppi mettono in luce in modo lampante le possibili discrepanze tra livelli normativi e prassi, ma anche i cambiamenti sociali, storici e culturali del fenomeno.

Contestualizzazione dei dati studiati

I dati quantitativi sul fenomeno dell'affido che utilizzo in questo paragrafo sono riferiti a:

- la rilevazione annuale del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) effettuata dal Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza in collaborazione con le Province e le Regioni¹⁷;
- un'indagine a campione¹⁸ commissionata del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) all'Istituto degli Innocenti, di cui sono disponibili al momento solo i primi esiti¹⁹.

I dati di quest'ultima indagine sono più recenti, ma già obsoleti (riferiti al 31/12/16) e dichiaratamente parziali. Questo mi porta alla considerazione che i tempi tra la raccolta dati e la loro pubblicazione sono lenti e non consentono ragionamenti e valutazioni tempestive. La novità che intravedo in questa indagine è nella tipologia di dati raccolti, che offrono alcuni elementi aggiuntivi rispetto alla storia dei bambini e ragazzi accolti in affido. Questa indagine mette anche a confronto i numeri degli affidamenti familiari e i collocamenti in comunità. La mia analisi prende in considerazione i primi, salvo le tabelle e le figure che includono entrambi i tipi di collocamento. L'indagine ha coinvolto 1.660 Comuni su 7983 comuni presenti sul territorio nazionale al 1/1/17²⁰, campionati nei ventuno territori regionali e delle province autonome. Ai comuni è stato chiesto di compilare un *form* di rilevazione *online* che riguardava gli standard e l'organizzazione interna dei servizi sociali territoriali, informazioni anagrafiche e di percorso nel circuito dell'accoglienza, inerenti i bambini e i ragazzi accolti a fine anno 2016 o dimessi nel corso dello stesso anno solare.

¹⁷ Fonte: *Quaderni della ricerca sociale, n. 41, sullo "Stato di attuazione delle legge 149/2001"* che disciplina proprio l'affidamento familiare e l'adozione, a cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, pubblicato nel dicembre 2017, fa riferimento al biennio 2014-2015 (<http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Quaderni%20della%20Ricerca%20Sociale%2041%20-%20Relazione%20sullo%20stato%20di%20attuazione%20della%20Legge%20149-2001/QRS-41-Relazione-Legge-149-2001.pdf> ultima consultazione 12.09.18).

¹⁸ Fonte: *Quaderni della ricerca sociale, n. 42, "Affidamento familiare e collocamenti in comunità al 31/12/2016"* a cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, pubblicato nel dicembre 2017 (<http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Quaderni-della-ricerca-sociale-42-Indagine-campionaria.pdf> ultima consultazione 14.09.18).

¹⁹ "Il presente report contiene il lancio dei primi esiti dell'indagine rinviando ad un volume di prossima pubblicazione per l'analisi dell'intero corpo di informazioni raccolte nella rilevazione" (ivi, p. 3).

²⁰ Fonte: <https://www.istat.it/it/archivio/6789>.

I dati raccolti riguardano:

- numero ed età degli accolti sia a tempo pieno, sia a tempo parziale e diurno. La novità rispetto a ricerche precedenti è l'introduzione di dati su queste due ultime forme di affidamento, definite "leggere";
- distribuzione per regione;
- luogo di vita prima e dopo l'affido;
- motivo principale per il quale si è scelto di intraprendere un progetto di affidamento;
- durata del collocamento.

Sguardo sincronico dei dati storici dell'affido

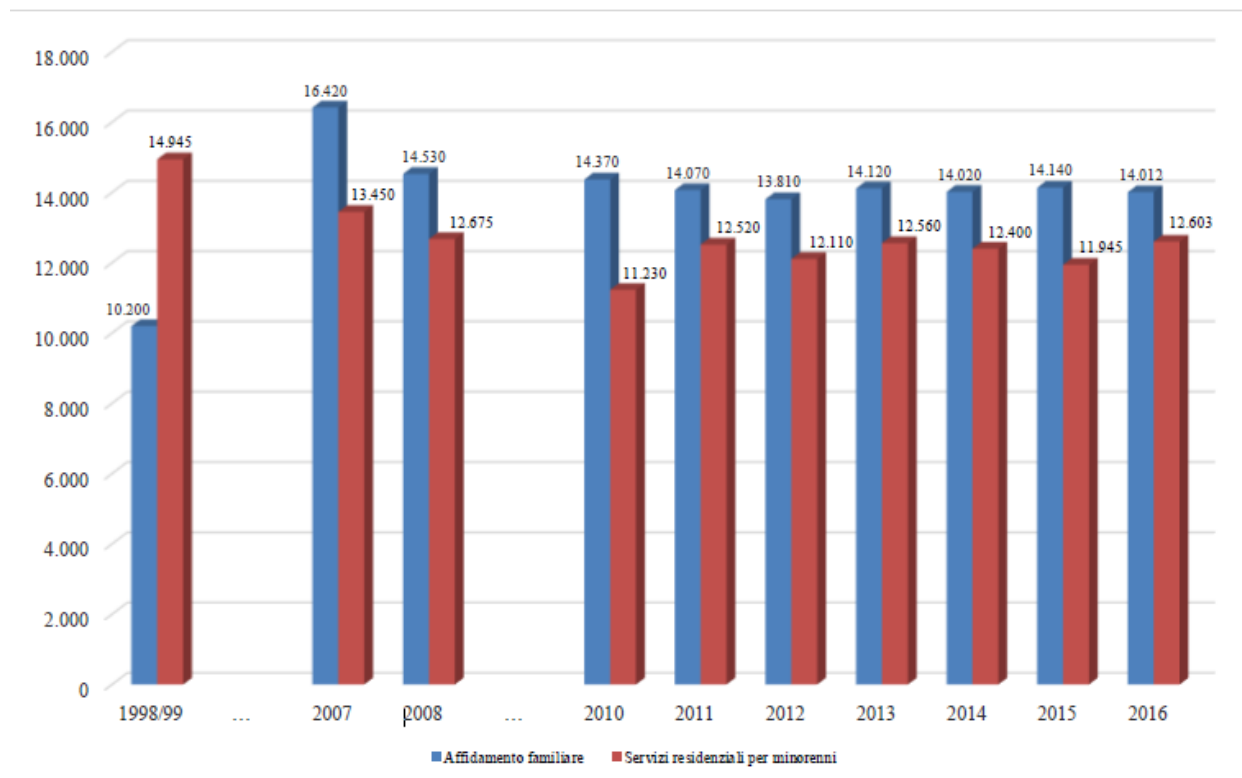


Tabella 1.1 - Bambini e ragazzi di 0-17 anni in affidamento familiare a singoli, famiglie e parenti e accolti nei servizi residenziali per minorenni (al netto dei msna). Italia (stime). Anni 1998/99, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016. Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze

| Anni | Bambini e ragazzi 0-17 anni in affidamento familiare (al netto dei msna) | Tasso per 1.000 residenti 0-17 anni |
|------|--|-------------------------------------|
| 1999 | 10.200 | 1,0 |
| ... | - | - |
| 2007 | 16.420 | 1,6 |
| 2008 | 14.530 | 1,4 |
| 2009 | - | - |
| 2010 | 14.370 | 1,4 |
| 2011 | 14.070 | 1,4 |
| 2012 | 13.810 | 1,4 |
| 2013 | 14.120 | 1,4 |
| 2014 | 14.020 | 1,4 |
| 2015 | - | - |
| 2016 | 14.012 | 1,4 |

Tabella 1.2 - Bambini e ragazzi di 0-17 anni presi in carico e collocati in affidamento familiare (al netto dei msna). Italia - Anni 1999-2016 Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze

Nelle prime due tabelle (1.1 e 1.2) sono presentati i dati dal 1999 al 2016 relativi al numero di bambini e ragazzi in affido. Come mostra la tabella 1.1 dopo l'entrata in vigore della legge 149/01, che prevedeva la priorità del ricorso dell'affido rispetto alla collocazione in contesti residenziali (con la previsione di chiudere gli istituti entro il 2006)²¹, si è assistito dal 1999 al 2005 a un incremento del 26% circa del numero degli affidi e un ulteriore incremento del 18% circa dal 2005 al 2008. Dal 2010 il numero degli affidi sembra stabilizzarsi su valori complessivi di poco superiori ai 14 mila casi. Uno dei picchi osservabili è il tasso per mille del 1999 al 2007 che va dall'1,0 al 1,6 (tabella 1.2). Il dato di fine anno 2016 certifica questo andamento assestandosi su un valore di 14.012 unità pari all'1,4 per mille della popolazione minorile residente in Italia (vedi tabella 1.2). Confrontandolo con il dato dei collocamenti in comunità di 12.603 unità (vedi tabella 1.1) la differenza non è così vistosa come forse il legislatore aveva preventivato. Se si guarda l'evoluzione dei dati dal 1999, si può notare che c'è stata un'effettiva inversione di rotta nell'optare a favore dell'affido rispetto alla comunità residenziale.

²¹ Per un maggior approfondimento cfr. Belotti V. (2008) "Con la chiusura degli istituti necessario un nuovo modello di accoglienza per il minore". In *Guida al Diritto - Il Sole-24 ore*, 3 (Editoriale), pp. 9-12.

Culture regionale per l'affido

| Regioni e Province autonome | Al 31/12/2016 | | Flusso di bambini e ragazzi di 0-17 anni in affidamento familiare nel 2016 (al netto dei msna) | Al 31/12/2016 | | Flusso di bambini e ragazzi di 0-17 anni nei servizi residenziali per minorenni nel 2016 (al netto dei msna) |
|-----------------------------|--|-------------------------------------|--|--|-------------------------------------|--|
| | Bambini e ragazzi 0-17 anni in affidamento familiare (al netto dei msna) | Tasso per 1.000 residenti 0-17 anni | | Bambini e ragazzi 0-17 anni nei servizi residenziali per minorenni (al netto dei msna) | Tasso per 1.000 residenti 0-17 anni | |
| Piemonte | 1.427 | 2,1 | 1.712 | 1.081 | 1,6 | 1.658 |
| Valle d'Aosta | 27 | 1,3 | 30 | 22 | 1,1 | 35 |
| Lombardia | 2.316 | 1,4 | 2.547 | 1.729 | 1,0 | 2.681 |
| Provincia di Bolzano | 99 | 1,0 | 120 | 163 | 1,6 | 244 |
| Provincia di Trento | 86 | 0,9 | 101 | 172 | 1,8 | 324 |
| Veneto | 923 | 1,1 | 1.042 | 1.030 | 1,3 | 1.478 |
| Friuli-Venezia Giulia | 190 | 1,0 | 231 | 152 | 0,8 | 242 |
| Liguria | 685 | 3,2 | 759 | 559 | 2,6 | 749 |
| Emilia-Romagna | 1.185 | 1,7 | 1.379 | 847 | 1,2 | 1.219 |
| Toscana | 1.114 | 2,0 | 1.249 | 439 | 0,8 | 689 |
| Umbria | 230 | 1,7 | 239 | 162 | 1,2 | 271 |
| Marche | 405 | 1,7 | 445 | 333 | 1,4 | 548 |
| Lazio | 1.024 | 1,1 | 1.105 | 995 | 1,0 | 1.461 |
| Abruzzo | 105 | 0,5 | 106 | 156 | 0,8 | 245 |
| Molise | 35 | 0,8 | 43 | 138 | 3,1 | 152 |
| Campania | 979 | 0,9 | 1.097 | 1.449 | 1,3 | 2.770 |
| Puglia | 1.101 | 1,6 | 1.166 | 1.015 | 1,5 | 1.329 |
| Basilicata | 100 | 1,1 | 117 | 115 | 1,3 | 199 |
| Calabria | 292 | 0,9 | 366 | 457 | 1,4 | 747 |
| Sicilia | 1.340 | 1,5 | 1.469 | 1.316 | 1,5 | 1.684 |
| Sardegna | 349 | 1,5 | 380 | 274 | 1,2 | 362 |
| Italia | 14.012 | 1,4 | 15.703 | 12.603 | 1,3 | 19.085 |

Tabella 1.3 - Bambini e ragazzi di 0-17 anni presi in carico e collocati in affidamento familiare, e bambini e ragazzi di 0-17 anni nei servizi residenziali per minorenni per regione e provincia autonoma. Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze

Nella tabella 1.3 sono presenti i dati dei bambini e ragazzi presi in carico e collocati in affidamento familiare e nei servizi residenziali per minorenni per regione e provincia autonoma. Si possono leggere sia il netto, sia il tasso per 1000 residenti 0-17 anni e il flusso. La Liguria risulta la regione in cui è più diffuso l'affidamento familiare, con valori superiori ai 3 casi per 1000 bambini/ragazzi di 0-17 anni, seguita da Piemonte (2,1) e Toscana (2). Contrariamente i valori più bassi si rilevano in Abruzzo (0,5 ogni 1.000 residenti di 0-17 anni), Molise (0,8), Provincia di Trento (0,9), Campania (0,9) e Calabria (0,9). Prendendo i valori più bassi e quelli più alti e comparandoli con la media nazionale potremmo delineare tre casi-tipo. In Abruzzo sia gli affidi (il tasso è 0,5 per mille rispetto a 1,4 nazionale) sia i collocamenti in comunità (0,8 per mille rispetto a 1,3 nazionale) sono i più bassi della nazione. Mentre in Liguria entrambi sono i più alti della media nazionale: il tasso degli affidi è di 3,2 rispetto al 1,4 nazionale e il tasso dei collocamenti residenziali è il doppio (2,6) di quello nazionale. Altro scenario si presenta in Molise dove il numero degli affidi è basso (0,8) rispetto alla media nazionale, mentre i servizi sociali sembrano prediligere i collocamenti in comunità con un tasso del 3,1 per mille

minorenni, numero quindi più alto rispetto all'affido e alla media nazionale. La Lombardia si avvicina alla media nazione sia per quanto riguarda il tasso degli affidi, sia per i collocamenti in comunità. I fattori che possono incidere rispetto a queste variazioni regionali potrebbero essere tanti: mancanza di risorse economiche nelle casse dei comuni, valori culturali legati alla famiglia come una questione privata, solidarietà tra famiglie, grazie alla quale c'è meno bisogno dell'intervento dei servizi, basso numero di operatori, tendenza a non rivolgersi ai servizi da parte delle famiglie. Incide anche il numero esiguo di ragazzi e bambini presenti sul territorio. La tabella 1.3 mostra notevoli differenze geografiche rispetto al tipo di collocamento di minorenni in famiglia o in comunità, mostrando che per ogni regione c'è una cultura di servizio che incide sulle scelte e azioni possibili.

Il flusso annuale dei bambini e ragazzi presenti nel sistema di tutela nel corso del 2016 restituisce il volume di attività e impegno che il servizio sociale territoriale ha dovuto sostenere per rispondere ai bisogni di presa in carico e gestione della loro accoglienza. Se si confronta tale dato di flusso con il valore assoluto e si incrociano tra affidi e servizi residenziale, ci si potrebbe immaginare una maggior dinamicità di organizzazione, chiusura e apertura di "casi" nelle comunità residenziali. Questa differenza tra fotografia e flusso è notevole per i collocamenti in comunità (6482 unità) mentre per gli affidi è più bassa (1691 unità). Osservando questo dato dal punto di vista temporale si può ipotizzare che l'affido "cronicizzi" l'intervento dei servizi sociali: allunga il periodo nel quale bambini e ragazzi non vivono con le loro famiglie, "tradendo" in parte gli obiettivi per i quali si sceglie di avviare un affido o un inserimento nelle comunità residenziali. Mi chiedo se nelle situazioni in cui i bambini sono in comunità i servizi lavorino "meglio" e di "più" con la famiglia d'origine rispetto a quando sono in affido. Mi chiedo se ci siano investimenti cognitivi ed emotivi diversi nei due casi tanto da decidere l'esito del progetto di allontanamento dei bambini: in comunità bisogna fare le cose "più in fretta" perché è un'istituzione mentre nelle famiglie si può aspettare di più? Mi chiedo se il prolungamento del periodo in cui il bambino sta in famiglia rispetto alla comunità dipenda anche dal fatto che la relazione tra la famiglia affidataria e d'origine diventa una risorsa per il progetto che richiede tempo, mentre la relazione tra operatori della comunità residenziale e famiglia d'origine non possa essere altrettanto una risorsa.

Riassumendo, i numeri portano a fare ipotesi diverse, anche conflittuali. Servirebbero dati più precisi, e non solo di carattere quantitativo, per poter dare una risposta alle domande formulate.

Sguardo diacronico dell'affido: ingresso, durata ed esito

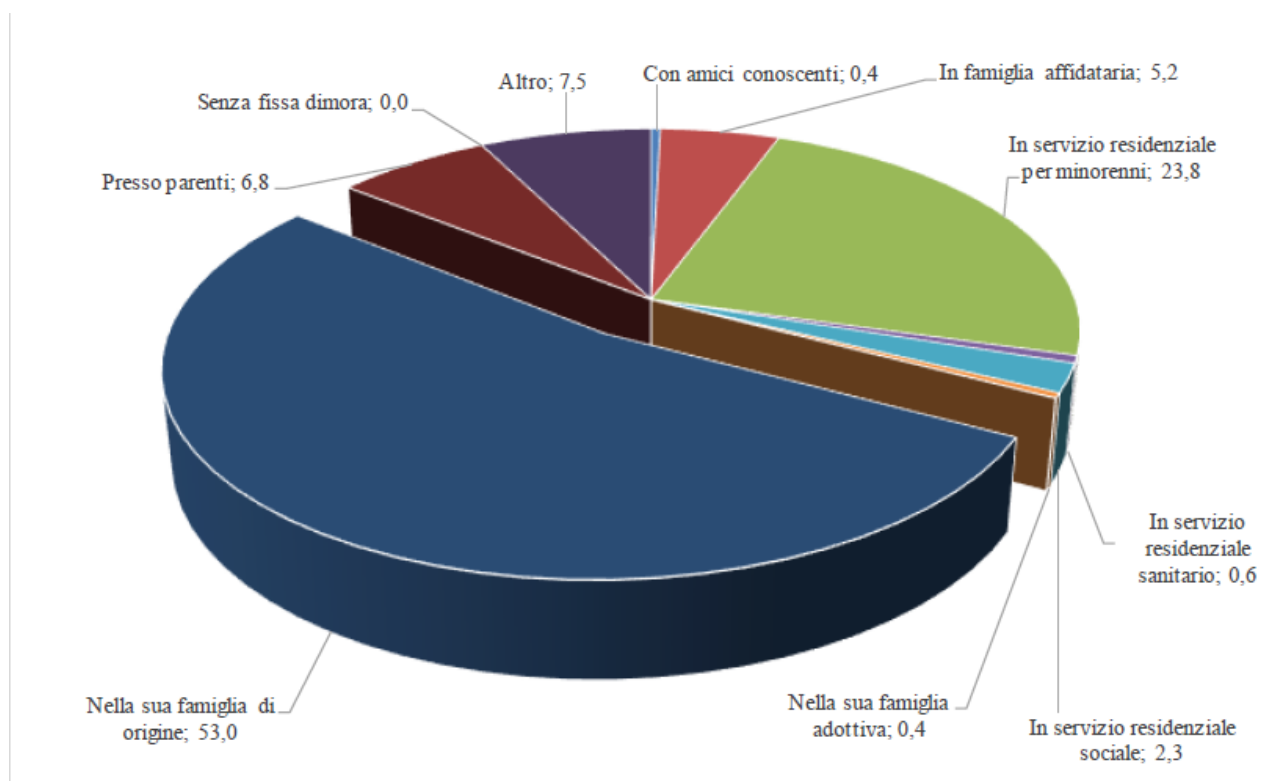


Tabella 1.4 – Bambini e ragazzi di 0-17 anni (valori percentuali) in affidamento familiare a singoli, famiglie e parenti secondo il luogo in cui vivevano al momento dell'ingresso in accoglienza (al netto dei msna). Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze

Questa indagine, a differenza di altre fatte in precedenza, aveva come obiettivo di raccogliere informazioni circa le storie di vita dei bambini e ragazzi accolti, aspirando a dare una rappresentazione delle loro traiettorie, rintracciando ingresso, durata ed esito del processo. Nella tabella 1.4, per quanto riguarda il luogo di provenienza, al momento dell'ingresso più del 50% dei minorenni viveva con la famiglia d'origine e circa il 26% in comunità residenziale. È una pratica comune tra i professionisti ricorrere alla comunità prima dell'affido per avere il tempo di organizzare il progetto di affido, che vuol dire molte volte darsi del tempo per cercare una famiglia “adatta” che possa rispondere alle esigenze e ai bisogni dei bambini. Un altro dato importante è la provenienza da un altro contesto di affido (5,2%) perché connesso con la stabilità e con il “successo” degli affidi.

Le motivazioni dei vari passaggi, dei cambiamenti e delle discontinuità nelle traiettorie delle vite dei bambini e delle famiglie nei progetti di affido, alle quali i dati non possono certo dare

una risposta, potrebbero essere molte. Penso che valga la pena interrogarsi rispetto a come avviene il passaggio e quali significati danno i diversi attori coinvolti.

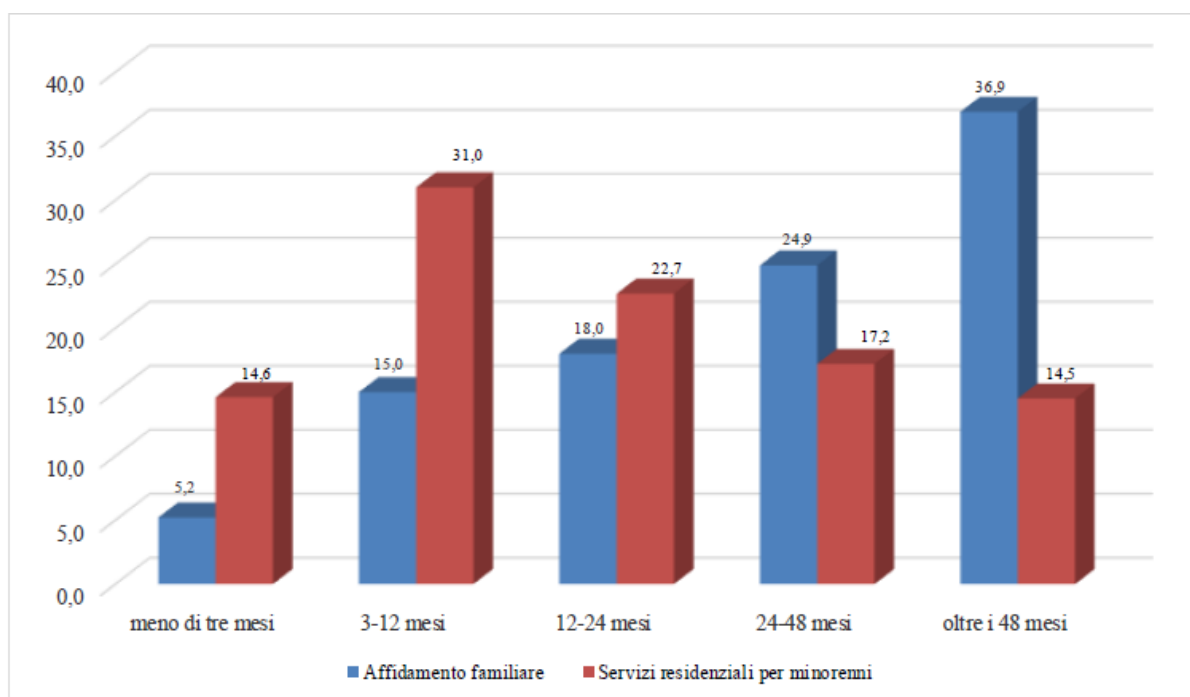


Tabella 1.5 – Bambini e ragazzi di 0-17 anni in affidamento familiare a singoli, famiglie e parenti e accolti nei servizi residenziali per minorenni secondo l'età al 31/12/2016 (al netto dei msna; distribuzione percentuale). Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze

La durata dell'affido (vedi tabella 1.5) è il dato che rinvia in modo più diretto alla dimensione temporale del fenomeno. Come già sottolineato più volte, la durata del collocamento prevista dalla cornice giuridica dovrebbe essere al massimo di due anni, prorogabile se le circostanze del rientro possono essere ritenute pregiudizievoli per il minore. Come si può constatare, più del 60% dei casi di affido durano più di 24 mesi e il 36,9% durano più di 4 anni. Rientrano in queste categorie gli affidi *sine die*, che ci interrogano, come ho sostenuto, sulle modalità e tempi di lavoro con la famiglia d'origine, sull'investimento e disinvestimento dei servizi nel percorso di aiuto e sul senso della durata dei 2 anni. Confrontando i dati del collocamento in affido e in comunità, sembrerebbe che il primo sia caratterizzato da una permanenza più duratura e stabile rispetto al secondo.

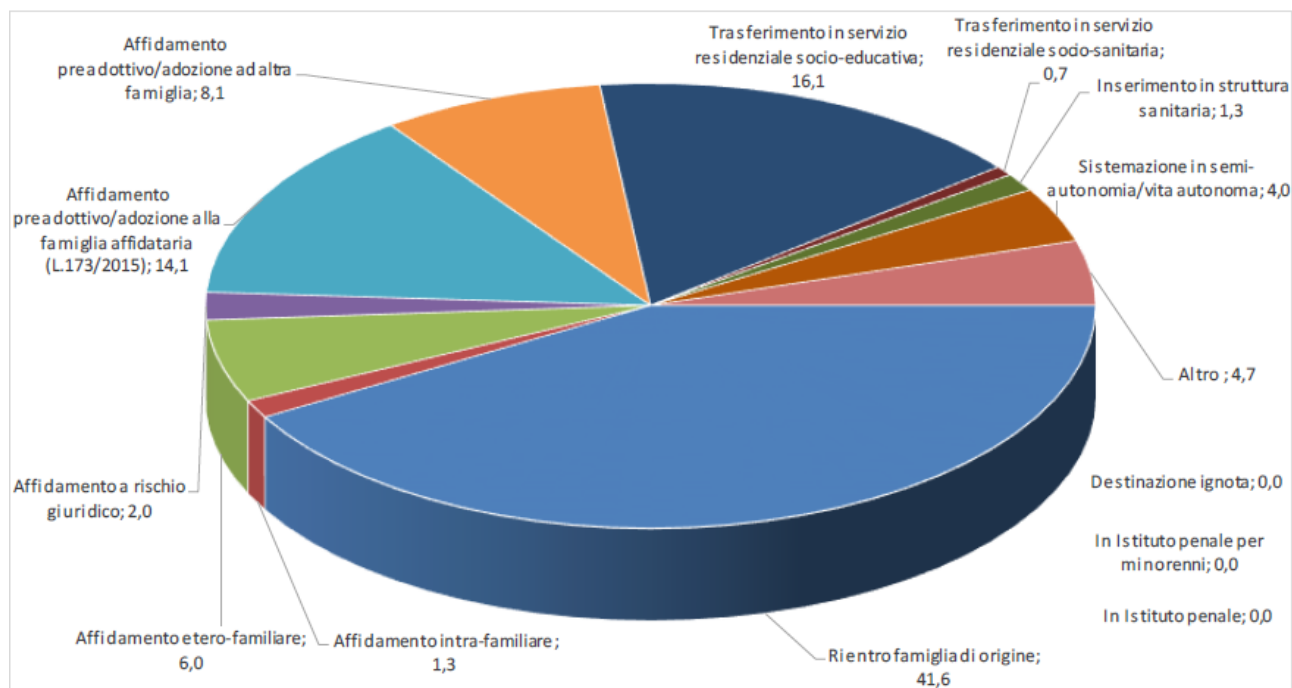


Tabella 1.6 – Bambini e ragazzi di 0-17 anni che hanno concluso l'affidamento familiare nel corso del 2016 secondo la sistemazione post accoglienza (al netto dei msna). Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze

Nella tabella 1.6 sono mostrati gli esiti del percorso di affido; i fattori presi in esame da questa indagine si riferiscono al luogo di vita dopo che bambini e ragazzi sono stati in affido e la predisposizione da parte del servizio di un progetto per l'accompagnamento del bambino o del ragazzo alla vita autonoma o comunque alla vita che lo attende dopo l'esperienza dell'accoglienza. Poco meno di un bambino su due che concludono il progetto di affido familiare rientrano nella famiglia d'origine, risultando così il contesto di destinazione maggiormente segnato. Un considerevole numero di bambini (poco più del 27%) dopo l'affido vanno a vivere presso un'altra famiglia o accolti in comunità segnando la loro traiettoria con almeno due esperienze di accoglienza diverse. Le motivazioni possono essere varie: cambiamenti dei bisogni del bambino, situazioni familiari che mutano, sia nell'affidataria, sia in quella d'origine.

Molto più ridotta è l'incidenza di forme di sistemazione che promuovono la semi-autonomia e la preparazione alla vita autonoma (4%). Questo dato è connesso alla possibilità del proseguo amministrativo che la legge consente: quali sono i criteri per cui si avvia un progetto di questo tipo?

Anche il percorso adottivo e l'affidamento preadottivo, pari al 22,2%, vanno considerati come dati rilevanti, anche dal punto di vista della nuova legge 173/2015 che permette alla famiglia affidataria di proporsi come genitori adottivi: il 14% dei bambini adottati o in affidamento pre-

adottivo sono rimasti nel nucleo familiare affidatario. Abbiamo così un dato che nelle precedenti rilevazioni non era presente e il riscontro e l'effetto che una legge può apportare non solo nelle pratiche, ma nelle vite dei bambini e delle famiglie. Il dato dell'adozione da parte degli affidatari potrebbe farci interrogare: nasce dalla volontà di preservare l'ambiente di vita del bambino? Come evolve una famiglia candidata all'affido che poi diventa adottiva? Come avviene il passaggio di significato per la famiglia e il bambino nel tempo? Come queste famiglie hanno optato per l'adozione dopo una scelta di affido? Sono tutte domande a cui la ricerca quantitativa non può rispondere.

Due anni di affido per tutte le situazioni?

| <u>Motivo principale dell'inserimento</u> | <u>Affidamento familiare</u> |
|---|------------------------------|
| incapacità educativa dei genitori | 24,4 |
| trascuratezza materiale e affettiva del minore | 14,4 |
| problemi di dipendenza di uno o entrambi i genitori | 14,3 |
| problemi sanitari di uno o entrambi i genitori | 11,7 |
| problemi di violenza domestica in famiglia | 5,9 |
| decesso di uno o entrambi i genitori | 5,4 |
| problemi relazionali nella famiglia | 5,1 |
| presunto abbandono del minore | 2,9 |
| problemi giudiziari di uno o entrambi i genitori | 2,1 |
| abuso/sfruttamento sessuale sul minore | 1,9 |
| problemi lavorativi di uno o entrambi i genitori | 1,9 |
| maltrattamento fisico | 1,4 |
| violenza assistita | 1,3 |
| problemi economici della famiglia | 1,1 |
| problemi abitativi della famiglia | 1,0 |
| gestante/ragazza madre se minorenni | 0,7 |
| maltrattamento psicologico del minore | 0,6 |
| problemi con la famiglia affidataria | 0,3 |
| problemi con la famiglia adottiva | 0,3 |
| problemi comportamentali del minore | 0,3 |
| non riconoscimento alla nascita | 0,3 |
| problemi sanitari del minore | 0,1 |
| comportamenti di grave devianza | 0,1 |
| problemi scolastici del minore | 0,0 |
| anoressia e bulimia | 0,0 |
| problemi di dipendenza del minore | 0,0 |
| misura alternativa alla detenzione | 0,0 |
| altro | 2,5 |

Tabella 1.7 – Bambini e ragazzi di 0-17 anni (valori percentuali) in affidamento familiare a singoli, famiglie e parenti secondo il motivo principale dell'inserimento (al netto dei msna). Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze

Questa indagine raccoglie anche alcuni dati circa i “motivi” per i quali è stato avviato il progetto di affidamento familiare (vedi tabella 1.7): la risposta ricade per più del 20% dei casi sull’“incapacità educativa” dei genitori. Il secondo motivo è la trascuratezza materiale o affettiva del bambino. Mi chiedo perché questi due tipi di trascuratezza siano stati associati,” in quanto mi sembrano diversi, legati a valutazioni che richiederebbero diversi tipi di intervento da parte dei servizi sociali. Il terzo motivo, molto vicino al secondo in termini percentuali, è la dipendenza da sostanze di uno o di entrambi i genitori. La voce “decesso di uno o entrambi i genitori” (5,4%) racchiude due “motivazioni” che mi sembra debbano essere separate. Il progetto di affidamento cambia vistosamente se il bambino è diventato orfano o, in nome della continuità dei legami, si cerca di mantenere un legame con il genitore ancora in vita. Questo dato è legato poi alla scelta del Tribunale dei Minorenni rispetto al collocamento in affidamento familiare o alla dichiarazione di adottabilità. Mi chiedo: qual è la storia di quei bambini diventati orfani per cui non si è scelto un percorso di adozione? Potrebbero rientrare in questa casistica gli affidi intrafamiliari?

Mi interrogo circa la voce “problemi giudiziari di uno o entrambi i genitori” (2,1%): anche in questo caso intravedo una differenza tra madre o padre detenuti, considerando che alle madri con figli fino ai 10 anni viene garantito dalla legge lo sconto della pena presso il proprio domicilio²².

Problemi sanitari o di “grave devianza” dei bambini accolti sembrano essere i motivi meno comuni nell’affidamento familiare, questo perché i bambini in queste situazioni vengono collocati preferibilmente in comunità terapeutiche in grado di rispondere ai loro bisogni specifici. Queste motivazioni sembrano una discriminante nella scelta tra affidamento o collocamento residenziale.

Problemi abitativi, economici e di lavoro della famiglia d’origine compaiono tra le possibili “cause” (il 4%). Questo dato contraddice la legge sull’affidamento che molto chiaramente non ammette l’avvio dell’affidamento per motivi economici.

Immaginando che i criteri su cui poggiano queste rilevazioni vengano argomentati nella prossima pubblicazione, già annunciata, mi chiedo quali possano essere le teorie implicite e le definizioni di ogni voce della tabella. Questo tentativo di mappare le motivazioni, nella riflessione degli stessi autori dell’indagine, mostra come le rappresentazioni degli assistenti sociali e delle équipe professionali giochino un ruolo importante nella scelta di avviare o meno un progetto di affidamento familiare. Può essere uno snodo fortemente problematico. Quali sono le teorie e i criteri adottati dall’équipe nel determinare, a un certo punto della storia del bambino,

²² Fonte: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_3_8_19.page (ultima consultazione 14.10.2018).

la scelta di avviare un progetto di affido? Che cosa significa per l'équipe professionale definire la "competenza educativa" che i genitori "devono" avere per far sì che il loro figlio non venga affidato?

Nonostante i dati e i criteri individuati non siano evidentemente in grado di restituire la complessità delle situazioni, mi interrogo in particolare sulla difficoltà di illuminare il ruolo e la posizione del bambino, che si trova sempre a subire situazioni e decisioni di altri.

Pensando al tema temporale mi interrogo rispetto all'esistenza di preconcetti non sempre dichiarati rispetto al tempo necessario, secondo i professionisti, per superare le situazioni e condizioni definite in queste motivazioni. Mi chiedo anche se le motivazioni dichiarate siano percepite in termini assoluti o se possa essere contemplata una possibile previsione di "tempi di recupero". Per le varie motivazioni registrate è sempre possibile seguire le indicazioni di legge sulla durata massima di due anni? Evidentemente no.

Età del minorenne: affido o comunità?

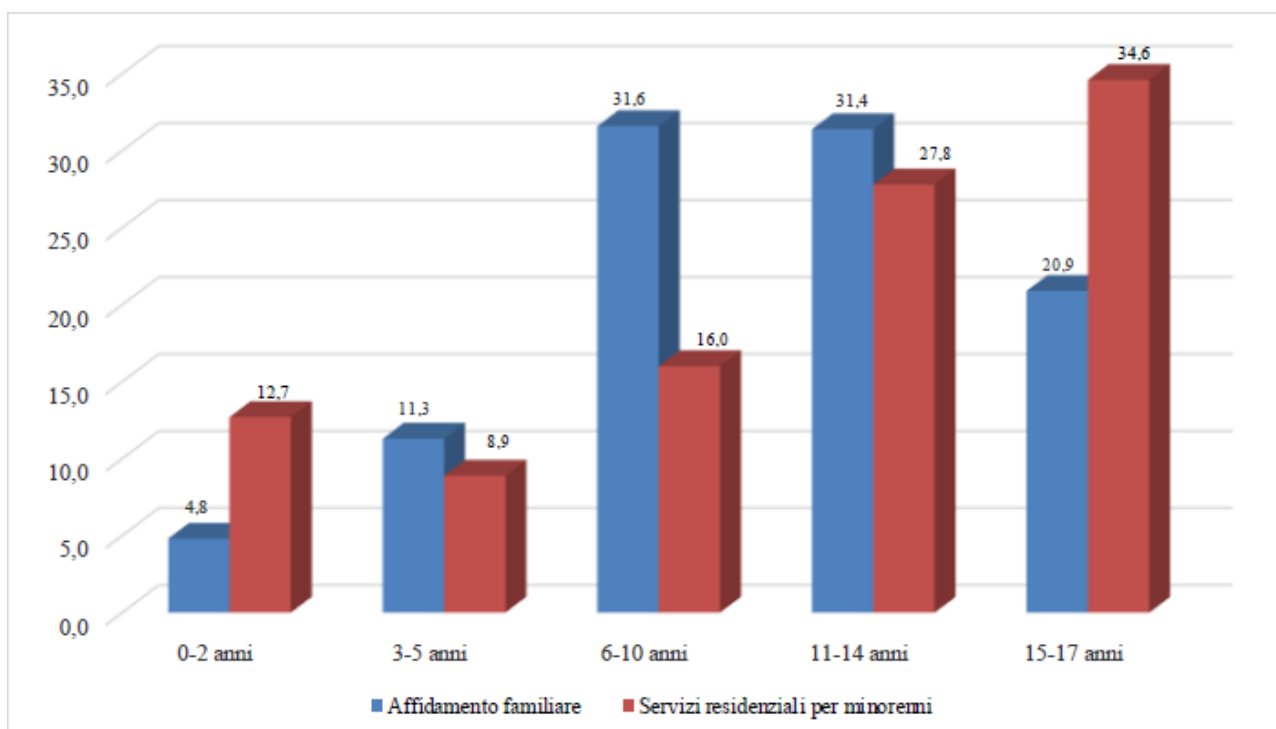


Tabella 1.8 – Bambini e ragazzi di 0-17 anni in affidamento familiare a singoli, famiglie e parenti e accolti nei servizi residenziali per minorenni secondo la durata della permanenza al 31/12/2016 (al netto dei msna; distribuzione percentuale). Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze

Risulta che (vedi tabella 1.8) fino ai 3 anni e dopo i 14 anni (agli estremi) i bambini sono prevalentemente collocati in comunità, mentre i collocamenti in famiglie affidatarie sono più concentrati negli anni della scuola primaria e secondaria. Il valore che riguarda i bambini più piccoli (0-24 mesi) non è in linea con le raccomandazioni delle *Linee di Indirizzo per l’Affidamento Familiare* nazionali che prediligono il collocamento in un contesto familiare, idea giustificata dal bisogno - basilare nei primi mesi di vita e determinante per la salute e il benessere del bambino negli anni successivi - di percepire una continuità nelle cure, di sperimentare forme di attaccamento sicuro e relazioni stabili sufficientemente buone. Rispetto alla questione temporale intravedo un nesso tra età e tipo di collocamento che svela teorie implicite degli operatori. Un’*équipe* professionale tende infatti a pensare che “in genere” per un bambino di 7 anni sia “meglio” vivere con una famiglia affidataria, mentre un ragazzo di 14 anni potrebbe trarre maggiore vantaggio dal vivere in comunità residenziale.

Tempo residenziale o parziale dell’affido

| Tipologia e target dell'accoglienza | Al 31/12/2016 | | Conclusi nel corso dell'anno 2016 | Conclusi nell'anno ogni 100 presenti a fine anno | Flusso presenze dell'anno 2016 |
|--|-----------------|--------------------------------------|-----------------------------------|--|--------------------------------|
| | Valori assoluti | Tassi per 1.000 residenti stessa età | | | |
| Bambini e ragazzi 0-17 anni in affidamento familiare residenziale per almeno 5 notti a settimana | 14.012 | 1,4 | 1.691 | 12 | 15.703 |
| Ragazzi di 18-21 anni già in carico nella minore età in affidamento familiare | 640 | 0,4 | 402 | 63 | 1.042 |
| Bambini e ragazzi 0-17 anni in affidamento familiare diurno | 2.700 | 0,3 | 887 | 33 | 3.587 |
| Bambini e ragazzi 0-17 anni in affidamento familiare residenziale inferiore alle 5 notti a settimana | 500 | 0,1 | 150 | 30 | 650 |

Tabella 1.9 – Confronto tra tipologie diverse di accoglienza di bambini e ragazzi in affidamento familiare secondo la tipologia e i target dell’accoglienza. Italia (stime al netto dei msna) – Anno 2016. Fonte: Istituto degli Innocenti di Firenze

L’aspetto innovativo di questa indagine è la rilevazione degli affidamenti cosiddetti “leggeri” confrontati con quelli residenziali, non presenti nelle ricerche statistiche del MLPS. Si tratta (vedi tabella 1.9) di numeri contenuti rispetto agli affidi a tempo pieno (almeno 5 notti a settimana): 2.700 casi a fronte di 14.000 (ovvero lo 0,3 per mille) e 500 affidamenti per l’intera giornata. Mi chiedo se si possano incentivare questi numeri, in ragion del fatto che la cornice normativa li descrive come forme di affido che hanno l’obiettivo di prevenire l’allontanamento. Sono forme che contemplano una vicinanza solidale, che unisce e offre una continuità di relazione tra almeno due famiglie, chiamate a comunicare e a vedersi più frequentemente in un quadro organizzativo e quotidiano che crea relazione e li “tiene insieme”. Forse meno

“problematico” rispetto a quello residenziale (il mio presupposto è che ci siano meno paure di appropriazione, meno competitività, basse aspettative e un numero inferiore di bisogni da soddisfare), ma forse più complesso nell’organizzare le varie temporalità e le routine che ritmano tali tipi di affidi, all’interno della legittimazione data da un patto chiaro e da un progetto.

Alcune riflessioni finali sull’indagine campione

Questa rilevazione rispetto a quelle precedenti ha accolto le criticità evidenziate da altri (tra cui Serra, 2015) circa la necessità di monitorare e avere dati disaggregati sulle motivazioni che hanno portato all’affido, sulla provenienza (altri affidi, servizi residenziali, famiglia d’origine), sugli esiti e sulla riunificazione con la famiglia d’origine.

Di contro, non vengono considerati i dati riferiti alla tipologia giudiziale o consensuale e alla forma intra-familiare ed etero-familiare, né i dati disaggregati rispetto al genere, provenienza, etnia, lingua, religione dei bambini affidati, alla presenza di fratelli e ai bambini con bisogni speciali (disabilità, disturbi psichiatrici). Il tema dei minori stranieri non accompagnati (msna) è in Europa attuale e dibattuto anche in campo accademico, come ho potuto constatare durante la conferenza EUSARF²³. I minori non accompagnati (ho volutamente tolto “stranieri” come suggerisce Joseph Moyersoer²⁴, esperto in politiche giuridiche in campo minorile) vengono

²³ Tra vari ricercatori: Thoren et al., 2018 (Svezia); Llosada-Gistau et al., 2018 (Catalonia); Santos et al., 2018 (Spagna); Zijlstra et al., 2018 (Paesi Bassi); Van Holen et al., 2018 (Belgio); Rip et al., 2018 (Paesi Bassi). In *Book of Abstracts All Children, All Families - Promoting Excellence in Child Welfare Research, Policy and Practice*, EUSARF Conference - European Scientific Association on Residential & Family Care for Children and Adolescents. 2-5 ottobre, 2018, Porto, Portogallo.

²⁴ Giurista, formatore, esperto di programmi e di cooperazione internazionale in materia di giustizia minorile. È stato un partecipante della mia ricerca e mi ha spiegato perché non ha senso aggiungere “straniero”. Riporto qui parte della sua intervista nella quale spiega le ragioni: [...] il minore non accompagnato è già di per sé straniero, perché non esiste l’utilizzo del termine “minore non accompagnato italiano”, perché ovviamente se un minore è solo, è un minore orfano, oppure è un minore con genitori che sono stati dichiarati decaduti. Ma il “non accompagnato” nasce per questa categoria di soggetti che provengono da altri Stati extraeuropei. E quindi non vedo la necessità di rimarcare l’aggettivo “straniero”. [...] c’è anche un orientamento del comitato ONU sul Diritto del Fanciullo e dell’Unione Europea che ci dicono di utilizzare il termine “minore non accompagnato”. E anche il Piano d’Azione del Governo 2016-18 sull’Infanzia e l’Adolescenza Italiano parla proprio di “minori non accompagnati. C’è stato un passo indietro con la 47 del 2017 [...] il legislatore non è neanche attento a questi movimenti di evoluzione concettuale [...]”.

esclusi dalle rilevazioni degli affidi, ma a loro è dedicata una sezione specifica nello stesso report²⁵. La giustificazione degli autori rispetto a questa assenza è:

[...] i msna vivono l'esperienza di fuori famiglia di origine per la loro specifica condizione di minorenni soli sul territorio e non in quanto allontanati dal nucleo familiare con una misura disposta dal Tribunale per i minorenni o dal giudice tutelare, e pertanto non risultano pienamente assimilabili per caratteristiche alla generalità dei minorenni che vivono l'esperienza dell'allontanamento dal nucleo familiare di origine quale misura di protezione (*Quaderni della ricerca sociale, n. 42, "Affidamento familiare e collocamenti in comunità al 31/12/2016 p. 17*).

Gli autori dell'indagine denunciano la difficoltà di monitorare il numero dei minori non accompagnati e segnalano che si tratta di una cifra esigua (590 ragazzi affidati su 17.373²⁶ msna presenti su tutto il territorio nazionale, pari al 3,4% del totale) che non modifica incisivamente l'analisi degli affidi. Sembra che la scelta di collocamento primaria per questi ragazzi, in genere maschi e di età superiore ai 14, siano le comunità per minorenni. Il dato che riportano gli autori è di 4.294 ragazzi che vivono in contesti residenziali (pari al 24,7% del totale). Mi chiedo, con forte preoccupazione, dove siano e come sia la vita di quei ragazzi che non sono stati intercettati dai servizi e quindi non risultano collocati in affido familiare o in comunità residenziale (in totale 12.489).

I dati mancanti in questa indagine potrebbero andare a comporre una cartina tornasole per mettere a fuoco gli aspetti su cui concentrare le forze e le azioni da parte delle politiche sociali, delle istituzioni e degli operatori.

Inoltre, è difficile comparare questo studio con altre raccolte di dati perché, come denunciato dai rapporti CRC²⁷, i sistemi di raccolta dati inerenti l'infanzia e l'adolescenza delle istituzioni

²⁵ Fonte: *Quaderni della ricerca sociale, n. 42, "Affidamento familiare e collocamenti in comunità al 31/12/2016 pp. 17-18*. A cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, pubblicato nel dicembre 2017 <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Quaderni-della-ricerca-sociale-42-Indagine-campionaria.pdf> (ultima consultazione 14.09.18).

²⁶ Gli autori stessi dell'indagine in questione dichiarano di aver preso questo dato dal monitoraggio realizzato dalla Direzione Generale dell'Immigrazione e delle politiche di integrazione, Divisione II del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali che ha compiuto una rilevazione al 31/12/2016 certificando la presenza di 17.373 minori non accompagnati in Italia.

²⁷ CRC" acronimo di *Convention on the Rights of the Child* la cui traduzione ufficiale in italiano è «Convenzione sui diritti del fanciullo», ma nel testo si preferisce utilizzare la denominazione di uso corrente «Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza». (3° rapporto supplementare alle Nazioni Unite a cura del Gruppo CRC, novembre 2017 p. 5 – consultato sul sito: <http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/rapportocrc-x2017.pdf> il 13.09.18). Il rapporto CRC rappresenta un aggiornamento annuale sul monitoraggio della CRC in Italia, elaborato dal Gruppo CRC e pubblicato ogni anno in occasione della ratifica della CRC in Italia (27 maggio). I rapporti CRC possono

preposte (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ISTAT e Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza) non sono omogenei (per esempio nel primo caso si chiede la collaborazione alle regioni e alle provincie, nella ricerca appena presa in esame ai comuni) e fanno riferimento a scadenze temporali diverse con metodi di raccolta diversi (campionaria, fotografica, etc.).

Tra danze continue e discontinue

Riprendendo le quattro prospettive esplorate in questo capitolo (vedi. Figura 1.1), mi sembra di cogliere nella continuità e discontinuità due dimensioni ricorrenti. Nell'affido entrano in gioco situazioni, percezioni, vincoli, possibilità significati individuali e collettivi connessi alla dimensione temporale, che si evolvono lungo un processo. Le temporalità all'interno dell'affido sono tante: si riferiscono sia ai soggetti coinvolti sia alle istituzioni: ai tempi di vita e ai tempi burocratici, ai tempi della quotidianità e ai tempi dell'intervento. I ritmi di vita, crescita, apprendimento dei soggetti e il vocabolario per descrivere il processo temporale dell'affido dal loro punto di vista possono essere differenti. Il tempo vissuto, percepito, normativo, processuale, culturale e sociale nell'affido è un tempo relazionale.

Un progetto di affido familiare ha luogo ed evolve in un certo contesto culturale, sociale e storico. Di conseguenza ipotizzo che il modo di organizzare, percepire, vivere e pensare il tempo nell'affido familiare dipenda da molteplici fattori culturali, sociali e storici.

Dal quadro normativo è possibile rintracciare uno scenario di vincoli e possibilità temporali, talvolta scollati dalla prassi, generando situazioni paradossali. Ad esempio, nella tensione tra garantire al bambino la continuità (vivere con la propria famiglia) e garantire anche il diritto di stare bene.

La temporaneità, quale caratteristica dell'affido secondo il quadro normativo, diventa un fattore critico se confrontato con i numeri degli affidi: il 61,8% degli affidi dura più di due anni e dal punto di vista della prassi si parla anche di affidi *sine die*, ovvero una *temporaneità* indefinibile.

essere: 1) governativi, ovvero sullo stato di attuazione della CRC che, in base all'art. 44 della CRC, gli Stati sono tenuti a sottoporre al Comitato ONU entro 2 anni dalla ratifica della CRC e, successivamente, ogni 5 anni; 2) supplementari, ovvero sullo stato di attuazione della CRC preparato dalle ONG per il Comitato ONU, in cui si prendono in considerazione le tematiche affrontate nel Rapporto Governativo, seguendo le Linee Guida predisposte dal Comitato ONU. (tratto da: 3° Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2017, p. 5, <http://www.gruppoCRC.net/IMG/pdf/rapportocrc-x2017.pdf>. consultato il 13.09.18).

Questo è un esempio dello scollamento tra quadro normativo e realtà. A volte si sceglie un affidato *sine die* piuttosto che un'adozione, anche quando non ci sono le condizioni di rientro nella famiglia d'origine permettendo così una continuità dei legami familiari d'origine, che l'adozione non favorirebbe. Ma in base a cosa vengono prese decisioni a favore della discontinuità o della continuità?

Le forme e tipologie dei progetti di affidato portano a un'organizzazione temporale più o meno policronica, più flessibile o rigida e dove gli adattamenti temporali (routine e regole) hanno maggiore o minore intensità. La valutazione di affidi intrafamiliari può essere una scelta dettata anche dalla volontà di dare continuità all'ambiente familiare dei bambini.

Avviare un progetto di affidato in tempi "rispettosi" della continuità di sviluppo di tutti i soggetti coinvolti sembra un'azione che richiede – paradossalmente - ulteriore tempo, un tempo discontinuo, di pausa, dove tutto sembra sospeso, per poter valutare la situazione.

L'avvio dell'affidato, come detto precedentemente, può essere letto come un'azione di desincronizzazione che permetterebbe di avviare una (nuova) sincronizzazione tra bisogni, tempi, aspettative dei diversi attori. La famiglia affidataria stessa incarna la desincronizzazione, proponendo al bambino in affidato diverse routine e abitudini rispetto a quelle apprese nella famiglia d'origine. Allo stesso tempo il bambino, in quanto "nuovo" membro della famiglia, porta una desincronizzazione nelle temporalità della famiglia affidataria proponendo le sue routine e abitudini. Con il tempo tutti dovrebbero trovare il loro adattamento e coordinamento "possibile", auspicabilmente anche con i tempi della famiglia d'origine, degli operatori e del contesto sociale (scuola, impegni sportivi o extra-quotidiane).

Lungo il percorso di affidato familiare la continuità dei legami tra bambino e famiglia d'origine sembra essere un'indicazione normativa che si gioca nella discontinuità delle temporalità con la famiglia affidataria - e viceversa, nel caso di un rientro. Il mantenere i legami darebbe continuità alla storia biografica del bambino, anche se ciò lo espone a una routine diversa, che spezza le nuove abitudini acquisite nella vita con la famiglia affidataria.

La continuità di un progetto di affidato si confronta inevitabilmente con la discontinuità delle traiettorie di vita - imprevedibili e inaspettate - di bambini e famiglie: per questo i progetti andrebbe ri-negoziati costantemente, con la partecipazione di tutti gli attori coinvolti.

Le teorie dell'attaccamento e del riconoscimento di Honneth (1995/2002) possono aiutare gli operatori a leggere le relazioni e i processi, tra la durata e la qualità del tempo costituiti da movimenti continui e discontinui a cui ciascun soggetto assegnerà significato.

Mi sembra di poter affermare che le dimensioni paradossali o le apparenti contrapposizioni temporali facciano parte in modo strutturale delle dinamiche dell'affido. Queste dimensioni si snodano tra continuità e discontinuità, tra flessibilità e rigidità nell'organizzazione dei tempi, oltre che nella qualità e quantità del tempo, e tra possibili sincronizzazioni e desincronizzazioni. Guardando l'affido dalla prospettiva di queste dimensioni dialettiche e dialogiche si potrebbe pensare a quello che Pineau chiama *schizochronie* (2000, p. 25). Questo autore associa questo termine al senso di essere divisi da temporalità antagoniste o alla desincronizzazione di esperienze temporali tra contesti diversi. Pineau usa questo termine nel campo dell'educazione degli adulti (per esempio tra tempo di lavoro e tempo per la famiglia, tempo per sé, tempo per la socialità), ma mi sembra che questo concetto possa mettere a fuoco quello che potrebbero provare bambini, famiglie e operatori coinvolti nei progetti di affido.

CAPITOLO 2

Il ritmo

La dimensione temporale è uno dei fattori che distingue le macchine banali da quelle non banali.

Heinz Von Foerster

In questo capitolo affronterò il tema delle dimensioni temporali e ritmiche che caratterizzano la nostra esistenza e le nostre relazioni con persone, esperienze, oggetti, e contesti sociali e culturali. Mi interrogherò rispetto a cosa significa ritmo, che cosa determina e da che cosa è determinato, cercando di connettere le idee che ho incontrato durante la revisione della letteratura e i contesti educativi e formativi come l'affido familiare. La premessa è che ogni processo di apprendimento abbia delle caratteristiche ritmiche e abbia bisogno del tempo per svolgersi. Gli apprendimenti promossi o celati nell'affido familiare non possono prescindere dallo scorrere del tempo, alla durata dell'intervento, dalla dimensione di prevedibilità e imprevedibilità di quanto succederà lungo il percorso di affido.

Sostengo che siamo costituiti e immersi nei ritmi, ed è attraverso questa esperienza che apprendiamo (o no), conosciamo, percepiamo e interpretiamo noi stessi e la realtà che ci circonda. L'ipotesi che presento in questo capitolo è che il ritmo, inteso come concetto astratto, rappresentazione, metafora strettamente connessa con la realtà, esperienza e relazione, sia un possibile *fattore-connettore* di tutte queste dimensioni, che organizza le dimensioni temporali e collettive diventando un ulteriore *contesto* di significato. Un contesto di apprendimento che dà significato all'azione, alla comunicazione, all'esperienza, ma che da essi viene a crearsi, attraverso una *forza implicativa e una forza contestuale* (Pearce et al., 1981).

Prima di delineare le idee di ritmo ho considerato importante esporre le premesse che fanno da cornice alla mia teoria sui ritmi nell'affido familiare: la dimensione temporale e ritmica come oggetto di studio della pedagogia e l'idea di tempo/ritmo nella sistemica. Nell'introduzione di questo capitolo farò riferimento al tempo, in quanto teorizzo che il ritmo richiami alla dimensione temporale dei processi e dei fenomeni, anche se il loro significato è diverso. Da queste premesse e coerentemente con esse ho poi scelto di mettere a fuoco, invece che il tempo, il concetto di ritmo che connette, dà significato, comprende movimenti temporali diversi che caratterizzando la nostra vita: continuità/cambiamento; previsione/imprevedibilità;

ordine/disordine; linearità/ricorsività. In egual misura tali apparenti polarità caratterizzano anche i processi di apprendimento (autonomia/dipendenza; ritualizzazione/discontinuità, rigidità/flessibilità, armonia/disarmonia). Inoltre il ritmo sembra avere a che fare con le relazioni tra oggetti, persone e mondi, rimandando a un'idea di "danza di parti interagenti" (Bateson, 1972/2006, p. 89), riprendendo anche la metafora usata nel primo capitolo, che potrebbe richiedere una sorta di coordinamento o sincronizzazione di corpi, menti, discorsi e contesti.

Sulla base della natura duale del ritmo, dopo avere presentato alcuni esempi di ritmi biologici, sociali, culturali e personali, presento una rassegna bibliografica multi/trans-disciplinare circa la definizione di ritmo, organizzandola in categorie polarizzate, consapevole della loro interdipendenza. Questa divisione è stata dettata dalla scrittura, che richiede uno sforzo di linearità. In questo modo mi addentrerò a costruire un quadro teorico del ritmo analizzando alcune idee di autori che hanno tentato di descrivere e definire il ritmo. Non seguirò un ordine storico, ma proporrò una mia interpretazione, che tiene conto del mio specifico sguardo pedagogico e della riflessione sui significati *embodied* e *enacted* nelle relazioni, nei processi, nelle comunicazioni e nelle dinamiche di apprendimento, a loro volta connessi alle procedure, alle azioni e ai processi materiali e concreti. Nonostante il termine *ritmo* venga usato da diverse discipline, tra cui la sociologia, la psicologia, l'antropologia, la biologia, la fisica e l'arte, ho preso in esame per lo più autori che mi sembrava gettassero ponti transdisciplinari sul significato di questo concetto e quelle idee che mi sembravano più pertinenti o in grado di illuminare il mio peculiare oggetto di studio. Il ritmo per come lo pensiamo percepiamo e concettualizziamo è un fattore culturale. Alcune riflessioni e premesse su tempo e ritmo si rifanno al pensare degli antichi greci, perché è da esso che ha origine e si fonda il pensiero occidentale. La maggior parte degli autori incontrati che hanno affrontato il tema del ritmo partono proprio dal pensiero dei greci o si riferiscono a esso per presentare la loro idea di ritmo. Quindi la selezione è stata dettata dalle mie premesse, dal mio sguardo pedagogico e dal mio oggetto di studio, con l'obiettivo di allargare e approfondire lo sguardo, grazie alle definizioni e argomentazioni usate da chi prima di me ha studiato il fenomeno ritmico.

Illuminando la dimensione ritmica dal punto di vista teorico e generale, aspiro a giungere a una conoscenza più approfondita e complessa del fenomeno specifico dell'affido familiare. Tale conoscenza potrebbe essere un passaggio preliminare al fine di arrivare, al termine del mio

lavoro, a delineare delle ipotesi di ricerca riguardanti il tema del ritmo, che potrebbero rinnovare lo sguardo sulla formazione rivolta a operatori impegnati in questi tipi di intervento.

Il tempo come oggetto di studio pedagogico

In questo paragrafo cercherò di riflettere sull'importanza di studiare la dimensione temporale e ritmica da un punto di vista pedagogico.

Every year is getting shorter never seem to find the time.

Plans that either come to naught or half a page of scribbled lines

Hanging on in quiet desperation is the English way

The time is gone, the song is over,

Thought I'd something more to say.

Time - Pink Floyd

Il tempo sembra sempre non bastare mai nei servizi educativi. Sembra sempre che non ci sia il tempo per... si fa tutto in fretta perché c'è un'urgenza che incombe, di chi su chi per chi riguardo che cosa, boh, chi lo sa... ecco perché riporto le parole della canzone dei Pink Floyd, perché a volte ho la sensazione che per urgenza e fretta e poca riflessività, come dice la canzone, "i progetti si annullino o siano ridotti a una mezza pagina scarabocchiata".

In questo lavoro di ricerca sostengo che la dimensione temporale in educazione sia importante per chi lavora come educatore, insegnante, pedagogista, formatore. Ancora di più per gli operatori impegnati nell'affido familiare, che come anticipato nel capitolo precedente si trovano coinvolti in tale processo, anche da un punto di vista temporale e incontrano temporalità diverse riconducibili alle traiettorie di vita delle persone coinvolte, alle azioni legate al tempo e alle sue rappresentazioni sociali e culturali peculiari all'affido familiare. Quest'ultimo può essere considerato come *dispositivo pedagogico* nella definizione data da Riccardo Massa²⁸,

²⁸ Riccardo Massa (1945-2000) è stato filosofo dell'educazione e pedagogista, fondatore della *Clinica della Formazione*, una prospettiva di ricerca e di intervento pedagogico. Prima di intraprendere la carriera accademica è stato insegnante, psicologo nei servizi sociali, figura di riferimento dello scoutismo e direttore pedagogico dell'Istituto educativo-assistenziale "Ospizio dei Poveri" della sua città. Massa progetta e realizza la Facoltà di Scienze della Formazione nella nuova Università di Milano-Bicocca: costituendo un luogo in cui la pedagogia si confronta apertamente con gli altri saperi della formazione, senza rinunciare a far valere una propria specificità di sguardo. A lui si deve tra l'altro il merito di aver teorizzato i concetti di "dispositivo educativo" e la "morte della pedagogia" (fonte: <https://www.centrostudiriccardomassa.it/index.php/riccardo-massa>).

pedagogista italiano che rivisita in chiave educativa la definizione di “dispositivo” fornita da Michel Foucault²⁹:

[...] un insieme decisamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, pianificazioni architettoniche, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, in breve il detto ma anche il non-detto [...]. Il dispositivo è l'intreccio che si può stabilire tra questi elementi (Foucault, 2006, p.156).

L'affido visto come un *dispositivo* complesso è quindi un insieme strutturato di conoscenze, discorsi, regole, valori, ideali, contesti materiali e pratici, siano essi impliciti o espliciti, intrecciati in un insieme interattivo, dinamico, interdipendente, sociale e culturale (Massa, 1987). Massa definisce il *dispositivo pedagogico* primariamente come un “dispositivo strutturale” nel quale la dimensione temporale insieme a quelle spaziali, corporali e simboliche dell'esperienza umana, vengono strutturate materialmente (*ibidem*). Ne deduco che la dimensione temporale influenzi, indirizzi e interagisca strutturalmente con il tipo, le modalità e i contenuti di apprendimento degli attori coinvolti. Massa sembra suggerire che tempo, corpi, simboli e spazi siano elementi interdipendenti sui quali soffermarsi, come educatori e formatori, a pensare, progettare e studiare. Invito colto da uno dei suoi allievi, Francesco Cappa, il quale afferma che la dimensione temporale non debba essere intesa solo come elemento strutturale del *dispositivo pedagogico* ma anche la “parte generativa del pensiero e della pratica pedagogica, ovvero il cambiamento che sfrutta il tempo per decostruire e organizzare la qualità della trasformazione del soggetto” (Cappa, 2009, p. 78). Lo stesso autore categorizza il tempo della formazione e dell'educazione in quattro temporalità diverse: 1. il tempo genetico, che riguarda l'evoluzione personale dei soggetti; 2. il tempo ripetitivo, ovvero il mutamento e la determinazione del proprio sé; 3. il tempo processuale nel quale avviene una razionalizzazione dei contenuti; 4. il tempo ciclico, di cui fa parte l'organizzazione istituzionale (*ivi*, pp. 78-80). In questo modo Cappa individua i ruoli giocati dalla dimensione temporale all'interno dei *dispositivi pedagogici*, che qui provo a connettere con l'affido usando un vocabolario vicino alla mia epistemologia:

²⁹ Michel Foucault (1926-1984), “archeologo dei saperi”, filosofo, sociologo, storico, accademico saggista francese. Brillante la sua analisi storico-genealogica della follia, il crimine e il sesso, centrale lo studio dello sviluppo di prigioni, scuole e organizzazioni sociali, lo studio del rapporto tra sapere-potere e il tema della cura di sé. La sua produzione teorica è stata e continua a essere discussa e trattata nel dibattito pedagogico.

1. Le persone coinvolte nei processi di affido familiare hanno bisogno, si prendono, viene dato loro del tempo, a volte oggetto anche di progettazione, per imparare e apprendere.
2. Apprendiamo grazie alla ripetizione (Bateson, 1979/2006) di azioni, comunicazioni, incontri, relazioni, contesti che vanno a costituire l'insieme delle premesse e assunti attraverso la quale diamo significato agli eventi, pensieri e azioni. Ma senza interruzioni (il mutamento delle ripetizioni che crea una differenza) continueremmo a leggere eventi pensieri e azioni con le stesse premesse e assunti, senza che si possa avviare un processo di apprendimento (*ibidem*).
3. L'affido è un processo *dinamico, performativo, incarnato e incorporato* (Formenti, 2017a): nell'accadere si co-costruisce una storia di apprendimenti, non solo attraverso una rielaborazione cognitiva, ma anche con la memoria, l'immaginazione, le emozioni e percezioni, la materialità, le relazioni. È un processo di apprendimento che si costituisce nell'azione, nella comunicazione, nell'esperienza, dove continuità e cambiamento non sono separabili.
4. Le varie temporalità connesse alle vite e mondi di vita di bambini, famiglie e operatori si devono inevitabilmente confrontare o inserire in temporalità burocratiche e istituzionali che possono favorire o ostacolare gli apprendimenti degli attori coinvolti.

Il tempo dell'affido può essere descritto come tempo *eterocronico*, seguendo il suggerimento di Francesco Cappa (2009), in cui:

C'è una conflittualità generativa propria della dialettica pedagogica dove lo squilibrio dei tempi differenti (vita e formazione) e lo spaesamento temporale (decostruzione e ricostruzione degli apprendimenti) permettono, favoriscono, strutturano un cambiamento nell'accadere educativo (Cappa, 2009, p. 123).

Nell'affido, forse più di altri *dispositivi pedagogici*, vita e formazione sono profondamente intrecciati, perché i contesti nei quali avvengono gli apprendimenti sono quotidiani e familiari. Le operazioni di rilettura e riflessione di premesse, abitudini, schemi di pensieri li rileggo in chiave processuale, come azioni ricorsive che si susseguano e si compenetrano in interazione tra attori diversi, famiglie, bambini, operatori e istituzioni, legittimati o meno da contesti sociali e culturali.

Alhadeff-Jones³⁰, che ha studiato il fenomeno temporale connesso ai processi di apprendimento, afferma che “studiare il tempo in campo pedagogico permetterebbe di ripensare a come ci relazioniamo e consideriamo la dimensione temporale e quindi alle teorie e alle prassi educative” (Alhadeff-Jones, 2017, p. 5, *mia traduzione*). Nel suo testo *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, attraverso una ricostruzione teorica e storica che fa emergere le connessioni e i nessi tra dimensione temporale ed educazione, egli afferma che l’educazione è caratterizzata da temporalità eterogenee, complementari, antagoniste e contraddittorie che “ritmano” l’attività di “learners, educatori, insegnanti, istituzioni, società e la conoscenza pedagogica stessa” (*ivi*, pp. 2-3, *mia traduzione*). Il tempo dunque è un concetto complesso, che ha a che fare con temporalità plurime, molteplici, individuali, organizzative, istituzionali e ambientali. L’apprendimento che viene promosso attraverso un’azione educativa, insita in un contesto sociale e culturale specifico, produce uno sviluppo cognitivo, delle rappresentazioni di chi siamo, degli altri e del mondo, dà significato e senso all’esistenza, promuove relazioni affettive ed emotive, contribuendo alla definizione di chi siamo e come ci comportiamo. Alhadeff-Jones (2017) definisce il tempo nell’educazione come:

- dimensione che ha a che fare con il cambiamento e con i molteplici cambiamenti che avvengono uno dopo l’altro;
- effetto coordinato di molteplici cambiamenti dove ogni attore è coinvolto nella descrizione, nell’osservazione e nella produzione di un processo e di una prassi educativa, contribuendo a diversi livelli di apprendimento e alla loro evoluzione;
- prodotto osservabile attraverso il coordinamento dei segnali e segni espressi nei diversi cambiamenti e che richiedono una progettazione e un coordinamento: temporalità sociali che potrebbero essere interpretate come norme (sociali, storiche, economiche) e principi, definendo un ordine e una seguente successione di cambiamenti che influenza la collettività umana.

³⁰Michel Alhadeff-Jones è uno psicologo sociale e ricercatore nel campo dell’educazione degli adulti. I suoi interessi di ricerca sono, tra altri, la dimensione temporale in educazione, la teoria del *Transformative Learning*, l’approccio biografico e le teorie sistemiche e della complessità. Ha fondato a Ginevra il *Sunkhronos Institute*. Insegna alle Università di Friburgo, di Ginevra e presso Teachers College della Columbia University.

Dal tempo al ritmo: il punto di vista sistemico

Evidenziando il tema temporale come centrale nei processi di affido familiare mi sembra opportuno interrogarmi su quali idee di tempo, temporalità e ritmo prendere in considerazione in questo lavoro di ricerca e sulla loro coerenza con le mie teorie di riferimento.

Descriviamo e definiamo il tempo attraverso operazioni culturali e sociali che si basano sulla storia e l'evoluzione delle idee in una certa nicchia culturale. La nostra idea di tempo sembra nascere nella cultura greca della quale siamo "debitori" e "prigionieri". Andrò dunque ad approfondire l'idea di tempo dal punto di vista dell'approccio sistemico, a cui faccio riferimento in questo lavoro, per giungere poi a delineare i motivi che mi hanno spinto a scegliere di focalizzarmi sul ritmo e non sul tempo, perché più coerente con la mia idea di dimensione temporale all'interno dei processi di affido. Il ritmo richiama la dimensione temporale dei fenomeni e dei processi ma il loro significato non è intercambiabile.

Il nonno Rossini, nonno di Letizia e Betta, due mie care amiche, diceva sempre "dai tempo al tempo". Questa frase risuona in me ogni volta che penso che dovrei provare a dare fiducia al tempo, al suo passare ed evolversi, per ricevere un po' di sollievo o chiarezza... che assomiglia un po' al detto: "le cose devono fare il loro corso...". Lontana da qualche spiegazione fatalista o spirituale, mi sembra che quelle "cose" siano le persone, gli oggetti, gli eventi, i processi che vanno al di là di noi... è l'interdipendenza. Quando ero ragazzina non ho mai provato a risignificare ciò che diceva il nonno Rossini. Quando ero giovane il tempo mi era forse più indifferente. Ora mi sembra che sia una delle cose più preziose che l'uomo posseda. Tempo per sé, tempo per gli altri, tempo per scrivere con calma la tesi di dottorato, tempo per conversare con i colleghi, tempo per fermarsi a parlare con i vicini, tempo per stare con i familiari e le persone a cui vuoi bene. E ora mi sembra che questo tempo io me lo debba costruire o meglio co-costruire insieme a tutte queste persone.

Come intendiamo il tempo e il ritmo è una questione culturale, come teorizzato, fra altri, da Gregory Bateson³¹ (1972/2016). Le sue analisi sulla società balinese lo avevano portato a pensare che ogni cultura standardizza il modo di concepire e rappresentare il tempo. L'uomo e

³¹ Gregory Bateson (1904-1980) è stato un biologo epistemologo, antropologo, sociologo inglese, che ha studiato per lungo tempo la comunicazione e l'organizzazione nei sistemi animali, umani ed ecologici. Ha contribuito allo sviluppo delle idee cibernetiche e sistemiche. Propone un'epistemologia relazionale che unisce il corpo e la mente oltre a un'attenzione per il contesto comunicativo quale unico modo per spiegare il comportamento dei sistemi viventi.

la donna di Bali sembrano vivere in un tempo “detemporizzato” lontano dall’idea occidentale di tempo come successione di eventi puntuali e calendari (Bateson in Boscolo, Bertrando, 2003). Come viviamo, pensiamo, percepiamo e apprendiamo il tempo è una questione culturale diversa da cultura a cultura.

Il pensiero sul tempo e il ritmo nell’antichità greca sembra essere un buon punto di partenza (molti autori studiati fanno partire le proprie idee di tempo e ritmo proprio da questo), gettando le basi del nostro modo di pensare occidentale e fornendoci un ricco vocabolario a cui ci appelliamo quando costruiamo la conoscenza. Nella cultura orientale, le cui radici non si fondano nel pensiero greco, il tempo viene inteso in un altro modo e di questo dobbiamo essere consapevoli. Gli schemi di pensiero attraverso i quali pensiamo e costruiamo la categoria del tempo determinano inevitabilmente un’operazione culturale che presenta vincoli e possibilità. La cultura greca intendeva il ‘tempo’ in tre modi diversi: *aion*, *chronos* e *kairos*. Come i due terapeuti sistemici Boscolo e Bertrando osservano:

per i greci, *aion* è il “sempre”, la durata senza limiti [...]. *Chronos* è invece il tempo inteso come grandezza misurabile e numerabile, che passa costantemente dal futuro in passato. Si può individuare qui una prima dicotomia del pensiero occidentale, quella tra essere e divenire. Ma la distinzione tra *chronos* e *kairos* non è meno ricca di conseguenze: *chronos* è divenire misurabile, *kairos* è il tempo dotato d’un significato, il tempo costituito di episodi che hanno un inizio e fine, il tempo dell’azione umana [...]. La dicotomia è, questa volta, fra tempo obiettivo e tempo vissuto. (Boscolo, Bertrando, 2003, p. 17).

Secondo questi autori, che scrivono dei vissuti della famiglia e del sistema terapeutico (famiglia-terapeuti) in relazione al tempo, la distinzione tra *chronos* e *kairos* è alla base nel nostro modo di interpretare la vita quotidiana (*ibidem*) Per sostenere questa tesi indicano due filosofi greci che sembra avessero due posizioni polarizzate: Parmenide di Elea, che considerava il tempo come una sostanza eterna e immutabile, ed Eraclito che sottolineava il suo divenire e il cambiamento. Celebre la frase: “nessun uomo entra mai due volte nello stesso fiume, perché il fiume non è mai lo stesso, ed egli non è lo stesso uomo” (*ivi*, p. 18). La visione eraclitea espone la componente dinamica del tempo (e anche dell’uomo) in opposizione a quella statica di Parmenide. Inoltre l’azione dell’“entrare” è un’azione che crea un mondo, una realtà, con tutta la complessità che tale costruzione comporta: percezione, emozione e azione. Come possiamo notare abbiamo una prima apparente dissonanza di significato tra stabilità e dinamicità, processi che sono stati al centro della riflessione sistemica rispetto al tempo.

Un'operazione interessante è stata fatta da Madonna (2010), psicoterapeuta sistemico, che ha connesso le tre accezioni greche di tempo con l'evoluzione del pensiero della cibernetica, la scienza del controllo e della comunicazione nell'animale nella macchina e nell'uomo (Wiener, 1948/2017) disciplina in seno alla sistemica.

La prima cibernetica aveva rivisitato la definizione di tempo alla luce dei concetti di *autoregolazione dei sistemi*, in particolare connettendola con le perturbazioni esercitate dall'ambiente. L'autoregolazione dei sistemi era ottenuta tramite la *retroazione negativa*, ovvero il “processo per cui l'effetto dell'azione di un sistema influisce sui parametri che ne regolano il funzionamento in modo da [...] minimizzare la differenza provocata dalle perturbazioni dell'ambiente” (Madonna, 2010, p. 82). Da cui il concetto di *omeostasi*, che rimanda al processo di minimizzazione delle differenze per mantenere e conservare lo stato iniziale limitando gli effetti delle perturbazioni provenienti dal contesto. La “scoperta” della *retroazione negativa*, la tendenza all'annullamento del cambiamento, aveva portato a pensare al tempo non più come lineare e continuo, ma essenzialmente *ciclico*, nel quale il cambiamento poteva essere rappresentato come una successione di *pattern* statici e ripetitivi (*ibidem*). Ripetizione e mutamento intrattengono un rapporto di reciprocità e circolarità nei sistemi. Lo psicoterapeuta sistemico associa la visione del tempo della prima cibernetica con l'accezione greca dell'eternità (*aiòn*) proprio per evidenziare il concetto di *circolarità* ovvero la possibilità di pensare in termini processuali e relazionali in maniera sia statica sia dinamica.

La seconda cibernetica, invece, recupera il concetto di *retroazione positiva* e di *morfogenesi* ovvero “massimizzazione delle differenze provocata dalla perturbazione ambientale rispetto allo stato iniziale” (*ivi*, p. 85), contemplando sia i processi di “riduzione della differenza, con prevalenza delle retroazioni negative e [i processi] di amplificazione della devianza, con prevalenza delle retroazioni positive” (*ibidem*). Il cambiamento è osservabile in forma diacronica e non solo sincronica come nella prima cibernetica, contemplando l'evoluzione dei processi nel tempo, la molteplicità di luoghi e tempi, recuperando la memoria e il racconto della storia (*ibidem*). Lo psicoterapeuta associa questa idea di tempo della seconda cibernetica con la parola *chronos* inteso non solo come tempo misurabile, ma come *durata*, nelle sue dimensioni di passato, presente e futuro, recuperando l'importanza della storia che si costruisce nel “là e allora”, nel “qui e ora” e nelle aspettative del futuro.

La cibernetica di secondo ordine, ulteriore evoluzione del paradigma sistemico, che abbraccia una prospettiva costruttivista, afferma che “l'osservatore è ricorsivamente connesso al sistema osservato e la descrizione è autoreferenziale e tende a essere generativa di realtà, nel senso che

contribuisce alla sua costruzione” (ivi, p. 89). In questa visione il tempo è una dimensione che si co-costruisce e si stabilisce nell’interazione tra osservato e osservante, risultando, più che un dato, un processo co-costruito. Questa visione si avvicina, in accezione sistemica ed ecologica, a un concetto di temporalità ciclica fra livelli osservativi e descrittivi di eventi, soggetti e contesti interconnessi e interdipendenti (Madonna, 2010). Madonna associa tale visione al concetto greco di *kairos*, il tempo che comprende e armonizza (l’etimo di *kairos* richiama le idee di ‘unione’ e ‘armonia’) sia il tempo ciclico con la durata, apparentemente lineare, sia la stabilità con il cambiamento, che acquisisce significato solo nell’interdipendenza di processi e relazioni.

L’evoluzione delle idee sistemiche circa il tempo, che non si sostituiscono ma al contrario si affiancano l’una all’altra, illumina la complessità del concetto e mi consente di ipotizzare che il ritmo possa comprendere la circolarità e l’interdipendenza dei processi co-costruiti nella e dalla relazione di chi agisce o subisce il ritmo, insieme a contesti e oggetti, e anche chi vuole osservare tale ritmo. Il ritmo potrebbe includere al suo interno le dimensioni di continuità e stabilità descritte dall’approccio sistemico come *embricate*, una inclusiva dell’altra, agendo contemporaneamente (Telfener, 2011). In questo modo stabilità e cambiamento, ancorati all’idea di tempo con la complessità, sono processi più ritmici che temporali, da considerare come complementari e non in opposizione: i sistemi per non cambiare (*retroazione negativa*) non possono che cambiare (*retroazione positiva*); il cambiamento può realizzarsi in virtù di una stabilità di relazioni (processi omeostatici) e viceversa. Quindi “stabilità e cambiamento non sono separabili e si generano reciprocamente rappresentando, da un lato il presupposto l’una dell’altro e viceversa, dall’altro lato, l’una il correttivo dell’altro e viceversa” (Madonna, 2010, p. 126). Quello che fa la differenza è il ritmo della loro azione contemporanea e reciproca ma anche successiva (la durata).

Il tempo può essere interpretato e rappresentato come lineare e quantificabile. Ciò che invece intravedo nelle idee sistemiche sul tempo, soprattutto con il passaggio alla cibernetica di secondo ordine è che sia pensato come dimensione di un sistema complesso (non linearità). Da qui l’inadeguatezza di una descrizione cumulativa (Telfener, 2011) e la circolarità tra relazioni, elementi, contesti.

Assumere un approccio centrato sul ritmo e non di tempo mi sembra più coerente, dunque, con l’approccio sistemico e le teorie della complessità sopra delineate, in quanto rimanda:

1. alla *concretezza* delle diverse temporalità delle persone, contesti e oggetti coinvolti in qualsiasi processo e interazione, considerando possibilità e vincoli, combinando pratiche sensibili, estetiche, incorporate, discorsive (Alhadeff-Jones, 2017) e percettive (Ceriani, 2003);
2. alla *complessità* dell'esperienza del tempo in quanto il ritmo sembra essere un concetto mediatore capace di interrogare le questioni sia esistenziali sia quotidiane (*ibidem*);
3. alla *composizione* delle complementarietà cibernetiche temporali: ripetizione e differenza e stabilità e cambiamento, ordine e disordine rimandando a un'immagina di danza (metafora che ho messo a fuoco nell'introduzione del primo capitolo);
4. al *coordinamento* nel quale i processi, le relazioni e l'interazione sono centrali (Ceriani, 2003) e includono tutte le dimensioni connesse al tempo e alle differenti temporalità.

Concretezza, complessità, composizione e coordinamento sono parole chiavi di una “metodologia centrata sul ritmo” come vedremo nell'ultimo paragrafo di questo capitolo, nel quale approfondirò la mia idea pedagogica di ritmo.

Che cosa è il ritmo?

In questo paragrafo porterò esempi di ritmi in quanto sostengo che siamo costituiti e immersi nei ritmi, ed è attraverso questa esperienza che apprendiamo, conosciamo, percepiamo e interpretiamo noi stessi e la realtà che ci circonda. O meglio, potremmo dire che in quanto viventi siamo sensibili ai ritmi dell'esistenza. Cercherò di fornire la mia definizione di ritmo costruita sulla base dello studio di opere e autori che prima di me hanno affrontato il tema, nonostante esso rimanga un concetto complesso e non definito in modo univoco una volta per tutte.

Che cosa vuol dire ritmo? È una delle domande che mi hanno rivolto più spesso, lungo il mio percorso di dottorato, partecipanti, uditori a conferenze, colleghi e conoscenti a cui raccontavo il mio interesse di ricerca. E io rispondevo sempre “non lo so!”, cercando di spiegare come questo non sapere potesse essere un vantaggio. Chissà quanti avranno pensato che fossi una “ciarlatana” o “naïve”. La verità era che io ero la prima a sentirmi una “ciarlatana!”, in mezzo a tutti quei ricercatori sicuri di sé. Come si fa a fare ricerca su un oggetto che non si conosce? Come si fa a essere chiari con gli altri se neanche in te c'è chiarezza? Come fai a essere credibile? Come mai dovrebbero pensare che sia interessante la tua ricerca se neanche

tu sai cosa vuol dire ritmo? Queste erano le mie domande e le voci interne ed esterne che richiedono rigore, semplicità, spiegazione. Per fortuna penso di avere anche un altro desiderio: quello di riconoscere che ha più valore una domanda che non una risposta.

Secondo Lefebvre³² (2004) tutti sanno cos'è il ritmo, ma nessuno è in grado di spiegare con certezza di che cosa si tratta. Immagino che si riferisse al fatto che tutti conosciamo la moltitudine di ritmi nella quale siamo immersi, circondati e che costruiamo socialmente. Tutti conosciamo i ritmi biologici e fisiologici del battito del cuore, della circolazione, della respirazione, del sistema nervoso, senza i quali non ci sarebbe vita. Ma anche il battito delle ciglia, i ritmi del metabolismo, delle mestruazioni: a tutti questi diversi ritmi dobbiamo la nostra vita, da quelli nasciamo e veniamo al mondo. L'atto sessuale, l'atto di riproduzione della vita per eccellenza, è l'occasione dove ritmi di pulsioni e desideri di due persone si incontrano. La gestazione è costellata da ritmi peculiari del feto, monitorati durante le visite e controllati secondo i parametri della medicina. I ritmi di quei nove mesi sono di attesa e preparazione per i futuri genitori, ma anche ritmi di crescita, di formazione, di conformazione per il nascituro. A volte questi ritmi riguardano trasformazioni impercettibili, come mostra un video³³ che riprende il passaggio di una crisalide che diventa una farfalla. Un ritmo epigenetico valevole anche per un feto. Si possono cogliere le trasformazioni solo se il video scorre a una velocità superiore rispetto a quella normale. In questo modo è possibile *vedere* il passaggio da uovo, bruco, crisalide e poi farfalla. I ritmi dei cambiamenti biologici possono essere lenti, lentissimi, ma ci sono. Il feto mentre cresce nell'utero materno è avvolto dal battito ritmico del cuore materno e dai movimenti interni ed esterni della madre. Secondo alcuni studiosi (Tagliaferri, 2014) è per questo che il bambino ama essere cullato per addormentarsi, ritrovando il conosciuto, il ritmo, il movimento oscillatorio della gestazione. I ritmi del parto sono molteplici: le ripetute contrazioni che man mano assumono frequenze diverse insieme poi alle spinte ritmiche della madre permettono al nascituro di venire al mondo. Il parto fisiologico è caratterizzato dalla sincronizzazione di questi ritmi, che rende possibile l'evento.

³² *Henri Lefebvre* (1901-1991) è stato un filosofo, sociologo, geografo, urbanista, saggista e partigiano francese. Nella sua elaborazione del materialismo dialettico l'individuo e la prassi occupano un posto centrale.

³³ Un video mostrato durante una presentazione del 4 giugno 2017 di Michel Alhadeff-Jones, in occasione della *Second Annual Jack Mezirow Lecture* organizzato dal *AEGIS for Life* e reperibile su *youtube* https://www.youtube.com/watch?v=vHn9rE_8M_Q&t=1302s (ultima consultazione 29.08.18).

Accanto ai ritmi biologici possiamo pensare ai ritmi cosmici, descritti come dipendenti dai movimenti degli assi rotatori. Ad esempio i movimenti della luna intorno alla terra, della terra intorno al sole e della terra attorno al proprio asse: da questa molteplicità deriva l'alternanza di luce e oscurità e le stagioni che hanno una grande influenza sulle attività di vegetali, animali ed esseri umani. Altri ritmi naturali sono, per esempio, il ciclo dell'acqua, i venti e le onde del mare, le maree che dipendono anch'esse dai ritmi cosmici, l'alternanza tra pressione e depressione che produce le variazioni climatiche. Anche la fisica ha studiato i fenomeni ritmici nelle spinte delle particelle subatomiche e l'equilibrio delle forze ritmiche che tengono uniti atomi e molecole.

Possiamo poi pensare ai ritmi sociali e culturali, quelli dell'orologio, del calendario, della tabella oraria, che impongono una certa regolarità, stabiliscono i ritmi di veglia e sonno (insieme a quelli biologici e cosmici), di lavoro e di riposo. Ritmi connessi al corso di vita: per esempio tra formazione e lavoro. L'idea che un/a giovane uomo o donna, dopo il conseguimento della maturità, vada a studiare all'università e poi cerchi un lavoro non è più così lineare come in passato. Questo è un ritmo convenzionale e riconoscibile socialmente. Ma cosa succederebbe se lo/la stesso/a giovane andasse prima a lavorare e poi a 40 anni andasse a studiare all'università? Sarebbe ancora un ritmo socialmente riconosciuto? Che ritmo sarebbe? Sono molti i ritmi costruiti socialmente, accettati e legittimati dalla società, culturalmente connotati, che hanno una precisa funzione: la possibilità di *coordinarci*. Una molteplicità di ritmi sia *concreti*, ovvero che determinano direttamente l'azione, sia *simbolici* che alimentano rappresentazioni e aspettative e dunque le azioni. Nei ritmi sociali possiamo citare anche i ritmi istituzionali, dettati, previsti, prescritti da un'istituzione, quindi lavorativi, burocratici, politici o scolastici.

Il ritmo caratterizza anche le attività culturali dell'umanità, come la parola, la danza, la musica, l'arte e la ritualità. Per quest'ultima si possono associare ai ritmi, i riti e i rituali religiosi, profani, sacri, politici (cerimonie, celebrazioni, ecc.) come descritti da Lefebvre (2004) o le *trance* rituali. Hanno la funzione di confermare una cultura o un tipo di credo, un'ideologia, un mito e un certo modo di intendere il tempo e a volte anche (come nella trance) trasformare le persone che li vivono. L'autore fa una distinzione fra riti religiosi (il digiuno, le preghiere, il canto del *muezzin* o l'*angelus*); riti nel senso più ampio, sacri o profani (i festival, il carnevale o rituali di intima convivialità); riti politici (le cerimonie, le commemorazioni o il voto). In

questo senso afferma che i ritmi sono appresi e sono simultaneamente sia interni sia sociali (Lefebvre, 2004).

Lefebvre parla di *poliritmia* (ivi, p. 89) quando siamo di fronte alla presenza di tanti ritmi; *euritmia* quando questi ritmi si compongono, si associano, compenetrano in modo da osservare e percepire un buon funzionamento o uno stato di salute: c'è un'armonia e una sincronizzazione di ritmi (ivi, p. 67); *aritmia* quando questa sincronizzazione viene spezzata (*ibidem*).

Se ripercorressimo i nostri ritmi lungo una giornata scopriremmo quanto essi determinano il nostro stato d'animo, le possibilità e vincoli, le nostre attività. Ci sono persone che si sentono più attive di giorno e altre di notte. Chi è subito 'pimpante' alla mattina presto e chi fa fatica a svegliarsi e preferisce fare con calma. Chi alla sera dopo il lavoro riposa fino a rallentare tutti i ritmi per prepararsi al sonno e chi invece predilige far sport o un'attività fisica per rinvigorirsi o scaricare le tensioni. Ritmi più veloci o più lenti, ritmi di attività o riposo, ritmi che si preferiscono, ritmi appresi o subiti che diventano abitudini. Se ripercorressimo la nostra vita potremmo individuare dei ritmi, delle periodicità, dei movimenti continui e discontinui, che abbiamo appreso, riproposto, scartato, che ci hanno caratterizzato come individui, che hanno costellano la nostra autobiografia, inevitabilmente intrecciati con altri ritmi, ma che contraddistinguono in modo unico la nostra storia di vita. Questi ritmi individuali e personali potrebbero corrispondere a quelli definiti in letteratura come *fenomenologici* o *psicologici*. Agostino³⁴, sostenendo che "il tempo siamo noi", li descriverebbe forse come tempi dinamici che esistono e si muovono nel presente delle cose che sono state (memoria), nel presente delle cose che sono (attenzione) e nel presente nelle cose che saranno (aspettative) (Ricoeur, 2016, p. 32). Egli affermava che non si può percepire un tempo (ritmo) esterno senza percepirlo soggettivamente come "un prima e un dopo" (Alhadeff-Jones, 2017, p. 17, *mia traduzione*).

³⁴ Aurelio Agostino d'Ippona (354–430) filosofo, vescovo e teologo berbero con cittadinanza romana. La sua opera più famosa è Confessioni che è la storia della sua maturazione religiosa. In questa opera si è interrogato sul significato del tempo e celebre è la frase: "Che cos'è dunque il tempo? se nessuno me lo domanda, lo so; se voglio spiegarlo a chi me lo domanda non lo so. Tuttavia, con sicurezza affermo di sapere che, se nulla passasse, non sarebbe il passato, se nulla avvenisse, non ci sarebbe il futuro, se nulla fosse, non ci sarebbe il presente" (Agostino, Confessioni, libro XI, sez. 14). Tra le sue innumerevoli opere nel libro De Musica affronta il tema del ritmo in ambito musicale differenziandola dalla misura o metro (Agostino, libro III).

Jaques-Dalcroze³⁵ (1920/2008), Bode³⁶ (1920/2014) e Steiner³⁷ (1961/1996), tre autori che hanno messo al centro del loro modo di educare proprio il ritmo, sembrano descriverlo come esperienza che possediamo interiormente espresso attraverso il movimento del corpo (come vedremo in seguito). Secondo Jaques-Dalcroze (1920/2008) ogni bambino nascerebbe con il senso del ritmo e uno degli obiettivi dell'educazione dovrebbe essere di "liberare i ritmi naturali dell'individuo da tutte le influenze che ne possono ostacolare la libera espansione" (*ivi*, p. 97). Jaques-Dalcroze adotta la parola *euritmica* per definire quel metodo formativo che faciliterebbe l'immaginazione creativa, la bellezza e vitalità, "coordinando i movimenti spirituali e corporei dell'individuo, sviluppando in lui uno stato psichico che favorisca la combinazione armoniosa dei desideri e delle possibilità" (*ivi*, p. 101). L'apprendimento legato al ritmo non risulta in questa visione una questione tecnica, al contrario è il risultato di una percezione e di un ascolto dei propri istinti, che permette di diventare consapevoli e organizzare le proprie competenze e capacità non solo musicali ma anche motorie.

Bode (1920/2014) parla del "ritmo dell'anima" (p. 72) che ognuno possiede dentro di sé e che si esprime attraverso tutto il corpo e il coordinamento dei movimenti (tratterò questo autore anche in seguito).

Steiner sostiene che abbiamo un ritmo interiore e che le attività educative dovrebbero essere ritmiche in quanto: 1. le variazioni ritmiche garantiscono la concentrazione e la consapevolezza; 2. il corpo si sviluppa nell'alternanza ritmica tra attività/riposo, esperienze sensoriali/esperienze intellettuali e interiorizzazione di apprendimenti/creazione (Mathisen, 2015).

Jaques-Dalcroze, Bode e Steiner, seppure evidenziando la presenza di ritmi interni in relazione al corpo e alle attività di apprendimento, non sembra che abbiano definito tali ritmi andando a delinearne le caratteristiche o descrivendo da che cosa possano essere determinati.

³⁵ *Jaques-Dalcroze* (1865-1950) è il nome d'arte di Émile Jaques (originariamente Jacob Dalkes), compositore e pedagogo svizzero. Dal 1910 fu professore di armonia e di solfeggio al Conservatorio di Ginevra. Qui cominciò a elaborare un suo metodo di insegnamento *euritmia* volto a sviluppare negli allievi un preciso senso del ritmo, abituandoli a tradurre i suoni in movimento.

³⁶ *Rudolf Bode* (1881-1971) è stato un pedagogista tedesco e fondatore della ginnastica espressiva. I suoi interessi sono stati l'integrità del movimento, il suo costituirsi ritmico e l'interazione tra corpo e anima.

³⁷ *Rudolf Steiner* (1861-1925) è stato un esoterista e teosofo austriaco, fondatore dell'antroposofia, una scienza dello spirito e un approccio scientifico alla conoscenza, che concepisce la realtà universale come una manifestazione spirituale in continua evoluzione, che può essere osservata e compresa mediante l'*osservazione animica* (una sorta di chiaroveggenza). Sulla base di queste idee ha creato un metodo pedagogico e fondato le scuole *Waldorf*, ancora oggi molto conosciute e praticate in tutto il mondo.

In una prospettiva pedagogica, che abbraccia il pensiero sistemico e complesso, questi ritmi individuali non possono essere separabili dai ritmi degli altri o del mondo. Sono ritmi che si intrecciano con i ritmi collettivi e dell'ambiente. Ricoeur³⁸ ha usato l'aporia di Agostino (vedi sopra), rovesciandola e affermando dunque che sarebbe impossibile percepire il tempo interiore indipendentemente dai movimenti esterni (Alhadeff-Jones, 2017, p. 18). Potrebbero dunque essere descritti come 'ritmi narrativi' (prendendo in prestito la teorizzazione sul tempo di Ricoeur) intendendoli come un composto di ritmi psicologici, vicini al pensiero agostiniano (memoria, aspettative e attenzione personale) ma anche di ritmi fisici, dettati da calendari e orologi, connessi con i tempi astronomici (Ricoeur, 2016, p. 32) e dei ritmi sociali e culturali. Ritmi molteplici, dunque, che si co-costruiscono nell'osservazione, descrizione, narrazione, conversazione, inevitabilmente dipendenti da un contesto e da una cultura.

Il ritmo un concetto embricato e polarizzato

In questo paragrafo con l'aiuto degli autori che ho studiato, affronterò le diverse dimensioni del ritmo cercando di delineare una provvisoria definizione attraverso le polarità (vedi figura 2.1) che questo concetto sembra includere. La divisione tra le polarità, ordine/flusso associati a stabilità/ movimento e ripetizione/differenza associati a continuità/discontinuità, è puramente un'azione euristica al fine di presentare le idee che ho incontrato. In realtà queste quattro coppie si richiamano l'una con l'altra. Infine ho aggiunto una terza coppia polarizzata: ritmo come inafferrabile ma allo stesso percepibile e qui mi sembra giocare la tensione tra mente e corpo.

| POLARITÀ DEI RITMI | | |
|---------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1 | Ordine /Stabilità | Flusso / Movimento |
| 2 | Ripetizione / Continuità | Differenza / Discontinuità |
| 3 | Inafferrabile/Mente | Percepibile/Corpo |

Figura 2.1. - Le polarità che il ritmo sembra connettere.

³⁸ Paul Ricœur (1913–2005) è stato un filosofo francese. I suoi interessi tra altri erano la fenomenologia e l'ermeneutica e la dimensione temporale nella narrazione. La sua opera più famosa legata a quest'ultimo tema è *Tempo e racconto* scritto in tre volumi nel 1991, 1992 e nel 1994 (tradotti in italiano da Jaca Book, Milano dal 1991 al 1999).

Se guardassi il mare, riuscirei a riconoscere con occhi e orecchie la ritmicità, la ripetizione del movimento delle onde. Ma ogni onda è differente: ha ampiezze, intensità, forza, energia diverse, che possono invadere, a lunghezze diverse, la spiaggia. Un movimento ordinato e continuo che mi culla... ma il rumore non è sempre uguale. Varia a seconda della potenza dell'onda. E il vento che mi scompiglia i capelli, complice di quella continuità o discontinuità. E quando mi immergo nel mare posso sentire con tutto il mio corpo, dalla testa ai piedi, dentro e fuori, questo ritmo.

Ordine e flusso (stabilità e movimento)

L'evoluzione del concetto di ritmo nel dizionario Treccani³⁹ fa risalire l'origine della parola agli antichi greci ρυθμός (*rhythmòs*), ovvero il movimento misurato a cadenza che contiene l'idea di ρεῖν (*rein*) ovvero “fluire”, il movimento delle onde.

Benveniste⁴⁰ (1966/1971), che ha ricostruito la genealogia di questo termine nel mondo greco (Tagliaferri, 2014), contesta questa derivazione della parola ritmo. Sostiene che tale versione è un'invenzione, in quanto la parola *rhythmòs*, nei suoi usi antichi, non si riferiva né all'acqua che scorre, né al ritmo come lo intendiamo oggi. L'etimologia della parola e il suo significato andrebbero ricercati, secondo questo autore, nell'atomismo di Leucippo e Democrito nella versione di Aristotele: “il termine ‘ρυθμός’ (ritmo) sarebbe equivalente a ‘σχῆμα’ (forma). La differenza tra i due è che ‘σχῆμα’ è la forma fissa, realizzata, mentre ‘ρυθμός’ designa la forma nell'attimo in cui è assunta da ciò che si muove” (Tagliaferri, 2014, p. 16). Benveniste spiega che il ritmo è una particolare forma, una disposizione, una configurazione priva di stabilità derivante da una sistemazione sempre soggetta al cambiamento (*ibidem*).

Il ritmo associato al movimento viene ripreso da Platone (428-347 a. C.), che lo definisce come “la denominazione dell'ordine del movimento”, (Platone, Leggi II, 664E). Forma che si fa movimento, forma che si trasforma attraverso il tempo, un ritmo come “configurazione trasformabile” (Sauvanet, 1999, in Alhadeff-Jones, 2017, p. 75). In questo senso il ritmo può essere applicato metaforicamente a qualsiasi elemento, evento, fenomeno in movimento o di

³⁹ <http://www.treccani.it/vocabolario/ritmo/> (ultima consultazione 30.12.17).

⁴⁰ *Émilie Benveniste* (1902-1976) è stato un linguista e accademico francese. Ha esplorato l'evoluzione del concetto di ritmo nel suo libro *Problemi di linguistica generale* (1971), nel quale afferma che i ritmi intensi come “ordine nel movimento” può essere applicato a qualsiasi realtà in movimento, dall'andatura, alla danza, dalla respirazione al sogno.

cui si fa esperienza, diventando la “percezione basilare della vita” (Tagliaferri, 2017, p. 17). Questa idea di ritmo come “forma in movimento” sembra coerente con la mia idea di ‘formazione’ come forma, struttura che accade nell’azione e interazione di più agenti, soggetti e oggetti, da co-costruire e quindi potenzialmente trasformabile. In una posizione apparentemente contrapposta, Aristotele abbraccia una concezione di tempo e ritmo come numerabili e quantificabili (Alhadeff-Jones, 2017). È forse il primo a collegare strettamente tempo e movimento, prendendo in considerazione anche il legame con lo spazio: il tempo è il numero, una qualità del movimento ma non è il movimento (Boscolo, Bertrando, 1993) e non bisogna confonderlo con esso (Ceriani, 2003). La dimensione temporale, richiamata dal ritmo, viene concettualizzata come un insieme e una successione continua di istanti che diventano un’entità discreta, quindi misurabile e ordinata.

Le posizioni di Aristotele e Platone sembrano essere rispecchiate, rispettivamente, da altri due filosofi, decisamente più contemporanei: Henri Bergson⁴¹ e Gaston Bachelard⁴². Il primo non fece direttamente riferimento al concetto di ritmo, ma lo considerava metaforicamente un movimento, un mutamento e una trasformazione interpretabile come “organizzatore [che] ordina le cose” (Alhadeff-Jones, 2017, p. 93, *mia traduzione*). Per Bergson il tempo è un prodotto della realtà espresso in ‘durata’, quale flusso continuo di istanti (Sauvanet, 2000 in Alhadeff-Jones, 2017) e successione qualitativa dei cambiamenti che si compenetrano l’uno nell’altro senza interruzioni (Boscolo, Bertrando, 2003). Sembra, quella di Bergson, una visione lineare che esalta la caratteristica della continuità, una visione che Gaston Bachelard criticherà, partendo dall’idea di ‘durata’ come una serie di complesse azioni ordinate che può essere percepita come continua, ma che ha bisogno della discontinuità di istanti per esistere (Bachelard, 1959/2016). Bachelard sostituisce il concetto di ‘durata’ con il ritmo, che secondo la sua visione è più una metafora che una realtà. Preferisce fare riferimento al movimento ritmico, perché sembra che sia in grado di includere la dialettica della durata:

⁴¹ *Henri Bergson* (1859-1941) è stato un filosofo francese, cui interessi spaziavano dai campi della psicologia e della biologia, all’arte, la letteratura e la teologia. Nel 1927 vinse il Premio Nobel per la letteratura.

⁴² *Gaston Bachelard* (1881-1862) è stato un filosofo della conoscenza francese dai molteplici interessi culturali: spaziavano dagli studi scientifici di fisica e chimica alla psicanalisi e all’antropologia. Tra le sue molteplici ricerche si dedicò all’immaginario poetico, e al rapporto tra fantastico e razionalità.

[È in] virtù del ritmo che si comprenderà meglio la continuità del discontinuo, che occorre mantenere per collegare le estremità dell'essere e disegnare la sua unità (Bachelard, 1966/1973, p. 88).

L'epistemologia di Bachelard sembra riprendere l'idea dei greci di "flusso" includendo anche l'ordine di Aristotele, Platone e Bergson, sottolineando però che crisi, rotture e discontinuità possono potenzialmente dare origine al cambiamento e alle scoperte, anche in termini scientifici. La posizione di Bachelard sembra convincente rispetto alle mie idee di riferimento: l'apprendimento come flusso ordinato nel quale possono avere luogo delle crisi che possono mettere in discussione idee e pensieri e schemi di pensiero. Provo a calare questo doppio assunto di "ritmo" e "crisi" nella teoria di Kuhn (1962) su come si evolvono le teorie scientifiche, e quindi anche la conoscenza. La scienza non è una mera accumulazione di conoscenze. Per un certo periodo molte "scoperte scientifiche" sembrano avvalorare il *paradigma* dominante, confermandolo e adattandolo rispetto ai nuovi studi. A un certo punto la realtà mostra elementi o fenomeni divergenti dal *paradigma* oppure qualcuno ipotizza qualcosa di diverso. È lì che può nascere una *rivoluzione scientifica*, che spezza, rompe, mette in discussione una continuità, immettendo una discontinuità che va poi riconfermata con un'altra continuità. Riconosco che questa descrizione è lineare e riduttiva. Forse pensare al ritmo delle idee scientifiche mi ricorda quanto crisi e *disruption* (vedi nota dedicata, capitolo 1) abbiano una potenzialità intrinseca nonostante sembrerebbero aver assunto, nel nostro vocabolario (e in quello dell'affido), delle connotazioni negative (Morin, 2016/2017). Eppure sono fisiologiche: "se i sistemi cambiano per salti, in ogni organizzazione agiscono elementi di stabilità e coerenza ed elementi di difformità, che spingono verso il cambiamento e la fluttuazione" (Telfener, 2011, p. 59). Le crisi possono avvenire sia nel corso di cambiamenti repentini (l'evolversi delle modalità attraverso cui solitamente i sistemi cambiano portando a una certa stabilità) sia in momenti di relativa stabilità. Le crisi (come i conflitti) non sono in sé problematiche. Ma lo possono diventare se non permettono l'evoluzione delle relazioni (Telfener, 2011). Secondo Bateson 'patologico' è un sistema che ha perso la capacità di ricevere informazioni e dunque di generare differenza, filtrando solo i messaggi coerenti con la propria organizzazione (Prandin, 2012). In quest'ottica il concetto di ritmo potrebbe essere una metafora interessante per osservare, percepire, pensare e comunicare quanta rigidità o fluidità mostra un sistema e interrogarsi rispetto al movimento o alla staticità di uno stato di stabilità e di cambiamento. Si potrebbe pensare alle caratteristiche peculiari del ritmo che è in grado di generare ed essere percepito come differenza per chiedersi: questa famiglia/istituzione/operatore sta suonando un ritmo

(Formenti, 2012)? È capace di “generare differenza e filtrare i messaggi a lui/loro coerenti”? Quali relazioni intrattiene con altri ritmi?

Ripetizione e differenza (continuità e discontinuità)

Lefebvre descrive il ritmo come: “ripetizione dentro a un movimento [...] che ritorna in accordo a delle regole o leggi in modo forte o debole ma comunque riconoscibile da arresti, pause, vuoti, riprese, e intervalli” (Lefebvre, 2004, p. 78, *mia traduzione*). Mi sembra che questa definizione comprenda il legame che c'è tra ripetizione e differenza, ordine (regole) e regolarità, circolarità e linearità includendo anche la percezione. I ritmi possono essere ciclici e lineari: se i primi prevedono un ritorno, di una stessa azione, mossa o movimento, non per forza in opposizione a un ‘divenire’, i secondi hanno la tendenza a preservare l’identità che si ripete dentro intervalli regolari (Lefebvre, 2004). Ciclici sono i ritmi cosmici, come il giorno e la notte, le ore e i mesi, le stagioni e gli anni, che hanno una determinata periodicità e frequenza. Lineari sono i ritmi dell’orologi e dei calendari, che standardizzano il tempo in modo universale e unificato nel mondo.

La teorizzazione di Lefebvre mi sembra che ci allerti a non confondere il ritmo con il semplice movimento, la velocità, le sequenze di mosse e gesti o il funzionamento di una macchina (*ivi*, p. 5), ma è movimento che comprende temporalità diverse e una durata quantificabile, che ripropone ripetizioni ma anche interruzioni e riprese (*ivi*, p. 78) dove sono intrecciati gli aspetti sia qualitativi sia quantitativi (*ivi*, pp. 8-9). Un ritmo può essere dotato di misura: per il ritmo musicale questo è più evidente che in altri ritmi (il bolero 4/4, il valzer, 3/4, la samba 2/2) perché marca un tempo che lo distingue in momenti. Il ritmo ha però un aspetto qualitativo perché connette tutti i vari tempi fondendoli una unità e diventando il risultato dei tempi quantitativi.

La ripetizione assoluta è una finzione della matematica: quando si scrive ‘A=A’ si vuole indicare una correlazione, sequenza e ripetitività, ma la prima ‘A’ è *diversa* dalla seconda ‘A’ (Lefebvre, 2004). La prima A non è (non corrisponde) alla seconda A. Il ritmo è percepibile dalla *differenza* prodotta nella *ripetizione-ritmo*, usando un’espressione di Gilles Deleuze⁴³ (2010), “la prima essendo solamente l’apparenza o l’effetto astratto della seconda [...] è la differenza a essere ritmica e non la ripetizione che la produce” (Tagliaferri, 2014, p. 19). Senza

⁴³ Gilles Deleuze (1925-1995) filosofo francese, ha scritto un libro dal titolo *Differenza e ripetizione* (1968) nel quale accenna anche al termine di ritmo.

la differenza tutto apparirebbe monotono e prevedibile (Sauvanet, 1997) e senza differenza non si inventerebbe nulla (Adams St. Pierre, 2016).

Altri autori hanno sottolineato il tema della *differenza* nel ritmo. Whitehead⁴⁴ lo descrive come “innesto di una differenza dentro a uno schema di ripetizione” (Whitehead, 1929/1992, p. 70), sottolineando il ruolo giocato dall’instabilità, dall’imprevedibilità e dal movimento. Per questo autore l’essenza del ritmo è la “fusione di uniformità e novità”, evidenziando così il suo carattere composito di continuità e discontinuità. Nel suo libro *I fini dell’educazione e altri saggi* (1929), egli confuta la tesi che lo sviluppo dell’allievo sia “uniforme e continuo, senza differenziazioni dovute a cambiamenti qualitativi o ad alterazioni di velocità” (*ivi*, p. 70). Ecco perché l’educazione dovrebbe consistere nella presentazione di continue ripetizioni di cicli che coinvolgono tre diversi stadi dello sviluppo mentale: lo “stadio della fantasia” (*ivi*, p. 71), nel quale è necessaria un’emozione di eccitamento e interesse verso un contenuto; lo “stadio della precisione” (*ivi*, p. 72), nel quale si accresce la conoscenza attraverso l’analisi dei fatti e trovandone il significato; lo “stadio della generalizzazione” (*ivi*, pp. 71-72), nel quale si classificano le idee o si acquisisce una tecnica. Come nella vita, anche nei processi di apprendimento si alternano libertà e costrizione. Vincolo e possibilità. La teoria di Whitehead suggerisce un modello basato sul gioco tra continuità e discontinuità, attorno a specifiche strutture temporali (movimenti ritmici) e ripetizioni dei cicli esperiti sia individualmente sia collettivamente (Alhadeff-Jones, 2017).

Continuità e discontinuità incarnati nei movimenti ritmici sono stati ripresi da due psicologi dello sviluppo: Jean Piaget⁴⁵ e Henry W. Maier⁴⁶. Mi sembra che entrambi sostengano la

⁴⁴ *Alfred North Whitehead* (1929/1992) filosofo e matematico britannico, cercò una mediazione tra l’istanza filosofica e la visione scientifica del mondo. Scrisse un libro sull’educazione *The Aims of Education and other Essays* (1929), ma per lo più si occupò di logica, matematica, epistemologia, teologia e metafisica. Insieme a Bertrand Russell fu autore dei tre volumi di cui si compongono i *Principia Mathematica* e la *teoria dei tipi logici*.

⁴⁵ *Jean Piaget* (1896-1980) è stato uno psicologo, biologo, pedagogista e filosofo svizzero. È considerato il fondatore dell’Epistemologia Genetica, che studia le strutture e i processi cognitivi legati alla costruzione della conoscenza attraverso un metodo sperimentale. La maggior parte dei suoi scritti sono rilevanti per la psicologia dello sviluppo.

⁴⁶ *Henry W. Maier* (1919-2005) è stato per molti anni professore Emeritus presso l’Università di Seattle, Washington, e professore in visiting presso altre università del nord America. I suoi studi erano rivolti al lavoro di tutela e di cura dei professionisti. Il suo focus era quello di comprendere i bisogni dei bambini che entravano nel sistema di cura, il sostegno per le famiglie e l’importanza di vedere le cose da altre prospettive, a volte anche in contrasto, rispetto all’emergenza di visione manipolatrice delle nuove tecnologie.

necessità di pensare all'apprendimento come un processo nel quale processi continui e discontinui sono profondamente intrecciati.

Piaget (1950) sosteneva che lo sviluppo cognitivo è costellato da movimenti discontinui, nei quali il processo di *assimilazione* (conoscenza e acquisizione di informazioni attraverso le proprie strutture cognitive) si alterna e compone con il processo di *accomodamento*, ovvero modifica degli schemi preesistenti che incorpora le nuove informazioni adattando gli schemi di pensiero. In questo quadro il concetto di “equilibrio” è la condizione in cui c'è una certa concordanza tra schemi cognitivi e informazioni dell'ambiente. Conseguentemente, per ristrutturare questi schemi di pensiero è necessario un disequilibrio, e quindi una certa discontinuità nella quale interverrà poi il sistema autoregolatore per ristabilire l'equilibrio. Il ritmo dunque viene descritto come una *struttura complessa* che organizza la percezione e l'interpretazione degli stimoli esterni e diventa un principio regolatore tra schemi interni (ritmi interni?) ed esterni (ritmi esterni?). Gli effetti degli apprendimenti deriverebbero dunque da forme negoziate, riprodotte o imposte, dai vari attori, oggetti, contesti, spazi, atmosfere all'interno di un processo. Alhadeff-Jones (2017) riprende le idee piagetiane per sostenere che l'autonomia di chi è in apprendimento dipende dai processi cognitivi (in senso lato) che coinvolgono i ritmi personali che si accordano o meno, si armonizzano con i ritmi collettivi e organizzativi oltre che ambientali.

Su un piano molto vicino alla mia ricerca, Henry W. Maier scrive nel 1979 un articolo elencando le componenti della cura essenziali per lo sviluppo di bambini soprattutto quelli destinati a crescere fuori famiglia. Riassumendo il suo pensiero, Maier evidenzia l'importanza di prestare attenzione all'*aspetto corporeo* (sentirsi accolti fisicamente) e *spaziale* (aver un proprio spazio fisico); al dare *continuità* delle esperienze (routine) e delle figure da cui il bambino dipende in modo da favorire una capacità di predire cosa succederà; e infine al *contesto* che deve essere familiare, vicina e adattato al bambino.

Queste componenti favorirebbero nel bambino di cui ci si sta prendendo cura un sentirsi speciale, importante e sicuro che gli permetterebbe di essere curioso rispetto alle nuove esperienze e aprirebbe la possibilità di affidarsi ad altre persone. In questo testo la ritmicità che emerge dalle azioni del bambino (per esempio far tintinnare un sonaglio ripetutamente, accarezzare ripetutamente i capelli di un'altra persona) sottolineerebbe la sincronizzazione tra bambino e adulto e la qualità dell'interazione di continuità (affettiva). Funzione analoga la giocano, secondo la teoria di Maier, anche i rituali intesi come pratiche ripetute che assumono un significato speciale per i bambini: assicurare loro un'esperienza di ripetitività che generi la

percezione di poter predire le mosse future. Per far sì che la cura acquisisca una caratteristica ritmica, Maier suggerisce di moltiplicare le occasioni ritmiche nelle quali il bambino possa sperimentare l'eterogeneità delle attività e delle persone coinvolte. Anche per Maier, come per Piaget, sembra che l'esperienza di continuità (ripetitività e routine) ma anche di discontinuità (sperimentare diversi ritmi di persone e attività) siano passaggi inevitabili per/nello sviluppo umano: costruire un contesto rassicurante dato dalla prevedibilità, ma anche una certa diversificazione che permetterebbe la sintonizzazione con adulti e contesti diversi e la capacità di *coping*. Sembrerebbe dunque da queste idee che uno spazio in cui il ritmo è pensato e curato è uno spazio "sufficientemente sicuro" (Winnicott, 1971/2005).

Secondo Alhadeff-Jones (2017), pensare al ritmo in educazione ci permette di concepire l'organizzazione della complessità temporale all'interno di movimenti *continui* e *discontinui* che caratterizzano i processi di apprendimento. Inoltre, permette la composizione tra temporalità, dimensioni, attori, oggetti, contesti ed esperienze diverse (Alhadeff-Jones, 2017). In questo senso i ritmi in educazione, coerentemente con una visione sistemica e complessa, emergerebbero attraverso l'organizzazione ordinata (ripetizioni, routine, regolarità) e disordinata (incidenti, eventi e storicità) di vari fattori, individuali, collettivi, sistemici, e contestuali nel loro costituirsi ed evolversi. L'autore ci invita a considerare ordine e disordine all'interno dell'esperienza umana ma anche quello a chiedersi come temporalità e ritmi possano essere organizzati, appresi, trasformati sia dagli individui sia dalle istituzioni e dalla società (Alhadeff- Jones, 2017).

Percepibile ma inafferrabile (mente e corpo)

Il ritmo presuppone l'essere senziente, la percezione con i nostri sensi. Già Aristosseno da Taranto (circa 354-300 a.C.), allievo di Aristotele, affermava che per percepire il ritmo, che lui studia in ambito filosofico e musicale, è necessario che venga associato a un movimento corporeo, sonoro o verbale, ovvero a una materia che è sé priva di caratteristiche e ritmiche che chiama *rhythmizòmen* (Seidel, 1987, p. 28). Quindi non è possibile che il ritmo si realizzi da solo, ma per essere percepito *con i sensi* ha bisogno di una materialità e di un'interdipendenza tra elementi. Aristossene ci indica che la materialità rende percepibile il ritmo.

Il corpo come materialità attraverso il quale percepire il ritmo è tema centrale nel pensiero di Emile Jaques-Dalcroze, Rudolf Bode e Rudolf Steiner, accomunati dall'idea che *tutti* hanno dentro di sé un ritmo.

Jaques-Dalcroze dedicherà il suo studio a come formare gli allievi ad avere una ‘coscienza del ritmo’ che definisce come “la facoltà di rappresentarci ogni successione e ogni combinazione delle frazioni del tempo in tutte le loro sfumature di velocità e intensità” (Jaques-Dalcroze, 1920/2008 p. 31). Questa coscienza (*euritmica*) si forma attraverso l’esperienza ripetuta del movimento del corpo intero con la propria ossatura, i muscoli e il sistema nervoso (Jaques-Dalcroze, 1920/2008).

Rudolf Bode, esponente tedesco della cultura del corpo (*Körperkultur*), in opposizione a Jaques-Dalcroze, presenta un’idea pedagogica dello sviluppo dei ritmi corporei slegata dalla musica e dall’arte (Alhadeff-Jones, 2017) in cui l’obiettivo dell’educazione è promuovere i movimenti del corpo derivanti dal “ritmo naturale”, espresso e agito nelle attività quotidiane. Infatti secondo Bode democrazia, capitalismo e intellettualismo sono promotori di regole e valori “contro natura” (Hanse, 2007 in Alhadeff-Jones, 2017). Usa quindi il concetto di *sincronicità* per evidenziare quale possa essere l’unità per eccellenza: con la propria natura corporea, con altri corpi e i movimenti esterni (Alhadeff-Jones, 2017, p. 98).

Anche Rudolf Steiner (1961/1996), riconoscendo il movimento ritmico del corpo dei bambini, nel sistema cardiaco, respiratorio e nervoso, dichiara che le attività educative debbano rispettare questo tipo di funzionamento e quindi debbano essere organizzate in modo a loro volta ritmico. Un’educazione che intercetta, accompagna, sostiene il ritmo di crescita “naturale” dato. La posizione essenzialista di Steiner sembra essere in opposizione al costruttivismo, che vedrebbe il ritmo come co-costruzione e non definito a priori.

Mi sembra che questi autori abbiano il merito di aver evidenziato l’importanza del corpo e del “fare esperienza” ma anche spirituale e creativo nell’ambito del ritmo. Per quanto riguarda l’educazione in generale, nella quale l’insegnante, il formatore, non ha un ruolo trasmissivo, ma di facilitatore della conoscenza.

Attraverso il corpo è possibile percepire il ritmo anche se rimane per lo più inafferrabile alla conoscenza proposizionale e razionale. Tutti noi possiamo percepire con i sensi i ritmi che si manifestano a vari livelli naturali, interni, esterni e anche prodotti. Per farlo, abbiamo bisogno di una mente e di un corpo (Lefebvre, 2004). Lefebvre scrive che “il ritmo appare un tempo regolare governato da leggi razionali, ma connesso con ciò che è meno razionale nell’essere umano: quella parte viva, carnale, del corpo” (*ivi*, p. 9, *mia traduzione*). In questo senso sembra emergere una tensione tra mente e corpo: dal punto di vista mentale il ritmo appare astratto, invisibile, non identificabile, quindi riconducibile a una metafora o a un costrutto teorico. Ma

con il corpo e in una materialità (dipinto, poesia, canzone) è possibile percepirlo, viverlo, sentirlo, dipingerlo, cantarlo, ballarlo o recitarlo. Le teorie *enattive* possono portare un contributo in questa direzione, come sottolineato da Ceriani, che definisce il ritmo associandolo al concetto di *semio-fisica* come “fondamento semiotico ma fisicamente ancorato” (Ceriani, 2003, p. 11). Questa autrice sembra discostarsi da una posizione di senso comune che vede il ritmo come una totalità o un principio astratto, ma al contrario, lo considera un mediatore tra percezione, cognizione e azione, connessi in una relazione circolare nella quale lo *schema ritmico* è incorporato:

[...] una forma di *emergenza*, [...] “embodiment” o di “embodied action” che mostra come la percezione sia di fatto un fenomeno guidato dalle capacità sensomotoria del corpo, e come queste capacità siano a loro volta radicate negli strati biologico, psicologico e culturale dell’esperienza umana (Ceriani, 2003, p. 22).

L’*emergenza* nel paradigma sistemica giudica una forma che nasce dal processo, nel quale sono coinvolte più persone in relazione tra di loro, con oggetti, inseriti in contesti, nel senso di luoghi fisici ma anche di contesti di senso e discorsi, dove ogni azione e comunicazione può essere letta solo a partire da relazioni e processi di cui si fa esperienza con la percezione (corpo e mente). Il ritmo in questo senso è una co-costruzione. Prendendo spunto da Merleau-Ponty⁴⁷ (la percezione è parte della conoscenza) e da Varela, Thompson e Rosch⁴⁸ (l’idea di *mente incorporata*), il ritmo è in grado di connettere strutture cognitive che emergono da *pattern* senso-motori ricorrenti, permettendo “l’azione percettivamente guidata” (Varela et al. 1991, p. 173). La cognizione è un’azione incarnata e incorporata, connessa a un contesto biologico e psichico. L’esempio che fanno questi autori (*ivi*, pp.165-177), che potrebbe valere anche per il ritmo, riguarda la nostra idea e percezione del colore. Non a caso uso *idea e percezione* insieme perché il colore è percepito con i sensi e con la mente. Organizziamo le varie combinazioni di saturazione, luminosità e tonalità in base a categorie di colore a cui abbiamo dato un nome in modo coordinato e consensuale su base culturale e sociale. Cognizione e linguaggio non sono direttamente connessi, e le categorie sono determinate da strutture emergenti, date dall’attività umana neuronale connessa al nostro senso della vista. La percezione del colore, come del ritmo, dipende dalle strutture biologiche, culturali e storiche dentro il quale avviene. Il colore non è

⁴⁷ Cfr. Merleau-Ponty M. (1946). *Il primato della percezione e le sue conseguenze filosofiche*. Tr. it. Medusa, Milano, 2004.

⁴⁸ Cfr. Varela F.J., Thompson E. e Rosch E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge (MA).

né “là fuori”, nell’ambiente biologico e culturale, né “qua dentro”, indipendente dal contesto biologico e culturale. Sembra dunque che il ritmo non sia una mera questione percettiva o mentale, ma esperienziale, consensuale e incorporata. Una co-costruzione tra molti fattori, dentro a un contesto biologico, fisico, sociale, personale e culturale. Esso non si “rileva” come un dato pre-esistente ma si costruisce, come “una gestalt spazio-temporale derivante sia da un’*emergenza* sia da una proiezione” (Ceriani, 2003, p. 34).

La posizione costruttivista di ritmo è più coerente con la sistemica, anche se non si può negare la polarità tra mente e corpo.

Organizzare i vari ritmi: sincronizzazione e desincronizzazione

In questo paragrafo andrò a riflettere su come i ritmi si connettono, affrontando il tema della sincronizzazione e desincronizzazione, facendo emergere un’altra coppia polarizzata.

Un gruppo di ricerca in matematica ha mostrato come 32 metronomi⁴⁹ che partono in momenti diversi, dopo qualche minuto si sincronizzano se posti sopra una superficie in movimento. Le oscillazioni dei metronomi si influenzano a vicenda permettendo così di giungere a una completa sincronizzazione (Bennett et al., 2002). Similmente una superficie sufficientemente elastica, come il legno, permetterebbe il raggiungimento di una completa sincronizzazione tra due orologi a pendolo. Illuminante pensare che il movimento possa essere il motore verso un processo di sincronizzazione. E mi viene in mente ciò che Formenti dice rispetto a “mettere in movimento le storie” (2017a) come una responsabilità che educatori e pedagogisti dovrebbero assumere.

Il ritmo rientra nel campo dell’esperienza vissuta dalle emergenze, come si è detto, ma c’è uno scarto, un processo necessario tra la percezione di un fenomeno e la sua definizione. Questo vale ancora di più per il ritmo, perché esso appare afferrabile solo nella sua simultaneità e interconnessione con tanti altri ritmi, che compongono un’unità, ma mantengono la loro differenza (Lefebvre, 2004). Questa *unità molteplice* di ritmi - psicologici, culturali, sociali e organici - è connessa, proiettata, espressa con e attraverso l’esterno, l’Altro e il mondo, e sono subordinati all’azione (*ibidem*). Il ritmo si definisce in relazione a qualcos’altro, a un contesto e ad altri ritmi, soprattutto quando questi entrano in conflitto (*ibidem*). Il fenomeno ritmico è

⁴⁹ Di questo esperimento è possibile vedere un video in rete (<https://www.youtube.com/watch?v=5v5eBf2KwF8>).

dunque “un’organizzazione complessa temporale di processi prodotti individualmente e collettivamente” (Michon, 2005, p.17, *mia traduzione*). Michon⁵⁰, filosofo francese, individua e distingue le caratteristiche del ritmo nella ‘corporeità’, ‘discorsività’ e ‘socialità’. Nel primo caso si riferisce alle attività umane di mangiare, dormire, camminare, giocare, lavorare, fare sesso: azioni plasmate dalla cultura e incorporate attraverso la socializzazione e l’educazione. Per quanto riguarda la ‘discorsività’, la dimensione ritmica è rintracciabile in quel continuo movimento tra significati lessicali, semantici, sintattici, nell’intonazione e distribuzione degli accenti nell’atto di produzione di parole. Poesia, canto, conversazioni, *blog* e pubblicità, ovvero le attività linguistiche, organizzano come le persone si esprimono e come mostrano la loro individualità. Nel terzo caso, la ‘socialità’ è ritmica in quanto organizza le variazioni e l’alternanza di intensità delle interazioni umane, giornalmente, settimanalmente e annualmente, e dei momenti in cui ci troviamo in solitudine e in gruppo (Alhadeff-Jones, 2017). Queste dimensioni sono interdipendenti nella nostra vita quotidiana e spesso le diamo per scontate.

Essendo il ritmo un fenomeno pervasivo, tutti i vari ritmi sono intrecciati e interdipendenti e si manifestano a tutti i livelli tra percezione, azione e corpo, fattori biologici, psicologici e culturali ma anche tra oggetti. Inoltre, l’individuo, come affermano Boscolo e Bertrando, fa parte di un sistema sociale e culturale ed:

[...] è posto nella situazione di dover continuamente coordinare il proprio tempo interno con quello degli altri individui e con i vari tempi istituzionali [...] adattarsi all’inevitabile diversità dei tempi del sistema dei trasporti, del posto di lavoro, della scuola, della famiglia e così via” (Boscolo, Bertrando, 2003, p. 64).

Anche se gli autori fanno riferimento al tempo, penso che il loro richiamo al coordinamento tra interno ed esterno possa essere un’indicazione valida anche per il ritmo. Ma come si legano, si relazionano, si armonizzano, si differenziano tutti questi ritmi, data la loro inevitabile interdipendenza⁵¹? Il “pregiudizio della sincronizzazione” come coincidenza o accordo temporale è molto forte in me in quanto ricercatrice e operatrice, ma lo noto anche nei discorsi degli operatori che incontro nel mio lavoro come pedagogo di un servizio affidi. È come se

⁵⁰ *Pascal Michon* (1959) è un filosofo e storico francese, i suoi interessi di studi sono la storia degli individui in occidente, il processo di individuazione e il potere giocato nel contesto del capitalismo mondiale, la genealogia del concetto di ritmo nelle scienze umane e nella società, in filosofia e nella poesia e le teorie dei linguaggi. Ha fondato una rivista online dal nome *Rhuthmos* (www.rhuthmos.eu).

⁵¹ Cecchin (2004), psicoterapeuta sistemico direbbe: “Non c’è niente al di fuori della relazione [...] l’essere umano esiste solo in relazione a qualcuno” (p.57).

fossimo affascinati dalla sincronizzazione e questo mi sembra evidente quando guardo il nuoto sincronizzato, quando ascolto il canto di un coro, o partecipo a un ballo di gruppo dove tutti sembrano connessi e sincronizzati. Che origine ha questa emozione? La sincronizzazione può essere definita un'emozione sistemica? Dimentico e dimentichiamo che la sincronizzazione e il coordinamento comprendono il loro opposto. La sincronizzazione è un atto co-costruito anche dalla e nella desincronizzazione.

Danza, musica, canto e sport sono buoni esempi di come sincronizzazione e desincronizzazione siano interdipendenti e penso che il movimento tra queste, due forme apparentemente opposte, sia la cifra che le unisce e le connette.

Pensiamo per esempio a quando balliamo in discoteca: andiamo a tempo con la musica ci coordiniamo con il corpo e i gesti rispetto alla musica e altri attorno a noi stanno facendo la stessa cosa. Tutti stanno ballando, chi in solitario, chi in coppia, chi in gruppo, tutti in modo diverso, facendo mosse diverse, e dunque attraverso una desincronizzazione rispetto gli altri "ballerini". Allo stesso tempo tutti sembrano "accordati" e "sincronizzati" su una stessa attività, qualunque siano i loro andamenti e movenze. La sincronizzazione del ballo più intenzionale avviene quando un gruppo di ballerini, allenati e dopo numerose prove, cerca di incarnare il ritmo coordinandosi. Ma allo stesso tempo per apparire sincronizzato e preparare una coreografia la desincronizzazione è necessaria per non ripetere le stesse mosse rendendo lo spettacolo monotono. Questo avviene anche nel nuoto sincronizzato che unisce movimenti acrobatici, nuoto e musica tra diversi corpi e movimenti in acqua. Forza, flessibilità, abilità artistica, conoscenza del nuoto, grazia e coordinazione sembrano caratterizzare questo sport. I movimenti delle sincronette sono scanditi a tempo di musica, contando otto tempi per ottenere la massima sincronizzazione con le compagne. Lo sguardo sul dettaglio, lo studio e l'allenamento creano l'intera coreografia sincronizzata. Per permettere a una sincronetta di saltare fuori dall'acqua ci vuole un'alta coordinazione tra le compagne e una desincronizzazione tra i vari movimenti dove ognuna ha un "compito" e un "ruolo" nel portare a termine quella determinata mossa (chi farà la base-forza sotto l'acqua alle compagne che afferreranno i piedi della sincronetta che salterà).

Un altro esempio di sincronizzazione tra diversi ritmi è l'improvvisazione in una *jam-session* (Formenti, 2006). I musicisti non sanno ancora esattamente cosa e come suoneranno, ma sono spinti dal piacere di farlo, in modo libero e fuori dai contesti istituzionali. Le regole non sono decise a priori, ma si sviluppano mentre si suona. Ognuno improvvisa, si fa sentire, esegue e

ascolta cosa stanno suonando gli altri, in un'atmosfera dialogica. Ognuno rappresenta una differenza che crea una melodia ripetitiva o spezzata, restituendo al pubblico un'idea di *continuum* discontinuo musicale.

Questi tipi di esperienza sincronizzata e sociale di ritmi possono avvenire anche in contesti socialmente programmati e predeterminati. Cantare insieme ha sempre voluto dire “fare gruppo”, se pensiamo alle pratiche scolastiche, religiose o militari. Avevano l'obiettivo di unificare le temporalità di tutti, concentrarsi su un unico compito, sentirsi un gruppo, alzare il morale, dare forza, spesso per poter affrontare i difficili compiti, o nel caso dei soldati, anche la morte. L'inno per compattare i fedeli, il canto degli schiavi che lavoravano nelle piantagioni, la marcia dei soldati, le canzoni cantate a scuola come rituali, rafforzano l'identità di una religione, di uno stato o di una comunità.

La sincronizzazione e il coordinamento dei vari ritmi avvengono nel coro come nella *jam-session*. Si può dedurre che possa avvenire se i ritmi sono già prestabiliti e conosciuti, oppure se è possibile co-costruirli improvvisando o perfino senza un'intenzione. Boscolo e Bertrando rispetto al fenomeno di coordinamento scrivono:

Il grado di sincronizzazione dei tempi individuali [...] è evidenziabile nelle caratteristiche di rigidità o flessibilità, di armonia o disarmonia, di maggiore o minore conflittualità, osservabili nell'unità [del sistema] familiare (Boscolo, Bertrando, 2003, p. 82).

Secondo questi autori, i membri di una famiglia o di un'istituzione hanno “tanto più capacità di coordinarsi tra di loro e con le persone e le cose esterne quanto maggiore è la gamma di tempi interni a loro disposizione” (*ivi*, p. 65). E aggiungono che una famiglia sufficientemente sincronizzata sul piano linguistico, comportamentale, affettivo e cognitivo genera una significativa esperienza di *intimità* (Boscolo, Bertrando, 2003) come indice di benessere.

Sembra che in campo pedagogico, ma anche in campo medico sociologico e biologico, la sincronizzazione sia la condizione “migliore” o “da raggiungere” per ogni organismo, sistema, organizzazione. Questo porta a svalutare la desincronizzazione, come crisi, errore, problema “da evitare”. Invece come detto la desincronizzazione dei ritmi contribuisce alla sincronizzazione, l'una contiene l'altra. Richiamando i concetti di discontinuità, disorientamento, dilemma, la desincronizzazione permette un processo di cambiamento e apprendimento, una riflessione sulle premesse, che nella sincronizzazione totale forse non sapremmo e non riusciremmo a vedere (Bateson, 1972/2006).

Aspetto duale del ritmo e analisi dei ritmi

Le riflessioni in questo paragrafo verteranno sulla concezione duale del ritmo, che connette le varie polarità evidenziate nei paragrafi precedenti. Questo carattere duale è molto importante per la mia ricerca: dove incontro un aspetto della realtà che appare contraddittorio o ambivalente, posso infatti individuare un ritmo. Per poter rintracciare l'idea di ritmo nell'analisi dei miei dati ho intenzione di utilizzare la teorizzazione di Sauvanet (1997) che individua alcune caratteristiche del ritmo: struttura, periodicità e movimenti continui e discontinui.

Walt Whitman ha scritto “Mi contraddico? Ebbene sì, mi contraddico, sono vasto e contengo moltitudine”. Mi hanno sempre affascinato le contraddizioni, le polarità, gli opposti perché mi ricordano che siamo moltitudine, che la realtà può essere interpretata in maniera diverse. Uno stesso atto, comunicazione, aspetto può sembrare questo ma anche qualcos'altro, illuminando tutta la sua complessità e svelando l'osservatore di quell'interpretazione. Le contraddizioni mi consentono di aprire scenari inaspettati o impensabili. Poi ho incontrato le idee di Bateson (1972/2006) sulla doppia descrizione e quelle di Keeney (1983/1985) sulle complementarità cibernetiche: ricercare connessioni, relazioni, legami e una cornice alternativa che possa includerle. La “terza via”, la chiamerebbe Lucia, la mia migliore amica.

Il ritmo è un concetto che compone e collega due polarità spesso considerate opposte: strutturerebbe così i fenomeni di sincronizzazione, stabilità, ordine, ripetizione e continuità, insieme a desincronizzazione, cambiamento, movimento, discontinuità e differenza. Alhadeff-Jones (2017) scrive che si possono percepire i ritmi se si fa attenzione alle irregolarità che permettono di svelarne l'aspetto duale. Lefebvre (2004) identifica nelle categorie o concetti opposti una dimensione metodologicamente indispensabili per individuare i ritmi. Aggiunge alle categorie che ho sopra analizzato anche le polarità di meccanico e organico, scoperta e creazione, ciclico e lineare, quantitativo e qualitativo (Lefebvre, 2004). Per analizzare i ritmi, questo autore suggerisce di misurarli tramite la loro *frequenza* (Lefebvre, 2004) o individuandone la logica duale e compararli in maniera *dialogica*, includendo due voci, oppure *dialettica*, includendone tre (Lefebvre, 2004). Pensare in una logica *dialogica*, trovando l'opposto di un'idea o di un significato o di un'azione e la *dialettica*, “in cui i lati smembrati dei dualismi possano essere ricongiunti” (Keeney, 1983/1985, p.128) sembrano coerenti con un'ottica sistemica che include la visione ricorsiva ed evita demarcazioni rigide. Una prima azione di distinzione da cui uscire per abbracciare una logica *e/e*. In questa direzione sembra

pensare anche Lefebvre, secondo il quale i ritmi possono essere separabili attraverso un'analisi, ma poi vanno ricomposti, perché in interazione continua e relativamente presenti uno dentro l'altro. Sono elementi che *punteggiano* la vita, diventano convenzioni e creano abitudini più o meno ripetitive, diventando anche dei vincoli (Lefebvre, 2004). Allo stesso modo e in modo riflessivo da come punteggiamo la realtà, in base alle nostre premesse implicite, può nascere un ritmo e quindi un senso (Formenti, 2018). Secondo Formenti⁵² il ritmo insieme all'armonia e alla disarmonia, sarebbero “indizi” che ci consentirebbero conoscere il mondo in quanto osservatori e partecipanti della relazione con lo stesso, per darne un senso e un significato. Si conosce e si apprende grazie alla ripetitività e alla ridondanza, come *contesto di significato*. L'obiettivo ultimo, sempre secondo Formenti (1998), sarebbe il costituirsi di un ritmo di scambio sincronizzato o il *coordinamento* che permetterebbe di “trovare insieme un ritmo che consente di essere, almeno per un poco, un *noi*” (Formenti, 2018, p. 35).

Oltre che nella dualità, il ritmo si potrebbe riconoscere dalle sue caratteristiche di *struttura*, *periodicità* e *movimento* (Sauvanet, 1997). Secondo Pierre Sauvanet⁵³ (1997), per qualificare un fenomeno come ritmico il soggetto che lo percepisce, subisce o agisce può assegnargli almeno due di queste caratteristiche, che lui chiama criteri. La sua operazione ha l'obiettivo di “incorporare” l'azione nel definire cosa sia il ritmo, che troppo spesso può essere visto come categoria concettualmente astratta. Il primo criterio corrisponde al concetto di struttura (*structure, pattern*), ovvero lo schema, la *gestalt*, la configurazione, la composizione di elementi eterogenei interdipendenti che richiamano a una totalità (Sauvanet, 1997). E qui emergono le caratteristiche riconducibili a tale struttura, ovvero la durata (lunga o corta) e l'intensità, non come misure, bensì come parte di un tutto: “tutte le misurazioni sono delle strutture ma non viceversa” (Sauvanet, 1997, p. 5, *mia traduzione*).

Il secondo criterio è la periodicità o ricorsività (*périodicité, periodicity*) ovvero il ritorno di uno stesso elemento a intervalli regolari che va a costituire un ‘periodo’, una ripetizione (Sauvanet,

⁵² Laura Formenti è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, all'Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi interessi, approfonditi con uno sguardo sistemico e complesso, sono l'educazione degli adulti e le dinamiche familiari.

⁵³ Pierre Sauvanet (1966) è un filosofo francese, professore di estetica presso l'Université de Bordeaux. I suoi interessi di ricerca sono lo studio da una prospettiva filosofica dei fenomeni ritmici, all'interno di contesti diversi, che vanno dal pensiero greco, allo sviluppo dell'estetica, nelle relazioni con l'arte, il jazz e l'improvvisazione musicale. suo articolo *L'ethnomusicologue et le philosophe: quand ils se rencontrent sur le phénomène 'rythme'* per lo più facendo riferimento al campo musicale –gli esempi che porta vanno in quella direzione- ma non escludendo, nella sua trattazione, che lo si possa estendere a vari altri campi e ritmi naturali e culturali.

1997). La caratteristica della ricorsività è la frequenza di questi periodi che si ripetono all'interno di un intervallo di tempo dato. Sauvanet sottolinea la necessità di distinguere lo schema (struttura) dalla frequenza, spesso associate, chiedendosi se uno schema (struttura fissa), anche se ripetuta, sia sufficiente per formare un ritmo. La sua risposta è che il ritmo emerge, ovvero è presente ed è percepito, sia nella ripetizione sia nella differenziazione (Sauvanet, 1997).

Il terzo criterio è il movimento (ritmico) che ha una forma caratterizzata da mobilità e fluidità, la quale può essere imprevedibile, momentanea e modificabile (*ibidem*). Oppure fissa, imm modificabile e prevedibile, come i movimenti meccanici, stereotipati e istituzionalizzati. Senza il movimento, ovvero la differenza, una struttura con una certa periodicità risulta 'monotona' e programmabile. Il movimento prevede dunque "un certo grado di differenza che la periodicità stessa deve 'sopportare' per non morire" (Sauvanet, 1997, p. 8 *mia traduzione*). Come nei sistemi umani dal punto di vista sistemico riguardo la sua stabilità e il cambiamento che abbiamo visto precedentemente: il sistema per non cambiare deve cambiare continuamente, (movimento) per non "morire".

Sauvanet ha sottolineato l'interdipendenza del movimento con la struttura e la periodicità. Se il movimento modifica la struttura ma conserva la periodicità si può parlare di *sincope*, che come nell'ambito musicale, è la sospensione o una rottura apparente e provvisoria. Con la sincope si modifica parte della struttura (variazione interna) modificando durata, intensità, timbro e altezza, o l'intera struttura (variazione esterna) con l'aggiunta o la sottrazione del tempo. In quest'ultimo caso, quando avviene un cambiamento dell'intera struttura, il ritmo appare evolversi verso una configurazione struttura completamente diversa da quella iniziale e in questo senso il movimento sembra assumere tutto il suo significato. Se il movimento modifica la periodicità non apportando alcun cambiamento alla struttura si parla di variazione della velocità relativa alla ripetizione. Anche qui la modifica della periodicità può essere interna o esterna. Nel primo caso il ritmo viene raddoppiato. Nel secondo caso, quando vi è una variazione esterna della periodicità, si parla di una coesistenza tra una modalità continua, ovvero una progressiva accelerazione o un rallentamento del tempo e modalità discontinua ovvero un passaggio improvviso da un tempo all'altro, che può sovrapporsi a una variazione di struttura (Sauvanet, 1997).

C'è poi un terzo caso limite che Sauvanet chiama 'erritmica' (*errythmique*) (1997, p. 9), quando il ritmo appare in perenne "erranza" e ricerca, ovvero è presente un doppio movimento che cambia la struttura e la periodicità. In questo caso si parla di una forma di "caos aritmico" nel

quale struttura e periodicità si devono ancora affermare perché l'ordine è sovvertito e tutto sembra accadere per la prima volta.

Riconoscendo che definire il ritmo secondo i criteri di struttura, periodicità e movimento è un'operazione euristica e intellettuale penso che sia una griglia generativa per analizzare i ritmi nella pratica, in grado di rispettare la complessità dei fenomeni ritmici. In accordo con la definizione di ritmo di Sauvanet, l'apprendimento se inteso come fenomeno ritmico, è descrivibile cercando le relazioni tra il suo schema, la sua periodicità e i suoi movimenti, nei quali la reiterazione di eventi o episodi di rottura concorrono alla conservazione di dinamiche e all'introduzione della novità. Per questo Alhadeff-Jones (2017) propone delle domande-guida per ciascun criterio sviluppando il pensiero dello stesso Sauvanet che illustro nella tabella 2.1.

| Struttura | Periodicità | Movimenti di continuità e discontinuità |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Come e quando gli schemi ritmici appaiono più o meno rigidi o più o meno fluidi in uno specifico momento e contesto? - Chi ha l'incarico, le competenze e le risorse di per definire o imporre questi ritmi? | <ul style="list-style-type: none"> - Quali sono le risorse di cambiamento e innovazione delle routine (quotidiane)? - Cosa viene ripetuto e cosa invece no? - Qual è l'origine del ritmo delle attività? - Qual è il criterio che definisce la "giusta" periodicità, temporalità, o velocità dentro a un particolare contesto? - Chi ha le competenze di definire legittimare o imporre queste periodicità? | <ul style="list-style-type: none"> - Che cosa giustifica la continuità o la discontinuità di un movimento? - Come concepire le rotture? - Quali sono le risorse richieste per gestire la continuità e la discontinuità? |

Tabella 2.1 - Domande guida per descrivere struttura, periodicità e movimenti ritmici, proposte da Alhadeff-Jones (2017, mia traduzione)

Verso una pedagogia del ritmo

In questo paragrafo andrò a riassumere la mia ipotesi di ricerca circa il ritmo, considerato dal punto di vista della pedagogia. Il ritmo esiste ma è anche costruito. Proverò quindi a definire il ritmo come contesto che organizza tempi, timing e temporalità.

Facendo le ricerche sul ritmo ho intercettato un sito dove parlava di “5rhythms” (5 ritmi) e ho voluto sapere subito di che cosa si trattasse. È una pratica di danza composta da cinque segmenti di strutture ritmiche: flusso, staccato, caos, lirica e quiete. L’obiettivo è muoversi con la musica che riprende queste strutture ritmiche, trovando il proprio ritmo e vedere cosa succede. Eccomi catapultata a un incontro di “5rhythms”. Pochi preamboli e molti inviti: “fai quello che vuoi!”; “respira!”; “segui il tuo corpo”; “se ti va interagisci con l’ambiente e gli altri danzatori!”; “usa tutto lo spazio che vuoi e puoi!”; “cerca di non giudicare i tuoi movimenti!”. E poi parte la musica. Ecco come è andata.

Ero flusso quando ho incominciato a riprendere contatto con me stessa e con il mio corpo. Il ritmo mi cullava e mi trascinava via. Dove, non lo so. Ho deciso di abbandonarmi dopo qualche minuto di imbarazzo. E così il mio corpo è diventato un’onda, una catena montuosa, un sali e scendi, un materassino gonfiabile, un serpente, una coda di cavallo. Ho sentito la potenza estetica e la “grazia”. Ero energia “sinuosa”.

Ero staccata, eseguendo movimenti a “scatti”, brevi, intesi, decisi e precisi. Il mio corpo è diventato un robot, una macchina e un nastro adesivo. Ero un elemento con forza e determinazione. Sentivo che potevo dire sì o no. Ero energia “intenzionale in relazione”.

Ero caos quando il mio corpo è diventato un frullatore. Ho urlato, mi sono buttata a terra, saltavo e correvo finché non sentivo l’affanno e la stanchezza. Ho fatta uscire e liberato la mia energia con movimenti frenetici e con la voce. Mi sono sentita un po’ disorientata ma allo stesso tempo libera. Mi sono sentita a mio agio. Mi piace il caos (forse!). Ero energia “senza controllo”.

Ero lirica quando il mio corpo è ritornato a ondeggiare ma questa volta con una sensazione di continuità e libertà, di capacità di lasciare andare ciò che andava lasciato andare. Ballavo con movimento meno frenetici e più coscienti (o sapienti?). Ero energia “consapevole”.

Ero quieta trovando il tempo per ripercorrere tutto quello che avevo sentito, provato e fatto e quello che non avevo sentito, provato o fatto. Ho assimilato, “mandato giù” e digerito (letteralmente) quelle sensazioni, pensieri, percezioni e azioni che avevo fatto fino a quel

momento. La musica attorno a me diventava sempre più lenta, trasformandosi poi in un vero silenzio. Mi sono sdraiata e chiuso gli occhi, per “godermi” l’essenza e la profondità di quel momento. Ero energia “rinnovata consapevolmente”.

Mi sembra di aver imparato qualcosa. Questi cinque ritmi mi ricordano un processo di apprendimento: il flusso e lo staccato rimandano a un’esperienza autentica e incarnata di mente e corpo. Il caos, la combinazione di questi due, può essere lo “scontro di cornici” (Sclavi, 2003) o i dilemmi disorientanti (Mezirow, 1991) che ti permettono di rivisitare le tue teorie o il tuo punto di vista. Con la lirica approdi alla rinuncia o alla conferma di alcune cornici di senso, giungendo a una maggior consapevolezza di esse. E con la quietà rivisiti l’intero processo e prendi confidenza con il tuo apprendimento. Alcuni ingredienti importanti però non sono stati enunciati: le relazioni, gli oggetti e i contesti, anche se lo stesso ritmo può essere sia relazione, oggetto e contesto.

Cos’è e dov’è dunque il ritmo? Come si può percepire, osservare o cogliere? Come si potrebbe descrivere? È un concetto riconoscibile? Come? Lo si può percepire nel qui e ora? O solo a posteriori? È qualcosa di unico o universale? È un limite il non poterlo definire con rigore? È un concetto misterioso?

In questo capitolo ho cercato di illustrare, a volte con sguardo più ingenuo, altre in modo più critico, come il ritmo sia un concetto che esiste, avvicinandosi di più alle posizioni essenzialiste (Jaques-Dalcroze, Bode, Steiner, Bachelard, Whitehead) oppure a un concetto di ritmo costruito (Ceriani, Alhadeff-Jones, Maier, Piaget) tra i diversi attori e sistemi in gioco.

Dopo aver studiato i vari autori sono giunta alla conclusione analoga a molti di loro (Ceriani, 2003), che non vi è una definizione univoca o una categorizzazione comune di ritmo. Valéry (in Ceriani, 2003) rimprovera alla parola *ritmo* la sua mancanza di chiarezza invitandoci però a cercarlo, attraverso l’osservazione dei fenomeni, nella sua natura trasversale e intrinseca in ogni fenomeno, tra determinazione biologica e pertinenza culturale, tra necessità fisica e opzioni intellettuali. Il ritmo presenta componenti trasversali tanto che diversi sono i campi disciplinari che lo hanno studiato e preso in esame. Pierre Sauvanet (2000) ha esplicitato quali potrebbero essere gli ostacoli nel definire l’idea di ritmo:

- [...] è stato definito in modo eterogeneo e non sembra emergere un’idea univoca o “reale”;
- è stato utilizzato lo stesso concetto per indicare domini e fenomeni eterogenei;
- il ritmo non essendo un oggetto o una cosa non può essere definito (in Alhadeff-Jones, 20017, p. 158, *mia traduzione*).

Ci si potrebbe chiedere se sia necessaria o meno una teoria consensuale del concetto, ma ciò che posso affermare è che il ritmo è un oggetto di studio difficile da osservare, descrivere, categorizzare, perché non esiste “in sé” ma è un concetto relazionale, processuale e contestuale. I ritmi si inseriscono dentro a contesti e possono essere a loro volta un *contesto spazio-temporale* con le sue regole, sostenute da discorsi sociali e culturali di come dovrebbero avere luogo l’azione e la comunicazione. Un contesto, tuttavia, che appare capace di trasformare regole, discorsi, azioni che si co-costruiscono. Contesto inteso come:

[...] relazione complessa ed articolata tra un tutto e i suoi componenti [...] il risultato della storia delle relazioni tra i componenti cui fa da contesto – un risultato sempre vivo ed in evoluzione, articolato, ridefinibile, provvisorio, ma dotato di caratteristiche emergenti, le quali incorniciano, contribuendo a definire il significato, le relazioni medesime che lo intessono (Bianciardi, 1998, p. 33).

Il ritmo può essere un contesto virtuale o reale che dà senso alle nostre azioni e comunicazioni come descritto da Bianciardi: una danza e una storia evolutiva di *accoppiamenti strutturali*⁵⁴ (Maturana, Varela, 1992) ovvero una compatibilità dinamica fra almeno due sistemi e l’ambiente, tra interno ed esterno, tra soggetti e contesti; è dinamico, in evoluzione, articolato, provvisorio, da definire, con caratteristiche strutturali, ma anche da costruire, dà significato alle azioni, apprendimenti, conoscenze e comunicazioni.

Se il ritmo non è il tempo, perché armonizza tutti i tempi, le temporalità, le tempistiche, il *timing*, può diventare dunque il contesto di tale armonizzazione. Come scrive Lefebvre (2004) si fa esperienza del ritmo nell’intreccio, nella simultaneità, nella sincronizzazione di più elementi, oggetti, persone e contesti. Considerare il ritmo come contesto rende possibile pensare che alcuni ritmi si ripropongono e si riconfermano oppure subiscono delle variazioni. Il ritmo è l’*atmosfera* che interagisce e a sua volta si modica dalle azioni, percezioni, oggetti, discorsi, persone e comunicazioni presenti nella loro differenze e somiglianze, intrecciate e interdipendenti. O meglio: il ritmo è un contesto che organizza la complessità temporale (Michon, 2005) e quindi le azioni, le comunicazioni e le varie temporalità, e questi organizzano e costruiscono a loro volta il ritmo come contesto in una relazione ricorsiva. Qui si giocano le *forze implicative e contestuali* (Pearce et al., 1981). Quando i contesti danno significato a quello

⁵⁴ L’*accoppiamento strutturale* prevede una co-evoluzione dinamica dei sistemi attraverso la chiusura organizzativa (identità dei sistemi in interazione) e un adattamento con l’ambiente attraverso la costruzione e distinzione che ne fa l’osservatore all’interno del sistema e nella sua azione.

che sta accadendo si può parlare di *forza contestuale*, mentre si parla di *forza implicativa* quando sono le azioni (in quanto anch'esse un insieme di contesti) che determina, rinforzano o trasformano i contesti. Il ritmo è dunque una struttura, una ripetizione dentro a un movimento, prodotta e che produce configurazioni “adattive”, ovvero apprese in relazione a un certo contesto e ambiente. È un’*emergenza* che discende ed è interdipendente dal rapporto con l’ambiente e grazie alle configurazioni che creano “differenza che fa la differenza”, ovvero i modi attraverso cui punteggiamo la realtà. Contestualizzare è una “pratica”, un processo connaturato al vivere, al comunicare e co-costruire sapere dentro comunità di parlanti/osservatori in *accoppiamento strutturale* (Formenti, 2018).

Come possono i vari concetti di ritmo illuminare i processi di affido familiare?

Il ritmo si rifà a una dimensione temporale, dinamica, policronica, dialettica e dialogica, che può dare ragione ai processi, relazioni e significati nella concretezza dell'affido. Il ritmo può includere le temporalità di tutti gli attori coinvolti: famiglie, bambini e operatori. Può comporre i tempi di: vita e di progetto-intervento, “naturali” e burocratici, normativi e “reali”, progettati e imprevisi. Nell'affido il ritmo è relazionale e prevede un atto creativo di sincronizzazione e coordinamento, non per forza prevedibile, che si co-costruisce e viene co-costruito dalle famiglie, dai bambini, dai servizi, dal Tribunale per i Minorenni, all'interno di contesti sistemici, culturali e sociali.

L'affido è poliritmico in quanti i ritmi di famiglie, bambini, e istituzioni si compongono, a volte si associano, diventando “euritmici” (ovvero processi che si sincronizzano), mentre altre volte si allontanano diventando “aritmici” (processi che si desincronizzano). Può capitare che in alcuni momenti non si riescano a percepire o comprendere i ritmi perché si sta ancora co-costruendo e armonizzando. Questo mi ricorda il concetto di “erritmica” di Sauvanet (1997). La prima cosa che ho pensato è stata che nell'affido è non è possibile concepire il caos aritmico, un ritmo confuso e in continua ricerca. Mi sembrava qualcosa di “pericoloso” e da evitare. Poi ho pensato che tutti i progetti di affido partono in questo modo. Può succedere anche lungo il percorso e può essere interpretato dagli operatori come segnale che la struttura, ovvero la configurazione di significati dati da ciascun attore e la prassi vanno riviste e ri-costituite.

Il progetto di affido inizia con un atto di desincronizzazione, l'incontro con un'altra famiglia, e nei casi degli affidi residenziali anche l'allontanamento, dalla quale parte la sincronizzazione di *timing*, tempi, temporalità in maniera ricorsiva. Tutto il percorso di affido può essere punteggiato da movimenti continui e discontinui come abbiamo visto. Il ritmo definito come

organizzatore (Michon, 2005) della complessità temporale può comporli, in una logica inclusiva, restituendo un'immagine relazione, processuale e complessa del progetto.

Il ritmo ha a che fare con la stabilità e il cambiamento dei sistemi e sono caratteristiche peculiare nei progetti di affido familiare, caratterizzata da “stop, silenzi, pause, vuoti, riprese e intervalli in accordo con la ripetizione dentro a movimento” (Lefebvre, 2004, p.77).

Se usassimo la griglia generativa fornita da Sauvanet (1997) il ritmo nell'affido familiare potrebbe essere descritto:

1. Attraverso la sua *struttura*: l'impianto burocratico, le teorie che guidano le prassi degli operatori, le leggi e linee di indirizzo dell'affido. Penso per esempio alla struttura che gli operatori hanno in mente quando parlano del progetto di affido: segnalazione, allontanamento, ricezione del decreto dal tribunale, ricerca di una famiglia affidataria, abbinamento, patto di affido, avvio dell'affido, incontri di supporto per le famiglie, contatti tra la famiglia d'origine e il bambino, ricollocamento o ricongiunzione familiare.
2. Attraverso la sua *periodicità*: le routine date dagli incontri protetti tra famiglia d'origine e il bambino, gli incontri di gruppo per le famiglie affidatarie, gli incontri di monitoraggio con i servizi.
3. Attraverso i suoi *movimenti ritmici*: le singole azioni, comunicazioni, passaggi e progetti che danno continuità e discontinuità a relazioni, contesti e processi individuali e collettivi, sincronizzati o desincronizzati con la *struttura* e la *periodicità* dell'affido.

Riassumendo penso che le categorie del ritmo possano illuminare la *concretezza*, la *complessità*, la *composizione* e il *coordinamento* di oggetti, persone, contesti, relazioni, processi e prassi dei progetti di affido familiare.

Le cornici epistemologiche e metodologiche della ricerca

Il vento spegne la candela e alimenta il fuoco. Lo stesso vale per il caso, l'incertezza e il caos: vogliamo usarli, non nasconderci da loro. Vogliamo essere fuoco e desiderare il vento.

Nassim Nicholas Taleb

Sono in università a un seminario tenuto da Linden West, un ricercatore nel campo dell'educazione degli adulti e autore, insieme a Barbara Merrill, di un volume sui metodi narrativi e auto/biografici. Il tema dell'incontro è la questione annosa della soggettività all'interno della ricerca. Cosa ho imparato del come si fa ricerca in questi anni, andando a lezione, partecipando a conferenze, scendendo in campo, ma anche durante i colloqui - informali e non - con la mia tutor, con colleghi e professori? Come "entrano" nella mia ricerca la mia conoscenza, i miei apprendimenti, ma anche la mia formazione professionale da educatrice e pedagoga in un servizio affidi?

Ho imparato (forse) che la soggettività è anche intersoggettività. Raccontando la mia esperienza parlo anche delle persone che ho incontrato, delle loro teorie, ma anche dei contesti e dei discorsi. Soprattutto parlo delle nostre relazioni dinamiche, delle soggettività e delle intersoggettività che si trasformano e apprendono. Sono anch'io complice della creazione di quello che osserverò, studierò, leggerò perturbando il sistema che sto osservando, studiando e analizzando, spero con umiltà e simpatia.

Prima di provare a descrivere la complessa metodologia impiegata e i vari passaggi di questa ricerca ritengo importante esporre le mie premesse epistemologiche. Nell'approccio sistemico, a differenza di altri paradigmi, vige l'esercizio di esplicitare le idee del ricercatore rispetto a quale conoscenza pensa sia valida, idee che stanno alla base delle scelte metodologiche, delle azioni di ricerca e della scrittura. Conoscere la propria epistemologia, ovvero rispondere a

domande su come percepiamo il mondo, conosciamo, pensiamo e decidiamo (Bateson, 1979/1984) è un movimento di apprendimento del ricercatore, che porta alla luce l'insieme delle operazioni messe in atto per conoscere (Telfener, 2011) e dà al ricercatore una grande responsabilità verso le proprie azioni, idee, teorie, dati e analisi.

Quindi mi sono chiesta: come potrei conoscere il mio oggetto di studio? A quale tipo di conoscenza voglio aspirare attraverso questa ricerca? Quale conoscenza si può descrivere come valida? Che scopi ha la mia ricerca? Attraverso quali metodi e strumenti è possibile giungere a una qualche conoscenza? Attraverso quali lenti teoriche – cosce e inconse – osservo e studio la realtà? E infine, come posso restituire in forma scritta il mio percorso di ricerca, nel rispetto della sua complessità? Se tutto è connesso, come riuscire a distinguere ontologia, metodologia, epistemologia?

Pur con la consapevolezza che alcuni temi affrontati in questo capitolo sono relativi a cornici metodologiche (o ontologiche?), ho deciso di raggrupparli in questo capitolo epistemologico perché li ritengo strettamente connessi con le mie scelte epistemologiche.

In questo capitolo andrò a illustrare le molte cornici della mia ricerca. Parto dalla cornice disciplinare pedagogica in quanto la reputo quella più ampia o sulla quale poggiano le altre cornici che sono andata a descrivere. Un importante incontro epistemologico è stato quello con i paradigmi sistemici e della complessità. Sulla base delle loro premesse sono giunta a chiedermi che tipo di conoscenza si può co-costruire da un percorso di ricerca e l'importanza del posizionamento del ricercatore. Io, o meglio le mie azioni, le mie premesse, il mio ruolo, i miei posizionamenti, inevitabilmente fanno parte del tipo di conoscenza che si andrà a generare. Partendo da questo assunto sono andata a esplicitare come le scelte metodologiche dell'autoetnografia e degli strumenti di ricerca siano scaturite da e abbiano interagito con il mio posizionamento epistemologico. Gli strumenti di ricerca sono stati: il taccuino di ricerca riflessivo, le interviste narrative, la *co-operative inquiry*, con riferimento ai disegni utilizzati sia in sede di intervista sia nella conduzione della *co-operative inquiry*.

A seguire andrò a esplicitare il disegno della mia ricerca che si rifà a una metodologia qualitativa, interpretativa, complessa e "inventata" (Adams St. Pierre, 2016).

In conclusione al capitolo, definisco la mia metodologia *compositiva* (Formenti, 2017a), in quanto la natura della mia ricerca cerca di combinare diversi livelli, aspetti e tipologie di dati e metodi, contesti, interpretazioni, persone e oggetti.

La cornice pedagogica

In questo paragrafo ho voluto illustrare la mia idea di pedagogia come “scienza che connette”. Ho pensato che fosse un passaggio obbligato quello di esplicitare quale idea di pedagogia mi sia costruita in questi anni di studio e di pratica sul campo, prima come studentessa, poi come educatrice e pedagoga e infine come dottoranda. Questa idea inevitabilmente interagirà con le scelte che ho assunto durante il percorso di ricerca e il mio modo di intendere la ricerca pedagogica che nel tempo potrà anche evolversi, assumere altre forme e significati e cambiare, come già è avvenuto.

Sono a un convegno sul tema della protezione e tutela di bambini e famiglie. La sessione a cui sto partecipando riguarda la social pedagogy in contesti residenziali. Non vedo l'ora di capire come altri Paesi usassero questa disciplina per studiare o lavorare in quei contesti, capire che vocabolario usassero. Si è parlato di istruzione scolastica, di psicologia dello sviluppo e di una pedagogia normativa su basi filosofiche. Tutto questo mi ha sorpreso. Questa eterogeneità potrebbe rispecchiare la “nostra” inter-multi-trans-disciplinarietà? O confusione? Che cosa avrei detto io della pedagogia, se fossi stata la relatrice?

La cornice disciplinare dentro la quale mi muovo è pedagogica, intesa come sguardo riflessivo e trasformativo sulle *relazioni*, sui *processi*, sui *contesti* e sulle *comunicazioni*, con una particolare attenzione per le loro *interdipendenze e connessioni*. Penso che sia doveroso esplicitare la mia idea di pedagogia sistemica, perché molti sono i riferimenti teorici, le idee e le correnti di pensiero all'interno della stessa disciplina e la mia visione rappresenta uno dei tanti sguardi possibili. Il “mio” modo di intendere la pedagogia – un insieme di teorie, sguardi e pratiche apprese da altri pedagogisti, che di seguito tenterò di esplicitare - aspira a uno sguardo che compone *teoria e prassi*, dimensioni *cognitive, corporee ed emotive, persone e contesti*. Ha a che fare più con il “come” che con il “cosa”: o meglio cerca di connetterli, portando l'attenzione sul metodo, su una riflessione meta- ed epistemologica su come si costruiscono significati, sia individualmente sia collettivamente, riguardo alle nostre storie ed esperienze. Per questo la pedagogia sistemica è attenta all'evoluzione del *contesto* socio-culturale come:

1. luogo fisico e sociale dentro al quale azioni e comunicazioni assumono un significato;
2. cornice di significato che emerge tra azioni, comunicazioni e sistemi sociali;

3. contesto di apprendimento (prerogativa pedagogica) in cui certe comunicazioni e azioni si sono sviluppate e trasformate.

Gli schemi di pensiero, gli stili comunicativi, i discorsi, il tipo di linguaggi, valori e modelli condivisi fanno parte di un repertorio contestuale culturale dinamico in base alle quale facciamo distinzioni e *punteggiamo* (Keeney, 1983/1985) la realtà.

La mia visione pedagogica tende ad attingere saperi anche da altre discipline, quali le scienze umane e sociali, la filosofia, l'antropologia e la psicologia, cercando di considerarle nella loro specificità ma dandone un'interpretazione trasversale che le possa connettere (Formenti, 2017a).

Uno sguardo pedagogico è incarnato, agito, situato ed estetico. Le storie delle persone e le loro azioni sono radicate nell'esperienza. I dati sensoriali – “differenze di differenze” (Bateson, 1972/2006) - e la loro percezione sono “la fonte primaria della coscienza. Il corpo come un'esperienza necessaria, come una porta percettiva sul mondo [...] associati al nostro punto di vista” (Merleau-Ponty, 2004, p. 54). Le strutture che organizzano queste percezioni ci permettono di classificare l'esperienza e dunque di comprenderla e muoverci all'interno del mondo. La categorizzazione è il modo umano per identificare un *tipo* di esperienza, mettendo il rilievo certe proprietà degli oggetti stessi, ma anche *interazionali*, ovvero che hanno senso solo in relazione al funzionamento umano (Lakoff e Johnson, 1980/2012). Secondo Lakoff e Johnson l'esperienzialismo risolve la questione dilemmatica della contrapposizione tra soggettivismo e oggettivismo in quanto la conoscenza emerge solo e sempre da un'interazione, da una relazione, da un incontro. Le categorie *percettive* e *motorie*, basate sulla concezione proveniente dal nostro apparato sensoriale, di natura interazionale, e quelle *funzionali* e *finalizzate*, basate sulla concezione delle funzioni e possibilità di azioni (*ibidem*), si formano dunque nell'esperienza attraverso un processo di *embodiment* ovvero di incorporazione (Formenti, 2017a). Nel campo delle scienze cognitive questa tesi viene teorizzata da Varela, debitore a Piaget e Merleau-Ponty, il quale rilegge la natura relazionale del conoscere, del soggetto conoscente e dell'oggetto studiato come elementi inscindibili (Varela, Thompson, Rosch, 1992/2011). Egli teorizza il concetto di mente *incarnata* ed *enattiva*, dichiarando che i processi di percezione e conoscenza dipendano dall'esplorazione attiva dell'esperienza della realtà attraverso un corpo, una consapevolezza, una presenza e attraverso le relazioni con uno

specifico contesto (inteso nel significato sistemico). In questo senso le teorie enattive – enazione come “attuazione” - contribuiscono allo sviluppo di uno sguardo pedagogico capace di riconoscere che ogni cognizione è un’azione *incarnata* e non una rappresentazione di un mondo già dato da parte di una mente anch’essa già data; da qui deriva un’idea di conoscenza “del mondo” radicata sempre nella concreta esperienza, dove mente e corpo, azione e percezione, mondo e mente, oggetto e soggetto sono connessi e si specificano reciprocamente. Questa tesi si allontana da una visione cartesiana che distingue la mente dal corpo, nella quale quest’ultimo pone limiti all’espressione del nostro essere razionale trascendente (Maturana, Dávila, 2006).

Una delle teorie che va a comporre il mio sguardo pedagogico e sulla quale ho fatto affidamento quando ho pensato al disegno della mia ricerca è l’approccio del *Transformative Learning* (Mezirow, 1991/2003, 2016; Dirkx & Mezirow, 2006; Alhadeff-Jones, 2012). Prospettiva trasformativa nell’educazione degli adulti, che offre la possibilità di mettere in discussione criticamente e riflessivamente (e nel caso trasformare) schemi di significato, teorie implicite, valori e prassi del soggetto conoscente. Questa operazione ha a che fare non solo con una dimensione cognitiva e intenzionale, ma anche con i mondi interni ed emotivi dei partecipanti (Dirkx & Clark, 2008), con i livelli *micro* (individuale), *meso* (prossimale) e *macro* (socio-culturale) (Formenti, 2017b) e con la dualità dei processi di apprendimenti in accordo con le teorie della complessità (Alhadeff-Jones, 2012; 2014).

Il pensiero di Mezirow è stato fondante nella formulazione e sviluppo di questa teoria, radicata nella comunicazione e nella ricerca di accordo/disaccordo tra premesse implicite e interpretazioni: la persona o il gruppo di persone impegnate in un processo di apprendimento e di formazione sono chiamate a sfidare e mettere in discussione criticamente la validità e l’integrità delle proprie premesse implicite. Da questo punto di vista, l’apprendimento è considerato un processo nel quale si utilizzano i precedenti schemi di pensiero per dare significato a un’esperienza, per costruirne di nuove e per rivisitarle in relazione a situazioni e azioni future. Si dà significato all’esperienza proiettando i simboli, le immagini e le premesse teoriche nell’esperienza sensoriale. Le percezioni sono dunque “filtrate”, da una parte, dalle nostre cornici di riferimento quali abitudini di pensiero e, dall’altra, da credenze, sentimenti, giudizi, valori e attitudini. Tali cornici di riferimento, secondo la teoria, sono più funzionali nel momento in cui sono più inclusive, differenziate, criticamente riviste dal soggetto e integrate nella propria esperienza.

Secondo la teoria del *Transformative Learning* la trasformazione è un movimento di elaborazione o apprendimento di (nuove) cornici di riferimento, che implica il cambiamento di prospettiva o delle abitudini mentali pregresse, a seguito di una riflessione critica. Queste trasformazioni possono essere epocali, improvvisi, drammatiche, tacite o incrementali, ovvero una progressiva serie di trasformazioni di punti di vista connessi tra di loro (Mezirow, 2016). La fonte di questa trasformazione può essere un evento imprevisto, un'esperienza di formazione, una storia raccontata da qualcuno, un nuovo sentimento o accadimento dentro una relazione interpersonale, ma anche un evento nel sistema economico, culturale, politico, educativo e comunicativo (Mezirow, 2016). Sebbene la sua teoria sia prevalentemente cognitiva, Mezirow non esclude dal processo di apprendimento trasformativo il conflitto emotivo, anzi lo integra nell'elaborazione del concetto di *dilemma disorientante* come la prima delle dieci fasi nelle quali si articola tale processo⁵⁵. In relazione a questo concetto, Mezirow parla di crisi, di insoddisfazione, perfino di avversione nei confronti delle precedenti cornici di riferimento (Mezirow, 1991/2003). Mälkki (2010), più recentemente, descrive questa "crisi" come situazione caotica, nella quale si provano diverse emozioni contrastanti; nel suo lavoro sulle "*edge emotions*" (emozioni della soglia), l'autrice finlandese riflette sulle condizioni che rendono possibile al soggetto accettare e riconoscere il dilemma, quale presupposto per poterlo affrontare e superare.

Come ogni teoria, anche questa ha una sua evoluzione; diversi autori hanno contribuito a criticarla e ad arricchirla, da diverse prospettive. John Dirkx (Dirkx, 2001; Dirkx & Clark, 2008), psicoanalista junghiano, ha contribuito allo sviluppo della teoria avanzando l'ipotesi che la sfera emotiva e spirituale andasse più approfondita, in quanto presente in modo preponderante non solo nella fase iniziale di insorgenza del dilemma, ma in tutte le fasi dell'apprendimento. Secondo l'autore, le esperienze di apprendimento hanno significato se sfidano profondamente i nostri precedenti modi di pensare, credere (i nostri valori, etiche e

⁵⁵ Dopo il dilemma disorientante (1) le altre fasi del processo trasformativo sono l'autoanalisi (2); la rivalutazione critica delle premesse e dei presupposti impliciti, proprie e altrui (3); il riconoscimento dell'insoddisfazione delle premesse precedenti (4); l'esplorazione di opzioni e possibilità alternative nei ruoli, azioni e relazioni implicati dall'apprendimento in questione (5); la pianificazione di un nuovo corso di azioni (6); l'acquisizione di conoscenze e abilità necessarie a implementare tali azioni e strategie per realizzare i piani di azioni elaborati (7); la messa in atto di tentativi di sperimentare tali ruoli, azioni e relazioni (8); la costruzione di competenze e acquisizione di una certa autostima nella loro realizzazione (9); il ritorno alla propria vita con nuove cornici di riferimento o prospettive (10) (Mezirow, 2016).

morali) e sentire emotivo. Secondo Dirkx “il cammino verso la comprensione del mondo interno permette la comprensione di quello fuori da sé” (Dirkx in Dirkx, Mezirow, Cranton, 2006, p. 129). L’apprendimento quindi non riguarda solo la sfera cognitiva, ma anche emotiva e corporea nella relazione tra mondi interni ed esterni.

L’operazione di Michel Alhadeff-Jones (2012, 2014) è stata di introdurre nell’apprendimento trasformativo i suoi studi sulla complessità e sui ritmi in educazione, rileggendo le premesse di Mezirow. Anche se la sua teorizzazione è più vasta, riporto tre assunti che possono riassumere le critiche avanzate da questo studioso nei confronti della formulazione di Mezirow. Innanzitutto Alhadeff-Jones (2014) contrappone (1) all’aspetto individuale dell’apprendimento, focus centrale in Mezirow, un’idea di processo, danza e movimento. Ogni apprendimento è inevitabilmente connesso con un contesto, con altre persone, con oggetti e spazi, anch’essi tra di loro interdipendenti. Inoltre (2), dalla descrizione delle dieci fasi compiuta da Mezirow, sembrerebbe che la trasformazione avvenga tra due stati di “stabilità” o equilibrio, rispetto alle proprie premesse implicite e cornici di riferimento. Alhadeff-Jones propone invece un’idea di trasformazione come momento dinamico e dualistico, che oscilla tra polarità: ordine/disordine; linearità/ricorsività; autonomia/dipendenza; stabilità/instabilità (Alhadeff-Jones, 2012). Infine (3) se Mezirow affermava che i cambiamenti emancipativi sociali comportassero inevitabilmente un cambiamento individuale, Alhadeff-Jones (2012) introduce la ricorsività e il concetto di ‘flusso’ tra individuo e società: le trasformazioni individuali possono influenzare le dinamiche sociali, ma potrebbe valere anche il contrario.

Per descrivere il mio posizionamento pedagogico, potrei usare l’espressione di “disciplina delle connessioni” che si interessa alle relazioni e ai processi, che fa appello a discipline diverse, che interpreta diversi livelli di azione e comunicazione, che connette mente-corpo-percezione-immaginazione e cerca attivamente il legame tra teoria e pratica.

Verso una consapevolezza sistemica e complessa

Nei prossimi tre sotto-paragrafi descriverò come l'incontro con il paradigma sistemico e con le teorie della complessità abbiano trasformato il mio sguardo sulla realtà e sul modo in cui avvicinarmi alla ricerca. Nel primo illustro alcune delle idee sistemiche che più mi hanno guidato nella mia ricerca: processualità, ricorsività, totalità, autopoiesi, co-evoluzione e accoppiamenti strutturali. Nel secondo illustro come i concetti di curiosità e interpretazione, logica transdisciplinare e duale, la necessità di scendere nella pratica riconducibili al paradigma della complessità siano concetti guida per una ricercatrice qualitativa nelle scienze umane e sociali. Nel terzo paragrafo sottolineo quanto, dal mio punto di vista, la ricerca sia il "prodotto" di un processo e di un insieme di relazioni, nella quale i dati vengono generati più che raccolti.

Un pensare sistemico

Diversi anni fa, al primo esame in università nel quale ho dovuto provare a indossare le lenti della sistemica, ho fallito. Sono stata troppo lineare, istruttiva e prevedibile. Tutto quello che affermavo durante quell'esame era riconducibile a una logica causa-effetto. E mi piaceva! Un sacco! Ma mentre l'esaminatore mi portava a riflettere sui passaggi "poco sistemici" del mio discorso, ridevo. Rido sempre quando mi sento in imbarazzo. Marianella Sclavi (2003) mi insegna che l'imbarazzo può illuminare le proprie cornici di significato. Secondo l'autrice le emozioni sono strumenti di conoscenza e su "come" si sta guardando, se si è capaci di comprenderne il linguaggio. Cercando di decifrare il linguaggio di quel imbarazzo ho iniziato a prendere sempre più consapevolezza del mio punto di vista, dei miei schemi di pensiero, delle mie "lenti". Da quell'imbarazzo è iniziato un lungo cammino di trasformazione del mio sguardo, punteggiato da tentativi ed errori "soddisfacenti".

Mi piace considerare che il mio sguardo sia orientato a un "pensare sistemico" che privilegia le relazioni e le interdipendenze tra oggetti, persone, contesti provando ad abbracciare l'*ecologia delle idee* di Bateson (1972/2006). La sistemica si occupa di *composizione* e delle sue regole (Telfener, Casadio, 2003) o come Formenti suggerisce "comporre è una pratica sistemica poiché celebra e/o crea *ex novo* i legami e le connessioni tra parti di un tutto, tra figure diverse, oltre che tra piani di conoscenza diversi [identificando] la cornice che li contiene" (2017a, p.

25). Se la pedagogia è la “scienza della connessione” (come già detto nel paragrafo precedente), una sua specifica prerogativa potrebbe essere la composizione di diversi sguardi. Per questo motivo, nella mia ricerca faccio appello a diversi sistemi di idee, paradigmi e approcci, cercando un dialogo e possibili connessioni tra di loro per onorare la “complessità” (di cui parlerò nel paragrafo seguente) del mio oggetto di ricerca.

Aver incontrato l’approccio sistemico e la cibernetica di secondo ordine ha significato allenarmi a vedere le relazioni tra persone, contesti e oggetti, a non suddividerli e separarli quando studio e analizzo un sistema, per cercare di vedere l’insieme, la *totalità* e le relazioni tra le parti con il contesto, reale o virtuale che sia, che dà significato a ogni azione e comunicazione. Ogni sistema è coinvolto in un continuo scambio reciproco di informazioni con l’ambiente, che sostiene e rende possibile la *co-evoluzione* di entrambi attraverso relazioni ricorsive.

I concetti di *equifinalità* e di *non linearità* dei sistemi mi hanno portata a considerare la creatività e la flessibilità che li caratterizzano e l’imprevedibilità dei processi a cui sono soggetti, quali aspetti che tendevo a escludere dal campo di ricerca. Il primo concetto, l’*equifinalità*, si riferisce a una caratteristica comune a tutti i sistemi aperti, i quali hanno varie possibilità per ottenere un certo esito, ovvero da vari punti di partenza possono raggiungere esiti analoghi, o viceversa dalle stesse premesse di partenza possono raggiungere esiti differenti (Telfener, 2011). Il secondo concetto, la *non linearità*, mi ha portata ad abbandonare una visione cumulativa che semplifica gli eventi della realtà e i meccanismi di funzionamento dei sistemi, riducendoli e riconducendoli a una logica causa-effetto (*ibidem*). Questo fa sì che per parlare di funzionamento dei sistemi sia necessario fare appello alla *circolarità e processualità* (Wiener, 1948/2017). La *circolarità* è quel criterio che evidenzia la relazione inscindibile tra l’azione e la retroazione. La retroazione o *feedback* è il “meccanismo di disposizione causale circolare di elementi connessi, in modo che ciascuno agisce su quello successivo configurando un ciclo, in quanto l’ultimo agisce nuovamente sul primo” (Edelstein, 2007, p. 64). Se la retroazione conferma la differenza accrescendo l’instabilità del sistema o la novità si può parlare di *feedback positivo*; se invece riduce la differenza mantenendo un certo grado di equilibrio o di ordine si può parlare di *feedback negativo*.

La *processualità* è il criterio che evidenzia l’evoluzione del sistema e che combina la stabilità e il cambiamento come due aspetti co-presenti nel *pattern* di interazione evolutiva. Da qui derivano i concetti di *auto-organizzazione* (von Foerster, 1981/1987) e di *autopoiesi* (Maturana

e Varela, 1980/1985), che sottolineano come ogni sistema complesso sia in evoluzione e possieda la capacità di mutare rimanendo sé stesso, coniugando la necessità di evolvere con quella di mantenere la propria identità. Ciascun sistema, quindi, è organizzato dalle proprie premesse ed è disposto a riconoscere solo le informazioni coerenti con la propria organizzazione.

L'*autopoiesi* (*ibidem*) è uno schema generale di organizzazione, il “pattern che connette” (Bateson, 1972/2006) comune a tutti i sistemi viventi, che genera autonomia, libertà, creatività e novità, garantendo allo stesso tempo il mantenimento dell'identità organizzativa del sistema. Quest'ultimo esiste all'interno di un *medium* o *nicchia ambientale* (*ibidem*), con il quale scambia informazione e materia realizzando la co-evoluzione. La storia dei mutui cambiamenti strutturali coordinati è la storia degli *accoppiamenti strutturali*, ovvero quelle interazioni tra sistema e *medium* che acquisiscono un carattere ricorrente e stabile.

Tutto ciò che viene osservato e rilevato è opera di un “osservatore interno” al sistema. Si parla dunque di *sistema osservante* (von Foerster, 1981/1987) nel quale “le osservazioni non sono assolute, ma relative al punto di vista dell'osservatore [...] l'atto dell'osservare influisce sull'oggetto osservato così da annullare ogni speranza di previsione da parte dell'osservatore” (p. 152). Qualsiasi descrizione implica un descrittore e “ogni cosa detta è detta da qualcuno” (Maturana e Varela, 1987, pp. 45-46). L'osservatore è sia costruttore che ordinatore della realtà, contribuendo al processo di attribuzione di significato.

L'incontro con le idee sistemiche di *totalità*, *circolarità*, *equifinalità*, *processualità*, *autopoiesi*, e *accoppiamento strutturale*, ha significato per me il tentativo di non ridurre o semplificare il mio oggetto di ricerca in termini di linearità, di causa ed effetto e di approccio analitico. Al contrario, farmi stupire e cogliere non soltanto i contenuti, ma esplorare i *pattern* interattivi (Bateson, 1972/2006), le dinamiche integrate e complesse, i meccanismi processuali e circolari sono stati movimenti riflessivi da sfidare e “allenare”. Questo modo di pensare consente di connettere eventi, discipline e idee e aspirare a una visione olistica e rispettosa della complessità umana.

Onorare la complessità

Sono a un seminario che affronta il tema dei bambini in affido e ospiti delle comunità minori presso la Fakultät Sozial Arbeiter (Facoltà di Scienze Sociali) all'Università di Holzminder. Una delle relatrici sta presentando una ricerca sui sintomi della FASD (Sindrome Alcolica Fetale) nei figli di madri alcoliste. I dati che riporta la relatrice sono preoccupanti ma puntuali e chiari: più del 20% dei bambini tedeschi in tutela sarebbero affetti da questo disturbo. Come non crederci? Percepisco che questa presentazione mi sta conquistando e affascinando. Dal torpore e dalla sicurezza mi risveglio dopo cinque minuti. Dove è finita la mia riflessività? Ripenso così a tutti i bambini e le bambine che ho incontrato in comunità o nell'ambito dell'affido. Nelle spiegazioni e descrizioni dei danni della FASD dove sono quei bambini e quelle bambine? Dove rintracciare, in quella presentazione, le loro storie, le storie dei loro genitori e i loro contesti di vita? Nella ricerca che la collega sta presentando, dov'è l'osservatore? Qual è il contesto di ricerca? Eppure questa presentazione mi aveva rassicurato all'inizio, ma allora mi chiedo: come potremmo rendere altrettanto convincente un punto di vista complesso che può apparire a volte poco chiaro?

Il paradigma della complessità (Morin, 2000, 2014) propone una posizione epistemologica coerente con la cibernetica di secondo ordine, che va a costituire una vera sfida contro la tendenza positivista a ridurre e semplificare i fenomeni, sotto la spinta della categorizzazione, della sistematizzazione, del controllo delle variabili e della produzione di risultati certi (*evidence-based*).

Questa proposta rappresenta un modo di pensare, osservare e comprendere la realtà che sfida le idee dominanti, lineari e meccanicistiche, della conoscenza come acquisizione e trasmissione (Alhadeff-Jones, 2013). Genera la possibilità di connettere linguaggi, anche distanti, di onorare i fenomeni osservati e descritti, di cogliere i contesti e la totalità nella quale tali fenomeni hanno luogo.

Alhadeff-Jones (2013) riassume i principi della complessità in modo puntuale:

1. le interpretazioni che derivano dal “singolare” e dal “locale”;
2. l'irreversibilità del tempo che include la storia di ogni descrizione e spiegazione;
3. l'impossibilità di isolare elementi e la necessità di connettere la conoscenza di un elemento alla conoscenza della totalità e del contesto a cui appartiene;

4. le questioni di organizzazione e auto-organizzazione;
5. la causalità complessa e multipla e l'ottica della circolarità (*feedback, loops*);
6. l'interpretazione di ordine e il disordine – considerati categorie embricate e complementari – presenti nelle interazioni e nelle organizzazioni;
7. la nozione di “distinzione” al posto di ‘disconnessione’ tra oggetti, soggetti e contesti;
8. la relazione tra osservatore, disegno di ricerca e oggetto di studio;
9. la possibilità di costruire una teoria scientifica del sé e la necessità di riconoscere psicologicamente, biologicamente e antropologicamente le categorie di essere ed esistere come autonomia (auto-organizzazione, autopoiesi);
10. i limiti della dimostrazione logica con un sistema complesso formale, privilegiando le nozioni di complementarità, concorrenza, antagonismo;
11. il pensare dialogico, attraverso concetti macro come strategie di ricerca che hanno come obiettivo di stabilire e mettere in connessione nozioni concetti e discipline (Alhadeff-Jones, 2013, p. 21 – *mia traduzione*).

Questo quadro che illumina un *pensiero complesso* sembra coerente con l'idea di Keeney (1983/1985), il quale cerca di ribaltare la logica lineare e cartesiana che tende a separare (per esempio la mente dal corpo) proponendo il concetto di *complementarità cibernetiche*. Consiste in una cornice alternativa rispetto alla frantumazione e alla “rappresentazione del dualismo o/o, di una polarità, di un contrasto di opposti, o come un'espressione sottesa da una logica della negazione (A/non A; giusto/sbagliato; utile/inutile; buono/cattivo)” (Keeney, 1983/1985, p. 105). Al contrario, questo autore ci propone di far emergere l'interdipendenza, la ricorsività e la combinazione tra i due poli opposti, senza eliminare la distinzione ma facendo emergere la *relazione*. In questo modo si trasformano “i nostri modi di conoscere nella visione estetica [...]” (Keeney, 1983/1985, p. 107) ovvero “un'esperienza di integrazione e di armonia, di risonanza e riconoscimento” (Bateson e Bateson, 1987). Come afferma Bateson (1979/1984) “il rigore da solo è la morte per paralisi, ma l'immaginazione da sola è la pazzia” (p. 287).

Tenere viva la curiosità e aprire orizzonti invece di chiuderli sono, grazie a questo paradigma, due procedimenti epistemologicamente fondanti.

Io sono parte del sistema osservato

Se prima credevo che si potesse aspirare a una conoscenza oggettiva e vera in modo lineare e prevedibile, studiare il paradigma sistemico, quello socio-costruttivista e le teorie della complessità mi ha portata a riflettere sul percorso che viene realizzato per giungere a qualche possibile conoscenza. Un percorso che si alterna tra momenti in cui si manifesta il carattere

sociale, partecipativo e consensuale delle premesse epistemologiche nella costruzione della realtà e momenti nei quali io, immersa e in interazione con il contesto di ricerca, ho un ruolo costruttivo. La conoscenza accademica è relazione tra ricercatore e comunità scientifico-disciplinare, tra ricercatore e oggetto di studio, tra ricercatore e partecipanti della ricerca, tra partecipanti e oggetto e tra soggetti e contesti.

L'osservazione implica la selezione e l'interpretazione di alcuni fenomeni, azioni, eventi, tra i tanti. E di essi, solo dei "fatti" che riteniamo pertinenti: come ricercatrice, tutto ciò che posso aspirare a dire e scrivere sarà il prodotto delle relazioni che ho ingaggiato con il sistema/i sistemi da me incontrati e di cui faccio parte (von Foerster, 1981/1987). L'idea che il ricercatore-osservatore possa "registrare" la realtà in modo neutro, come "qualcosa che esiste là fuori" e che è totalmente conoscibile, sembra alquanto dubbia.

Questo principio di selezione e interpretazione è presente nella ricerca qualitativa, anche al di là del paradigma sistemico:

In termini rigorosi non vi sono puri e semplici fatti [...]. Pertanto vi sono sempre fatti interpretati [...]. Ciò non significa che, nella vita quotidiana e nella scienza, noi non siamo capaci di afferrare la realtà del mondo. Significa solo che afferriamo solamente certi aspetti di essa, cioè quelli che sono rilevanti per noi o al fine di condurre i nostri affari nella vita o dal punto di vista di un corpo di regole accettate di procedure del pensiero chiamato il metodo della scienza (Shutz in Gobo, 2001, p. 58).

Ogni ricercatore comprende, riproduce e inventa una piccola parte della realtà attraverso le *distinzioni* che compie in base ai suoi pregiudizi e alle teorie esplicite e implicite accreditate dalla sua comunità di riferimento:

L'ontologia e l'epistemologia non possono essere separate. Le sue [del ricercatore] convinzioni (di solito inconsce) sul mondo che lo circonda determineranno il suo modo di vederlo e di agirvi, e questo suo modo di sentire e di agire determinerà le sue convinzioni sulla natura del mondo. L'uomo [...] è dunque imprigionato in una *trama di premesse epistemologiche e ontologiche* (Bateson, 1972/2006, p. 362, *corsivo mio*).

La trama di cui parla Bateson va a costituire quell'insieme di premesse e pregiudizi che permettono a ciascuno di noi (e quindi al ricercatore) di osservare, interpretare e dare significato al mondo. Senza di essi non sarebbe possibile orientarsi dentro la complessità delle nostre interazioni. Questo vuol dire che dobbiamo operare delle *distinzioni* (Keeney, 1983/1985) e che, solo attraverso queste, possiamo comprendere e codificare gli eventi, non in sé, ma cogliendo

una differenza della differenza, una relazione (Bateson, 1972/2006). Solo distinguendo siamo in grado di conoscere il “nostro mondo” (Keeney, 1983/1985) o, come direbbe Heinz von Foerster (1973/1981), “se vogliamo vedere, impariamo ad agire” e così facendo *punteggiamo* la realtà e avviamo un processo di apprendimento. Per chi fa ricerca è importante essere consapevole, almeno in parte, di queste operazioni ed “esaminare le intenzioni sottese alle nostre abitudini di punteggiatura” (Keeney, 1983/1985, p. 94), ovvero la nostra “etica teorica”. Non è un’operazione scontata: il più delle volte non siamo in grado di distinguere la *distinzione* che abbiamo messo in atto, perché si tratta di un’operazione inconsapevole. Le nostre abitudini di pensiero e di percezione, le premesse e i pregiudizi non sono conoscibili, eliminabili o erronei in sé, perché:

[...] costituiscono la direzione iniziale di tutta la nostra capacità di esperienza [...] sono predisposizione della nostra apertura verso il mondo. Sono semplicemente le condizioni per mezzo delle quali ciò che incontriamo viene a dirci qualcosa (Ceruti, 2000, p.102).

Questa lettura delle premesse implicite fa pensare non solo che non ne possiamo fare a meno, ma anche che possono essere sfidate, attraverso l’incontro con altre prospettive che possono alimentare la nostra curiosità e portarci a cambiare il nostro punto di vista. Ancora una volta, si tratta di sottolineare il carattere relazionale del nostro conoscere (Bateson, 1972/2006).

Come ricercatrice, dunque, so che le mie relazioni con il sistema/i sistemi che studio, gli schemi di riferimento che utilizzo e l’esperienza da me vissuta stanno alla base del mio percorso di ricerca generando forme di conoscenza situata, locale e contestuale (Vitale, 2012). Non cerco l’oggettività e non aspiro a una conoscenza universale. Ma questo non significa rinunciare a individuare delle regolarità, delle strutture, il “*pattern* che connette” (Bateson, 1972/2006).

Nella visione sistemica, questa costruzione della realtà non è il frutto solo degli esercizi mentali di un “io” solipsista e indifferente a qualsiasi sollecitazione esterna:

Non diremo per esempio “io vedo un albero”, perché l’albero non è contenuto nel nostro sistema esplicativo [...] ‘io’ costruisco l’immagine [dell’albero] sotto vari vincoli: alcuni di questi sono imposti dai miei circuiti neuronali, mentre altri sono imposti dall’albero esterno (Bateson 1972/2006, p.447).

L’“io” di chi conduce la ricerca è inevitabilmente coinvolto in relazioni di interdipendenza con gli altri, gli oggetti e i contesti. Attraverso queste relazioni il ricercatore costruisce il senso e il significato delle proprie azioni, ne valuta gli esiti e ne trae degli apprendimenti possibili. Questo

fa appello alla *processualità* (come detto sopra), quale criterio che evidenzia un principio di costante co-evoluzione nei sistemi di interazione e che considera la stabilità e il cambiamento (descritti nel secondo capitolo) come aspetti complementari e co-presenti in ogni pattern di interazione evolutiva. Ogni “dato” generato e analizzato è una *co-costruzione relazionale* compiuta dal ricercatore insieme ai partecipanti che collaborano alla ricerca e al contesto in cui si trovano. Il dato dice qualcosa, non di una realtà o verità, ma di una relazione tra persone, contesti e oggetti di ricerca. Il dato, dunque, non “emerge”, ma viene co-costruito, attraverso scelte metodologiche e posizionamenti che producono effetti nel sistema. Diventa così possibile acquisire una qualche conoscenza della realtà perché, grazie ai copioni e ai vincoli esterni, “si può tentare di costruire una sorta di mappa delle relazioni formali interne a un sistema contenente ridondanza” (Bateson 1972/2006, p. 446). C’è uno scarto tra noi e la realtà, una alterità che rende possibile la relazione e dunque la conoscenza. Se è possibile fare ricerca, è proprio perché:

Una totale immedesimazione è professionalmente e praticamente impossibile. È proprio quel continuo dover riflettere, prendere appunti, far domande, riempire questionari, registrare e poi trascrivere, tradurre e interpretare, attività imposte dalla nostra professione [dei ricercatori], che ci impediscono di essere completamente “dentro” alla cultura che vogliamo studiare (Gobo, 2001, p. 23).

La circolarità costruttiva tra osservatore e sistema osservante, la curiosità, il tenere traccia, l’interpretazione, il dubbio nella ricerca possono aspirare a riconoscere i movimenti, i cambiamenti, le regole, la stabilità dell’oggetto di studi, dei sistemi, del ricercatore e dei contesti.

Gli approcci di ricerca: l’autoetnografia e la *co-operative inquiry*

In questo paragrafo presenterò i due approcci di ricerca che mi aiuteranno a costruire/generare i miei dati: l’autoetnografia e la *co-operative inquiry*. Il primo mi ha permesso di “portarmi” dentro alla ricerca in linea con le idee presentate nel paragrafo precedente e il mio posizionamento epistemologico di ricercatrice pedagoga. L’autoetnografia, come approccio alla ricerca più che un metodo formalizzato, mi ha permesso di mantenere costantemente aperta la tensione co-evolutiva tra le mie teorie in formazione e le teorie incontrate nell’esperienza di ricerca e formulate dai partecipanti. Raccontando in un diario di ricerca dialoghi, emozioni,

consapevolezze emergenti, in termini di relazioni e di storie nelle quali sono stata coinvolta, ho potuto documentare il processo evolutivo delle mie azioni, riflessioni, *insight* personali e pregiudizi. D'altra parte, ho fatto appello alla *co-operative inquiry* come modo per fare ricerca partecipata, che costruisce un sapere condiviso, dialogico, critico e in evoluzione con adulti ingaggiati ed esperti dell'oggetto di studio. Questa scelta mi permetteva di confrontare il mio sguardo e di interrogare la teoria che andavo costruendo (presentata nei primi due capitoli) con altre visioni, punti di vista e soprattutto il vaglio della pratica.

L'autoetnografia e l'emergenza della riflessività

Ho letto "Il vagabondo. Sociologia dell'uomo senza dimora" di Nels Anderson, scritto nel 1923, una delle prime ricerche autoetnografiche della Scuola di Chicago. Parla degli "hobo", cittadini americani che giravano l'America per lo più senza soldi alla ricerca di un lavoro. Perché questo autore parla di "hobo"? Durante gli anni dell'università, negli elaborati a lui richiesti, scriveva della vita degli hobo perché era qualcosa che conosceva molto bene, che parlava della sua storia di vita: infatti Nels Anderson è stato un "hobo". Questi scritti riscossero un discreto successo e attirarono l'interesse di due accademici, tanto da procurargli dei fondi per avviare una ricerca più strutturata come lavoro finale di tesi. Così tornò a essere un hobo, ma questa volta indossando i vestiti del ricercatore, ma senza troppe strategie o riflessioni metodologiche. Questo pezzo della sua storia mi ha profondamente entusiasmato. Risuonava in me questa esperienza. Quanto è importante la storia personale del ricercatore nella sua ricerca? Quanto conta la chiarezza e prevedibilità metodologica o al contrario la riflessione a posteriori? Un altro aspetto che mi sembra fosse l'intento di Nels Anderson era di denunciare quello che succedeva agli hobo, un fine che sembra paragonabile alla nostra "terza missione", ovvero alla ricaduta della ricerca nella pratica e nella vita. Storicamente, c'è sempre stata questa idea di impatto sociale della ricerca? Come coniugare nella ricerca un aspetto più utopico e uno più ancorato alla realtà?

Non posso prescindere dalla mia *biograficità* (Alheit, 1982), ovvero dal riconoscimento e – in parte – superamento dei vincoli costituiti dalle mie esperienze di apprendimenti precedenti, dalla mia "esposizione" a contesti e persone dai quali ho imparato un modo di essere, fare, pensare e sentire, dal ruolo giocato dentro e fuori il percorso di ricerca. La mia storia di educatrice e pedagoga, insieme alla mia identità, genere, classe, determinano il mio sguardo

sulla realtà definendo inevitabilmente il campo d'indagine. Questa *biograficità* - un principio trasformativo nell'apprendimento adulto - si incontra con altre caratteristiche, evolve, si definisce e ridefinisce entro specifici contesti, ma il più delle volte non è conscia: “dove, quando, con chi, da chi ho imparato questo? Come mi sono costruita questa teoria?” (Formenti, 2014c, p. 78). La scrittura è un mezzo per renderla parzialmente conosciuta e trasformabile.

Sulla base di questa premessa ho usato e userò la scrittura autoetnografica per accompagnare il percorso di ricerca. L'autoetnografia (Adams, Holman Jones, Ellis, 2015) è un metodo di ricerca narrativo, qualitativo e interpretativo, oltre che critico, che mette al centro le storie personali degli autori per raccontare una cultura ed esplorarla nelle sue dimensioni micro, meso e macro. Sono storie che dimostrano come un certo autore sia arrivato a conoscere, nominare, interpretare le esperienze culturali, di ricerca, dei partecipanti e dei contesti⁵⁶ con i quali ha interagito. Lo scopo dell'autoetnografia non è scoprire e mostrare sé stessi – come nell'autobiografia – ma:

[...] utilizzare la potenza della narrazione per sviluppare un'attenzione riflessiva e critica (dell'autore come del lettore), a partire dall'esperienza personale, come metodo che consente di indagare la cultura di appartenenza, l'istituzione, il mondo sociale e i suoi discorsi (Formenti, 2016, p. 52).

L'autoetnografia si differenzia dall'autobiografia perché la vita del ricercatore non è né l'oggetto di studio, né è al centro dell'attenzione, ma rappresenta uno spazio nel quale e dal quale si origina un percorso di ricerca e di riflessione che fa i conti con l'alterità. Permette di tenere traccia dell'esperienza e di illuminare le premesse epistemologiche, teoriche e metodologiche del ricercatore e dei partecipanti. La mia vita, dunque, non è l'oggetto di studio ma il luogo che fa i conti con le persone, i pensieri, le aspettative, le emozioni degli altri e dentro ai contesti che incontro. Scriverne mi permette di illuminare processi e dinamiche relazionali (ad es. dinamiche di potere) in quanto dati interessanti da analizzare per costruire una riflessione di ricerca. Infatti, nella scrittura d'esperienza ritrovo le informazioni (sicuramente parziali) sulla struttura, l'organizzazione, il funzionamento di un contesto. L'esperienza del ricercatore (ma anche dei partecipanti) viene analizzata criticamente per risalire alle prospettive di significato nelle quali si riconosce l'azione del contesto oltre che dei

⁵⁶ La definizione di contesto è qua intesa in senso sistemico: è l'insieme, la *totalità* e le relazioni tra le parti reali o virtuali che siano, responsabile nel dare significato ad ogni azione e comunicazione del sistema.

suoi attori. È un lavoro di ri-connessione sistemica con un *pattern* più ampio (Formenti, 2017a). Se si considera – come affermato all’inizio di questo capitolo – il ricercatore come parte del sistema di ricerca, diventa una scelta naturale adottare una strategia per renderlo visibile e per riflettere criticamente sul suo posizionamento in relazione ai contesti che frequenta e alle scelte compiute.

L’autoetnografia favorisce l’uso e lo sviluppo di competenze auto ed etero riflessive, che diventano componenti importanti nella svolta narrativa delle scienze umane, necessarie – apparentemente un paradosso - proprio in nome della scienza (Ellis e Bochner, 2000).

La riflessività è una caratteristica universale dell’agire in virtù della quale l’osservazione, la descrizione e l’interpretazione dei fatti coincidono con la loro produzione (Garfinkel in Marzano, 2001). La riflessività, necessaria perché inventiamo la realtà e i metodi di ricerca, va colta come sfida ma può costituire anche un limite. Il rischio segnalato da Marco Marzano, riprendendo Garfinkel, rispetto a questo continuo esercizio riflessivo potrebbe essere la possibile regressione infinita che porta all’ “orrore metodologico”, ovvero l’impossibilità di separare l’oggetto dalla sua rappresentazione e l’agente dall’azione. Questo concetto si avvicina a quello che Gobo chiama “masturbazioni intellettuali” (2008, p. 63), ovvero una narrazione personale o un’attività solipsistica dove i confini diventano labili.

Come “salvarsi” - si chiede Marzano (2001) - da questo possibile rischio? Lo stesso autore suggerisce di cercare ed esplicitare la consapevolezza della stretta relazione con l’oggetto di studio e il proprio coinvolgimento nel percorso di ricerca. In questa direzione penso che la riflessività possa mettere in luce il carattere relazionale e processuale dell’azione e permettere di diventare consapevoli e allenati a riconoscere le proprie e altrui cornici di senso. Aiuta a tenere vivo il legame, le interconnessioni con il proprio oggetto di ricerca, aprire orizzonti, farsi delle domande, svelare pregiudizi, ideologie e conoscenze tacite (Gobo, 2008), a cercare di comprendere cosa è successo, quali relazioni e processi si sono sviluppati e quali significati si sono andati a costruire insieme durante il processo della ricerca. La riflessività promossa con la scrittura di sé non è un atto puramente cognitivo, analitico e razionale. A differenza della riflessione - atto cognitivo individuale - la riflessività è:

Un processo cognitivo ed emotivo che comporta una conoscenza del mondo e di sé per acquisire attraverso una certa intenzionalità che opera intuitivamente a un livello di bassa

consapevolezza ma che dà origine a una riflessione e azione consapevole (Hunt, 2013, p. 67, *mia traduzione*).

La riflessività sistemica trascende il soggetto illuminando la sua natura relazionale, favorendo ricorsivamente la comprensione delle proprie e altrui premesse epistemologiche attraverso un processo non solo mentale-cognitivo, ma relazionale ed emotivo. Seguendo il pensiero di Marianella Sclavi (2003), ricercatrice etnografa che fa riferimento al paradigma sistemico, le emozioni che proviamo nella nostra vita quotidiana sono fonte di conoscenza fondamentale delle nostre cornici implicite e del mondo di cui facciamo parte in quanto esseri pienamente sociali e culturali.

Esercitare un pensiero critico-riflessivo prima, durante e dopo la ricerca, accompagnandola in ogni sua fase, permette anche di esplicitare la presenza del ricercatore in tale processo (scelte, domande, disegno di ricerca, processi e modalità di interpretazione dei dati), in modo da rendere riproducibile il percorso di ricerca. Sono tutte azioni che cambiano, evolvono nel tempo. Proiettare una metodologia sul futuro, come un percorso costruito a tavolino, è profondamente incoerente con l'approccio qui delineato, dove le conoscenze derivano da una riflessione *post-hoc* e in corso d'opera. Il ricercatore che conosce è parte della matrice di ciò che conosce ed è per questo che è chiamato a chiedersi in che modo abbia sviluppato e modellato i processi di ricerca (Fine, 1992). E come sia stato, a sua volta, modellato da essi. Rimane il "rischio" del pregiudizio, di vedere solo ciò che vogliamo vedere o di ascoltare, anche se inconsciamente, solo quello che parla delle nostre esigenze del presente, della nostra storia e identità (Merrill e West 2009/2012), delle nostre domande di ricerca e delle nostre teorie sull'oggetto che si sta studiando. Nel processo di ricerca la soggettività e l'intersoggettività possono essere risonanze preziose, se le usiamo per dare significato alle esperienze (nostre e altrui) e per sfidare i nostri presupposti (Merrill e West 2009/2012). Restituire nella scrittura le procedure e le scelte metodologiche rimane un passaggio obbligato per rendere visibile la propria *agency* e *responsabilità* del percorso in modo da rispondere ai criteri di rigore di una ricerca qualitativa. La riflessività promossa da questo tipo di scrittura fa parte del rigore metodologico di una ricerca in quanto atto politico (Gobo, 2008), che ha come obiettivo quello di svelare pregiudizi, ideologie, conoscenze non esplicite o non esplicitate, personali e altrui.

In ragione di questa cornice, mi serviva uno strumento (il taccuino di ricerca riflessivo che presenterò di seguito), per riconoscere le premesse implicite – personali e professionali - che

avrebbero orientato e forse deformato il mio sguardo. L'intento era mettere in evidenza le mie cornici per trasformarle, metterle in discussione, "scuoterle", anche attraverso l'incontro/conflitto con altre cornici, come esito desiderabile di questo percorso di ricerca⁵⁷.

La co-operative inquiry e la Spirale della Conoscenza

L'altro approccio adottato in questa ricerca è la *co-operative inquiry* (Heron, 1996), scelta radicata nella mia cornice epistemologica sistemica. Se una valida ricerca in campo pedagogico è chiamata a esibire in ultima analisi un qualche tipo di rilevanza per questioni legate alla prassi educativa (Baldacci, 2001) la connessione tra ricerca pedagogica e realtà educativa è attivamente ricercata e realizzata attraverso la *co-operative inquiry*. Penso che sia importante creare una conoscenza condivisa, connessa direttamente alla pratica e messa a confronto con i "diretti interessati" gli operatori. Inoltre, come già detto, la conoscenza è sempre frutto di una "condivisione" sebbene non consapevole.

Nella *co-operative inquiry* viene messa in atto una stretta collaborazione tra chi fa ricerca e chi opera sul campo, con la finalità ultima di favorire non solo lo sviluppo di conoscenze e pratiche, ma anche la loro trasformazione (Vitale, 2012). Questo tipo di ricerca consente un'aderenza ai contesti concreti e alle problematiche, questioni, esigenze che emergono da tali contesti. Gli operatori saranno chiamati a diventare partecipanti-ricercatori attivi nella co-costruzione dell'intero percorso di ricerca. Questo non vuol dire rinunciare al mio ruolo di ricercatrice ma chiedere agli operatori di co-operare vuol dire avere un contatto diretto con la realtà, generare dei dati "pieni di realtà" (Mortari, 2009, p. 62).

La *co-operative inquiry* prevede una serie di cicli che intrecciano teorie e pratica, dove viene chiesto ai partecipanti di ingaggiare quattro tipi di conoscenza:

- *esperienziale* - incorporata, radicata negli aspetti concreti della storia personale, di un'esperienza, difficilmente comunicabile, essenziale per ogni apprendimento;
- *presentazionale* – rappresentazioni, gesti, simboli, segni, che convocano un pensiero abducente, metaforico, immaginale, che potrebbe essere ambiguo polisemico e proprio per questo generativo;

⁵⁷ Cfr. dialogo tra Ellis e una studentessa riportato in Ellis C., Bochner A. (2000). "Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject". In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (a cura di). *Handbook of qualitative research*, 2nd Ed., Sage, Thousand Oaks, pp. 773-768.

- *proposizionale* – dare significato alle esperienze, usando un vocabolario condiviso volto a creare idee molteplici connesse e combinate; la conoscenza teorica e l’attribuzione di senso sono ancorate ai primi due saperi;
- *pratico* – capace di misurarsi con la realtà, introducendo sperimentazioni e trasformazioni (o si auspica che sia così) di premesse e sguardi generando nuove esperienze.

Questi quattro tipi di saperi sono onorati e contemplati dalla *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2009; 2017a) quale modello di ricerca e formazione ispirato dal *Ciclo della Conoscenza* elaborato da John Heron (1996) e Peter Reason (1994) ma rivisitato in chiave pedagogica.

I passaggi previsti per ogni ciclo sono i seguenti:

- *l’esperienza autentica* ovvero un’esperienza incarnata nelle emozioni e nel corpo sensibile frutto di pratiche attraversate da gesti, colore, suoni, sfide. L’esperienza autentica può emergere attraverso la narrazione, un’attivazione corporea o il disegno in cui vengono coinvolti attivamente i sensi e vengono scoperte emozioni.
- *La rappresentazione estetica* dove si dà forma all’esperienza vissuta, raccontandola, descrivendola, disegnandola o musicandola attraverso un pensiero abducente nel quale l’esperienza è codificata e attraverso la connessione tra il pre-verbale dell’esperienza e il verbale della rappresentazione. Si dà all’esperienza un corpo fisico, distaccato dal soggetto, dandone una prima “significatività”.
- *La comprensione intelligente* ovvero l’attribuzione di senso a quanto è emerso nei primi due passaggi, aspirando a una trasformazione che deriva dal dare senso a ciò che è stato vissuto e fatto. In questa fase, più cognitiva, si cerca di creare una “teoria soddisfacente” (Munari, 1993) dal punto di vista cognitivo, morale, estetico e pratico, nella quale il ‘senso’ è il prodotto di un processo sociale co-costruito.
- *L’azione deliberata* è volta a dar vita a un agire riflessivo e consapevole. Cosa ne facciamo di quello che abbiamo appreso? In quale azione si trasformerà ciò che ho appreso?

La *Spirale* è una metafora che permette di mostrare la tridimensionalità temporale dei processi di conoscenza, nella quale non c’è un punto di partenza scelto a priori. Ricorda la ricorsività

sensibile e infinita che accompagna tutti gli attori in gioco, in connessione tra conoscenza sensibile e cognitiva.

Le idee della *co-operative inquiry* e della Spirale della Conoscenza sono state utilizzate e adattate sia nella conduzione di un ciclo di interviste a professionisti e ricercatori considerati esperti dell'affido per loro ruolo e professione attuale o storica, sia nella conduzione della ricerca partecipativa con un gruppo di operatori di due servizi affidi, che andrò a presentare nei prossimi paragrafi.

Strumenti che vanno oltre lo strumento

In questo paragrafo presento gli strumenti di ricerca utilizzati che ho rielaborato, riadattato e ricomposto in base alla mia epistemologia e teoria, al tipo di domanda e di contesto di ricerca scelti: il taccuino di ricerca riflessivo, l'intervista narrativa, riflessiva e performativa, introducendo la mia visione delle storie da essa generate, ma presenti anche nella ricerca partecipativa attraverso la *co-operative inquiry* e il disegno.

Nel 1917 l'artista Marcel Duchamp, in occasione della mostra della American Society for Independent Artists propone un orinatoio capovolto di 90°, chiamandolo Fontana (Fountain), firmandolo con un nome falso - R.Mutt. La sua intenzione era di non farsi riconoscere per mettere alla prova la credibilità dell'indipendenza di giudizio della Society, di cui era membro. Un oggetto quotidiano diventa un'opera d'arte (ready-made). Nonostante nel regolamento fosse sancito il diritto di qualsiasi artista di scegliere cosa fosse arte, il Consiglio deciderà di non includerla nella mostra. Non avrebbero mai potuto immaginare che l'orinatoio di Duchamp potesse entrare nella storia dell'arte come una delle opere più importanti perché in grado di mettere in discussione le premesse, i canoni, le regole che fino a quel momento erano rimaste indiscusse. Fountain ribalta il concetto del "fare arte" e l'importanza dell'abilità manuale dell'artista e della capacità di riprodurre la realtà. Duchamp si è interrogato circa la funzione dell'arte, avviando una riflessione su di essa, facendo emergere i limiti epistemologici e culturali della nozione di arte. Se non fosse arrivato Duchamp a spiazzare l'intero mondo dell'arte, cosa sarebbe successo? L'arte sarebbe stata in grado di riflettere su sé stessa, guardando al suo processo e di interrogarsi sulla sua funzione nel mondo?

Il taccuino di ricerca riflessivo

Interrogarsi rispetto alla ricerca e al processo che ne deriva, agli obiettivi, incuriosirsi, non dare per scontato teorie, conoscenze o “regole” nella ricerca sembra una delle operazioni pregnanti nel percorso di un ricercatore. Uno strumento essenziale per la ricerca e della scrittura autoetnografica è il diario. La ricerca è un cammino fatto di costanti adattamenti e aggiustamenti, nei quali il lavoro di scrittura è:

Un atto epistemico primario poiché lo scrivere contribuisce a strutturare l'azione di ricerca, per questo è vera l'affermazione diffusa tra i ricercatori qualitativi che “scrivere è ricerca” (Mortari, 2009, p. 54).

Nella ricerca qualitativa di stampo interpretativo (Denzin, 1997), il diario di ricerca è spesso inteso come strumento di memoria dell'esperienza di ricerca, per tenere traccia delle osservazioni sul campo e delle riflessioni che hanno suscitato nel ricercatore. In questo modo è possibile revisionare ipotesi, domande e metodi, grazie alla messa a fuoco di nuove possibili piste di indagine o la rielaborazione di “incidenti di percorso”⁵⁸, emozioni, imbarazzi (cfr. Sclavi, 2003). Il percorso di ricerca, colto dal diario, non risulta lineare, ma si presenta come un percorso a “zig zag”, con frequenti soste e ripensamenti, in continuo movimento e trasformazione.

Oltre a questa funzione, ben nota in campo accademico (Engin, 2011, Mortari, 2009, Nadin e Cassel, 2006), ho provato a riflettere su come il diario di ricerca potesse diventare una raccolta di racconti auto-etnografici, con una forte impronta riflessiva e trasformativa, specialmente per una giovane ricercatrice come me. Quindi mi sono chiesta: come può il diario di ricerca diventare uno strumento polifunzionale, che non sia solo una raccolta di note di campo o il resoconto di azioni e osservazioni, ma che possa dar conto degli schemi mentali propri e altrui, delle emozioni come indicatori di quello che sta succedendo (e possibili aperture verso quello che si potrebbe fare/progettare/preparare).

Ho messo a punto una pratica di *taccuino di ricerca riflessivo* (Rigamonti, 2017), come strumento metodologico che mi consente di farmi delle domande rispetto a cosa e come si fa (o faccio) ricerca, per svelare le mie conoscenze pregresse rispetto a quello che sapevo già, per

⁵⁸ Gli “incidenti di percorso” potrebbero essere descritti come elementi, processi, eventi “in grado di rompere le regole dell'oggettivazione dei dati e della neutralità del ricercatore” (Formenti, 2006, p. 17).

indagare il mio *sapere esperienziale* (Formenti, 2017a; Mortari, 2009) e connettere la teoria (lezioni, libri, articoli di metodologia della ricerca) con la pratica (esperienza sul campo, revisione del piano di ricerca, relazioni con i soggetti partecipanti). Soprattutto immaginavo che il diario riflessivo potesse aiutarmi a incrementare le mie competenze critiche e a riposizionarmi nelle fasi di progettazione, raccolta dati, analisi e interpretazione della ricerca. Fasi molto più disordinate e circolari di come le racconto, per esigenze euristiche.

Per tenere un taccuino riflessivo ho ritenuto utile individuare un metodo, un modo, una postura e una strategia. Innanzitutto ho scelto dei quadernetti “agili e attraenti”, facili da portare in giro nei luoghi di ricerca lontani dalla tua scrivania, che potessero generare in me piacere, e desiderio di aprirli e riaprirli, leggerli e rileggerli e soprattutto “scriverci sopra”. Questo piccolo espediente serviva a incentivare la motivazione alla scrittura sempre minacciata da fattori esterni (tempo, condizioni, ecc.) e interne (desiderio, timori, resistenze, ecc.). Poi ho incominciato a pensare a cosa e come scrivere. Inizialmente scrivevo senza alcuna strategia, perché sentivo di dover immergermi nell’esperienza senza troppi vincoli. Dopo alcuni mesi, mi sono resa conto che usavo più volte inconsapevolmente una modalità già sperimentata nei miei diari di lavoro come educatrice professionale. Alternavo due tipi di scrittura: nella prima cercavo di descrivere l’accaduto o l’esperienza vissuta “fenomenologicamente”; nell’altra riportavo i pensieri che avevo fatto durante quell’evento, le teorie e le premesse che mi avevano portato ad agire e reagire in un certo modo, e infine le domande e le ipotesi scaturite dall’evento stesso. Mi rendevo conto che soprattutto quest’ultimo tipo di scrittura poteva orientare la mia pratica professionale. Per distinguere questi due livelli usavo colori diversi: la penna nera per la scrittura fenomenologica e la penna blu per quella riflessiva.

Da un’azione nata senza pensarci ho sviluppato questa idea iniziale, calandola nel contesto e nel nuovo ruolo di ricercatrice, cercando di differenziare tre livelli di esperienza, pensiero e sentire, adottando sempre l’uso di penne di diverso colore.

Il primo livello *etnografico* raggruppa episodi (es. scena dell’intervista), stralci di dialoghi (es. il dialogo prima dell’intervista con l’intervistato), disegni di luoghi significativi (es. dove avviene l’intervista), disegni di dettagli che hanno caratterizzato la scena sul campo (es. i quadri appesi nella stanza dell’intervista), o mappe che possano evidenziare il tipo di rapporto tra le persone o la posizione dei corpi nella scena (es. la distanza tra intervistato e intervistatore). Ho cercato una postura fenomenologica per presentare il materiale estetico, la narrazione di

situazioni o la trascrizione di dialoghi, rimanendo su un piano fattuale e cercando di mettere i miei pensieri tra parentesi. Questo livello va contro la nostra naturale predisposizione a giudicare e a usare la nostra parte cognitiva per valutare, connotare, giudicare la nostra esperienza. Ma è possibile allenare il proprio linguaggio o usare altre strategie come il disegno. Il secondo livello, più *interpretativo*, evidenzia il clima emotivo della scena, le idee, i preconcetti, le intenzioni e le aspettative mie o altrui o del contesto e come esse abbiano inciso rispetto a quanto successo, osservato o messo in atto con e da altre persone. In questa fase diventa interessante scorgere quanto le premesse cognitive, emotive e contestuali, proprie e altrui, contribuiscano all'andamento del lavoro di ricerca (per esempio quale teoria implicita ha guidato la mia azione quando mi sono preparato all'intervista?) e come esse si coordinano, incontrano, convivono. Contiene una dimensione interpretativa ma non strutturata.

Il terzo livello *riflessivo e connettivo* è una riflessione ulteriore prodotta dalla connessione tra il primo e il secondo livello che incontra il piano teorico (quali autori o ricerche mi richiamano alla mente?) e il piano riflessivo sia rispetto al proprio percorso di ricerca (quale domanda e ipotesi ho in mente? Sono quelle di partenza?) sia rispetto al modo di fare ricerca (che teoria implicita di "ricerca" ho in quel momento particolare?).

Gli ultimi due tipi di scrittura potrebbero avvicinarsi al *quaderno della vita della mente* proposto da Luigina Mortari (2002, 2009) nel quale:

[...] vengono messe in parola le azioni invisibili, cioè gli atti della mente attraverso i quali si compie il lavoro euristico; si tratta ad esempio di ricostruire le azioni cognitive messe in atto per prendere decisioni imprevedute dal piano di ricerca, per inventare dispositivi euristici resisi necessari per rendere più rigorosa l'azione di ricerca [...] (Mortari, 2009, p. 86).

Secondo la mia ipotesi, il *taccuino riflessivo* non solo tiene traccia del percorso di ricerca, ma forma a uno *sguardo* (Formenti, 2014a) di ricerca più consapevole del processo, delle interconnessioni tra oggetti, persone e contesti, delle proprie premesse. Compose le teorie che guidano l'azione del ricercatore, ma anche, guardando quanto selezionato nel primo livello, comprende quale modalità di rilevazione (visiva, uditiva...) si predilige. In questo modo è possibile "l'autoriconoscimento *riflessivo*" (Formenti, 2017a, p. 160).

In questo modo la scrittura è *generativa* in almeno due sensi: attraverso di essa aumentano le competenze osservative e di ascolto di un giovane ricercatore alle "prime armi" e cresce la sua

curiosità verso la propria postura e modo di porsi “in ricerca”. Queste competenze maturano accanto a quelle riflessive e critiche.

Inoltre, potrebbe risultare utile per imparare a tollerare l’incertezza, l’imprevisto, i conflitti, le contraddizioni, dimensioni che caratterizzano la ricerca.

Il *taccuino riflessivo* in questo senso può diventare un prezioso strumento di restituzione degli apprendimenti, perché permette di distanziarsi dall’esperienza di ricerca e di ritornare a pensarla.

L’intervista narrativa, riflessiva, performativa e generativa

Uno strumento che ho adottato nella ricerca è stata l’intervista che si potrebbe definire narrativa, riflessiva, performativa e generativa.

I riferimenti teorici che hanno accompagnato la progettazione di questo strumento sono stati l’intervista *riflessiva e performativa* (Denzin, 2001), l’intervista *narrativa-biografica* (Merrill & West, 2009/2012) e l’intervista *generativa* (Fabbri, Formenti, 1991, Formenti, 2017a), accomunate dal presupposto che tale momento non sia finalizzato alla “raccolta” di dati, ma a una co-costruzione di significati nella relazione tra ricercatore, intervistato e contesto.

L’intervista è “un atto performativo, che trasforma le informazioni in esperienza condivisa [e] il progetto riflessivo presuppone che le parole e i linguaggi abbiano una presenza materiale nel mondo” (Denzin, 2001, pp. 23-24 *mia traduzione*). *Performativa* anche per la “materialità del racconto” (Formenti, 2017a, p. 29) che ha senso nel suono delle parole, nei gesti, nel contesto, nelle relazioni, nelle storie costruite. L’intervista in questo senso può essere vista come “atto creativo” (Merrill, West, 2009/2012, p. 170), un processo situazionale che avviene nel qui e ora del contesto occasionante del narrare (Formenti, 2017a, p. 28).

La materialità del racconto è costituita, in questo caso, da storie generate attraverso l’intervista o la ricerca partecipativa. Nel campo di ricerca si possono intendere e utilizzare in modo diverso le storie e le narrazioni come strumenti di ricerca. Infatti gli approcci narrativi possono essere diversi (Merrill e West, 2009/2012). L’approccio narrativo che considero in questa ricerca:

Mira [...] a svelare i processi generativi della narrazione, e questo sia nell’imporsi di ricostruire i percorsi e vissuti individuali del significare, sia nel voler comprendere, in un’accezione più interattiva, socio-culturale e sistemica, come il mondo dell’esperienza sia discorsivamente costruito in pratiche linguistiche consensuali (Fabbri, 1998, p.15).

Le storie viste dal punto di vista sistemico parlano di una relazione con il contesto in cui vengono narrate e generano una relazione inedita (nuova, trasformativa) con il contesto a cui si riferiscono, attraverso l'interazione e la comunicazione tra intervistato e intervistatore oppure nel gruppo. Non possono essere considerate "vere" o "neutre", perché dipendenti dalla domanda, dal tema, dal come e dove e quando viene effettuata, dalle reazioni e azioni dei narratori e dell'ascoltatore/ricercatore, e dagli effetti che producono nel qui e ora della narrazione.

Secondo Bateson (1972/2006) è una questione ecologica, epistemologica, estetica ed etica quella del "pensare per storie", e la sua rilettura pedagogica richiama alla competenza di costruire connessioni e collegamenti tra elementi del racconto in divenire con e tra gli attori coinvolti, cercando di avere in mente l'evolversi del testo e del contesto, dei linguaggi emotivi e cognitivi, delle metafore e delle relazioni.

L'intervista consente di "dare voce" (Merrill e West, 2009/2012) a chi vive un'esperienza vicina alle domande di ricerca (*insider*), rispettando la comunità intervistata (Denzin, 2001) consentendo una relazione più paritaria tra ricercatore e partecipanti alla ricerca (Formenti, 2017a). Potrebbe essere una forma di partecipazione come delineata nel paragrafo precedente. Permette, inoltre, di accedere alla riflessione sulle pratiche interpretate e materiali (Denzin, Lincoln, 2000) associando così la ricerca narrativa alla riflessione critica (Hickson, 2016). Le storie danno una certa coerenza all'esperienza individuale (Merrill e West, 2009/2012), ma sono anche socialmente costruite, situate e performative (Denzin e Lincoln, 2011).

Analizzare le storie può condurre il ricercatore ad accedere non soltanto a dei contenuti, ma anche (soprattutto) al processo attraverso il quale si sono costruite quelle determinate storie. L'interpretazione delle storie diventa un'operazione delicata, potenzialmente colonizzante e banalizzante. Non si possono rintracciare le intenzioni del narratore o comprendere a fondo l'esperienza vissuta, ma è possibile fare ipotesi su come le storie prendono forma nel raccontarle. L'esperienza vissuta dall'altro non può essere studiata direttamente, né compresa (se non attraverso un dubbio "atto empatico"), perché il linguaggio, i sistemi di discorsi, l'espressione mediano e definiscono l'esperienza stessa che una persona tenta di descrivere (Denzin, Lincoln, 2011). Possiamo quindi studiare le rappresentazioni (intese come forme presentazionali, quindi provvisorie, parziali e dinamiche) dell'esperienza raccontata e non

l'esperienza stessa e andare alla ricerca delle relazioni e dei processi che hanno avuto luogo durante la narrazione, per collegarli alla domanda di ricerca.

Disegni

In questo sottoparagrafo sottolineo le premesse epistemologiche che hanno guidato la scelta di usare il canale estetico ed espressivo, sia durante le interviste sia negli incontri di ricerca *partecipativa*.

L'uso del disegno favorisce l'attenzione per una dimensione estetica della conoscenza, quindi invita a una connessione al corpo e ai sensi. È una dimensione catturata concretamente nei processi legati alla percezione, all'immaginazione (metafore e simboli) e alla memoria narrativa (Vitale, 2012, p. 50). Può dunque generare un sapere sensibile in cui mente e corpo possano dialogare (Puviani, 2006). È una via privilegiata per mostrare i processi connessi – la *struttura che connette* (Bateson, 1972/2006). Attraverso il lavoro con le metafore possiamo vedere come temi e connessioni siano interdipendenti e quali tipi di messaggi si potrebbero stagliare accanto ad ogni spiegazione formale, guardando al “testo” non più come monodimensionale, ma multidimensionale.

La ricerca *arts-based* al contrario di quella narrativa può includere maggiormente la non chiarezza, i conflitti, i paradossi, le contraddizioni (Finley, 2011) e la conoscenza tacita. Il gesto artistico seppure sia un gesto intenzionale non è del tutto controllabile e può mettere in movimento un pensiero complesso, aperto e ambiguo (Formenti, 2017a). Questo sapere presentazionale potrebbe risultare particolarmente convincente e pertinente se si fa ricerca sul ritmo, che, come abbiamo visto nel capitolo 2, mostra inevitabilmente delle oscillazioni tra aspetti duali, contraddittori e paradossali. Il disegno quindi potrebbe essere un linguaggio più adatto a legittimare i partecipanti nell'esplorare e mostrare tali aspetti, anche inconsapevolmente, e comunque senza troppa preoccupazione verso la produzione di un testo coerente, logico e consequenziale (sapere proposizionale). Partire da un'immagine al posto di una categoria permette all'immaginazione di lavorare a un livello meno consapevole della narrazione o scrittura e portare alla superficie un altro modo di accedere alla comprensione di un contesto nel quale una persona è immersa, un contesto emotivo e intellettuale che attraverso la creatività artistica diventa visibile. Si potrebbe parlare di *conoscenza olistica* in quanto il sapere sensibile è un ponte tra idee personali e premesse collettive, tra mondi interni ed esterni

(Dallari, 2005; Simons, McCormack, 2007). Disegnare la *saggezza pratica* (Schwandt, 2000) attraverso l'espressione creativa aiuta i partecipanti a tradurre la loro conoscenza tacita in una valutazione/valorizzazione del contesto e delle loro consapevolezze (Simons, McCormack, 2007). L'espressione artistica entra così a far parte di una metodologia *embodied* (incorporata) dove le emozioni sono incarnate nell'esperienza e attraverso l'immaginazione si riesce a catturare il senso e la forza/potenza delle esperienze. È possibile, e nel mio percorso di ricerca è successo più volte, che le persone abbiano paura di esprimersi creativamente per le esperienze pregresse, ad esempio scolastiche, nelle quali viene valutato il prodotto e la dimensione di giudizio prevale sul piacere espressivo. La sfida è provare a creare uno spazio dove non esista un giusto e uno sbagliato e dove il disegno abbia senso per chi lo fa più che per il ricercatore o per il gruppo.

Per riassumere, l'utilizzo di questo strumento permetteva di convocare la conoscenza presentazionale incarnata e implicita, l'immaginazione, la memoria, l'esperienza, le possibili contraddizioni, per restituire una certa complessità e generare conversazioni e confronti rispetto all'affido e al ritmo nell'affido familiare.

Disegno di ricerca

In questo paragrafo descrivo come i metodi e gli strumenti usati (autoetnografici, narrativi, *arts-based*, interpretativi e partecipativi) entrano nel mio disegno di ricerca ed elaboro le ragioni di alcune scelte operate.

Perché non fare ricerca sui fattori protettivi e di rischio dell'affido familiare? Indicatori rassicuranti. Ma se voglio adottare uno sguardo sistemico, per non perdere di vista il processo ricorsivo e non cadere in un linguaggio dualistico lineare, per andare oltre le demarcazioni rigide e il meccanicismo funzionalista (Keeney, 1983/1985), so che ho bisogno di un tipo di ricerca diversa. Una ricerca capace di rinnovare lo sguardo e aprire orizzonti. Come posso fare? Il discorso dominante, nella tutela dei bambini, è quello della diagnosi, del rapporto causa-effetto, del biasimo sulle famiglie. È possibile un altro sguardo? E io, ne sono capace? Come posso essere creativa, quando il mio lato "educatrice" ha bisogno di regole e indicatori? Gli operatori avranno pur bisogno di qualcosa su cui formarsi per lavorare: i fattori protettivi sono importanti, ma non sufficienti. Riflessività, auto-riflessività, competenze di sguardo,

capacità di fare domande e di proporre azioni che aprono, trasparenza, eticità, chiarezza di progetti e di pensieri, umanità... queste competenze possono essere condivise in un'ottica partecipativa con la famiglia. Si dice che è importante la partecipazione. Ma come ci si arriva? Come incrementare la reciprocità? Quali spazi di condivisione con la famiglia? Come spostarsi da una logica di controllo a una di aiuto? Come si dovrebbe formare l'operatore responsabile di innescare questo processo? La domanda su come valutare i processi di affidamento ce l'ho sempre in mente. Come considerare la valutazione in chiave sistemico-relazionale, onorando l'unicità delle situazioni?

La cornice metodologica della mia ricerca vede l'intrecciarsi di metodi narrativi e partecipativi (Reason, Bradbury, 2008) attraverso la *co-operative inquiry* (Heron, 1996). Nella tesi confluiscono due casi di studio⁵⁹, accompagnati per tutta la loro durata (e oltre) dalla scrittura auto-etnografica (vedi tabella 3.1).

⁵⁹ Inizialmente, avrei voluto analizzare un terzo caso di studio (una sorta di “studio pilota” effettuato insieme alla mia tutor, vedi nota 8 di questo capitolo), ma per la complessità e ricchezza del materiale complessivo e per la marginalità dei temi temporali/ritmici in quel primo studio, ho ritenuto opportuno soffermarmi su questi due.

| METODI NARRATIVI e METODI PARTECIPATIVI | |
|---|---|
| <p>1. INTERVISTE NARRATIVE</p> <p>Strumenti: intervista individuale con utilizzo di linguaggi narrativi ed estetici</p> <p>Periodo: da dicembre 2016 a novembre 2017</p> <p>Chi: 18 esperti</p> <p>Obiettivi: ricercare la rappresentazione e la pertinenza del concetto di ritmo in relazione all'affido</p> | <p>2. RICERCA PARTECIPATIVA</p> <p>Strumenti: 3 incontri di gruppo, 3 ore ciascuno, con il metodo della <i>co-operative inquiry</i> a distanza di 30 giorni</p> <p>Periodo: da gennaio 2018 a marzo 2018</p> <p>Chi: 12 operatori di servizio affido</p> <p>Obiettivi: ricercare i presupposti e le teorie implicite sulle dimensioni temporali e le pratiche di lavoro che sostengono, “disturbano” o trasformano i ritmi nel processo di affido.</p> |
| <p>Scrittura auto-etnografica</p> <p>Strumento: taccuino di ricerca riflessivo</p> <p>Obiettivi: dialogo con le mie premesse esplicite e implicite; rilevare indizi o atmosfere sulle cornici sociali e culturali; sui contesti, processi e relazioni, sulle possibili criticità nelle relazioni e nei processi tra persone, contesti, questioni; coltivare una conoscenza incorporata, incarnata, situata</p> | |

Tabella 3.1 – Il disegno di ricerca

Come anticipato, le mie scelte metodologiche nascono dalla convinzione di onorare la complessità del mio oggetto di studio. L’aspirazione era evitare quello che Heinz Von Foerster (2003) chiama trivializzazione (*trivialization*), ovvero la tendenza a considerare i sistemi complessi come semplici o complicati, distruggendo la loro intrinseca qualità (Formenti, 2017b, p. 198). Uno studio come il mio, di carattere esplorativo, trae il massimo vantaggio dalla moltiplicazione degli sguardi sui processi di affido familiare. Ciò si accorda bene con il sistema di idee esposto nella prima parte del mio lavoro e mi consente di mettermi in gioco per apprendere come si fa ricerca con queste metodologie, che richiedono e hanno richiesto un tempo (e un ritmo) per essere studiate, esplorate, connesse alla mia epistemologia, al mio oggetto di studio e domanda di ricerca, al fine di prendere consapevolezza e confidenza nel metterle in pratica.

Il disegno di ricerca (vedi tabella 3.1) è, quindi, caratterizzato dall’approccio dello studio di caso (Yin, 2005), che consente di mantenere una distinzione tra i due processi di indagine: un ciclo di interviste a esperti e una ricerca partecipativa con un gruppo di operatori. Questi due processi saranno analizzati separatamente, in quanto diversi per prospettiva (di “primo” o di

“secondo” livello, vedi sotto), obiettivi, metodologia, persone coinvolte, “risultati”. I due studi verranno ri-composti solo alla fine dell’analisi, nella rielaborazione critica e interpretativa dell’intero processo.

La scelta di compiere un ciclo di interviste nasceva dal desiderio di indagare in profondità le rappresentazioni dei professionisti e dei ricercatori circa la dimensione temporale nei processi di affido familiare. L’evoluzione della mia domanda di ricerca nella direzione del concetto di ritmo, e della sua pertinenza nel campo dell’affido, ha spostato l’interesse sulla costruzione di categorie e dimensioni che potessero descrivere e definire il ritmo dell’affido. Ho indagato queste rappresentazioni attraverso un’intervista aperta e riflessiva (come delineata nel precedente paragrafo) che andava a rintracciare le esperienze e le idee dei partecipanti mentre interrogavo e precisavo le mie domande di ricerca.

La scelta di usare una metodologia partecipativa rispondeva, invece, al desiderio di costruire “in presa diretta” una conoscenza condivisa, attraverso una “triangolazione sensibile” dei dati, moltiplicando i punti di vista e chiedendo costantemente ai partecipanti di consolidare, rivedere e trasformare le proprie interpretazioni. In questo modo si è generata una molteplicità di rappresentazioni connesse alle pratiche dei professionisti e alla concretezza del loro lavoro con le famiglie e i bambini coinvolti nei processi di affido familiare.

Nelle interviste, la partecipazione dell’intervistato è promossa sia attraverso uno stile o modalità di intervista, sia attraverso l’invio della trascrizione e l’invito a leggere, correggere e rettificare. Nella *co-operative inquiry*, la partecipazione è una caratteristica fondante, in quanto si invitano i co-ricercatori a pensare e discutere insieme attraverso domande e azioni di ricerca (produzioni e analisi di dati) esplicite.

La scrittura autoetnografica, sostenuta dal taccuino riflessivo, ha accompagnato la progettazione, la conduzione e l’analisi dei due studi, con l’obiettivo di:

- tenere vivo il dialogo con le premesse esplicite e implicite connesse alla mia “biograficità”;
- rilevare indizi sulle cornici sociali e culturali (il “discorso” dell’affido);
- catturare un’*atmosfera* intesa come contesto, processo e relazione;
- far emergere tensioni e criticità nelle relazioni e nei processi tra persone, contesti, questioni;
- coltivare una conoscenza incorporata, incarnata, situata.

Nella scrittura autoetnografica, nella *co-operative inquiry* e nelle interviste, viene ricercata una conoscenza incarnata, agita, estetica, sensibile e situata, sia a livello personale sia dei partecipanti.

Interviste narrative

Sono state condotte 18 interviste narrative, riflessive, generative (vedi tabella 3.2) con 4 professionisti esperti di area giuridica, 5 di area sociale, 6 di area pedagogica, 3 di area psicologica. Alcuni di loro sono accademici (5, più un docente a contratto), la maggior parte lavora da molto tempo nel campo della tutela minorile e dell'affido con ruoli diversi.

| | INTERVISTATO/A ⁶⁰ | PROFESSIONE | CONTATTO |
|-----------------------|-------------------------------------|---|---|
| Area giuridica | Billy Elliott | giurista, formatore, esperto di programmi di cooperazione internazionale in materia di giustizia minorile. È stato per 15 anni giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni | Contatto avuto da un altro intervistato |
| | Francesca | Magistrato presso un Tribunale per i Minorenni | Contatto avuto da un altro intervistato |
| | Felce | Avvocato e nominata curatore speciale presso un Tribunale per i Minorenni | Conosciuta durante un convegno |
| | Malerte | Professore di sociologia del diritto. Ha condotto una ricerca sull'affido | Intercettato con la revisione della letteratura |
| Area sociale | Victor | Assistente sociale di formazione, si definisce "social worker". È responsabile di una cooperativa sociale che si occupa, tra l'altro, di affido familiare | Contatto avuto da un altro intervistato |
| | Frida | Ricercatrice e docente di Scienze Sociali; assistente | Contatto avuto da un altro intervistato |

⁶⁰ Nome di fantasia che hanno scelto gli stessi intervistati nel rispetto della loro privacy.

| | | | |
|------------------------|---------------|--|---|
| | | sociale per un servizio sociale di tutela minori, formatrice sul tema del lavoro sociale di rete | |
| | Blu | Ricercatrice di Scienze Sociali, ha lavorato per molti anni sul campo come assistente sociale e formatrice in équipe di tutela minori | Contatto avuto da un altro intervistato |
| | Emma | Docente a contratto presso l'università in scienze sociali, formatrice e supervisore d'équipe in tema di tutela minori | Contatto avuto da un altro intervistato |
| | Samia | Assistente sociale di formazione, direttrice di una cooperativa sociale che si occupa di servizi socio-educativi. Una delle responsabili di un'associazione di promozione sociale | Conosciuta durante un convegno |
| Area pedagogica | Sono stato io | Pedagogista e direttore generale di un'azienda speciale consortile di diversi servizi socio-educativi e socio-sanitari. È stato responsabile di un servizio affidi e giudice onorario per 5 anni | Conoscente |
| | Simone | Professore di Pedagogia Generale e Sociale, con interessi legati alla tutela dei minori, in particolare adolescenti. Per molti anni presidente di un'associazione che promuove attivismo, solidarietà e contrasto all'esclusione sociale | Conosciuto durante un convegno e intercettato nella revisione della letteratura |
| | L'arciere | Pedagogista, consulente, formatore di équipe di operatori sui temi di tutela minori e affido familiare | Conosciuto durante un convegno e intercettato nella revisione della letteratura |

| | | | |
|-------------------------|-------------|--|---|
| | Laura | Responsabile, con formazione pedagogica-educativa, di un servizio affidi e vicepresidente di una cooperativa che offre diversi servizi socio-educativi | Contatto avuto da un altro intervistato |
| | Anna | Dirigente di una cooperativa, responsabile di area famiglia e minori | Conosciuta grazie la mia tutor di dottorato |
| | Fritz | Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale e formatore di équipe di operatori sui temi di tutela minori e affido familiare | Conosciuto durante un convegno e intercettato nella revisione della letteratura |
| Area psicologica | Camminatore | Psicologo e psicoterapeuta con lunga esperienza di centri per la tutela minori e l'affido e di formazione e conduzione di gruppi di famiglie affidatarie | Conosciuto durante un convegno e individuato nella revisione della letteratura |
| | Ombra | Psicologo e psicoterapeuta con lunga esperienza in centri per la tutela minori e l'affido e di formazione e conduzione di gruppi di famiglie affidatarie | Conosciuto durante un convegno e individuato nella revisione della letteratura |
| | Marta | Psicologa di formazione; responsabile Ufficio affidi di un'associazione di volontariato per i minorenni in difficoltà | Contatto avuto da un altro intervistato |

Tabella 3.2 – Elenco degli intervistati/e raggruppati/e per area disciplinare e informazioni su ruolo e primo contatto.

La scelta dei partecipanti da contattare per le interviste si basava innanzitutto su un criterio di esperienza significativa, professionale e/o di ricerca, nel campo dell'affido familiare, oltre a rispettare una certa differenziazione professionale e un relativo equilibrio di genere⁶¹. Mi sono

⁶¹ Bisognerebbe far notare che il mondo della tutela presenta equilibri di genere diversi secondo i contesti e le professioni: se al “primo livello” (connotato dalla cura) prevale decisamente il genere femminile, il “secondo

interrogata rispetto alla possibilità di chiamarli *insider*, come portatori di un'esperienza da “dentro” o da “vicino”. Penso che si possano definire tali, con la cautela che non ci sia un presupposto di “garanzia di verità” nei loro racconti (Formenti, 2017a), ma che l'intervista costituisca il prodotto di uno sguardo (disciplinare, professionale, ma anche esperienziale) che è entrato in contatto con il mio sguardo (pedagogico e di ricerca).

Un altro criterio di scelta è stato che fossero portatori di una prospettiva di “secondo livello”, ovvero di processo, sui percorsi di affido, eventualmente di una teoria elaborata ed esplicita, acquisita attraverso la loro esperienza professionale. Questo criterio ha reso il gruppo degli intervistati molto diverso da quello degli operatori che hanno partecipato al secondo studio, più direttamente coinvolti nella pratica dei processi di affido familiare (prospettiva di “primo” livello).

Un terzo criterio di scelta si è basato sul campionamento *opportunistico* (Miles e Huberman, 1994) e a *palla di neve* (Merrill, West, 2012): persone conosciute o incontrate durante conferenze, ricercatori il cui lavoro è stato intercettato durante la revisione della letteratura e persone suggerite da altri intervistati.

La richiesta formale di partecipazione a questo studio è stata fatta a tutti i partecipanti inviando loro una mail con una breve presentazione mia e delle mie intenzioni di ricerca, la copia del modulo del consenso informato e dell'autorizzazione al trattamento dei dati (vedi appendice). Tale richiesta è stata anticipata a voce alle persone incontrate durante convegni o conferenze. La scelta del luogo dell'intervista, presa dall'intervistato per andare incontro alle sue esigenze e impegni, è ricaduta quasi sempre sul luogo di lavoro abituale. In due casi è avvenuta presso un luogo di lavoro straordinario (convegno o sede di formazione) e solo in un caso è avvenuta in università (nello studio della mia tutor).

Le interviste, con il consenso dei partecipanti, sono state registrate, trascritte e inviate agli stessi per leggerle ed eventualmente correggere o rettificare. Questa scelta, oltre a essere etica, permette un certo livello di partecipazione dell'intervistato anche dopo l'incontro. Solo tre intervistati mi hanno rinviato la trascrizione rivista da loro. Un'altra intervistata mi ha chiesto per mail di anonimizzare di più la trascrizione. Ho provato a riflettere sul motivo per cui gli altri non mi hanno rinviato una versione rivista: che sia per una mancanza di interesse per la

livello” ridiventa maschile, in misura crescente secondo il prestigio della posizione occupata. Il gruppo degli intervistati dunque non è in alcun modo “rappresentativo” per quanto riguarda questa variabile.

mia ricerca o per una cronica mancanza di tempo (segnalati da alcuni in sede di intervista), sembra che aspettarsi una partecipazione “a distanza” sia più difficile di quanto pensassi rispetto alla partecipazione promossa (nella *co-operative inquiry*) dall’incontro materiale tra le persone, in un tempo e spazio definito.

Le interviste seguivano una traccia predisposta, ma l’ordine e la formulazione delle domande variavano adattandole al contesto conversazionale e alla relazione tra me e l’intervistato. Questo modo di intervistare ha richiesto da parte mia una certa “responsività”:

Quella capacità [...] di stare nel processo, di reagire in modo coerente con la danza che avveniva nel qui-e-ora. Un concetto che va al di là della “semplice” empatia. Essere parte della Mente, cioè di un sistema che ti trascende, implica la capacità di procedere “a vista”, guidati da alcune idee, ma consapevoli dell’impossibilità di controllare l’altro e l’andamento della conversazione (Formenti, 2017a, p. 43).

I “dati” delle interviste saranno dunque considerati come prodotto di una relazione tra le mie idee, aspettative e curiosità e quelle dell’intervistato, dentro a un contesto, inteso non solo come luogo fisico, di interazione concreta, ma anche come luogo di elaborazione di significati e di apprendimento (Telfener, 2011).

La traccia dell’intervista (vedi tabella 3.3) era volta, da una parte, a ricostruire l’identità/biografia professionale dell’intervistato, in particolare sui temi relativi alla mia ricerca, e dall’altra a proporre ai partecipanti, in modo molto aperto, il tema della mia ricerca, per riflettere insieme a loro sulla dimensione temporale e ritmica nell’affido familiare. Non mi aspettavo che avessero fatto riflessioni molto approfondite su questo aspetto (sapendo dall’analisi della letteratura che si tratta di una questione marginale e poco trattata), quindi la mia prefigurazione dell’intervista era esplorativa: un “pensare insieme”, “spiazzare” e “spiazzarmi”, senza troppe aspettative, ma con l’intento di far emergere le loro rappresentazioni, strutture e cornici di significato implicite o esplicite.

Traccia dell'intervista:

Dati professionali:

Mi potrebbe dire il suo Anno di nascita?

Qual è la sua Professione attuale?

Da quanto tempo la esercita?

Quando ha incominciato a occuparsi di affido?

In quale servizi/contesti incontra l'affido?

Se l'affido fosse un simbolo, che simbolo sarebbe? Potrebbe disegnarlo? Può aggiungere un titolo a questo simbolo? Cosa ha disegnato e scritto?

Potrebbe raccontarmi una storia che parla di questo simbolo...

Qual è il nucleo centrale dell'affido familiare?

Potrebbe disegnare la dimensione temporale e ritmica nell'affido? Può aggiungere un titolo alla sua opera? Cosa ha disegnato e scritto?

Potrebbe raccontarmi una storia che parla del simbolo...

Dopo aver indagato la dimensione temporale e ritmica, il nucleo centrale dell'affido è ancora quella che mi ha raccontato prima? Vuole cambiare qualcosa?

L'attenzione verso la dimensione temporale e ritmica dell'affido ha a che fare o potrebbe avere a che fare con il suo lavoro/la sua ricerca? In che senso e in che termini?

Ha altro da aggiungere?

Tabella 3.3 - Traccia dell'intervista narrativa

Nel progettare l'intervista, mi sono lasciata guidare dalle idee della *co-operative inquiry* (Heron, 1996) e della *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2009, 2017) presentate nel terzo paragrafo di questo capitolo, dove saperi diversi (proposizionale, presentazionale, esperienziale e pratico) si intrecciano e illuminano le teorie e le premesse degli intervistati. Nello specifico ho iniziato a chiedere all'intervistato una rappresentazione estetica dell'affido e poi del tempo e del ritmo per ancorarla a un'esperienza autentica. Il ricorso a linguaggi simbolici (disegno), oltre che al registro verbale-narrativo è finalizzato al generare un sapere sensibile in cui mente e corpo, ragione ed emozioni, possano dialogare (Puviani, 2006), un sapere incarnato che compone pensieri, esperienze, rappresentazioni e azioni (vedi paragrafo precedente). Dopo aver chiesto di descrivere cosa avessero disegnato sono passata a chiedere loro una storia di "vita vissuta", in modo che potessero ancorare la loro "teoria" di affido e tempo e ritmo. Spesso gli intervistati hanno raccontato delle storie-tipo, ovvero delle storie che hanno contribuito alla costruzione della loro teoria sul tema richiesto, e che mostrano caratteristiche, uniche o

dimensioni polarizzate (es. una storia che secondo il loro giudizio è andata a buon fine, o contrariamente una storia che non ha “funzionato”). In questi casi risultano interessanti le categorie, le parole, i concetti attraverso i quali gli intervistati descrivono la storia. Porre l’attenzione su questi che mi ha permesso di porre ulteriori domande di chiarificazione rispetto alle loro premesse implicite. Al termine della storia, avendo in mente il passaggio della *comprensione intelligente*, chiedevo quale fosse il nucleo centrale dell’affido, o dopo aver esplorato la dimensione temporale, se fosse ancora quello delineato precedentemente. Avendo invece in mente l’*azione deliberata*, chiedevo se le domande della mia ricerca fossero pertinenti o che tipo di rilevanza avrebbero potuto avere nel loro lavoro/nelle loro ricerche.

Come si può vedere dalla traccia, in quella fase del mio percorso di ricerca seguivo la premessa che tempo e ritmo dovessero essere tenuti insieme. Una scelta che poi è cambiata, come spiego nel capitolo 1, dove distingo tra tempo e ritmo e opto per quest’ultimo, come categoria di analisi dell’affido. Nelle interviste intendevo dare all’intervistato l’opportunità di scegliere quale concetto fosse più rilevante o più facile da immaginare. Come dirò nel prossimo capitolo, la maggior parte degli intervistati mi ha chiesto cosa intendessi per ritmo e nessuno di loro mi è sembrato avesse un’idea puntuale del concetto. Mi sembra di aver colto un loro “sforzo” nel provare a definirlo, immaginarlo e raccontarlo con le loro lenti teoriche, professionali ed esperienziali. Le loro storie connesse al simbolo del tempo e ritmo hanno più come riferimento il “tempo”, forse in quanto categorie più conosciuta e usata nel nostro/loro lavoro.

Dopo ogni intervista scrivevo delle note di campo e disegnavo la stanza e la scena dell’intervista (in forma stilizzata), per tenere traccia del contesto, dell’ambiente fisico, delle sensazioni provate e cominciare una prima riflessione “a caldo”. A titolo esemplificativo riporto qui due schizzi con descrizioni e riflessioni a “caldo” fatte dopo due interviste e riportate nel mio taccuino riflessivo di ricerca (vedi tabella 3.4).



| <p>Intervista condotta in università, luogo a me conosciuto in data 16.12.2016</p> | <p>Intervista condotta nello studio dell'intervistato, luogo a me sconosciuto in data 23.12.2016</p> |
|--|---|
|  |  |
| <p><i>Io:</i> mi sono sentita a mio agio, ero molto curiosa di conoscere le idee e le esperienze dell'intervistato.</p> <p><i>Intervistato:</i> mi è sembrato molto riflessivo e più volte mi ha chiesto se ciò che raccontava andasse bene o fosse corretto.</p> <p><i>Riflessioni:</i> mi sento di aver parlato troppo! Mi ha fatto riflettere molto questa intervista rispetto ai contenuti da lui portati.</p> | <p><i>Io:</i> mi sono sentita a disagio Era uno studio molto bello e “importante”. Durante l'intervista ero preoccupata degli aspetti tecnici e più delle domande che delle risposte.</p> <p><i>Intervistato:</i> mi è sembrato sicuro di sé; mi ha raccontato molto di più di quanto mi aspettassi.</p> <p><i>Riflessioni:</i> ho ascoltato e parlato poco. Mi sembra di aver “sposato” le sue teorie. Io poco riflessiva.</p> |
| <p><i>Altro livello:</i> mi è sembrato un colloquio informale, nella quale ho sentito il “potere” di ricoprire il ruolo di intervistatrice. Forse anche perché l'intervista si è svolta “a casa mia”, tra le mura universitarie che potrebbero aver influito su questo gioco di potere. Mi sono sentita comunque spiazzata, perché non pensavo di avere questo ruolo.</p> | <p><i>Altro livello:</i> mi è sembrato un colloquio più formale. Sedevo davanti a lui, nel suo studio (“a casa sua”) come un ospite o una paziente. Forse questo “sentire” un ruolo e il contesto spaziale hanno determinato la mia poca curiosità nelle risposte date dall'intervistato.</p> |

Tabella 3.4 – Esempio del taccuino di ricerca riflessivo

La ricerca partecipativa

La ricerca partecipativa con l'approccio della *co-operative inquiry* (Heron, 1996), composta da tre incontri di tre ore ciascuna, è stata condotta con 12 operatori (vedi tabella 3.5): psicologi, educatori e assistenti sociali, una referente di servizio e una responsabile d'area "Famiglie e Minori", impegnati nell'affido familiare e afferenti alla cooperativa AEPER di Bergamo⁶².

| Partecipanti alla ricerca-formazione | |
|---|---|
| NOME⁶³ | PROFESSIONE |
| SG: | Educatrice |
| Arcobaleno | Educatrice |
| Remo | Psicologo |
| Memole | Psicologa |
| Cric | Assistente sociale |
| Wonder | Educatrice |
| Sunny | Educatrice (con formazione psicologica) |
| Britney | Educatrice (con formazione psicologica) |
| Trilli | Psicologa |
| Alicia | Educatrice |
| Due Lune | Referente Area Famiglie e Minori |
| Chia | Referente servizio affidi |

Tabella 3.5 – Elenco dei partecipanti della ricerca partecipativa e il loro ruolo professionale

Gli operatori appartenevano a due servizi affidi della stessa cooperativa, con caratteristiche diverse: un'équipe era interamente composta da dipendenti della cooperativa; l'altra da operatori della cooperativa e del servizio pubblico. Questa precisazione va fatta perché tra i dipendenti direttamente di un ente pubblico e di uno del terzo settore esercente di funzioni

⁶² La possibilità di non rendere anonimo questo dato è stata messa a tema e discussa durante l'ultimo incontro. Il gruppo con l'approvazione della responsabile d'area che in quel contesto rappresentava la delegata della cooperativa, hanno deciso di "mostrarsi" sulla base del presupposto che partecipare a una ricerca dell'Università ed essere citati nelle restituzioni di questa, potesse portare valore aggiunto al loro lavoro. Saranno rese anonime le loro identità personali.

⁶³ Nomi di fantasia scelti dagli stessi partecipanti, per anonimizzare i dati personali, in conformità con la normativa sulla *privacy*.

pubbliche ci sono alcune condizioni di lavoro, ruoli, orari di lavoro, datori di lavoro o coordinatori a cui fare riferimento che possono essere talvolta diversi, nonostante si lavori per lo stesso servizio dello stesso comune/territorio.

La scelta della cooperativa AEPER nasceva dalla mia precedente partecipazione in veste di osservatrice esterna e documentatrice a un percorso di ricerca-formazione tenuto dalla mia tutor⁶⁴. Dopo la presentazione alla responsabile di area del progetto di ricerca (vedi documento in appendice), abbiamo negoziato l'organizzazione e i tempi degli incontri, scegliendo per convenienza del gruppo degli operatori i giorni in cui si incontravano normalmente per la riunione di équipe (ogni due settimane). Abbiamo deciso di vederci con una cadenza di 30 giorni da un incontro all'altro. La responsabile di area ha messo a disposizione il luogo d'incontro presso una struttura della cooperativa, con spazi sufficientemente ampi per accogliere il gruppo di lavoro. Nella progettazione iniziale di una ricerca partecipativa c'è una forte componente negoziale, che investe tutti gli aspetti della ricerca: contenuti, metodologie, tempi, ecc.

La ricerca partecipativa con l'approccio della *co-operative inquiry* è stata presentata alla responsabile (e in seguito agli operatori) come un percorso di ricerca-formazione che potesse, accanto agli obiettivi di ricerca, rispondere a un'esigenza reale di formazione degli operatori e dei servizi coinvolti; inoltre, la metodologia di lavoro è stata solo in parte predefinita, per permettere al gruppo di negoziare il senso e lo svolgimento delle attività, diventando co-ricercatori a tutti gli effetti. Per questo ritengo che l'aver già effettuato un percorso simile in veste di osservatrice, come detto precedentemente, (ma non centrato sui temi del tempo e del ritmo) e la conoscenza reciproca abbiano facilitato il mio ingresso in cooperativa e propiziato il processo successivo. Gli incontri sono stati registrati e trascritti integralmente per essere poi analizzati⁶⁵. Agli operatori è stato chiesto di firmare un modulo di consenso informato e trattamento dei dati (vedi appendice).

⁶⁴ Il materiale molto ricco di questo percorso, da me analizzato, ha costituito una sorta di "studio pilota" della mia ricerca. L'intenzione iniziale di inserirlo nella tesi di dottorato come terzo studio è stata abbandonata, in quanto mette in luce i bisogni di formazione degli operatori e la complessità del processo di affido, ma solo indirettamente le categorie di tempo e ritmo.

⁶⁵ Due incontri hanno visto anche la partecipazione di due laureande magistrali interessate al tema dell'affido, come osservatrici e documentatrici, ai fini della loro tesi.

Gli obiettivi della ricerca cooperativa sono insieme di ricerca e di formazione: nonostante li consideri interdipendenti e interconnessi, li distinguo per chiarezza in obiettivi distinti (vedi tabella 3.6):

| Obiettivi formativi | Obiettivi di ricerca |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - valorizzare l'esperienza degli operatori in quanto esperti dei processi di affidamento familiare - promuovere consapevolezza delle prassi, azioni, stili degli operatori - offrire un metodo che incoraggi la riflessività e apra orizzonti rispetto alle pratiche educative, sociali, culturali all'interno dei processi di affidamento familiare - formulare linee guida per operatori impegnati nei processi di affidamento | <ul style="list-style-type: none"> - illuminare le teorie implicite e i presupposti relativi alle dimensioni temporali - esplorare le pratiche di lavoro che sostengono, "disturbano" o trasformano i ritmi nell'affidamento familiare |

Tabella 3.6 – Obiettivi della ricerca partecipativa con l'approccio della co-operative inquiry

La ricerca-formazione è volta da una parte a promuovere nel gruppo dei co-ricercatori pensieri trasformativi (Vitale, 2012) che possano perturbare le prassi educative e, dall'altra, a consentire un'aderenza della ricerca ai contesti concreti e alle problematiche/questioni/esigenze che emergono dagli stessi.

L'organizzazione dei tre incontri è stata progettata confrontandomi con la mia tutor di dottorato sulla base degli assunti teorico-metodologici della *co-operative inquiry* (Heron, 1996), della *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2009; 2017a) e del *Transformative Learning* (Mezirow, 1991/2003, 2016; Dirkx & Mezirow, 2006; Alhadeff-Jones, 2012). Una delle domande che ci ha accompagnato lungo la progettazione degli incontri è stata: come ci si forma al ritmo.

| Focus degli incontri di ricerca-formazione | | |
|--|---|--|
| <i>1° incontro</i> | <i>2° incontro</i> | <i>3° incontro</i> |
| Esplorare le rappresentazioni dell'affido e introdurre il tema del ritmo nell'affido | Confrontare la teoria di ritmo nell'affido emergente con le pratiche di tali processi | Delineare linee guida e suggerimenti metodologici utili ("saggi") per le loro pratiche |

Tabella 3.7 – Focalizzazione tematica degli incontri di ricerca-formazione

Trattandosi di una *co-operative inquiry* i contenuti degli incontri sono stati costantemente costruiti dal gruppo, con me nel ruolo di facilitatrice. Questo ha comportato la riprogettazione degli incontri di volta in volta, sulla base dei temi, processi e domande sorti a ogni incontro. In generale la progettazione dei tre incontri ha previsto di avere dei focus diversi (vedi tabella 3.7) affrontandoli seguendo i quattro passaggi della *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2009, 2017): il primo incontro era volto a far emergere le prime rappresentazioni sull'affido e il ritmo in tali processi; il secondo "mettere alla prova" la teoria emersa dall'incontro precedente con le pratiche dell'affido; e infine delineare linee guida e suggerimenti metodologico pratici che potevano aiutare gli operatori nel loro ruolo e lavoro sul campo.

A differenza delle interviste, ho deciso di usare il termine "ritmo" per le attivazioni e le domande. Nonostante questo concetto rimanesse per me una sfida, sul piano teorico, e nonostante fossi consapevole delle possibili reazioni degli operatori (vedi nota autoetnografica del capitolo 2), a quello stadio della mia ricerca mi sentivo più consapevole a livello teorico della differenza tra tempo e ritmo e della mia volontà di ricentrare l'intero percorso sull'esplorazione di quest'ultimo termine.

La progettazione del primo incontro (vedi tabella 3.8) prevedeva una iniziale presentazione ai partecipanti del disegno, degli obiettivi e delle domande della mia ricerca, dei soggetti coinvolti e dei motivi per cui ho scelto di proporre questo percorso agli operatori della cooperativa AEPER. Solo dopo questa introduzione, le domande di chiarimento e la firma dei moduli di consenso informato (vedi appendice) è partita la registrazione. Il secondo passaggio è stato chiedere loro di presentarsi evidenziando il loro ruolo professionale all'interno dei servizi affidi e quale fosse la loro esperienza di questo oggetto.

| Fase di avvio della C.I. (30') | Esperienza Autentica (15') | Rappresentazione Estetica (30') | Comprensione Intelligente (1h 30') | Azione Deliberata (30') |
|--|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - presentazione della conduttrice, delle tesiste, del supervisore, della ricerca in generale, dei metodi e tempi e delle attività degli incontri - presentazione del consenso informato + domande + richiesta della firma - presentazione dei vari partecipanti del gruppo | <ul style="list-style-type: none"> - presentazione attività: <i>CO-COSTRUIRE L'ATMOSFERA RITMICA</i> - i partecipanti sentiranno un ritmo che avvierà la conduttrice. Saranno poi invitati a rispondere e interagire con tale ritmo usando la loro voce, il corpo, compiendo gesti o movimenti, emettendo o creando suoni con quello che hanno a disposizione. - le vostre prime impressioni? | <ul style="list-style-type: none"> 1) DISEGNATE IL SIMBOLO DELL'AFFIDO (titolo, didascalia e avatar per tutto il percorso) 2) DISEGNATE IL RITMO NELL'AFFIDO FAMILIARE (titolo, didascalia e avatar) | <ul style="list-style-type: none"> - Risonanze rispetto alle attività: come è andata? Come vi siete trovati con le proposte? - porre l'attenzione sui simboli dell'affido disegnati: cosa c'è? cosa vedete? - scrivere collettivamente una definizione di cos'è l'affido in poche righe - porre l'attenzione sui simboli dei ritmi nell'affido disegnati: cosa c'è? cosa vedete? - scrivere collettivamente una definizione di cos'è il ritmo nell'affido in poche righe | <ul style="list-style-type: none"> Chiedere loro come si potrebbe mantenere l'attenzione sui temi ritmici nell'affido nella loro quotidianità professionale. |

Tabella 3.8 – Progettazione del primo incontro di co-operative inquiry

La fase di *esperienza autentica*, che nella *co-operative inquiry* ha lo scopo di contattare le esperienze (passate e presenti) nelle quali i partecipanti costruiscono i propri modelli e schemi di significato, aveva in questo caso l'obiettivo di convocare nel qui e ora i sensi, le emozioni, le dimensioni individuale e collettiva connessi al ritmo attraverso un'esperienza corporea. L'attivazione prevedeva che gli operatori si muovessero liberamente nello spazio, interagendo con le modulazioni e variazioni di ritmo prodotte dalla mia voce. La mia premessa era che il ritmo prodotto da queste interazioni potesse generare una *composizione emergente* (concetti illustrati nel capitolo 2) di suoni, corpi, movimenti, voci, gesti e sguardi co-costruiti in modo

inconsapevole, ma efficace, dal gruppo di persone interagenti. Nessun operatore avrebbe potuto, individualmente, “dettare” il ritmo dell’esperienza di gruppo. Vivere insieme un’esperienza incorporata è una premessa per la costituzione di una mente collettiva, di un “noi” (Formenti, 2017).

Purtroppo, per questioni di tempo (l’attesa dell’arrivo di tutti gli operatori e il protrarsi delle presentazioni) ho deciso di non proporre questa *esperienza* e anche la fase di *comprensione intelligente* – ovvero l’elaborazione di idee e ipotesi sul tema proposto - ha avuto una durata inferiore rispetto a quella inizialmente progettata. Il tempo da dedicare alle diverse attività è governato da premesse. Ho scelto di modificare la progettazione in itinere, seppur con una certa insicurezza, stando nel processo qui-e-ora, adattandomi agli eventi e rinunciando a eseguire una pianificazione. Ho riconosciuto l’importanza di dare tempo agli operatori per presentarsi e conoscersi, un’attività rassicurante, spesso usata come momento iniziale per creare un gruppo di lavoro. A posteriori potrei interrogarmi sulle cornici di significato implicite nella mia scelta: ho deciso che parlare fosse più utile rispetto al vivere insieme un’esperienza pre-verbale. La mia insicurezza mi ha consigliato di usare il tempo in un modo più consueto e rassicurante. Quante volte, nei nostri contesti educativi, il tempo è usato per dire cose e non per conoscersi su un altro piano, con altri linguaggi?

Per realizzare la fase di *rappresentazione estetica*, che nella *co-operative inquiry* ha lo scopo di esplorare l’immaginario e le cornici di pensiero degli operatori, ho deciso di usare, come per le interviste, il disegno. Ho chiesto agli operatori di disegnare un simbolo, una metafora o una rappresentazione, dapprima dell’affido e poi del ritmo nell’affido, completando la propria opera con un titolo e una didascalia. Anche in questo caso ho sentito tutta la mia insicurezza di ricercatrice alle prime armi con questi metodi e la necessità di interrogarmi criticamente. Quando si propone ad adulti di disegnare, non è facile creare un contesto non valutativo e sufficientemente accogliente. Nel proporre l’attività ho usato alcune accortezze: ho verbalizzato che non sono necessarie doti artistiche per svolgere questo compito, che quando si disegna non c’è una risposta o un modo giusto o sbagliato e mi sono assicurata, alla fine dell’attività, di chiedere a tutti i partecipanti come si erano trovati, per garantire la possibilità di verbalizzare ansie da prestazione, emozioni contrastanti, piacere oppure curiosità per l’attività svolta.

Accogliere tutte le emozioni e dare loro spazio di espressione analogica e verbale è un aspetto importante del processo che si intende generare con questo tipo di proposte.

Il terzo passaggio della *co-operative inquiry* (*la comprensione intelligente*) è stato realizzato nel progetto come un momento di condivisione e ascolto allargato, nell'intero gruppo⁶⁶, dei disegni, titoli e didascalie – tutti posti al centro del tavolo – dando spazio ai commenti che i singoli partecipanti avevano da fare su quanto prodotto. Il mio invito era di prestare particolare attenzione ai simboli utilizzati, agli aspetti formali dei disegni, alle differenze e somiglianze nei disegni e nelle parole usate per i titoli e le didascalie; si tratta di un modo di procedere all'analisi collettiva che favorisce una prima categorizzazione *soft* del materiale, alla ricerca di indizi interessanti, e il passaggio (da me guidato) verso una definizione collettiva dell'affido (nella prima parte) e del ritmo nell'affido (nella seconda parte). Come ho già anticipato, il tempo limitato a disposizione per questo passaggio, e il mio desiderio di completare la *co-operative inquiry* con la quarta e ultima fase, mi hanno portato a esercitare un'attenzione vigile affinché tutti potessero parlare, ma in modo molto sintetico. Sono convinta che siano rimasti molti aspetti impliciti (di cui tenere conto nell'analisi del materiale prodotto).

Per la fase di *azione deliberata* ho chiesto al gruppo come poter mantenere l'attenzione rispetto ai temi sollevati nell'incontro nella loro pratica professionale quotidiana. Il mio obiettivo era mettere in moto una circolarità, nel tempo tra un incontro e l'altro, tra pensiero e azione, tra le idee emergenti nella ricerca formazione e la pratica professionale quotidiana. Il tempo della formazione viene così ad agganciarsi al tempo della vita, una delle caratteristiche fondanti della ricerca azione e della ricerca partecipativa, a cui il metodo della *co-operative inquiry* appartiene. Gli operatori hanno deciso di creare un gruppo *whatsapp* per condividere riflessioni, pensieri ed esperienze provenienti dalle loro pratiche professionali che richiamavano o ricordavano i temi del ritmo nell'affido affrontati nella formazione.

L'obiettivo del secondo incontro (vedi tabella 3.9) era confrontare la teoria emergente degli operatori con le pratiche di affido. Per dare continuità con l'incontro precedente, gli operatori avrebbero trovato le loro opere e definizioni collettive esposte alle pareti della stanza, mentre

⁶⁶ La scelta di farli parlare tutti insieme (e non ad esempio di suddividerli in gruppi più piccoli) è legata al fatto che si tratta di un primo incontro, ma anche, più concretamente, alla possibilità di registrare tutti gli interventi verbali, che insieme alle opere costituiranno il corpus di dati qualitativi da analizzare successivamente.

ascoltavano la mia lettura delle parole chiave e dei concetti emersi durante l'incontro precedente.

| Fase di avvio della C.I. (15') | Esperienza Autentica (15') | Rappresentazione Estetica (30)' | Comprensione Intelligente (1h 30') | Azione Deliberata (30') |
|--|---|---|--|--|
| Riassunto delle parole chiave dell'incontro precedente | <p>- presentazione attività: <i>CO-COSTRUIRE L'ATMOSFERA RITMICA</i></p> <p>- i partecipanti sentiranno un ritmo che avvierà la conduttrice. Saranno poi invitati a rispondere e interagire con tale ritmo usando la loro voce, il corpo, compiendo gesti o movimenti, emettendo o creando suoni con quello che hanno a disposizione.</p> <p>- le vostre prime impressioni?</p> | <p>Scrivere la prima storia che viene in mente evocata dall'esperienza autentica.</p> <p>Scrittura...</p> | <p>In piccolo gruppo (3 gruppi da 4 persone): a) lettura delle storie; b) rispondere per ogni storia alla domanda: quale idea di ritmo mostra/contiene questa storia?</p> <p>in grande gruppo: a) condivisione delle risposte date nel piccolo gruppo e delle idee che presentano; b) riflessioni sulle categorie emergenti; c) confronto con la definizione comune elaborata nel primo incontro. Chiedere se vogliono arricchire, cambiare o togliere parti di quella definizione</p> | <p>Chiedere ai partecipanti come è andata l'azione deliberata decisa nell'incontro precedente e chiedere come poter proseguire, "aggiustare il tiro" per il prossimo incontro.</p> |

Tabella 3.9 – Progettazione secondo incontro di co-operative inquiry

Nel secondo incontro ho proposto l'*esperienza* che era stata inizialmente pensata per il precedente (vedi sopra), dalla quale sono partita per chiedere agli operatori di scrivere una storia di affido che evocasse quanto esperito. Dopo questa fase di scrittura narrativa (*rappresentazione estetica*), la fase della *comprensione intelligente* è stata realizzata attraverso un'attività in piccolo gruppo: le storie sono state lette insieme e analizzate cercando di rispondere alla domanda "quale idea di ritmo mostra/contiene questa storia?". In plenaria si è condiviso ciò che era emerso nei piccoli gruppi, riflettendo su che tipo di definizioni fossero e quali categorie fossero state usate per descrivere il concetto. Questa proposta aveva come obiettivo finale di confrontare le definizioni e le categorie di ritmo prodotte durante questo lavoro con la

definizione collettiva elaborata nell'incontro precedente. L'approccio della *co-operative inquiry* moltiplica le cornici e le narrazioni: affrontare il tema delle definizioni dell'oggetto partendo da esperienze e linguaggi diversi, senza voler raggiungere una definizione unica, significa aprire possibilità, in un'ottica di ricerca trasformativa.

Come ultimo passaggio, ho chiesto agli operatori di tornare sull'*azione deliberata* e su come utilizzare il tempo tra gli incontri; stava a loro, infatti, decidere come portare fuori dalla stanza di formazione le intuizioni generate in questo incontro ed eventualmente "aggiustare il tiro" rispetto alla scelta fatta nell'incontro precedente di condividere in un gruppo *whatsapp* riflessioni, pensieri, esperienze tra un incontro e l'altro.

La progettazione del terzo incontro (vedi tabella 3.10) è stata pensata per giungere a delineare linee guida e suggerimenti metodologici utili per gli operatori nella loro pratica professionale.

| Fase di avvio della C.I. (30') | Esperienza Autentica (15') | Rappresentazione Estetica (15') | Comprensione Intelligente (1 h) | Azione Deliberata (1 h) |
|---|--|--|--|---|
| Illustrare alcune oscillazioni emerse la volta scorsa in forma estetica | Ascolto del brano di John Cage – <i>Four Walls Act I</i> Attivazione: muoversi con la musica, cercare un piccolo gesto interagendo con gli altri e fermarsi in silenzio quando non si sentono suoni o musiche | Alla fine di questa esperienza in base alle sensazioni provate e al tipo di esperienza corporea esperita scrivere una storia legata alla propria operatività, ispirandosi o meno alle oscillazioni presentate. | Divisione in piccoli gruppi (3 da 4): 1. Condividere le storie 2. In gruppo riflettere e compilare la scheda di ciascuna delle storie. 3. Trovare dei suggerimenti pratici e metodologici | COSTRUZIONE DI UN DECALOGO: quali sono le azioni pratiche, gli strumenti, che possiamo portare dentro la nostra operatività e che fanno riferimento ai ritmi dell'affido familiare? |

Tabella 3.10 – Progettazione terzo incontro di *co-operative inquiry*

Per il terzo e ultimo incontro ho rivisto in modo significativo la mia progettazione iniziale. Dall'analisi preliminare delle trascrizioni dei precedenti incontri avevo infatti cominciato a elaborare l'idea della presenza di "oscillazioni ritmiche", nella forma di categorie implicite nelle definizioni e nelle storie che avevo raccolto. Nelle verbalizzazioni dei partecipanti e nelle

loro opere cominciavo infatti a individuare posizioni contrapposte e dilemmi, che evocavano in me l'esperienza di ascolto di musiche con ritmi molto diversi:

1. c'è un ritmo che *orienta* contrapposto a un ritmo che *disorienta*; a questa polarità ho associato una sinfonia contrapposta a un rumore assordante;
2. c'è un ritmo del *bambino* contrapposto ad altri ritmi, propri degli *attori e dei servizi coinvolti* nell'affido; a questa polarità ho associato una canzone cantata a cappella da un cantante contrapposta a una canzone cantata da un coro gospel con alcuni strumenti di sottofondo;
3. c'è un ritmo che nasce *dall'operatività* contrapposto a un ritmo che emerge quando sospendiamo l'azione; a questa polarità ho associato un unico brano musicale che presentava una lunga pausa centrale;
4. ci sono ritmi *subiti* contrapposti ritmi *generati* nell'interazione; a questa polarità ho associato una marce militare e l'improvvisazione di un gruppo di musicisti jazz.

Ho dunque deciso di proporre ai partecipanti, per avviare la prima fase dell'incontro, un'esperienza corporea che potesse far sperimentare queste polarità "da dentro", attraverso l'ascolto in movimento di un brano musicale. La scelta è caduta su *Four Walls - act I* di John Cage⁶⁷, un brano musicale caratterizzato da un'alternanza, a tratti spiazzante, tra una melodia non ripetitiva, con scale inaspettate e una pausa di lunghezza imprevedibile. L'idea è che l'ascolto di questo brano, per la sua complessità e particolarità, possa evocare tutte le oscillazioni ritmiche sopra esplicitate. Ho invitato i partecipanti a muoversi con la musica (libero movimento con il suono e sospensione del movimento nelle pause), tenendo presente l'inevitabile necessità di interagire con gli altri (quando ci si muove in uno spazio ridotto è impossibile non interagire), ma autorizzandosi a stare, ad ascoltare, a scegliere come e quando

⁶⁷ Questa idea nasce dall'incontro con un collega, il prof. Vincenzo Culotta, dottorando del mio Dipartimento, che mi ha parlato della sua ricerca sull' *ascolto musicale incorporato* come occasione formativa nell'ambito dell'educazione degli adulti. Mi ha suggerito il brano di John Cage, perché, come mi racconta, è una *composizione* che rompe con la linearità del tempo propria delle composizioni classiche. Ciò comporta, a livello di ascolto, un senso di spaesamento per via del venir meno di un decorso narrativo, che ordina logicamente gli eventi musicali secondo un prima e un dopo. In questo brano il tempo non si rende più misurabile cronologicamente e arriva a coincidere col tempo vissuto dell'ascoltatore. Il silenzio, che giunge come pausa inaspettata a un certo punto del brano, ha una durata pari alla metà della durata complessiva del pezzo. – cosa del tutto inconsueta all'interno della musica tradizionale. Il silenzio diviene il nucleo centrale della musica, creando un effetto di *shock* per l'ascoltatore che ora è posto in ascolto non più dei suoni musicali, ma del proprio corpo, del proprio respiro, della corporeità degli altri, della materialità del luogo, dei rumori interni ad esso ed esterni. Tale musicalità informale diviene così parte integrante di un processo formale di *composizione*.

muoversi, mantenendo sempre desta l'attenzione. La mia ipotesi era che provassero a vivere in modo corporeo ed estetico un momento di potenziale disorientamento e/o auto-orientamento, sopportando l'incertezza di non sapere quando la musica sarebbe ripartita, provando a interagire con il gruppo in modi inediti/imprevisti, godendo sia dei momenti di movimento sia di quelli di sospensione e pausa, stando dentro ai vincoli da me proposti ma allo stesso tempo creando una propria coreografia individuale e collettiva, in relazioni con gli altri, nel rispetto dei colleghi, dello spazio e della consegna data. L'attività rappresenta per me una metafora in azione, che racchiude la mia interpretazione preliminare dei contenuti emergenti dalla *co-operative inquiry*.

Quando si opta per una simile azione, il criterio di scelta del brano è importante, perché comunica qualcosa del ricercatore e indirizza/orienta le posture degli ascoltatori. Ho scelto il brano di John Cage, perché durante il suo ascolto ha prodotto su di me un effetto orientante, per via della ripetitività delle linee melodiche, e un effetto disorientante, quando presentava pause e cambiamenti improvvisi a livello ritmico e melodico. Il suo ascolto ha contribuito a pormi ulteriori domande rispetto al concetto di ritmo: si può percepire un ritmo in assenza di un movimento o un'azione? Si può dare senso al ritmo nell'azione relazionale? La nostra aspettativa di ripetitività potrebbe essere data da un contesto ritmico che nella sua ripetizione lo conferma?

Questa esperienza corporea aveva come obiettivo far vivere, esperire queste oscillazioni, in modo da evocare l'*esperienza autentica* e rappresentarla nella scrittura narrativa di una situazione concreta, vissuta in prima persona e legata all'operatività. Il racconto doveva essere scritto per un ipotetico lettore che non sa nulla dell'affido.

La fase di *comprensione intelligente* è stata progettata come un lavoro in piccolo gruppo con le seguenti consegne:

- condivisione delle storie;
- riflessione/confronto per compilare una "scheda interpretativa" (vedi tabella 3.11) di ciascuna delle storie;
- formulare suggerimenti pratici e metodologici legati al ritmo utili per gli operatori dell'affido.

Scheda della storia di _____

Che tipo di storia è questa?

Che ritmo/ritmi presenta questa storia? Disegnatelo/li e descrivetelo/li a parole!

Se doveste individuare una o più coppie semantiche ritmiche* sarebbe/sarebbero... perché...

Che domande potrebbe suggerire questa storia?

Che indicazioni pratiche suggerisce questa storia?

Altre riflessioni, pensieri, considerazioni...

* Le coppie semantiche ritmiche le ho create sulla base delle analisi delle trascrizioni dei precedenti incontri (individuate quindi dagli stessi operatori) oppure provenienti dalla teoria musicale. Agli operatori è stato consegnato un foglio con l'elenco delle coppie semantiche che erano le seguenti: lento/veloce; alternanza/continuità; melodia/rumore; denso/diradato; interno/esterno; suono/interruzione; maggior intensità/minor intensità; concordanza/discordanza; piano/forte; accordato/stonato; battere/levare; aumentazione/diminuzione; semplice/composto; monoritmico/poliritmico; associazione/dissociazione; improvvisazione/impostazione; armonia/disarmonia.

Tabella 3.11 – Scheda – analisi della storia

Nel grande gruppo ci siamo confrontati sulle indicazioni metodologiche e pratiche che ogni piccolo gruppo aveva elaborato, per andare insieme a co-costruire un decalogo (*azione deliberata*) che rispecchiasse le loro teorie e *insight* rispetto ai ritmi nell'affido familiare. Una sorta di “manifesto” quale prodotto finale ma anche rappresentazione del percorso fatto, tracciando delle distinzioni utili per l'esperienza professionale (Formenti, 2017) e capace di restituire una qualche possibile trasformazione (Mezirow, 1991).

La questione dell'analisi: tra domande metodologiche ed epistemologiche

Il materiale generato dalla mia ricerca appartiene a diverse tipologie di “dati”:

- Trascrizioni delle interviste.
- Trascrizioni degli incontri di *co-operative inquiry*.
- Note di ricerca su aspetti che non possono essere registrati.
- Disegni dei partecipanti.

Alcuni materiali generati durante la ricerca partecipativa (come per esempio le storie scritte dagli operatori, le schede delle storie analizzate) non sono stati oggetto di una mia analisi in profondità (riconoscendone la preziosità e la ricchezza) ma avevano la funzione di promuovere riflessività e poi dialogo e confronto fra gli operatori, in piccolo o in grande gruppo. Erano materiali sulla quale co-costruire definizioni, categorie di analisi e indicazioni metodologiche. La mia intenzione durante tutto il processo di analisi è stata quella di sviluppare un modo per tenere traccia e promuovere riflessività, considerando i temi chiave che man mano individuavo nel materiale narrativo attraverso una schedatura come guida per l'analisi, senza però perdere la flessibilità necessaria per adattare il mio format a ogni materiale narrativo, raccolto con metodi (intervista, scrittura autoetnografica, ricerca partecipativa) diversi. Linden West scrive che di fronte a un materiale narrativo cerca:

[...] di capire le sue intenzioni dietro alla scelta delle parole, cerco di mettermi al suo posto in modo da sentire il suo cuore e la sua mente, cerco di cercare il suo significato prima di imporre i miei significati, immagino quello che potrebbe essere così importante per [l'intervistato] [...] solo allora posso permettere che le nuove parole escano dalle mie dita, queste parole sono le mie, ma anche le sue. Non esiste un modo corretto per analizzare i dati [...] farsi assorbire [...] leggere e sottolineare paragrafi, frasi o parole che si riferiscono alla mia domanda di ricerca" (West, in Merrill, West, 2009/2012, pp. 192-193).

Ho cercato di cogliere il suggerimento di questo autore, di immergermi nel materiale raccolto, farlo lavorare dentro di me, portando me stessa "dentro", secondo una logica inclusiva e dialogante. In questo modo il materiale narrativo diventa "vivo", si evolve, si trasforma, e io stessa auspico una trasformazione dei miei pensieri e del mio modo di sentire, risvegliati dalla mia capacità di incuriosirmi e non dare nulla per scontato. L'idea di base di questa forma di analisi (qualitativa, o forse post-qualitativa) è di esplorare in modo interattivo i temi centrali della ricerca e delle conversazioni avute con i partecipanti, e di far crescere le questioni interpretative e concettuali ritrovate anche nella letteratura scientifica, senza però escludere quelle questioni che emergono inaspettate - e spesso non comprese - che la ricerca canonica tende ad escludere.

Gli obiettivi della mia analisi sono stati:

- Far "parlare" i dati (coerentemente con gli obiettivi di una ricerca empirica) in un'ottica emergenziale (Mortari, 2009);

- Individuare in ogni materiale narrativo la sua unicità e cercare di connetterla con le unicità degli altri materiali;
- Far emergere non solo quello che sto cercando o quello che mi appare vicino alle mie cornici teoriche ed epistemologiche (un punto delicato, sul quale tornare).

L'analisi che condurrò è ermeneutica-interpretativa (Denzin, 1997), con uno sguardo all'*ermeneutica pratica* collegata al sapere personale (Formenti, 2017a): “la possibilità [...] di attivare un processo di analisi e di riconoscimento, innanzitutto a sé stesso, di quello che la vita gli/le ha insegnato” (p. 160).

Concretamente, i passaggi operati nel percorso di analisi sono stati:

1. Sbobinatura e correzione delle trascrizioni (almeno due ascolti).
2. Lettura e rilettura, ripetuta più volte (Merrill, West, 2009/2012).
3. Prima analisi: sottolineature di paragrafi, parole, concetti chiave e stesura di prime domande riflessive.
4. Disegno del ritmo dell'intervista/co-operative inquiry: che ritmo ha?
5. Etichettamento per suddividere il materiale narrativo in categorie.
6. Compilazione di una scheda (“proforma”, v. Merrill, West, 2009/2012): individuazione dei temi (in generale cosa racconta?), processi (relazionali tra me e l'intervistato/i partecipanti, ma anche tra i partecipanti), note etnografiche sul contesto in cui è avvenuta la ricerca e annotazioni auto-etnografiche), gestalt (cosa ha di unico quel materiale narrativo).
7. Altre domande riflessive sulla relazione tra queste categorie.
8. Trascrizione dei temi e individuazione di possibili connessioni tra questi e la dimensione ritmica e temporale nell'affido.
9. Interrogarmi sulle categorie che non ho preso in considerazione.
10. Confronto tra le schede.
11. Confronto della schedatura con la teoria di riferimento.

La scheda/proforma prende spunto dalla proposta di analisi elaborata da Linden West (in Merrill e West, 2009/2012 p. 206) riadattata al mio oggetto di studio e al mio percorso di ricerca. L'ho utilizzata per analizzare:

- *temi*: cosa raccontano gli intervistati sollecitati dalle mie domande (cercare collegamenti con la mia domanda di ricerca);
- *processi*: 1. la/e relazione/i tra ricercatrice e partecipante, tra ricercatrice e gruppo e tra i partecipanti stessi; 2. movimenti cognitivi, emotivi, relazionali, riflessivi;
- *contesti*: dettagli relativi ai luoghi della ricerca, in termini sia fisici sia simbolici;
- *la gestalt*: il *proprium* di ogni materiale: un pattern emergente che possa riassumere/rinviare a quanto è stato narrato e fatto.

Questo tipo di analisi permette di dare senso al materiale generato, senza la pretesa di oggettivarlo, anzi contrariamente a “soggettivarlo” o meglio “inter-soggettivarlo” (vedi nota autoetnografica all’inizio di questo capitolo) ulteriormente, ma avendo una strategia uniforme per dare senso alle parole usate dai partecipanti.

Se per quanto riguarda l’analisi dei *processi* e i *contesti*, ho fatto affidamento sulle note di campo e sulla scrittura autoetnografica (grazie all’uso del taccuino di ricerca riflessivo), per i *temi* e la *gestalt* il procedimento è stato più articolato. Dopo una lettura *olistica* e una più *analitica* (Mortari, 2011), avendo in mente la mia domanda di ricerca, le categorie che racchiudevano le etichette trovate, apparivano antagoniste, opposte e complementari. Grazie all’individuazione di queste polarità, *emergenti* dal processo di analisi, mi è sembrato interessante provare a connettere il metodo di analisi con la teoria e l’epistemologia della ricerca. Ho dunque analizzato i dati attraverso l’individuazione degli aspetti polarizzati e duali, come suggerito da Lefebvre (2004), quale caratteristica fondante del ritmo. Questa operazione mi sembrava coerente con il modo di procedere complesso della sistemica, che mira ad armonizzare e riconoscere diverse dimensioni, anche opposte, in un’ottica di circolarità e ricorsività. Dopo aver interpretato le *polarità ritmiche*, sono giunta a individuare una *core polarity*, prendendo in prestito un termine familiare alla teoria della *Grounded Theory*, riferita ai ritmi nell’affido familiare.

Un approccio compositivo all’epistemologia e alla metodologia

La scelta di usare la parola *composizione* per descrivere il mio approccio all’epistemologia e alla metodologia, riprende l’idea di metodo delineata da Laura Formenti (2017a), secondo la quale:

I partecipanti sono invitati concretamente a darsi e dare una *forma* visibile alle proprie idee, a mettere in movimento le storie, grazie all'esperienza estetica, ermeneutica ed epistemica, attraverso la rap-presentazione e la riflessione critica, la connessione intelligente tra concetti e azioni, teorie e pratiche. Il metodo è volto ad aprire possibilità, ovvero a realizzare trasformazioni, a consentire e costruire attivamente il superamento creativo dei conflitti interni ed esterni [...] (p. 47).

Usare la parola *composizione* mi permette dunque di mettere a fuoco alcune operazioni e scelte compiute durante il mio percorso di ricerca:

1. comporre dati di tipologia diversa (es. estetici e narrativi) provenienti da studi diversi condotti con metodi e con partecipanti diversi, per realizzare una loro “triangolazione sensibile”;
2. comporre metodi di ricerca narrativi, partecipativi, interpretativi, critici, *art-based* e performativi;
3. comporre i saperi personali di diversi partecipanti e della stessa ricercatrice (esperienziali, proposizionali, presentazionali e pratici) evocati durante le interviste, gli incontri di *co-operative inquiry* e nella scrittura autoetnografica;
4. comporre senza annullare le differenze, come scelta etica e rispettosa della complessità dei contesti che ho incontrato;
5. adattare le mie scelte di metodo, necessarie per scendere in campo, senza considerarle delle rigide indicazioni, bensì “misurandole” nei contesti visitati, con i partecipanti, le azioni, gli imprevisti, le differenze, le difficoltà di ingaggio.

In questo modo viene attivamente ricercata la *differenza che fa la differenza* (Bateson, 1972/2006), per onorare e rendere visibile la complessità e (come vedremo) le polarità semantiche emergenti dal processo di studio e dai contesti di ricerca.

Il metodo di ricerca è un cammino (deriva dalla parola greca *hòdos* che indica strada, via) che non si può stabilire a priori (Mortari, 2009). La riflessione sul metodo, le visioni e i presupposti teorici, la propria epistemologia guidano un ricercatore quando riflette, scende in campo con delle teorie e indicazioni e aspettative. Il ricercatore è chiamato a misurare sul campo tali riflessioni metodologiche, confrontarsi con le difficoltà di ingaggio, le differenze, gli imprevisti, le aspettative dei partecipanti, i *bias*, le esperienze che incontra. Se il metodo di ricerca è un cammino, la metafora della ‘composizione’ sembra calzante. Fare ricerca con uno sguardo curioso significa:

[...] necessariamente a ricombinare, a contaminare, e da una ricombinazione può derivare una vera e propria creazione. Se conoscere e lavorare all'interno di determinati vincoli, suoi materiali esistenti e trovati, è nondimeno anche anzi grazie a ciò, produrre qualcosa di nuovo. Ogni strategia di ricombinazione si configura come un'interazione in senso proprio fra alcuni materiali disponibili e i progetti, i fini, le idiosincrasie del soggetto e degli schemi di pensiero che egli fa proprie. Come nel caso di tutte le interazioni il risultato non è deducibile dai dati di partenza né ad essi riducibile. Dall'altra parte la storia della scienza è la più ricca fonte di esempi della non linearità e non cumulatività dello sviluppo delle idee. (Ceruti, 2000, p. 27).

Il tipo di conoscenza a cui ambisce questa ricerca è aperta, esplorativa, non mira a presentare “risultati”, intesi come “idee riunite da precise gerarchie ed interazioni” (Ceruti, 2000, p. 23). Per la ricerca pedagogica e per tutte quelle scienze che affondano il loro statuto nella sfera empirica, non si tratta solo di lavorare con un sistema di idee, ma si tratta di intrecciarle e comporle con la realtà dell'esperienza – “empirica”, dunque, senza essere empiricista (Adams St. Pierre, 2016). Si può quindi ritenere l'idea di *composizione* come un'indicazione epistemologica, ontologica e metodologica utile a evitare i rischi di un pensiero troppo semplificante o riduttivo:

Né una teoria scientifica, né una concezione filosofica possono essere considerate delle parti del tutto, di un ordinato dispiegarsi di catene deduttive e di gerarchie di livelli (Ceruti, 2000, p. 23).

Consapevole di questo, l'idea di cercare delle ridondanze, degli indizi, degli orizzonti di apertura di sguardo, sembra il fine della mia ricerca, più coerente con la metafora della *composizione* e l'epistemologia scelta: la questione “non è più quell[a] di rendere omogenei e “coerenti” differenti punti di vista: diventa quell[a] di comprendere come punti di vista differenti si producono reciprocamente (Ceruti, 2000, p. 48).

Navigare tra polarità ritmiche

Le molte contraddizioni devono essere accettate, tu vorresti amalgamare tutto insieme in unità e in un modo o nell'altro vorresti semplificarle in te, così la vita diventerebbe più semplice per te, ma insomma la vita è fatta di contraddizioni, e tutte devono essere accettate come appartenenti alla vita, e non si deve mettere l'accento su qualcosa a spese di qualcos'altro. Lascia che l'intera faccenda segua il proprio corso, e potrà accadere che ancora una volta diventi una sola totalità.

Etty Hillesum

In questo capitolo analizzo il materiale generato dalle interviste e dagli incontri di ricerca-formazione, nei quali sono stati utilizzati linguaggi narrativi-verbali e simbolici-estetici.

Come scritto nel capitolo precedente, ho intervistato 18 esperti, operatori di secondo livello, giudici, un avvocato e alcuni ricercatori e svolto tre incontri di tre ore ciascuno con 12 operatori impegnati nei processi di affidamento familiare.

Mentre analizzavo le trascrizioni e i disegni delle interviste e degli incontri di *co-operative inquiry*, tenendo a mente le mie domande di ricerca, mi sembrava che i “dati” si trasformassero e si moltiplicassero a dismisura: una tale ricchezza è una cifra propria della ricerca qualitativa, che può generare nel ricercatore un grande senso di disorientamento. Che fare?

Molti ricercatori cercano, a questo punto, di ridurre la complessità applicando strategie semplificanti ispirate a criteri positivisti (Adams St. Pierre, 2016) e usando strumenti di analisi sistematica, non ultimi i *software* di analisi di dati qualitativi. L'ambizione di gran parte della ricerca qualitativa (di ispirazione umanistica e fenomenologica) è mettere al centro il dato, ovvero neutralizzare la presenza del ricercatore attraverso l'*epoché*, la sospensione del giudizio. Ho scelto di seguire una via diversa, che mi consente di “far parlare” i dati seguendo le mie domande e i suggerimenti di Linden West (Merrill, West, 2009/2012) (vedi la scheda-proforma

presentata nel capitolo precedente) e di Lefebvre (2004), il quale afferma che è possibile indagare i ritmi attraverso l'individuazione degli opposti (vedi capitolo sul ritmo). Ho quindi cercato nel materiale delle interviste e della ricerca partecipativa la presenza di concetti opposti o duali (Alhadeff-Jones, 2017) e ho poi cercato di ricomporli seguendo una logica dialogica (Lefebvre, 2004) e dialettica (Keeney, 1983/1985). La mia analisi è dunque guidata da presupposti espliciti e, come si vedrà, ho usato le mie emozioni cognitive – sorpresa, interesse, spiazzamento, disorientamento – per far avanzare la conoscenza e generare idee. Nel paradigma sistemico, l'imbarazzo del ricercatore, il non sapere che senso dare a un evento, è un momento cruciale nella costruzione del sapere (Sclavi, 2003).

Questo modo di procedere, oltre a richiamare il concetto di ritmo coerentemente con la teoria che ho sviluppato nel secondo capitolo, è un modo di procedere della sistemica che segnala la ricorsività, la circolarità, la presenza di aspetti diversi da riconoscere e armonizzare e la consapevolezza del ruolo generativo del ricercatore/osservatore anche nel processo di analisi. Infatti, quando si analizza una trascrizione o un disegno, si interpreta, si sceglie, nella consapevolezza che esiste sempre una possibile lettura alternativa (Keeney, 1983/1985) degli stessi dati. Queste premesse mi hanno aiutato anche a non affezionarmi troppo alla prima lettura dei dati e a rintracciare aspetti, prospettive e presupposti che non fanno parte della mia visione o che rischiano di essere non visti, perché non mi trovano d'accordo. Questo è stato particolarmente difficile, dovendo effettuare l'analisi da sola, ma il confronto con altre idee mi permetterà, oltre che di riconoscere le mie premesse implicite, di avanzare ipotesi e riflessioni critiche (vedi capitolo conclusivo).

In questo capitolo analizzerò separatamente i dati generati dalle interviste e quelli dalla ricerca partecipativa per restituire il percorso fatto e restituire la differenza di ogni studio di caso. In conclusione del capitolo cercherò di discuterli combinandoli e trovando una possibile sintesi interpretativa.

Le interviste narrative

Nella mia analisi delle interviste partirò dai disegni, effettuando una breve riflessione sulle rappresentazioni estetiche di tempo e ritmo nell'affido, come sono emerse in questa parte dell'intervista, passando poi ad analizzare le definizioni che sono state date dagli esperti e infine approfondirò le dinamiche che caratterizzano ritmi e tempi dell'affido, come ho detto, organizzandole in polarità ritmiche, cercando di individuare dapprima nelle trascrizioni delle interviste come gli intervistati le costruiscono e infine proponendo una mia sintesi e ricomposizione.

Disegnare il ritmo e il tempo nell'affido

All'inizio della mia intervista, dopo la parte più biografica, chiedevo all'intervistato di disegnare un simbolo per l'affido, e successivamente di disegnare il tempo e/o il ritmo nell'affido familiare. Mentre disegnavano, e anche dopo averlo fatto, tutti gli intervistati hanno commentato a voce alta: questi passaggi delle interviste sono illuminanti per comprendere i presupposti impliciti. Non mi dilungherò molto sull'analisi dei disegni, che fa parte integrante dell'analisi delle interviste, ma ritengo utile sottolineare due aspetti che a mio parere confermano la pertinenza del mio oggetto di ricerca e l'interesse della metodologia adottata.

Innanzitutto, la maggior parte degli intervistati ha preferito usare un foglio diverso per i due disegni. Questo modo di procedere era una mia aspettativa: me ne sono accorta la prima volta che un intervistato (sorpresa!) non ha preso un altro foglio per il secondo disegno, dicendomi che "il tempo e ritmo erano già dentro al simbolo dell'affido" (Fritz). Quattro intervistati hanno detto che il tempo e il ritmo erano già rappresentati nel disegno simbolico dell'affido. Uno di questi ha aggiunto qualche dettaglio al suo disegno mentre commentava la motivazione. Solo uno di essi ha preferito non disegnarlo ma descriverlo a voce. Questi quattro esperti sembrano corroborare la pertinenza del mio oggetto di ricerca, nel rintracciare tempo e ritmo come già impliciti nella loro idea di affido.

Una seconda riflessione nasce dall'analisi più formale del disegno⁶⁸. A livello grafico le rappresentazioni del tempo e del ritmo nell'affido sono eterogenee: linee, onde, cerchi, forme

⁶⁸ Per brevità, non analizzo in dettaglio nella tesi gli aspetti grafici dei disegni, limitandomi a usare, per ogni intervista, il disegno come elemento a sostegno dell'interpretazione. Tuttavia ritengo che varrebbe la pena (forse in seguito) approfondirne l'analisi formale (tratto, colore, forme, simboli), che come dice Puviani (2006) è rivelatrice della simbologia inconscia messa in movimento dall'intervista.

geometriche in successione, sembrano essere gli elementi più ricorrenti. Tre disegni sono più metaforici e/o allegorici.

A titolo di esempio riporto due casi (vedi figura 4.1 e 4.2) emblematici: nel primo domina il grafismo, mentre il secondo è decisamente allegorico.

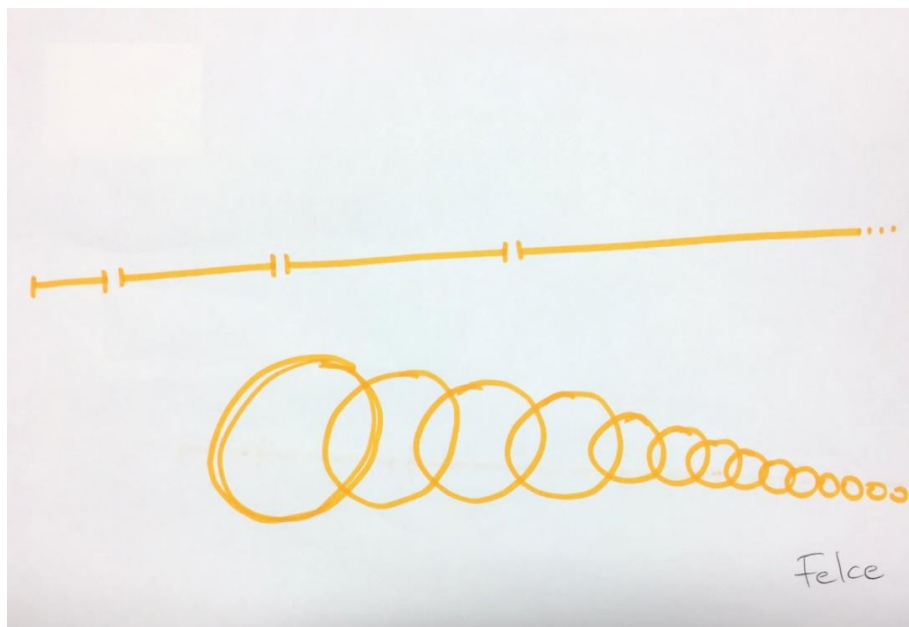


Figura 4.1 – Disegno di tempo e ritmo nell'affido familiare di Felce. Senza titolo.



Figura 4.2 – Disegno di tempo e ritmo nell'affido familiare di Simone. Il titolo è: “Tornare a vivere l'attesa”.

Il disegno di Felce (vedi Figura 4.1) è composto da quattro linee e dei puntini di sospensione, disegnati per primi, mentre successivamente aggiunge in basso una successione di cerchi intersecati. Il disegno non ha titolo⁶⁹. La descrizione di Felce è stata:

Le linee che da piccoline diventano più lunghe e che poi diventano senza più una fine, con i puntini di sospensione. Nel senso che il problema dell'affido è proprio questo, cioè se inizialmente l'idea del legislatore è un affido di due anni al massimo, nella pratica questi vengono prorogati. Poi abbiamo gli affidi *sine die* cioè sappiamo perfettamente che gli affidi vanno avanti. E questo è il problema grosso [...]. Nell'ideale non sono assolutamente presenti [i punti di sospensione]. Cioè nell'ideale dovrebbe esserci una cosa del genere. [e torna a disegnare] Cioè si riparte da un cerchio grande che si avvicina al cerchio piccolo che è quello della famiglia e pian pianino si lascia tornare al cerchio piccolo, con qualcosa di morbido con qualcosa di consequenziale, un po' intersecato, un lavoro tutti insieme. E poi però rendendosi sempre più autonomi. E questa ha una progressione. Non per forza questa dovrà essere la famiglia d'origine, magari la famiglia adottiva, però comunque deve esserci questo specie di rullo non una linea agonizzante. (Felce)

Il disegno di Simone (vedi Figura 4.2) è composto da due nidi: in uno c'è un uccellino che piange, nell'altro una famiglia e un uccellino al bordo che sta guardando fuori, tremando. Sopra quest'ultimo uccellino, Simone traccia una "nuvoletta" con un sole e un uccellino (presumibilmente lo stesso) che vola sotto lo sguardo di un altro uccello (adulto). Il titolo del disegno è "Tessitura di voli incerti e desiderati". La descrizione dell'autore è:

Tutti questi uccellini piccoli che arrivano al mondo e si schiudono non è detto che si schiudano tutti già per cura o dentro ai luoghi dell'accoglienza, della fecondazione. Spesso vengono covati e si schiudono in nidi d'altri. E comunque c'è una sorta di responsabilità condivisa sul nascere delle vite nuove e sulle possibilità di sviluppo delle loro storie. Non c'è solo una responsabilità diretta di chi origina la vita. [...] da un lato è il sogno del nido accogliente, in cui potersi raccogliere ed essere riconosciuti. Dall'altro è il sogno di volare oltre il nido, essere capaci di sentire l'aria, stare nell'aperto, stare nel sole, e sperimentare, come dire, altri alberi, altri rami. (Simone)

Felce e Simone svelano, nel disegno ma anche nelle storie/descrizioni che questo ha sollecitato, una rappresentazione temporale dell'affido che difficilmente sarebbe emersa da una intervista tradizionale. Come detto nel capitolo sulla metodologia (vedi capitolo 3), nella mia intenzione il disegno aveva soprattutto la funzione di esplorare insieme al mio intervistato, in modo partecipato, l'immaginario e la sua teoria emergente sull'affido, oltre a sollecitare la narrazione verbale delle premesse implicite. Questo obiettivo è stato raggiunto, come si può desumere

⁶⁹ Tutti gli intervistati, tranne questa, hanno attribuito un titolo al loro disegno, come da me suggerito.

dagli esempi riportati: l'analisi delle trascrizioni mostra il potere di questo strumento nello svelare le premesse dei miei intervistati e favorire la costruzione di una teoria locale.

Descrivere il ritmo in parole

L'analisi delle trascrizioni rivela una miniera d'oro di definizioni e concettualizzazioni, sia dell'affido che delle sue dimensioni temporali e ritmiche. Gli esperti possiedono una teoria del tempo e del ritmo nell'affido, ma trattandosi di una teoria implicita e in gran parte co-costruita proprio durante l'intervista, il mio lavoro consiste in una ricerca di indizi di tale teoria attraverso le parole usate.

Riporto qui di seguito, raggruppate in categorie da me individuate, le parole usate dagli esperti durante la nostra conversazione per descrivere la dimensione temporale e ritmica dell'affido. Tali parole sono de-contestualizzate, dunque ci può essere stata una sorta di "forzatura" da parte mia, della quale sono consapevole. Sarebbe interessante riproporre queste categorie agli intervistati, per comprendere come loro potrebbero interpretare le proprie parole e quelle degli altri. Le categorie emerse presentano diverse risonanze con la parte teorica del mio lavoro.

La durata:

[...] due anni al massimo poi invece nella pratica vengono prorogati e poi abbiamo gli affidi *sine die* cioè sappiamo perfettamente che gli affidi vanno avanti. (Felce)

[...] tempi della durata dell'affido, possono essere i tempi psicologici. (Francesca)

Il bambino nel tempo di due anni conclude il suo progetto. (Ombra)

Il percorso:

Il movimento. [...] La semplicità del tempo, la linearità nel senso che poi nell'affido non devi perdere di vista [...] ciò che il tempo ti offre, quindi il processo, ed eccolo qui dentro il percorso, che è invisibile. (Anna)

[...] a mantenere questo progetto da A a B e questo tempo da A a B e questo ritmo. Quindi quello che voglio segnalare sono i rischi di snaturare tempi e ritmi. (Ombra)

[...] è il cammino. (Camminatore)

[...] ritmo e un tempo che va gestito, va rappresentato con il progetto che viene fatto da operatori, famiglie, bambino, cioè tutte le persone che ci stanno lì. (Fritz)

[...] esperienze che hanno le loro continuità, nonostante interruzioni temporali dell'accoglienza, che però spezza il legame tra le famiglie e tra il bambino, o i ragazzi accolti e i loro familiari, sia da una parte che dall'altra. (Frida)

[...] partiamo dalla famiglia d'origine. Poi a un certo punto c'è il servizio che recupera...il pensiero, si spera il più breve tempo possibile...con la risoluzione e poi diciamo la stabilità, poi è chiaro che durante l'affido ci possono essere dei momenti

difficili quando il bambino entra in affido ma insomma si va verso quella che è una stabilità di nuovo più o meno così. (Marta)

[...] la valutazione, individuazione della risposta appropriata, l'acquisizione della risposta, il monitoraggio, la presa in carico, il monitoraggio e la valutazione di progettazione e la chiusura. (Samia)

[...] la linea verde che va da A a B, è il progetto originario. Il bambino nel tempo di due anni conclude il suo progetto. In A parte l'affido, in B è previsto che finisca. Poi le linee successive spostano il tempo della conclusione del progetto in B1, B2, BN, cioè non si riesce a rispettare il tempo previsto finché diventa a un certo punto un tempo infinito. (Ombra)

[...] effetto elettroencefalogramma. Nel senso che il temporale è la linea orizzontale, invece questo [le onde] è l'andamento. (Billy Elliot)

La crescita:

La realtà di una separazione, di un'incertezza grande rispetto al rapporto con il tempo in cui non si vede nessuna realtà... non si vede né un sé stesso che cresce, non si vedono gli altri che possono essere presenti [...] Rivivere l'attesa [...] Allora in questa attesa ti sarà possibile fare i conti con le tue paure, [...], del provare a volare, del non sapere se sarai adeguato, nel sapere se sarà interessante il volo, chi incontrerai durante il volo, perché non lo sai. Tu spera di volare e di esserne capace, di cogliere la bontà e la bellezza della vita che accoglie il tuo volo, che è sempre il sole. Il sole che è buono. Però non lo sai. Però avrai attorno chi ti indica la strada, chi ti ha, come dire, accolto e raccolto il tuo raccoglimento che ti ha riconosciuto [...] ti permetterà di vivere il tremore e il sogno e di buttarti oltre il nido. (Simone)

[...] è il tempo di vita, cioè il tempo della normalità. (Samia)

Il ritmo all'inizio è un ritmo molto frenetico e molto di alti e bassi: tante emozioni, tanti su e giù, poi c'è un po' di assestamento, poi di nuovo c'è un po' così e poi di nuovo invece si assesta in una cosa più... almeno, è un desiderio. [risate]. Però diciamo l'affido passa attraverso delle alternanze, secondo me, passa attraverso degli assestamenti, e poi delle nuove, ri-messe in discussione, che fa parte della crescita. (Blu)

Il tempo come idea della crescita e dei diversi bisogni del bambino nelle diverse età. (Emma)

L'incontro tra diverse temporalità:

[...] un incontro con una serie di variabili tra, diciamo così, affidato, affidatari e famiglia, che in quel caso all'inizio è la famiglia naturale ma anche la famiglia legale, del minore/della minore. (Malerte)

[...] partiture delle sinfonie, che hanno diversi pentagrammi ciascuno per la sua voce, per una voce, per il flauto, per il violino. (Sono stato io)

La ciclicità:

[...] dovrebbe caratterizzare questa temporaneità, in cui cioè ci sono dei momenti che permettono il ripristino dell'appartenenza principale. (Ombra)

[...] un tempo circolare non è un tempo lineare perché comunque nel corso dell'affido si ripetono spesso e sono quasi sempre comunque le stesse situazioni problematiche. (Victor)

[...] un inizio che non ha una fine. (Laura)

Il dubbio:

Temporaneità non significa né un mese, né dieci anni. Non lo so, dipende, ma è una cosa, come dire, temporanea perché la considero assolutamente artificiale. (L'arciere)

[...] perché la ritmicità mi sembra più una questione emotiva, mentre invece, il tempo mi sembra una cosa più pratica, non so. (Blu)

Le categorie di durata e di percorso, richiamano alle dimensioni quantitative (due anni, affido *sine die*, stabilità, successione) e qualitative (tempi psicologici, processo invisibile, cammino, rappresentazioni del progetto) del ritmo (vedi capitolo 2).

La categoria di crescita ricorda la teorizzazione di Maier e Piaget (vedi capitolo 2), secondo i quali, lo sviluppo, e quindi la crescita, si snodano tra movimenti ritmici, come esperienza di continuità e ripetizione ma anche di discontinuità, perché crescendo, si acquisiscono nuove consapevolezze e “forme”.

L'incontro di più temporalità, tema trattato in varie parti di questo lavoro, ricorda la *poliritmia* di Lefebvre (2004) (vedi capitolo 2) e la *policronia* di Hall (1989) (vedi capitolo 1), quanto molti ritmi si susseguono, si presentano, si percepiscono e subiscono nello stesso momento.

Tuttavia mi preme sottolineare qui l'interesse delle ultime due categorie. In un primo momento, le quattro frasi qui raccolte mi avevano colpito e attratto: continuavo a ritornarci, ma non riuscivo a inserirle in una categoria specifica. Poi, anche grazie al dialogo con la mia tutor, mi sono resa conto dello spiazzamento al quale esse mi rimandavano. Ombra, Victor e Laura fanno riferimento, implicitamente, a un tempo senza tempo, nel quale tutto torna, non c'è durata, non c'è nemmeno un'idea di percorso o di crescita. Per questo ho definito tale categoria “ciclicità” (vedi le teorie del tempo nel capitolo a esse dedicato).

Nelle frasi di Arciere e Blu, invece, domina il “non so”: si tratta di un esperto che sta pensando “in diretta” (come avviene sempre quando un'intervista è davvero generativa) e non ha la definizione pronta. Come ho già sottolineato in altre parti del mio lavoro, il mio oggetto di ricerca è spiazzante, e in quanto tale apre possibilità di ri-pensare il noto, il già detto, il “dato”.

Queste cinque definizioni “spiazzanti”, nel loro insieme, definiscono il ritmo come un “sentirsi parte”, un ritmo che parte da un inizio ma è infinito, è anche qualcosa di artificiale e infine il ritmo come emozione. Potrebbero forse rientrare nella categoria individuata da Sauvanet (1997) di “erritmica” (*errhythmique*) (vedi capitolo 2) di un ritmo quindi non definibile e “certo”, perché dipendente dalle situazioni, dalle storie, dai casi, e quindi che va continuamente ricercato.

Provo a unire queste descrizioni e a tradurle con le mie lenti: un ritmo continuo e discontinuo (inizio e fine) che restituisce identità, affetto e che va co-costruito con persone, contesti e oggetti. La ciclicità e il dubbio sono l’essenza di una teoria del ritmo che per me, a questo punto dell’analisi, è ancora in costruzione.

Alla fine dell’analisi delle varie definizioni, mi soffermo a riflettere: Quali categorie hanno usato gli intervistati per descrivere il ritmo? Quali categorie ho costruito io, per dare senso alle loro parole? Metafore dinamiche, di processo, crescita, durata e successione. Metafore compositive di persone, variabili, fattori, situazioni. Metafore lineari e rassicuranti, ma anche spiazzanti, per aprire possibilità ancora inesplorate.

Tempi e ritmi nelle rappresentazioni degli esperti

Come ho anticipato sopra, nella mia analisi delle trascrizioni ho provato a identificare le rappresentazioni degli operatori in termini di coppie concettuali. In alcuni casi la coppia veniva usata dallo stesso intervistato. Altre volte il partecipante usava solo un estremo della polarità, che io ho poi ricomposto con il suo opposto seguendo la logica dialogica (Lefebvre, 2004) e dialettica (Keeney, 1983/1985). Alcune coppie sono suggerite dal confronto tra interviste: mentre un esperto sottolinea un concetto, il concetto opposto viene usato da un altro esperto. Come se dialogassero a distanza, attraverso me.

Tempi del progetto vs tempi di vita

I tempi del progetto sono intesi come i tempi delle azioni determinati dall’affido, definiti dai tempi operativi dei servizi e dei tribunali. Questi possono essere lineari e/o prevedibili. I tempi della vita, invece, sono i tempi delle famiglie e dei bambini, i tempi quotidiani, che per definizione sono meno prevedibili, intrecciati, veloci.

I tempi del progetto vengono definiti in modo lineare da tutti gli esperti intervistati; sembrano generalmente scanditi dalle stesse fasi procedurali e standardizzate, che gli operatori sembrano

concordi nel definire come: conoscenza e valutazione della famiglia affidataria, abbinamento, inserimento, realizzazione dell'affido e conclusione:

La metodologia dell'affido [...]: la valutazione, individuazione della risposta appropriata, l'acquisizione della risposta, il monitoraggio, la presa in carico, il monitoraggio e la valutazione di progettazione e la chiusura. (Samia)

C'è una segnalazione, c'è una famiglia che già in qualche modo è nel territorio o lì vicino, che comunque la famiglia che ha avuto le sue cose...ecco forse manca un pezzettino per dire che questa famiglia affidataria è conosciuta dai servizi, non so, selezionata, hanno fatto un percorso, per cui qua si poteva trovare...però poi c'è il ritmo e la fase dell'abbinamento, i primi momenti, che cosa succede lì, e poi tutta la fase dell'intervento, chiamiamolo così, dell'affido vero e proprio [...] e arrivare a un punto in cui poi la cosa si fa più, si conclude il percorso perché si è arrivati a una certa autonomia e il passaggio successivo è che ciascuno potrebbe sviluppare poi le proprie forme armoniche in modo individuale ed eventualmente trovarsi in qualche momento. (Fritz)

[...] le fasi di per sé della realizzazione dell'affido sono le stesse. Quindi le fasi di conoscenza...di valutazione iniziale, di conoscenza, di inserimento, di realizzazione di per sé, dell'accoglienza e dell'eventuale conclusione, come dire, sono le fasi temporali classiche dell'affido. (Frida)

I tempi del progetto, precostituiti da azioni e obiettivi, vanno ridefiniti, secondo Samia, in base alle relazioni effettive tra i soggetti coinvolti, adattandosi alla loro quotidianità e "normalità":

Il tempo è il tempo di vita, cioè il tempo della normalità, cioè non...è il tempo delle relazioni tra i soggetti, è il tempo delle relazioni tra la famiglia affidataria e la famiglia d'origine. Cioè non te lo so disegnare, cioè non...il tempo è il luogo dentro cui tu articoli le azioni...è quello che tu riesci a plasmare e a ridefinire in relazione agli obiettivi, ma anche alla normalità di vita. (Samia)

I tempi del progetto sono dettati dalla cornice istituzionale, ovvero dalle indicazioni del Tribunale per i Minorenni e dei servizi, che hanno un forte potere nell'indirizzare l'azione e le scelte di tutti gli attori che partecipano al progetto, come racconta un'intervistata:

Ci sono i tempi del tribunale. Che sono altri tempi importantissimi, perché i tribunali e i giudici hanno un potere molto forte. E quindi hanno il potere di orientare in un modo o nell'altro il futuro di questi bambini, di queste famiglie d'origine e di queste famiglie affidatarie. Quindi i tempi dei tribunali sono fondamentali. (Laura)

Alcuni intervistati denunciano il fatto che i tempi dei tribunali siano diversi rispetto ai tempi "naturali" dei bambini in affido, vicini alla loro vita, mettendo a fuoco, invece, la necessità di rispettare i tempi della sua crescita:

Nel senso che sappiamo bene che il tempo del bambino non è il tempo della giustizia. Quindi sono due tempi completamente diversi. Quindi più si avvicinano questi due tempi meglio è per il bambino più si allontanano logicamente peggio è. (Felce)

[B]isogni del bambino, che ha bisogno che anche i suoi tempi vengano rispettati. [...] il tribunale e ciccio pasticcio, e intanto sono lì che aspettano di sapere se possono andare a casa o meno. (Fritz)

I tempi per un giudice [sorridente] sarebbero auspicabili il meno lunghi. [...] dovrebbero essere tempi veloci, dovrebbero essere tempi compatibili con un percorso di crescita di un bambino, di un minore. Dovrebbero essere [...] il più possibile veloci. (Francesca)

I tempi dell'istituzione sono diversi da quelli dei bambini, che intanto crescono. Sono tempi lunghi, durante i quali, secondo Fritz, i bambini aspettano che vengano prese delle decisioni circa il loro futuro. Dovrebbero, dunque, essere più veloci per andare incontro ai loro bisogni. Se i tempi del Tribunale sono lunghi, secondo Felce, è dovuto al fatto che la valutazione della situazione del bambino e della sua famiglia richiede appunto tempo. Un tempo "tecnico", necessario per prendere una decisione che inciderà sulla vita e sul futuro del bambino, e quindi deve essere ben ponderata per rispettare il suo diritto e il suo benessere. Felce motiva la necessità dell'attesa così:

Nel senso che sappiamo bene che quei due anni sono pochi perché comunque qualunque procedimento soltanto per fare una consulenza tecnica, soltanto per...in merito ai procedimenti del Tribunale per i Minorenni quindi un affido giudiziale logicamente, quindi una limitazione responsabilità genitoriale e l'idea che il bimbo vada in affido eterofamiliare, il tempo tecnico richiede comunque del tempo appunto. Quindi una consulenza tecnica, meno di 3-4 mesi, non si riesce a fare, minimo...lo stesso per sentire i genitori lo stesso per le udienze. Anzi quel tempo lì è un tempo importante: se venisse fatto tutto velocemente non andrebbe bene per cui è un tempo che c'è ed è giusto che ci sia come la procedura di adottabilità. La questione è che il bambino è nel frattempo in affido e non si sa per quanto tempo ci starà. (Felce)

La consulenza tecnica di ufficio e gli incontri con i vari membri della famiglia volti a valutare la situazione richiedono tempo. Un tempo lento che serve per prendere la decisione più vicina al benessere del bambino (come evidenziato nel capitolo 1).

Accanto ai tempi del Tribunale, un altro tempo burocratico e organizzativo intrinseco al progetto di affido sono i tempi dei servizi sociali, territoriali e dei centri per l'affidamento familiare, i quali, più vicini alla vita delle persone, sembrano comunque porsi, in questo senso, in contrapposizione a esse. Emma sottolinea nella sua intervista il punto di vista del bambino: la lunga attesa di una risposta da parte del Tribunale per i Minorenni o dei servizi può essere percepita dal bambino come una mancanza di rispetto e di attenzione per i suoi bisogni e le sue esigenze:

C'è una dilatazione del magistrato, ma anche dei servizi a volte, nel prendere le decisioni, per cui il bambino è come se si percepisse come se non ascoltato. Che non viene...non vengono percepiti i suoi bisogni, le sue esigenze. (Emma)

Frida si chiede invece quanto i servizi vadano incontro ai tempi delle famiglie, soprattutto quando hanno più bisogno di loro nell'affrontare le fatiche che un affido può comportare, e suggerisce di:

Pensare che si deve intervenire quando le famiglie hanno un problema e lo stanno vivendo in quel momento specifico e contestuale. Questo è un tema sulla quale si è ragionato tantissimo con le famiglie in questi anni, che ci portano come grosse preoccupazioni. Cioè dover aspettare i tempi dei servizi ma nel frattempo però avere delle fatiche da dover gestire. In tempi molto diversi da quelli dei servizi. Quindi anche l'idea di avere tempi molto più serrati di incontro e di partecipazione, permette di avvicinare i tempi delle famiglie ai tempi dei servizi. (Frida)

Da questi racconti sembra che i servizi non siano molto in ascolto dei tempi delle famiglie e dei bambini. Famiglie che incontrano fatiche, a cui secondo Frida i servizi sono chiamati a dare risposta, supporto e aiuto quando sorgono. Di contro, i servizi hanno aspettative irrealistiche nei confronti della famiglia affidataria, aspettative che, secondo L'arciere, sono lontane dalle loro vite reali o dalla loro identità:

Ma, c'è anche un altro aspetto su cui io ho molto, anche battagliato che è il rispetto dell'identità della famiglia affidataria. Perché cosa succede? Succede che viene fatto un lavoro formativo, poi di conoscenza della famiglia affidataria e c'è tutta una fase, come dire, di miele, per cui dici, beh sta famiglia, bella "famiglietta", dai, facciamo l'affido, eccetera. Dopodiché parte l'affido e vengono fuori le idiosincrasie di tutte le famiglie. Ogni famiglia ha le sue pazzie o le sue modalità di vivere la quotidianità. E siccome la famiglia affidataria si espone [...] in questa sua modalità particolare e che a volte non coincide, anzi spesso, non coincide in tutto o in parte con le aspettative che hanno i servizi. Per cui cominciano a chiedere di fare delle cose perché al bambino servono, finendo per snaturare l'identità di quella famiglia. (L'arciere)

Un altro fattore caratterizzante del progetto di affido familiare è la durata, intrecciata e dipendente da cosa succede nelle vite dei bambini, come indicato da Emma, o dai cambiamenti e sviluppi delle famiglie d'origine, come evidenziato da Francesca:

Quello che dice la legge è aiutare una famiglia in temporanea difficoltà. In realtà succede che raramente la difficoltà sia temporanea. Da qui si sono sviluppati vari pensieri e varie riformulazioni dell'affido. [...] poi è stato sempre di più utilizzato in situazioni molto al limite quindi i nuclei centrali delle "temporanea difficoltà" e dell'"aiuto alla famiglia d'origine" sono andati sempre più sfumando. La centralità adesso è più "riparativa"

rispetto al bambino. Poi se ce la fanno anche i genitori tanto meglio, come dire, per quel che possono fare. (Emma)

I nostri interventi devono essere interventi che nel più stretto arco temporale raggiungano i migliori risultati per il minore a cui evidentemente dobbiamo pensare, nell'imminente interesse del minore. Quindi diciamo sicuramente il fattore temporale per noi è importante, molto importante. Noi [giudici del Tribunale per i Minorenni] per esempio sul discorso della temporalità andiamo anche a dichiarare l'adozione nel senso che se noi ci rendiamo conto che i tempi di maturazione dei genitori sono assolutamente non compatibili con i tempi di crescita del minore, questo per noi già può equivalere a una valutazione di stato d'abbandono. Cioè se abbiamo dei genitori che sono talmente compromessi per cui tempi di recupero e di maturazione sono incerti e comunque sicuramente lunghissimi, quindi non più compatibile con il percorso di crescita del minore noi su questa base andiamo anche a dichiarare lo stato di abbandono e quindi di adottabilità. (Francesca)

In questi stralci sembra emergere un'idea di *temporaneità* non "definibile" (Emma), incerta (Francesca) e poco prevedibile, come evidenziato nella parte teorica dedicata al quadro normativo (capitolo 1). Mi sembra dunque di poter affermare che la questione della "temporaneità" dell'intervento dell'affido rimane poco chiara e definibile in vista delle vite, processi e percorsi delle persone.

Inoltre mi sembra di cogliere nelle parole di Emma l'attenzione verso i tempi del bambino, più che della famiglia d'origine, e questo corrisponde alla rappresentazione dominante dell'affido. Francesca invece mette a fuoco più i tempi della famiglia d'origine, la maturazione e lo sviluppo delle loro competenze, dalle quali dipende poi l'esito dell'affido familiare stesso. Questi due interventi potrebbero dunque "incarnare" il diritto del bambino al benessere e il diritto del bambino di crescere nella propria famiglia, discussi nel capitolo 1 in riferimento al quadro normativo.

Rispetto agli esiti dell'affido familiare legati alla dimensione temporale, Billy Elliot li riassume in tre traiettorie, ovvero il rientro nella famiglia d'origine, l'adozione o l'affido *sine die*, che secondo l'intervistato mostrano caratteristiche simili, o l'autonomia del ragazzo accolto:

Per cui io credo che il punto di arrivo possa essere il rientro nella famiglia naturale. Lo affermano anche le convenzioni internazionali, il minore ha il diritto di stare nella famiglia di origine, laddove ciò non gli rechi pregiudizio [...]. E una via intermedia è quella in cui l'affido si trasforma in affido *sine die* o in adozione. Le metto insieme perché comunque vuol dire una soluzione che non sono né l'autonomia né il rientro a casa [...]. E poi invece l'autonomia. La metto in basso anche se devo dire la verità in fondo non è una cosa così sbagliata è così negativa però, perché [...] vuol dire che siamo già avanti, siamo già vicino ai 18 anni. (Billy Elliot)

In questa descrizione l'intervistato evoca la cornice giuridica, quindi la sala da ballo, che giustifica e vincola un'azione all'interno dei processi di affido. Nello specifico parla del diritto dei bambini a crescere nella propria famiglia. E sembra che la visione portata da Billy Elliot sia concorde con i dati statistici del 2016 (le coreografie finali) sugli esiti dell'affido: nel 41,6% dei casi il contesto di destinazione nelle traiettorie dei bambini accolti è il rientro presso la famiglia d'origine (vedi capitolo 1, parte dedicati ai dati quantitativi).

Marta individua un altro esito, ovvero l'affiliazione:

L'affido è complesso, ma se noi pensiamo agli affidi di lunga durata, gli affidatari un po' sperano sempre, l'affrancamento della propria famiglia, come se fosse un figlio naturale, verso una sua autonomia, una sua indipendenza...tutti i genitori sperano per i propri figli in affido questo, l'autonomia, il transito verso l'età adulta. Dà un senso di compimento, di efficacia anche a te affidatario e dire "caspita, però ce l'abbiamo fatta!". (Marta)

L'affiliazione non sembra essere una categoria usata dal quadro giuridico, ma proveniente più dall'esperienza e dai contesti concreti. Potrebbe richiamare quegli affidi *sine die*, menzionati da Billy Elliot, ma con delle sfumature più relazionali e affettive.

Usando le lenti del ritmo mi chiedo: con il rientro in famiglia è avvenuta una sincronizzazione di ritmi, ipotesi avanzata nelle conclusioni del capitolo 2?

Tempi di progetto e tempi di vita sono entrambi composti da bisogni, aspettative, situazioni, desideri degli attori, profondamente intrecciati e spesso in conflitto. Mi sembra di cogliere una tensione rispetto a una prospettiva che intende mettere al centro i tempi del bambino e una prospettiva che richiede di considerare i tempi di tutti gli attori coinvolti.

Emma e Camminatore in questi stralci espongono la loro idea sull'importanza del tempo del bambino:

Il tempo come idea della crescita e dei diversi bisogni del bambino nelle diverse età. Infatti, qua sono quattro [le età], ma potrebbero essere tre: prima infanzia, infanzia...se vogliamo schematizzare, ma in realtà è così. C'è un tempo diverso e un significato del tempo diverso perché a 3 anni, 1 anno, e un terzo della tua vita e a 13 è un'altra cosa [...] è il rispetto del tempo del soggetto quello che conta di più. L'importanza del tempo delle relazioni con gli altri, ma dove sempre ci deve essere un grande spazio per il soggetto, perché possa dare un senso al suo tempo insomma. (Emma)

Io credo che uno degli errori gravi che vengono fatte a volte nei servizi sia quello di non essere attenti ai tempi dei bambini, perché se una mamma ci mette troppo tempo a diventare di nuovo competente, non possiamo lasciarle il bambino, perché ci mette così tanto tempo che nel frattempo il bambino è diventato un "corazziere" [...]. (Camminatore)

D'altra parte, c'è chi parla dell'importanza dei tempi di tutti:

L'affido partecipato promuove un ritmo, un tempo più... all'insegna di una dimensione umana, proprio perché richiama tutti quanti... li riconosce, prima di tutto. Prima di richiamare è riconoscere. Cioè nel momento in cui riconosci l'altro, gli dai il diritto, gli dai l'autorevolezza, gli dai il diritto di dire la sua, vuol dire che comunque lo tiri dentro a una roba che probabilmente è più faticosa, ma che fa sì che lui esista, insomma. Non è un ingranaggio di un meccanismo che altri muovono. Quindi dico forse è un ritmo più umano, mi sembra che ci stia. (Victor)

Allora, dal mio punto di vista, il fatto di dare parola, non dico, contemporaneamente, perché le voci si potrebbero sovrapporre, ma... contemporaneamente nello stesso tempo, pure in stanze diverse, con interlocutori diversi, in momenti diversi, però non prima e dopo, ma contemporaneamente. (Anna)

Fritz sembra includere entrambe le prospettive, perché prima afferma che:

Il nostro focus come operatori [...] è la crescita del bambino, i suoi bisogni e che i bisogni di crescita trovino una risposta per poter crescere. (Fritz)

E dopo poco, nel corso della sua narrazione aggiunge che:

Ciascuno ha il proprio momento in cui in qualche modo la sua parte emerge anche di più e poi trovano una sintonia anche nell'insieme e poi arrivano a un finale, a una conclusione comune [...] Poi mi vien da dire tutta questa roba qui è un ritmo e un tempo che va gestito, va rappresentato con il progetto che viene fatto da operatori, famiglie, bambino, cioè tutte le persone che ci stanno lì. (Fritz)

Il progetto di affido, attraverso un iter riconoscibile (selezione, conoscenza, abbinamento, avvio, monitoraggio...) determina le traiettorie di vita di bambini e famiglie, mentre d'altra parte la vita determina l'inizio, l'andamento, la durata e gli esiti del progetto, con tempi lunghi o brevi, tra attese e risposte ai bisogni dei bambini ma anche di tutti gli attori coinvolti. Per un'intervistata (Francesca) l'intervento dell'affido dovrebbe essere breve. Questa sua premessa è condivisa da una cornice teorica nella quale la "temporaneità" è sinonimo di "breve". Ma abbiamo visto che questa è poco prevedibile, anche se il progetto di affido richiede una certa prevedibilità.

Oltre alle istituzioni ci sono anche gli operatori, come singole persone o gruppi di persone con le loro tempistiche e ritmi. In un'ottica sistemica non esiste nulla al di fuori della relazione (Cecchin, 2004) e ogni individuo e sistema interagisce con una molteplicità di livelli e contesti organizzativi fisici, valoriali, sociali, storiche, relazionali e culturali in evoluzione. La cornice istituzionale e i servizi con le loro azioni (valutazioni della situazione, progettazione degli interventi necessari, monitoraggio) sembrano non essere sincronizzati con i tempi "naturali"

dei bambini e delle famiglie. Questo aspetto potrebbe contribuire alla percezione di una discontinuità nelle traiettorie di vita, nonostante l'intero progetto di affidamento sarebbe "garanzia" di continuità" tra i tempi dei vari attori, istituzionali e non, nelle vite di bambini e famiglie.

Il progetto di affidamento e le vite non sono solo embricate, ma interagenti e interdipendenti con vari contesti e sembra possano trattenere fra loro relazioni di continuità e discontinuità. Abbiamo visto nel capitolo 2 come l'affidamento potrebbe essere proprio una pratica volta a sincronizzare questi due aspetti apparentemente polarizzati, ma intrinsecamente connessi. Per esempio, l'adattamento reciproco tra i soggetti coinvolti, attraverso la costruzione di routine e regole, investe la quotidianità, la vita, in quanto processo e prodotto inserito in un contesto di progetto di affidamento che lo modella. Questo avviene in un contesto dove l'affidamento viene visto e vissuto in base a una rappresentazione culturale e dove altre rappresentazioni sociali e culturali interagiscono, come per esempio, "come fare i genitori", "di cosa hanno bisogno i figli" ecc. Questo adattamento è costruito da bambini, famiglie, operatori e istituzioni, con i loro valori, idee, rappresentazioni rispetto a come intendere il progetto di affidamento familiare. In questa cornice anche la "temporaneità" del progetto quale caratteristica dell'affidamento secondo la cornice giuridica, è poco prevedibile, è frutto di una costruzione culturale che si "spende" all'interno di ogni storia e traiettoria di vita.

Sembra che le temporalità tra progetto di affidamento e vita possono essere interpretati come continui e discontinui.

Linearità vs circolarità dei percorsi

Le descrizioni degli intervistati sembrano mettere a fuoco una tensione tra linearità come regolarità e circolarità come alternanza nelle traiettorie di vita. Frida riesce a dare concretezza a questa polarità raccontando:

[...] pensando agli affidamenti, che li penso come a delle esperienze che hanno le loro continuità, nonostante interruzioni temporali dell'accoglienza, che però spezza il legame tra le famiglie e tra il bambino, o i ragazzi accolti e i loro familiari, sia da una parte che dall'altra. Poi continuità che va in direzioni diverse. Alcuni affidamenti hanno fasi temporali più faticose e in salita. Altri meno e quindi sono più simbolicamente in discesa, diciamo così. Altri appaiono più piatti, in realtà non lo sono mai [*risata*] piatti ma sembrano che siano più regolari nella loro esperienza temporale. Altri invece hanno alti e bassi. (Frida)

Frida ha usato una metafora visiva per descrivere le traiettorie familiari: la salita, la discesa o il percorso piatto e la metafora "tra alti e bassi". Quest'ultima ricorre anche nelle descrizioni di altri intervistati. Il disegno di Laura, per esempio è un mare e lo commenta aggiungendo "nel

senso che per me l'affido va su e giù". Anche Billy Elliot e Sono stato io evocano questa metafora, che sembra appartenere alla vita, alla quotidianità e ai percorsi di affido familiare:

Nel senso che il temporale è la linea orizzontale, invece questo [le onde] è l'andamento. Perché effettivamente non sono percorsi lineari. Sono percorsi tortuosi, pieni di alti e bassi, di difficoltà, di momenti di gioia e di dolore, di crisi, di successi. Insomma, quindi chi più, chi meno, è molto difficile che l'andamento e il temporale combacino. (Billy Elliot)

Per cui una dimensione temporale potrebbe essere...la vorrei fare identica nella distanza e nell'altezza una sinusoidale, un andamento normale. Cioè alla fine, noi tutto sommato, nell'affido abbiamo una vita che è fatta di quotidiano, di alti e bassi, che ...ma non che non sono...questo per me rende la vita che va avanti, la costanza non...ci possono essere altri aspetti che possono essere legati, invece quelle sì magari hai dei traumi nel...e quindi non saprei bene come disegnarlo, a dei momenti di caduta, a dei momenti di risalita a dei traumi. (Sono stato io)

“Andamento” è la parola che ricorre in entrambe le descrizioni, che sembra contrapporsi al concetto di linearità. Andamento come desincronizzazione di ritmi secondo Billy Elliot e andamento come sincronizzazione di aspetti quotidiani secondo Sono stato io. I momenti quotidiani o “normali” così chiamati da quest'ultimo sono costituiti da un'alternanza tra momenti felici e momenti di dolore o di crisi che L'arciere interpreta citando l'immagine di leggerezza e pesantezza:

Il tempo a volte diventa, come dire, qualcosa di...come definirlo, vediamo se riesco...potrei metterlo così...allora, adesso non so come dare...l'idea del pesante [risate]...pesante potrebbe essere un...ma adesso mi viene in mente un'incudine, facciamo così...e altre volte invece è assolutamente leggero. C'è una pesantezza di cose che non passano mai, di incazzature, di conflittualità, di robe che non vanno, di quando non capisci, come dire, e diciamo momenti in cui invece voli e il tempo scappa via. (L'arciere)

Alternanza che ritrovo anche nelle parole di Samia, quando approfondisce la descrizione di ritmo, come qualcosa che ha a che fare con la vita, o di Blu quando mette a fuoco il percorso non lineare tra frenesia, assestamento e rimesse in discussioni:

Ritmo che è invece quello della vita dei soggetti che concretamente agiscono e vivono l'affido. Che è il tempo della fatica, [...] il tempo della preoccupazione, il tempo della gioia, il tempo della frustrazione, il tempo del sentirsi inadeguato, il tempo di aver raggiunto gli obiettivi...ma è un tempo che si snoda attraverso la quotidianità [...]. (Samia)

Il ritmo all'inizio è un ritmo molto frenetico e molto di alti e bassi: tante emozioni, tanti su e giù, poi c'è un po' di assestamento, poi di nuovo c'è un po' così e poi di nuovo invece si assesta in una cosa più...almeno, è un desiderio. [risate]. Però diciamo l'affido passa

attraverso delle alternanze, secondo me, passa attraverso degli assestamenti, e poi delle nuove, ri-messe in discussione, che fa parte della crescita il ritmo. (Blu)

Malerte usa la metafora dello scorrere e del flusso per rappresentare questa alternanza e l'insieme di diverse variabili e azioni, la complessità del sistema, la dinamicità, il movimento e il cambiamento. Nella sua intervista, racconta che nell'affido:

C'è una serie di dinamiche che si sviluppano [...] e può darsi che ti facciano modificare la traiettoria, operatori, altri familiari, amici, soggetti, conoscenti che ti danno indicazioni contrastanti [...] è un sistema complesso e quindi come tale ha una dimensione temporale che non è detto...che non è una traiettoria, cioè l'ambiente che ha una traiettoria e che va in una direzione, ma che poi torna indietro insomma, a seconda...ci possono essere una serie di step che però sono molto dinamici.[...] quindi un flusso di azioni, di comunicazioni che passa nel tempo e a volte ritorna, a volte si ferma...a volte si... [suona il telefono] allora per riprendere, insomma questo flusso, diciamo così, che poi è un flusso temporale che va e viene diciamo così che...un po' come in fondo un fiume che ha un suo tempo però poi è lì. Cioè quindi questo il fiume ti dà un po' il tempo storico, allo stesso tempo lo guardi e non è sempre la stessa cosa, cioè passando il tempo cambia anche, se non altro la corrente è diversa rispetto a quella di prima, perché continua a scorrere. (Malerte)

Se per questi intervistati la circolarità caratterizza i percorsi di affido, per altri la linearità può rappresentare la stabilità del progetto. Per esempio, Marta parla del percorso di affido e dei suoi fini in termini lineari:

[...] partiamo dalla famiglia d'origine. Poi a un certo punto c'è il servizio che recupera il pensiero, si spera il più breve tempo possibile...con la risoluzione e poi diciamo la stabilità, poi è chiaro che durante l'affido ci possono essere dei momenti difficili quando il bambino entra in affido ma insomma si va verso quella che è una stabilità [...]. (Marta)

Ci possono essere quindi delle difficoltà durante l'affido, ma la speranza e la risoluzione dei problemi, secondo Marta, sembrano risiedere nella stabilità. Anche Ombra sembra descrivere una linearità di progetto, dove i tempi e ritmi non si dovrebbero spezzare per il benessere del bambino:

Il bambino nel tempo di due anni conclude il suo progetto. In A parte l'affido, in B è previsto che finisca. Poi le linee successive spostano il tempo della conclusione del progetto in B1, B2, BN, cioè non si riesce a rispettare il tempo previsto finché diventa a un certo punto un tempo infinito. Il ritmo, per esempio: il ritmo dei rientri del bambino a casa, mettiamo che è ogni due settimane torna dalla sua mamma, diventa poi ogni 5, e dopo soltanto una volta a Natale e poi basta. Il ritmo che dovrebbe caratterizzare questa temporaneità, in cui cioè ci sono dei momenti che permettono il ripristino dell'appartenenza principale, rischia di spezzarsi, quindi a un certo punto si dice: "ma torna sempre di cattivo umore, torna sempre che ha dormito poco...quindi dilazioniamo le visite, non le facciamo più...". (Ombra)

Nella descrizione di Ombra, sembra più vistosa l'idea di un "ripristino", quindi un ritorno alla stabilità, da un punto di vista ritmico, che lascia immaginare come fine del progetto di affido il rientro del bambino presso la propria famiglia. Ma questo passaggio, insieme agli incontri tra bambino e famiglia d'origine, rappresentato da Ombra come il tempo peculiare dell'affido, si differenzia dai ritmi delle vite delle persone coinvolte (e questo richiama la polarità analizzata precedentemente). Ipotizzo quindi una linearità temporale e una circolarità ritmica che confermerebbe la mia scelta di utilizzare il concetto di ritmo - e non di tempo - per descrivere la dimensione temporale all'interno dell'affido familiare, da un punto di vista sistemico.

Anna e Victor, analogamente a Frida, come riportato a inizio paragrafo, mi sembra che cerchino di comporre linearità e circolarità nella loro descrizione. Anna parla dei ritmi e dei tempi nell'affido come un movimento che ricorda la circolarità, ma collocato dentro un percorso lineare che, a suo avviso, non va perso di vista:

Il movimento. Uno la dimensione temporale, che è fondamentale. [...]. La semplicità del tempo, la linearità nel senso che poi nell'affido non devi perdere di vista [...] ciò che il tempo ti offre, quindi il processo, ed eccolo qui dentro il percorso, che è invisibile.
(Anna)

Victor compone linearità e circolarità disegnando una spirale per rappresentare il tempo e il ritmo nell'affido familiare come un circolo virtuoso e allo stesso tempo parlando di azioni che si ripetono (dunque linearità, se intesa come ripetitività, prevedibilità) nei percorsi di affido. La sua descrizione è:

Si chiama circolo virtuoso. Dunque, non so bene se dovrebbe partire...dipende da che sguardo li diamo. Se parte dall'interno e va verso l'esterno, a circoli sempre più ampi, fino a che dovrebbe poi rientrare verso la propria...cioè è un tempo circolare non è un tempo lineare perché comunque nel corso dell'affido si ripetono spesso e sono quasi sempre comunque le stesse situazioni problematiche. Nelle varietà, nelle varie difficoltà, eccetera. Però diciamo che ogni volta che si ripercorrono, come nella storia di vita di un bambino nella propria famiglia, dovremmo avere accumulato un quantitativo di esperienza tale, frutto del precedente giro, che ci permette di andare verso un passaggio oltre, una lettura oltre. Questo lo fai sia all'interno del rapporto dell'affidatario con il bambino e dovrebbe essere anche poi invece nel rapporto tra tutti i soggetti. Comunque, tra le due famiglie. Cioè la finalità è... non lo vedo come una roba lineare, lo vedo proprio invece come una roba che gira gira e ogni volta o va verso l'esterno o...non so se è la densità che diventa profondità, quindi andiamo verso dentro. Però non so come uscirne poi. Per cui facciamo verso l'esterno, per cui il foglio finisce e supponiamo che [*risata*] anche l'affido abbia trovato il suo esito nel rientro, possibilmente. O anche no. Comunque, verso altro. (Victor)

Mi sembra dunque di cogliere nelle parole degli intervistati una linearità intesa come stabilità e ripetizione e una circolarità intesa come alternanza, “alti/bassi”, “flusso” e “andamento”, che vanno a comporre insieme il tempo e il ritmo nei percorsi e nei progetti di affidamento familiare. Il disegno della spirale è, in questo senso, emblematico: sembra poter includere sia la continuità garantendo linearità, sia la circolarità includendo le discontinuità.

Cercando di indossare le lenti della sistemica e della complessità sarei propensa a considerare i sistemi umani, e quindi i processi di affidamento, come sistemi temporali circolari, reciproci, interconnessi e interattivi. In un’ottica sistemica, la circolarità e la ricorsività sembrano caratterizzare i sistemi umani, in quanto sono sì interdipendenti con più variabili, oggetti, soggetti e contesti, ma anche dotati di una capacità di auto-organizzazione, cioè di ridondanza e (relativa) prevedibilità. Stabilità e movimento, come visto nel capitolo 2, sono embricate e si includono, agendo verso una fluttuazione e un continuo cambiamento.

Questa coppia polarizzata, linearità e circolarità, è in grado di illuminare la dimensione processuale, potendomi a riflettere sui concetti di ordine e disordine nei sistemi umani, come due dimensioni complementari e interagenti, capaci di creare nuove stabilità, di riorganizzarsi a partire dalla disorganizzazione e quindi di evolvere insieme ai loro contesti (Morin, 1977/1980). “Nuove” continuità vanno create da discontinuità tra processi, contesti, relazioni, che includono linearità e circolarità.

Novità vs conservazione dei legami

I ritmi dell’affidamento sembrano caratterizzati dall’incontro con il “nuovo” accanto al mantenimento dei legami precedenti. Un concetto particolarmente importante dal punto di vista pedagogico, dove l’apprendimento e la trasformazione acquistano una rilevanza centrale. La famiglia affidataria può essere percepita come momento di discontinuità e separazione, in relazione alla vita precedente del bambino, soprattutto nella fase iniziale del progetto di affidamento:

Una famiglia affidataria è la famiglia che ti ha tolto dalla famiglia d’origine, per molti percorsi di affidamento. Non è buona né cattiva all’inizio. È il luogo della separazione. Non è un luogo accogliente. (Simone)

Quell’allontanamento dai carabinieri, per dirla brutta, cioè quella cosa che arriva in modo dirompente con una visione che diventa stereotipizzata, cioè “la famiglia buona e la famiglia cattiva”, e quindi che crea una frattura. (Fritz)

La famiglia affidataria diventa così, nell’immaginario anche dei miei intervistati, il simbolo di una frattura, almeno inizialmente, nella relazione tra il bambino e la sua famiglia. Abbiamo

visto nella parte teorica come la famiglia affidataria possa essere vissuta come discontinuità o desincronizzazione dei ritmi di vita di tutti gli attori coinvolti, una novità, che dalla famiglia affidataria potrebbe essere vissuta come qualcosa dalla quale “sopravvivere” e poi “accettare” (Lietz et al., 2016). Rispetto a questa novità incarnata nel passaggio da una famiglia all'altra, può essere improvviso, oppure curato da tutti gli attori coinvolti, come suggerisce questo intervistato:

[...] quando il bambino si sposta da una casa all'altra, in quella fase molto delicata: chi c'è, cosa vogliono da me, chi mi accoglie, cosa porto, le mie cose, la mia valigia, dove la apro, ho uno spazio per aprirla, con qualcuno, da solo, vengono e mettono le mani nelle mie cose, posso portare una foto della mia famiglia, posso dare una foto al mio bambino di noi perché se la tenga di là... famiglie che accompagnano il proprio figlio dall'altra famiglia con il sostegno degli operatori, quindi c'è il passaggio, il ponte. E questa cosa qua sarebbe la cosa migliore da poter fare, perché io quando da genitore ho la possibilità di dire “fidati di queste braccia che io ho già incontrato anche prima, ecc. perché queste ci possono aiutare in questo momento in cui noi siamo tutti in difficoltà” su questo è da dire che è quella situazione che, tenendo la metafora musicale, non entrano con un tuono improvviso. (Fritz)

Secondo Fritz, quando operatori e famiglie lavorano insieme sul passaggio tra la famiglia d'origine e la famiglia affidataria, questa discontinuità può essere vissuta dal bambino come un ponte, consentendogli di attribuire all'affido un senso meno improvviso, più curato e rispettoso. A prescindere dal modo in cui avviene questo passaggio, comunque, la fase iniziale sembra essere caratterizzata dalla novità e dalla differenza tra i due contesti familiari, come sottolineano Samia e Blu in questi passaggi:

Perché è una relazione nuova che ti interroga però, appunto, non è l'incidente che ti sconvolge... è un cambiamento, una nuova relazione che ti modifica... a volte ti sconvolge la tua quotidianità, ma non perché improvvisa. Perché l'esperienza di vita è sconvolgente a volte, perché gli elementi che la relazione ti porta, ti sconvolgono nel bene e nel male. (Samia)

Non si può fare a meno di pensare che è un incontro di differenze. Questo deve essere assolutamente consapevole e che non è un'operazione facile... cioè questo... bisogna essere molto consapevoli che è un incontro di diversi...che non si conoscono. [...] ovviamente escludiamo l'affido tra parenti, dove tendenzialmente, più o meno, si conoscono. (Blu)

Nelle parole di Blu, intravedo una significazione diversa della novità che l'affido comporta, rispetto alla tipologia di affido. Nell'affido intra-familiare la novità sembra essere meno “intensa” o presentare ritmi meno desincronizzazione rispetto all'affido etero-familiare.

In ogni caso sembra richiedere un cambio di ritmo o una creazione di un ritmo diverso, che “investe” la vita non solo del bambino ma anche della famiglia di origine e della famiglia affidataria, come sottolineato da Blu e da Fritz:

[...] tutto il ritmo di quella famiglia [affidataria] cambia, cioè tutto una questione di, appunto molto confusa a volte, e poi dopo pian piano trova una sua “armonicità”, diciamo, una sua stabilità, una sua ritmicità se vogliamo, trova una sua armonia. (Blu)

Da quelle vulnerabilità che le persone portano, in modo tale che, da questo ci possa essere poi qualcosa di nuovo che prenda un altro ritmo [...] quindi ecco, fratture, spazi, tempi e c'è l'idea di un'orchestra che un po' alla volta impara a suonare insieme una musica, che magari non è così melodica che ha tante dissonanze però è ascoltabile. (Fritz)

Blu associa armonia e ritmicità a stabilità, considerati in termini dinamici. Tale armonia è prodotta da ritmi diversi da quelli precedenti secondo Fritz, includendo anche i ritmi distonici (desincronizzati) rispetto agli altri e al processo. Dalla novità e differenza e dalle dissonanze o confusioni che queste possono generare, si può imparare insieme a suonare una musica diversa, trovando una propria armonia, magari non “perfetta”, ma “ascoltabile”.

Il percorso di affido sembra caratterizzato non solo dalla novità nell'incontro con una famiglia sconosciuta agli occhi del bambino e di un bambino sconosciuto agli occhi di una famiglia affidataria, ma anche dalla novità di dover imparare a mantenere i legami con la famiglia d'origine, nella distanza da essa. Gli intervistati mettono a fuoco l'esigenza di considerare la continuità biografica e affettiva per rispondere ai bisogni dei bambini. Per farlo, Simone e L'arciere suggeriscono che la famiglia affidataria non debba sostituirsi totalmente alla famiglia di origine, sia in termini pratici, sia in termini affettivi. Secondo Simone, la famiglia affidataria può garantire la continuità quando:

[...] non ti fa perdere tutte le trame e ha buona memoria di ciò che si è fatto più distante. E quindi quando non si mette in antagonismo esplicito o implicito con la famiglia precedente, [...]. E allo stesso tempo una famiglia che non vuole sostituirti negli affetti né vuole troppo consolarti. (Simone)

L'Archiere mette in luce la possibilità che le due storie familiari possano coesistere, lasciando che alcune funzioni e compiti vengano svolti dalla famiglia d'origine:

Un progetto di affido o di allontanamento, insomma, deve avere contemporaneamente un progetto di riunificazione familiare, che non vuol dire un rientro, ma questa può essere una delle soluzioni, ma vuol dire trovare in ogni momento il miglior livello possibile di legame tra la persona e la sua famiglia, questo è il centro per me. Che vuol dire che io devo continuare a far convivere le due storie e quindi come operatore devo aiutare questa

famiglia [affidataria] a tenersi dentro questa [della famiglia d'origine] e aiutare questa [la famiglia d'origine] a lasciare che suo figlio piano piano stia da un'altra parte, senza paura, di perderlo, ma investendo in questa parte, nella famiglia d'origine, per vedere se ci sono delle possibilità di risvegliare, rinforzare, apprendere delle risposte ai bisogni del proprio figlio che si possono mantenere. Perché devo entrare in una logica in cui l'affido significa spostare tutto di qua [famiglia affidataria]? Ci sono delle cose che questa famiglia può continuare a fare anche se momentaneamente il figlio vive da questa parte [presso la famiglia affidataria]. Perché devo comprargli io i vestiti se sua mamma è ancora in grado di farlo? Se ci son problemi non vuol mica dire che questi qua non sono in grado di fare assolutamente niente. Allora perché la famiglia affidataria viene vista come totalmente sostitutiva di tutte le funzioni genitoriali? (L'arciere)

Questa co-esistenza potrebbe essere il simbolo della riunificazione familiare, intesa, come visto nel capitolo 1, quale processo volto a riunire i bambini e le loro famiglie cercando il loro livello massimo di relazione. Una novità ulteriore, cui base sta proprio nella continuità delle relazioni con la famiglia d'origine e la propria biografia.

Continuità dei legami con le famiglie d'origine vuol dire “sentire l'appartenenza”, secondo Fritz:

Stare con le figure di riferimento, di avere una buona relazione con la sua famiglia ristretta... è una rete sociale ecc. Per cui dentro a tutto questo ci metterei tante parole che mi risuonano molto molto forte che sono parole tipo l'appartenenza, la continuità dei legami, con la propria famiglia e anche con le persone che sono persone significative per lui. (Fritz)

Appartenenza, citato anche da Ombra, che, secondo questi intervistati, dovrebbe essere caratterizzata da una continuità.

Sembra comunque che una qualche continuità ci sia in ogni caso, anche quando non si hanno contatti con la famiglia d'origine, perché, racconta Emma, la propria famiglia è sempre presente nei pensieri dei bambini:

Perché anche se non ha contatti ce li ha in mente, o perché la mitizza o perché ha rappresentato qualcosa di traumatico, oppure perché non l'ha mai vista, e quindi ha una certa idea. (Emma)

La continuità dei legami significativi e la continuità pratica per i bambini e le famiglie non sono solo riferite alla famiglia d'origine, ma anche alle famiglie affidatarie o ai servizi. Per quanto riguarda la relazione tra bambino e famiglia affidataria, Laura e Camminatore raccontano che:

L'affido va avanti, anche quando il Pierino non vive più con la famiglia affidataria. Se l'esperienza di affido è stata positiva, non per come finisce. [...] Ma la famiglia può continuare ad essere una risorsa affettiva per questi ragazzini anche quando vanno in comunità, anche quando, dopo due anni di comunità terapeutica, possono rientrare in un contesto familiare ad esempio. Allora è importante che la famiglia continui ad esserci,

anche se...Piuttosto che quando ci sono dei rientri nella famiglia d'origine, la famiglia affidataria può continuare ad essere una risorsa, per il bambino, per il nucleo familiare. Anche solo affettiva! Un pezzo di storia che non si interrompe, non si cancella, ma che continua. Questo permette ai bambini e ai ragazzi di avere una continuità e un senso. (Laura)

In tutte le storie, anche negli affidi che sembrano non riusciti, che si interrompono, io credo che...sia che ci sia un vivido ricordo degli accadimenti di questo periodo di affido, sia che l'affido sia, non dico dimenticato, ma come dire, metabolizzato, per cui non ti resta in mente. (Camminatore)

Nel caso della famiglia affidataria, Laura racconta che l'affido non finisce con la conclusione del progetto, sostenendo che la famiglia affidataria, al di là di come si è concluso il progetto, rimane nella vita del bambino che è stato accolto per sempre. Anche Camminatore riferisce che, al di là dell'esito del progetto, ciò che si è vissuto durante l'affido familiare non si dimentica. Frida racconta una storia che mostra la continuità tra accolto e famiglia affidataria, coinvolgendo anche famiglia d'origine:

Questa famiglia che ha accolto questo ragazzino all'inizio di 7-8 anni, se ricordo bene i tempi. È stato un paio d'anni da loro. Poi la mamma ha deciso di non riaccompagnarli più una sera ad un rientro previsto, insomma si è allontanata con il figlio, rendendosi irreperibile. E dopo due anni è ricomparsa, riportandolo alla famiglia affidataria, chiedendo di nuovo aiuto alla famiglia affidataria. Quindi al di là di tutta la situazione, come dire, giudiziaria quello che un po' ci ha insegnato quella storia è che il legame rimane e che, come dire, c'è stata continuità in quei due anni, quantomeno nel pensiero reciproco delle famiglie, perché poi questa famiglia lo ha riaccolto, con un sacco di fatiche e con un sacco di dubbi, con un sacco di preoccupazioni rispetto all'accaduto. Ma di fatto cioè quell'affido ha, in una certa misura, proseguito anche nelle teste delle persone che erano state coinvolte. Tanto che si è potuto riiniziare, con, come dire, un contesto diverso certo, ma con una continuità. (Frida)

Questa storia mostra che la continuità affettiva può esserci anche tra le due famiglie e non solo in relazione al bambino, che ovviamente ne è coinvolto. L'affido mette in relazione due famiglie, non solo un bambino e un'altra famiglia. Il ritmo quindi esiste anche nell'assenza. Per quanto riguarda invece la continuità nel mantenimento dei rapporti con i servizi, Fritz racconta che viene instaurato un rapporto di reciprocità che può durare nel tempo, ovvero:

Un movimento che fa incontrare, che un po' contiene, ma che anche sta da parte, che allo stesso modo, si conclude in questo modo, dicendosi, anche noi del servizio ci siamo, continuiamo ad esserci, siamo di sostegno per queste famiglie, o perché nel percorso prevediamo di continuare con un accompagnamento di tipo leggero, o perché le famiglie sanno che continuiamo ad essere qui nel territorio, e possono fare affidamento su di noi, o addirittura anche noi possiamo fare affidamento su di loro, nel senso di poter portare un'esperienza, dividerla con altri, o, perché no, ci sono delle situazioni, e i nostri

colleghi [gruppo di ricerca spagnolo interessato all'affido familiare] in questa roba sono dei grandi esperti, per cui la famiglia del bambino, che ha ricevuto un percorso di affido, diventa a sua volta famiglia affidataria. (Fritz)

Novità e conservazione delle relazioni - tra due famiglie, tra famiglie e bambino, tra famiglie e servizi - sono i due termini polarizzati che possono caratterizzare i tempi e i ritmi nell'affido familiare. Novità in quanto l'affido comporta l'incontro di mondi diversi e lontani e conservazione in quanto anche nell'assenza vengono mantenuti legami e storie che nascono proprio da questo incontro. In un'ottica sistemica, la novità come differenza e la conservazione come ripetizione sono due movimenti compresenti per poter apprendere ed evolversi.

La novità è la base dell'autocorrezione cibernetica che deriva dalla possibilità di generare differenze che permettono il cambiamento (Keeney, 1983/1985). La novità (discontinuità) e la conservazione (continuità) nei sistemi umani permettono di creare differenza, dunque apprendimento ed evoluzione, senza perdere la propria identità. I bambini e le famiglie che incontrano il percorso di affido sono "esposti" ai cambiamenti, e rispondono adattandovisi in modi più o meno "felici". Alla luce della teoria dei legami multipli (Cassiba e Antonacci, 2014, Cassidy, 2016, Howes e Spieker, 2016) e della dinamicità dei percorsi identitari affrontanti nella parte teorica, si potrebbe affermare che i bambini e le famiglie mantengono la loro identità e percepiscono la loro appartenenza apprendendo, ovvero trasformando (nel senso piagetiano di assimilazione e adattamento) le differenze provenienti dall'ambiente. Allo stesso tempo la continuità biografica garantita da una conservazione dei legami permette di apprendere in base e alla luce della propria storia biografica. Vale quindi la pena rafforzare l'idea di "non sostituzione" in toto da parte della famiglia affidataria della famiglia d'origine e l'utilità di co-costruire una *co-esistenza* di legami, vite e storie, che possano alimentarsi e arricchirsi reciprocamente.

Prevedibilità vs imprevedibilità

Un'altra polarità individuata nell'analisi è legata alla prevedibilità, intesa come stabilità o regolazione dei processi, e l'imprevedibilità, intesa come evento inaspettato o non programmabile. Questa polarità, connessa a tutte le altre, può riferirsi alla durata, agli eventi, al processo e agli obiettivi dell'affido. Inoltre, il tema della prevedibilità/imprevedibilità tocca tutti gli attori dell'affido, rivelandosi un bisogno dei bambini quanto degli adulti.

Sembra che la prevedibilità sia intesa degli intervistati, come una caratteristica favorevole per l'andamento del progetto di affido. Alcuni intervistati mettono in luce aspetti specifici della

prevedibilità, che possono essere identificati nella cura della partenza del progetto e nella chiarezza. Emma per esempio racconta che il bambino stesso chiede una sorta di previsione sul tempo che dovrà stare con la famiglia affidataria.

Perché la prima domanda che fa un bambino sia che lo mandi in affido sia in comunità è: “quanto tempo starò lì”. È la prima cosa che ti chiedono. E non puoi dirglielo, perché in realtà non lo sai. Effettivamente non lo sai, perché poi tante volte è il magistrato che dispone e poi dipende appunto molto dai genitori, [come] agiscano in questa situazione ecc., e quindi quello che gli puoi dire è che gli stai offrendo una cosa che è quello che è utile per lui, che lo farà stare bene. Non puoi andare molto oltre. Ma l’operatore deve [...] sapere che c’è un processo che devi ad un certo punto tenere sotto controllo. Se no, sta bene e appunto lo lasci lì 10 anni, senza che questa cosa si sia trasformata in una situazione più...che dia un messaggio di stabilità. (Emma)

La dimensione di prevedibilità, per quanto riguarda la durata breve o lunga del progetto di affido, dovrebbe essere chiara nella mente degli operatori, per poterlo comunicare con altrettanta chiarezza alla famiglia d’origine, al bambino e, come sottolineare L’arciere, alla famiglia affidataria:

[...] chiarezza, perché uno dei grandi problemi che si creano è proprio questo: quando non è chiaro, nel momento dell’inizio, quanto tempo ci diamo. Allora io lo so che non è sempre possibile, però noi dobbiamo fare un po', come dire, patti chiari tra servizi e famiglia affidataria. Una famiglia deve sapere se si sta pensando a un progetto lungo o a breve termine. (L’arciere)

La prevedibilità sembra essere connessa, in alcune interviste, alla certezza, che secondo Felce potrebbe voler dire per il bambino affrontare l’esperienza di affido con minore fatica:

[...] la fatica del bambino rispetto a un tempo lungo un tempo incerto perché il tempo può essere anche lungo ma la questione di incertezza: allora se il bambino ha un tempo certo dice: “ok, va bene sto qua”. Ma se il bambino ha un tempo incerto che tutte le volte “ma il giudice cosa ha deciso? Ma il giudice cosa ha deciso?”. Quello è faticoso per un bambino: sapere che tutte le volte c’è l’udienza e poi il giudice deve decidere. Quindi è un po' anche questa cosa qua secondo me è importante stabilizzarla e quindi magari anche il focus sul bambino sarà importantissimo da questo punto di vista. (Felce)

La certezza non si accompagna necessariamente alla prevedibilità, ma può essere legata al tema delle nuove regole che vengono date al bambino accolto, diverse da quelle presenti nella famiglia d’origine. La prevedibilità delle regole, in questo senso, aiuterebbe i bambini a sentirsi più sicuri e a riconoscersi nel nuovo ambiente. Facendo riferimento alla famiglia affidataria, Camminatore sostiene l’idea che:

Una vita con delle regole, e quindi ci si alza al mattino, si va a scuola o lavorare, si mangia a quell’ora o a quell’altra e non “chissà se ci alziamo stamattina” “si va a

scuola?” “la mamma mi porta?” “il papà va a lavorare?” “mangiamo colazione oppure no?” “a mezzogiorno... beh sì mangeremo alle quattro? Una pizza in giro, comprata...” ecco no. Questo no. La vita diventa regolare. [...] il bambino ha bisogno di regolarità. I bambini sono molto affezionati alle cose sicure. Tanto è vero che li piace sentire le stesse storie, quando sono piccoli perché sanno come va a finire e quindi li piace. Quindi l’abitudine, la regolarità... l’imprevedibilità bella è quella quando c’è una sorpresa che entra una in quella sera ma qui c’è una cosa brutta... prima questi bambini hanno [vissuto] una imprevedibilità brutta. Una sera arriverà uno tardi. Poi un’altra sera il papà sarà ubriaco. La mamma quel giorno lì non mi dà da mangiare, quell’altro giorno non si va a scuola... boh... com’è la vita? Non si sa! Non è che sto esagerando. Molte volte in alcune situazioni di famiglie naturali per cui c’è bisogno dell’affido c’è una alta imprevedibilità. (Camminatore)

Questo frammento svela la presenza di un giudizio generalizzato sulla famiglia d’origine (il papà ubriaco, la mamma negligente), come “priva di regole” o comunque sempre dedita a forme di vita quotidiana non fondate sui reali bisogni del bambino. Camminatore sembra misconoscere però che per un bambino “essere affezionato alle cose sicure” significa confermare quello che ha già appreso, in qualche caso magari proprio quella “vita irregolare” che i servizi considerano inadeguata alla sua crescita. C’è una dimensione rieducativa, e dunque normalizzante, da non sottovalutare, nell’affido.

Un’altra lettura a favore della certezza è quella della famiglia affidataria come luogo che ti dà regolarità responsabilizzandoti e riconoscendoti come portatore di risorse:

Ma è una famiglia che ti chiede di prenderti le tue responsabilità e ti tratta come portatore non di una ferita, ma un portatore di risorse. Per cui a scuola vai bene, i piatti li lavi anche tu, durante le vacanze ti prendi il tuo quinto di responsabilità, tra noi cinque, come quello degli altri. (Simone)

Emerge un’idea di prevedibilità che si può “scontrare” con le situazioni di vita di bambini e famiglie a volte imprevedibili. Nel commentare il suo disegno (vedi il primo paragrafo di questo capitolo), Simone racconta di “voli” incerti e da costruire, promossi dall’affido:

[...] la trama che permette alle famiglie delle nostre convivenze, che possono essere di parenti, ma anche di non parenti, vegliando le une sulle altre possano consentire la possibilità a tutte le famiglie di trovare il loro volo. Che può essere incerto, può essere bloccato per un certo periodo, può essere più ampio in altri momenti. È un po’ questo che mi è sembrato di disegnare, quindi è un albero che in parte c’è, in parte è da costruire. La trama in parte c’è in parte è da costruire, il senso delle famiglie in parte c’è in parte è da costruire. E qui non ci sono famiglie forti e famiglie fragili. Ci sono famiglie che per una stagione possono vivere maggiormente sotto il segno della fragilità o sotto il segno di una certa relativa stabilità. D'altronde la grande parte delle famiglie affidatarie è formate da famiglie che hanno una metà di problematicità al loro interno e non per forza hanno garanzie economiche relazionali. (Simone)

Francesca nomina l'imprevedibilità quale caratteristica delle vite delle persone con la quale operatori e giudici devono fare costantemente e necessariamente i conti, ad esempio per arrivare a stabilire la durata degli affidi in base alla "maturazione" delle competenze genitoriali; uno sviluppo, tuttavia, di difficile previsione:

[...] tempi di una maturazione umana che come tale, c'è sempre un grande punto di domanda. Perché il problema nostro è che lavoriamo con la materia umana e che è poco prevedibile. Per cui può essere che improvvisamente dei genitori che fino all'altro ieri erano definiti assolutamente inadeguati, avviando un lavoro incredibile diventano, non dico i migliori del mondo, però fanno un bel lavoro e poi recuperano. Per cui i tempi sono i tempi della maturazione umana e come cioè appunto è abbastanza difficile. Certo se penso ai tempi dell'affido sono quelli. Intanto possiamo pensare che un bambino possa stare affidato a una famiglia terza, certo è un grande punto di domanda. Nessuno lo può dire. Dobbiamo sperare che ci siano dei movimenti evolutivi e di maturazione che consentano un veloce ricongiungimento. (Francesca)

Frida sottolinea l'importanza di accompagnare l'esperienza di affido, un'attenzione che permetterebbe di evitare la conclusione del progetto in modo brusco o non programmato:

Ma nel momento in cui l'affido salta, succede qualche cosa, per cui la famiglia affidataria non è più disponibile all'accoglienza e quel bambino viene portato fisicamente, come mi è capitato quando lavoravo nei servizi, prima ancora di ragionare su tutti questi temi e mi occupavo di affido, di fatto i bambini poi dove vanno? Vengono collocati in struttura e quanto costa la retta di una struttura?! Allora forse pensare di investire il tempo e il costo degli operatori nel poter seguire e accompagnare l'esperienza dell'affido, così come dovrebbe, dal nostro punto di vista, essere per poter permettere all'affido di funzionare e di raggiungere il suo esito o comunque di non andare incontro a delle situazioni del tutto inaspettate per cui non si è preparati, non si è potuto fare una programmazione. (Frida)

La conclusione del progetto di affido può essere imprevedibile, quando scaturisce da una reazione non prevista di un membro della famiglia affidataria, come racconta L'arciere:

Il sistema della famiglia [affidataria] è entrato completamente in *tilt*. E la ragazzina più piccola della famiglia affidataria aveva cominciato a manifestare dei problemi di [...] alopecia, quindi cominciava a perdere i capelli, quindi dei segnali di grandissimo stress. E cosa è successo? È successo, [...] un grandissimo conflitto all'interno della coppia, non tra loro, ma perché? Cosa succede? Il dichiarare che non potevano andare avanti, confliggeva con il loro progetto di vita, che in quel momento voleva dire essere famiglia affidataria. E l'ammettere di non farcela era diventato un conflitto lacerante. Quindi tutta questa parte, cioè tutta questa storia di questo affido si era spostata nella parte della pesantezza totale, che si esprimeva anche con il malessere fisico. Però come si fa ad interrompere un affido, sapendo che il bambino ha bisogno, tu in questo momento hai investito te stesso, la tua famiglia, il tuo progetto di vita e quindi ammettere il fallimento? (L'arciere)

Questo racconto mostra una drammatica discontinuità del progetto e del sistema valoriale della famiglia affidataria. In un'ottica sistemica, la manifestazione del “problema” della figlia naturale, un possibile “paziente designato”, potrebbe essere un segnale di *impasse* del sistema familiare in relazione all'ambiente e alla propria storia. Quando la crisi non trova sbocco nella costruzione di un significato congiunto e quando permane nel sistema la presenza di significati ambigui, non condivisi, conflittuali, il sistema familiare fatica a trovare nuovi equilibri dinamici, e questo può portare al fallimento del progetto.

Dalle parole degli intervistati colgo una propensione verso la costruzione di un progetto di affido basato sulla prevedibilità, intesa come regole, stabilità, certezze, chiarezze nella vita di tutti i giorni e nel progetto di affido.

Per quanto riguarda la prevedibilità che può “normalizzare” la vita dei bambini accolti, per come l'ho interpretata dalle parole degli intervistati, mi viene in mente la ricerca di Daniela Reimer, di cui faccio cenno al capitolo 1, che mostra come il concetto di “normalità” sia in realtà una punteggiatura data da un osservatore: i ragazzi intervistati dalla ricercatrice raccontavano quanto fosse “normale” o “stabile” la loro vita con la famiglia d'origine. Reimer ha rilevato che questi ragazzi vivono una fase di estraniamento, quando sono chiamati a imparare una “nuova” “normalità” presso la famiglia affidataria.

La prevedibilità nel progetto di affido sembra possa “far bene” a tutti gli attori coinvolti. Emma lo definisce come bisogno/richiesta dei bambini affidati. La prevedibilità dei processi permette la chiarezza (L'arciere) che va garantita ai bambini e alle famiglie. La prevedibilità potrebbe essere una condizione sufficiente, ma non necessaria, per essere chiari o fare chiarezza fra i diversi attori. La chiarezza, lo *svelamento dell'ovvio* (Prandin, in Formenti, 2018), la partecipazione di bambini e famiglie nelle scelte, sono valori che si possono considerare “ovvi” e dare per scontato, nell'affido e in generale nei sistemi di cura e tutela. Ma sono consapevole anche dei “costi”, della complessità e della delicatezza di tali passaggi.

Se la stabilità viene connotata solo positivamente, l'altro polo, l'instabilità, è visto solo nella sua accezione negativa e questo potrebbe costituire un possibile problema. Abbiamo visto come l'instabilità (la crisi) potrebbe invece portare delle “potenzialità positive che grazie all'immaginazione creatrice, consentono di trovare nuove soluzioni [...] [o] il ripristino di uno *statu quo ante*” (Morin, 2016/2017, p. 9).

Prevedibilità e imprevedibilità sono, in un'ottica sistemica, embricate. Se routine e regole, considerate come ridondanze dell'interazione e pattern relazionali (continuità) che mantengono

un equilibrio dinamico, possono organizzare e sincronizzare i tempi nei processi di affido, l'interruzione di queste regolarità (discontinuità) può comportare consapevolezza, creatività e flessibilità. Il tempo del progetto non è dato apriori o assoluto. Ognuno ha una propria temporalità che interagisce con contesti, oggetti, processi e relazioni.

Riflessioni e interpretazioni sulle interviste

Un intervistato (Sono stato io) alla mia richiesta di disegnare il tempo e il ritmo nell'affido, meta-comunica la sua difficoltà nel farlo. Un'altra intervistata, a una mia domanda di chiarimento rispetto alla sua idea di tempo e ritmo nell'affido, mi risponde: "è un concetto astratto... è quasi impossibile... cioè non riusciamo noi adulti quasi a definire cos'è, in che senso lei vuole [...]" (Emma). La metà degli intervistati mi ha chiesto che cosa intendessi per ritmo. Nove intervistati mi hanno fatto domande di chiarimento o di definizione del ritmo, a cui ho risposto che il mio interesse di ricerca era anche di raccogliere definizioni e categorie attraverso le quali avrei poi costruito una definizione sulla base di quelle date dagli stessi partecipanti.

Nella fase iniziale della mia ricerca sul campo ero preoccupata che il disegno potesse creare disagio ai partecipanti o ricevere un rifiuto. Sette intervistati hanno infatti comunicato di non saper disegnare. Nonostante le mie premesse sull'assenza di giudizio, o di un modo "giusto o sbagliato" di intendere il tempo e il ritmo, nonostante l'invito a disegnare senza preoccuparsi, ho colto l'apprensione di alcuni, di non essere sufficientemente chiari nella loro espressione – artistica o verbale. Solo un intervistato non ha disegnato il simbolo del ritmo e del tempo nell'affido. Questo mi fa pensare che la mia preoccupazione fosse infondata. Mi chiedo se questo "successo" sia dovuto al *setting* dell'intervista e alla premessa sociale e culturale che lo accompagna - l'intervistatrice fa domande e l'intervistato risponde/segue - oppure all'aver incontrato professionisti che già nella loro pratica usano il disegno. O ancora, alla loro curiosità di mettersi alla prova in un'esperienza differente dalla "solita" intervista. La mia riflessione finale, rispetto alla convocazione di un sapere presentazionale durante l'intervista è che la proposta di disegnare vada accompagnata con cura. Questa consapevolezza nasce in me dall'aver disegnato molto in contesti formativi e dall'aver imparato un metodo (Puviani, 2006) su come utilizzare questo strumento, che uso abitualmente anche nella pratica professionale.

Rispetto alla richiesta della storia dopo aver fatto il disegno, per ancorare la loro teoria a un sapere più concreto ed esperienziale, mi sono chiesta che tipo di storie fossero. La maggior

parte degli intervistati (14) hanno raccontato una storia avendo in mente il “caso” o il bambino e le famiglie protagoniste di quella storia. Tre di questi intervistati hanno però esordito dicendo che sono tante le storie richiamate dal simbolo disegnato. Un solo intervistato ha comunicato la sua difficoltà a passare dal disegno a un’unica storia. Due intervistati hanno raccontato una storia particolare riguardante il simbolo dell’affido, mentre per il simbolo dei ritmi e tempi nell’affido hanno raccontato storie generali, senza un riferimento specifico a persone o famiglie. Due intervistati hanno raccontato storie generali sia per la prima sia per la seconda proposta.

Ho riflettuto dunque rispetto alla successione di indicazioni nella mia traccia, che va dal generale (disegnare un simbolo che rappresenta tutto il fenomeno) al particolare (raccontare una storia specifica) e poi torna al generale. Questo continuo movimento dal generale al particolare potrebbe disorientare l’intervistato. Mi sembra di poter affermare che la maggior parte degli intervistati ha raccontato una storia concreta, aderente alla mia aspettativa, in quanto più indicativa per rintracciare le teorie implicite degli intervistati.

Un’altra riflessione riguarda i contenuti portati dagli intervistati: i partecipanti con più anni di esperienza professionale portavano dati e considerazioni anche rispetto a come è cambiata la rappresentazione dell’affido nel corso degli anni. Per esempio, due intervistati ricordano come l’affido fosse prima un aiuto spontaneo tra famiglie come sia adesso un processo che vede la partecipazione del livello istituzionale.

Gli incontri di ricerca partecipativa

In questo paragrafo analizzo il materiale generato dai tre incontri di ricerca partecipativa, con l’approccio della *co-operative inquiry* (Heron, 1996) meticcio con la *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2009; 2017). Le attività proposte comprendevano l’utilizzo del disegno⁷⁰, del corpo⁷¹, della scrittura di storie professionali⁷², con l’obiettivo di convocare

⁷⁰ Disegno usato in modo analogo durante le interviste, i cui obiettivi sono esplicitati nel capitolo 3.

⁷¹ Come illustrato nel capitolo 3, le esperienze corporee che richiamavano al concetto di ritmo sono state proposte nelle fasi iniziali del secondo e terzo incontro. Nel primo caso ho chiesto ai partecipanti di muoversi nella stanza della formazione seguendo il ritmo dato dalla mia voce e chiedendo loro di interagire con tale ritmo usando la loro voce, corpo, gesti o movimenti. Nel secondo caso ho chiesto ai partecipanti di muoversi con la musica e fermarsi quando sentivano silenzio. Ho usato il brano di John Cage – *Four Walls Act I* – perché contiene una alternanza spazzante tra suono e silenzio, armonia e disarmonia, che evoca le polarità ritmiche evidenziate dall’analisi.

⁷² Come presentato nel capitolo 3, le storie professionali riguardavano l’esperienza concreta di operatori di affido ed erano richieste subito dopo un’esperienza corporea. L’aspettativa era che tale esperienza potesse condurre all’evocazione di storie professionali più incarnate e incorporate (la “memoria radicale” di cui parla Heron).

saperi esperienziali, presentazionali, incarnati e incorporati, da mettere in gioco nel lavoro proposizionale e riflessivo in piccolo gruppo e in grande gruppo (vedi capitolo 3). Ogni incontro terminava poi con una riflessione circa la “ricaduta pratica” della conoscenza co-costruita in gruppo durante la ricerca partecipativa.

Nell’analisi mi soffermerò sulle definizioni di affido familiare e di ritmo elaborate collettivamente dal gruppo, in quanto base sulla quale sono stati poi progettati gli incontri successivi. Essendo il mio oggetto di studio, mi soffermerò maggiormente sulle definizioni del ritmo nell’affido generate da ciascun operatore, per poterle confrontare con quelle degli intervistati. Sono consapevole che i passaggi preliminari che hanno condotto al confronto e alla discussione sul ritmo siano stati importanti nel “preparare il campo” e nella co-costruzione dell’oggetto del mio studio, come avviene sempre nella ricerca partecipativa di stampo costruttivista.

Passerò ad analizzare le polarità ritmiche che ho individuato, secondo l’accordo o il disaccordo riscontrato nel gruppo e infine rifletterò, seguendo (in modo analogo all’analisi delle interviste) la logica dialogica (Lefebvre, 2004) e dialettica (Keeney, 1983/1985).

Descrivere il ritmo in parole

Per parlare di ritmo nell’affido familiare, la ricerca partecipativa è iniziata con l’invito a rappresentare attraverso il disegno un simbolo dell’affido familiare⁷³, aggiungendo un titolo e una didascalia. Questo è un passaggio obbligato per mettere in evidenza l’esistenza di premesse e cornici di significato, che possono essere messe in discussione per avviare un “*apprendimento che trasforma*” (Formenti, 2017a, p. 246) e che sia orientato a illuminare le premesse degli operatori sull’affido e sulla sua dimensione temporale.

Dopo l’attività ho chiesto al gruppo di trovare una definizione comune dell’affido, costruita sulla base dei disegni, titoli, didascalie individuali. Questo passaggio serviva per “fissare” (temporaneamente) la rappresentazione che il gruppo degli operatori aveva dell’affido, ed eventualmente cambiarla lungo il percorso di ricerca-formazione. Il processo di costruzione della definizione è partito con una mia sollecitazione, è continuato con un *brainstorming*, durante il quale gli operatori ricordavano parole e pezzi di frasi espresse dai colleghi

⁷³ Per brevità, come ho annunciato all’inizio del paragrafo, riporto qui alcune considerazioni e non l’analisi dettagliata del materiale generato dai disegni, titoli e didascalie dei simboli dell’affido, per soffermarmi di più sul ritmo, in quanto oggetto del mio studio. Mi sembrava indispensabile tuttavia restituire al lettore i passaggi che hanno portato a riflettere sulla categoria del ritmo.

precedentemente e si è concluso con un'operatrice che riassumeva tali passaggi scrivendoli su un foglio e chiedendo conferma al gruppo. La definizione finale di affido è stata:

Un viaggio che permette un'opportunità di cura e crescita reciproci, dove le ferite diventano risorse e bellezze. Esperienza condivisa che lascia traccia un po' dappertutto ed è capace di lasciare andare.

Mi ha sorpreso individuare una dimensione ritmica già nelle prime parole - "viaggio" e "crescita", mentre la cura delle ferite che, secondo gli operatori, possono essere trasformate in risorse e bellezza, è riportata alla condivisione e dunque a una collettività. La poliritmia o policronia (emersa anche nelle definizioni degli intervistati) qui viene espressa attraverso le ultime parole, che implicano la pervasività ("un po' dappertutto") e l'imprevedibilità del processo ("capace di lasciar andare"). Scorgo in queste parole, forse in modo meno esplicito, le caratteristiche ritmiche dell'affido familiare per come sono state trattate in questo lavoro di ricerca.

Nel complesso, mi sembra che vengano evidenziati dell'affido più gli aspetti generativi ed emozionali, meno quelli formali o descrittivi, come un'operatrice fa notare:

Se io fossi uno che non conosce l'affido e leggo quella roba lì, non capisco, cioè è uscita dalla nostra pancia, cioè la dimensione più emotiva e dei valori e non descrivere che cos'è l'affido per uno che non ne sa niente. Poi va bene, stavo immaginando... se io leggo questa definizione di affido e sono una famiglia, trovo dentro tante cose belle a livello emotivo, a livello ideale. Anche concreto. Ma nessuno mi spiega che affido è con il minore, per quanto tempo. (SG)

Da questa definizione emotiva e valoriale dell'affido siamo passati a riflettere e a lavorare con il concetto di ritmo, seguendo lo stesso procedimento. Come era già avvenuto per le interviste, anche in questo caso l'analisi delle trascrizioni rivela una molteplicità di concetti e di presupposti. Essendo per lo più impliciti e co-costruiti nelle conversazioni durante gli incontri di ricerca-formazione, ho cercato nelle parole degli indizi di tali concettualizzazioni. Quindi sono consapevole della portata interpretativa della mia categorizzazione, che procede attraverso operazioni di distinzione e la scelta tra alternative (Keeney, 1983/1985). Il mio obiettivo è, in un'ottica costruttivista, conoscere e interpretare mondi di significati attraverso queste parole, anche in base alla mia teoria in costruzione.

Dai titoli e dalle didascalie, che hanno origine dall'aver innanzitutto disegnato un simbolo del ritmo nell'affido familiare, emergono queste idee di ritmo:

“Trovare un posto nel mondo”. Dal seme sono arrivati gli alberi. Con il sostegno e la vicinanza molte cose possono cambiare. Un seme che è diventato albero e trovato un posto nel mondo. (Britney)

“Le quattro stagioni”: tutto evolve e cambia... dentro di noi e attorno a noi. Come un albero talvolta spoglio, talvolta rigoglioso ma pur sempre albero! (Sunny)

“Welcome to the jungle”. Che è una canzone dei Guns ‘N Roses, che è un gruppo. Ritmo appassionato si danza insieme ma anche no. Ti fa vibrare. (Wonder)

“La melodia delle quattro stagioni di Vivaldi” [...] La didascalia è questa: il ritmo è influenzato da molti fattori... ma per fortuna c’è un battito interno che pulsa con regolarità e protegge la melodia da acuti e forti stonature. (Cric)

“Lunghezze d’onda”, tanti piccoli e grandi passi... alla ricerca di una sintonia. (Memole)
Ho voluto rappresentare il cuore, quindi il battito cardiaco, con “Veloce, su e giù, lento, troppo lento”. [...] “Mozzafiato”. (Chia)

“Ascolta il suono del rumore”: crescendo, con moto ondoso e armonico di sottofondo. (Due Lune)

“Emoticon Explorer Pandora”. È un percorso che va su e giù, avanti e indietro, ecc. e uno non capisce concretamente dove sta andando. Però sono: viaggi incomprensibili nei cuori di belle persone che riconosci in alcuni istanti e ne senti tutta la preziosità e la continuità. E qui ho messo i gioielli di Pandora. Di questi tempi, a casa mia le femmine si fanno i regali con “Pandora” ... però mi piaceva l’idea che alla fine non lo capisci il viaggio. Lo scopri quando ci metti quegli aspetti che lo impreziosiscono, che poi diventa anche simpatico. (Remo)

“Imprevisti e sorprese”. Ho scritto: inizio di una bella esperienza in cui di parte in salita. Pieno di sorprese ma anche di imprevisti che indicano il bisogno di fermarsi e tornare indietro. Un percorso ma soprattutto la possibilità di mettersi in gioco. (Arcobaleno)

“Cardiogramma relazionale” e ho messo un po’ come chi aveva fatto il cardiogramma, con le oscillazioni fa su e giù e sono quattro, diverse righe che corrispondono ai soggetti in gioco, quindi gli operatori, i minori, le famiglie affidatarie e le famiglie d’origine. La rappresentazione che l’artista SG dà del ritmo dell’affido familiare. Egli individua in quattro tracciati il movimento emotivo, relazionale ed esperienziale che attraversa i diversi soggetti in gioco. Operatori, famiglie naturale, affidatarie e minore. (SG)

Ho riportato i titoli e le didascalie dei disegni degli operatori nella loro forma completa, operando però dei raggruppamenti sulla base di indizi semantici che mi hanno condotto a formulare/interpretare delle categorie di ritmo presenti nelle loro proposizioni. Le categorie di ritmo che sembrano emergere potrebbero essere:

- cambiamento, movimento e crescita (Sunny, Britney, Due Lune);
- ciclicità (Sunny, Cric);
- oscillazioni e movimento ondulatorio (Chia, Memole, Remo, Due Lune);
- regolarità, battito, frequenza e alternanza (Cric, Chia);

- diverse temporalità: relazione, danza, collettività, ricerca di sintonia e armonia (Memole, SG, Wonder, Cric, Due Lune)
- percorso: viaggio ed esplorazione (Remo, Arcobaleno);
- imprevisti, sorprese e stonature (Cric, Arcobaleno);
- incomprensione (Remo);
- emozione e passione (Remo, Wonder, SG).

Il ritmo come movimento e cambiamento e come processo ciclico e regolare trova risonanza nella parte teorica del mio lavoro (vedi capitolo 2). La ciclicità, le diverse temporalità, il percorso, la crescita, l'imprevedibilità e il dubbio sono categorie che risuonano con quelle individuate durante l'analisi delle interviste.

Anche per il ritmo ho chiesto agli operatori di trovare una definizione comune. Una partecipante (la stessa che aveva avuto un ruolo attivo nel costruire la definizione collettiva di affido, vedi sopra), riprendendo e componendo in un foglio le frasi salienti dette dai colleghi durante il *brainstorming*, legge al gruppo la definizione, chiedendo conferma. Ho osservato che, a differenza di quanto avvenuto rispetto alla definizione dell'affido, in cui non ho rilevato incertezze, in questo caso gli operatori hanno tardato l'inizio della discussione e mi sono sembrati più incerti. Ho ipotizzato che definire il ritmo potesse essere un'operazione meno immediata, ipotesi che ha trovato conferma anche nel disorientamento di un'operatrice che ha esplicitato di "essersi persa" (Cric) mentre si stava discutendo. Questo disorientamento l'ha indotta a descrivere il ritmo nell'affido come disorientante, questione poi che non ha trovato una conferma collettiva e quindi non inserita nella definizione finale.⁷⁴ La versione finale della definizione di ritmo è stata:

Composizioni di frequenze, legami, relazioni, con battiti interni ed esterni che orientano e arricchiscono i movimenti in danza. Ritmo come alternanza di emozioni e stati d'animo che crea una diversa percezione del tempo, per cui a volte sembra troppo lento o troppo veloce. Tempo che intercorre tra le esperienze e le consapevolezza.

Come possiamo notare è una definizione più lunga e ricca rispetto a quella dell'affido familiare. Le dimensioni che mi sembrano emergere hanno a che fare con le caratteristiche e la funzione del ritmo e con la sua relazione con il tempo. Le caratteristiche sembrano essere: l'alternanza, il battito interno ed esterno, lento e veloce, riferito a legami, relazioni, (aspetto affettivo - emotivo), movimento e danze (aspetto individuale e collettivo) ed esperienze (aspetto concreto)

⁷⁴ Affronterò di seguito la connotazione data degli operatori di ritmo orientante e disorientante.

e consapevolezza (aspetto cognitivo). Le funzioni del ritmo sembrerebbero essere: comporre diversi fattori; arricchire lo sguardo sul processo di affido; orientare l'azione degli operatori; promuovere la consapevolezza rispetto all'esperienza. Secondo questo gruppo il ritmo è in grado di modificare la percezione del tempo, ma può essere anche lo scarto tra l'esperienza (azione) e la consapevolezza (riflessione).

In questa definizione di ritmo ritrovo alcuni aspetti delineati in questo lavoro di ricerca (vedi capitolo 2):

- la *concretezza* dell'esperienza;
- la *complessità* data dalla presenza di più dimensioni affettive, cognitive, esperienziali, individuali e collettive;
- la *composizione*, come prima parola scelta dagli operatori, di frequenze, legami, relazioni e battiti;
- il *coordinamento* rappresentato nella metafora della "danza".

Ritmi nelle rappresentazioni degli operatori

Come per le interviste di seguito riporto la mia analisi delle rappresentazioni di ritmo in termini di coppie concettuali seguendo la logica dialogica (Lefebvre, 2004) e dialettica (Keeney, 1983/1985) che sono state maggiormente discusse tra gli operatori durante i tre incontri: ritmi che orientano/disorientano; ritmi del bambino/ritmi di tutti; ritmi generati/subiti e tempi di sospensione/ azione. Rispetto alle interviste la ricerca partecipativa ha permesso di generare idee e posizioni antagoniste e/o complementari più riconoscibili, perché in dialogo o dibattute "in diretta" dagli stessi operatori, i quali avanzavano idee e visione diverse.

Ritmo che orienta vs ritmo che disorienta

Già dal primo incontro nasce un dibattito tra gli operatori, che seguirà anche durante gli altri due, rispetto ai ritmi che orientano e i ritmi che disorientano.

Le parole usate per descrivere la dimensione orientante dei ritmi sono:

La bussola che ci dice dove andare e come andare e quando andare [...] quando la bussola la perdiamo l'affido va avanti senza controllo, senza la nostra... mi viene in mente non so la luce. (Chia)

[...] le frequenze di legami che orientano i passi. (Remo)

[...] che orientano... sì mi piace [...] che orientano una danza, nel senso che la danza è un insieme di andamento e movimento. (Wonder)

[...] l'immagine [...] della stella cometa. Che comunque, aldilà del fatto che stiamo andando veloce o piano, comunque c'è qualcosa che ci guida o quantomeno ci orienta. (Cric)

Sono state utilizzate le metafore della bussola e della stella cometa per rappresentare ritmi che orientano, guidano la strada degli operatori e indicano la velocità dei loro passi, andamenti, movimenti e danze. Senza ritmo, sembra dire Chia, gli operatori non hanno controllo: il ritmo è qualcosa che ti permette di governare i processi di affido familiare.

Il ritmo come disorientante è descritto invece come cambiamento rispetto a quello che stava succedendo, un ritmo non chiaro (o categorizzabile) o un altro ritmo che irrompe e interrompe il ritmo "corso":

Cioè ogni tanto questo ritmo è vero che dentro nella danza ci sono i movimenti che orientano, ma ogni tanto disorientano. [...] cioè a me viene in mente l'andamento, tu ce l'hai, la danza, segui il ritmo, come va. E se ogni tanto questo ritmo cambia e non sei tu che lo cambi, anche il danzatore resta un attimo disorientato dentro a questo ritmo, perché la sua danza che seguiva il suo ritmo a un certo punto che danza fa? (Cric)

[...] il ritmo però disorienta a volte ...quando è troppo frenetico [...]nel senso che non è così lineare nemmeno per noi e tante volte non abbiamo una bussola così definita come il navigatore, ma come prima dicevo, la progettualità non sempre è così chiara, purtroppo o per fortuna, non lo so, ma anche noi operatori ogni tanto abbiamo delle forti oscillazioni, in base un po' a che punto siamo della strada, e dove siamo, se siamo spostate più sul minore, se siamo spostate più sulla famiglia, se in quel momento la famiglia d'origine ha un pezzo diverso da quello che ti aspetti, quindi un po' questo. (Wonder)

[...] a volte è destabilizzante [...] interni ed esterno, a volte è destabilizzante. Se c'è un ritmo incalzante ti stordisce... [...] Ti arriva un decreto pam! Che ti dice il contrario di quello che hai fatto fino al giorno prima ti disorienta il minore, le famiglie. [...] Ovviamente noi non lo vorremmo, ma esiste, che il ritmo viene interrotto da uno dei soggetti in gioco, anche se noi non lo vogliamo, perché non governiamo. (SG)

Secondo questi operatori il disorientamento, cui origine proviene da ritmi frenetici o incalzanti di lavoro, esiste (posizione essenzialista!) e destabilizza. Rispetto a Cric e SG, Wonder esplicita la sua difficoltà nel giudicare un possibile ritmo disorientante come un "bene" o un "male". Le argomentazioni delle sue colleghe rispetto all'esistenza di ritmi disorientanti come "elementi strutturali dell'affido" Cric porta un esempio proveniente dall'arte, la danza, mentre SG, fa un esempio concreto, comuni a molti casi di affido familiare (il decreto). Entrambe sembrano però sostenere che il ritmo complessivo diventa disorientante per opera di persone o fattori esterni (un altro danzatore, un decreto...).

Il disorientamento appare contrapposto alla sincronia che genera "rumore" e confusione:

Allora da tutte le storie trovate emerge una comune mancanza di sintonia e sincronia degli accordi che genera a volte rumore, disorientamento e confusione più che una melodia. (Trilli in nome del piccolo gruppo di lavoro)

Trilli e il gruppo che sta rappresentando, attraverso queste parole, evidenziano un'ulteriore polarità tra disorientamento come confusione e orientamento come sintonia e sincronia. Nella loro visione non sembra che nella composizione dell'affido (sintonia) si possano concepire e includere i ritmi disorientanti. Sembra della stessa idea Remo, che descrive gli effetti del disorientamento come un rallentamento difensivo delle azioni degli operatori:

Ci sono operatori sociali che sono disorientati, fanno fatica a gestire le istanze varie: della famiglia, dei bambini, del seguente affido, a volte sono in *burnout*, per cui la sola difesa che attivano è quella del rallentare. (Remo)

Queste ultime due citazioni mi sembrano sottolineare che la lentezza e il disorientamento siano percepiti come elementi sfavorevoli per un progetto di affido familiare, al contrario della velocità, della sintonia e della sincronia. Sembra che nella sintonia e sincronia non sia possibilità includere e trasformare i ritmi disorientanti.

Nel caso della ricerca partecipativa, queste idee sembrano coerenti con le metafore di ritmo come bussola o cometa, sopra citate, portate da alcuni operatori che sostengono che i ritmi dovrebbero orientare le azioni dei professionisti. Sembrano essere coerenti anche con la definizione di ritmo data dall'intero gruppo, nella quale si legge la parola "orienta", nonostante alcuni operatori avessero accennato alla possibilità che i ritmi possano disorientare. E quindi ho riflettuto: possiamo evitare il disorientamento e la lentezza nei processi di affido familiare? Ci possono essere degli elementi generativi o comunicativi in questa lentezza?

Il disorientamento potrebbe essere connesso alla discontinuità caratterizzante il processo di affido familiare, che non sempre, come abbiamo visto, sono esperienze che impediscono una sincronizzazione o sintonia. Il disorientamento nella teoria pedagogica può essere "sacro" (Formenti, Luraschi, 2016) in quanto "disegnano traiettorie intrecciate, in relazione a contesti di vita mutevoli, frammentari e multiformi." (p. 111). Il disorientamento può dunque essere indizio di relazioni, intrecci, legami che si evolvono. Come abbiamo visto (vedi capitolo 2) anche la sincronizzazione è un concetto embricato con la desincronizzazione, che a "prima vista" può disorientare, ma allo stesso tempo dare avvio a processi dinamici e policroni. Il disorientamento, per la teoria del *Transformative Learning*, (vedi capitolo 3) è il primo passaggio per "accorgersi" delle proprie cornici e abitudini di pensiero e promuovere un processo di apprendimento. Sarei più propensa a considerare orientamento (continuità) e

disorientamento (discontinuità) due concetti embricati, che mi sembrano interdipendenti con la coppia ritmi generati e ritmi subiti che andrò a trattare di seguito.

Ritmi subiti vs ritmi generati

Un'altra polarità ritmica si riferisce ai ritmi subiti vs ritmi generati. SG sembra riassumerla in queste parole:

Mi viene in mente adesso che abbiamo detto che sono troppo diversi [i ritmi] e quindi ok, ma noi come operatori dobbiamo trovare almeno idealmente quale dovrebbe essere il ritmo da mettere in quelle storie lì, perché se no continuano così. Come dire, l'idea nostra di qual è il ritmo accettabile, sostenibile per noi soprattutto per far bene quello che facciamo per i bambini. [...] il terremoto, noi ci dicevamo, non è accettabile se scatta il terremoto. Ma poi non so credo anche che a livello etico, quella domanda lì emerga. [...] Nel chiacchierare si diceva anche che siamo un servizio storico e dobbiamo opporci ad alcune logiche e incominciare a dire, a parlare, a prendere una posizione. E forse una posizione forte dobbiamo metterla anche dentro i progetti, certe volte anche essendo impopolari. Perché se no, facciamo una cosa in cui noi non crediamo o addirittura pensiamo che possa fare anche un po' danno. (SG)

SG sembra suggerire che la responsabilità degli operatori sia di non subire i ritmi ma di individuarli, sceglierli e posizionarsi rispetto ad essi per il benessere dei bambini affidati. *Agency* non solo da promuovere attraverso la dimensione temporale (Emirbayer e Mische, 1998) dell'affido, ma anche supportare la propria *agency*, in quanto operatori rispetto alle dinamiche ritmiche subite. È un tema che potrebbe sfiorare anche la categoria di "controllo" che ho interpretato nella coppia polarizzata di prevedibilità/imprevedibilità, ma centrale anche in quella di ritmi che orientano/disorientano. Il "controllo" dei ritmi, la prevedibilità dei processi incontrano un "ostacolo" quando incontrano i ritmi subiti. Infatti Wonder e Remo sembrano rispondere (in un dialogo ipotetico) che il posizionarsi ("opponendosi ai ritmi subiti) non sia possibile in quanto il processo di affido si svolge all'interno di sistemi che impongono i loro ritmi:

Molto interessante questa cosa del fare anche una cosa in cui credi e non farla perché è dentro a un sistema che ti porta a farla in quel modo lì. Difficile però. Difficilissimo, perché comunque noi siamo dei sistemi di lavoro, di connessione di operatori, di modalità...di tante cose. E non è facile. (Wonder)

[...] che le pause non sono sempre... cioè sono quasi imposte dall'esterno e quindi quando segui in un affido devi anche lasciare decantare alcune cose. (Remo)

Il sistema, come il servizio affidi di una cooperativa, connesso agli altri servizi territoriali e al Tribunale per i Minorenni (la sala da ballo), sembra determinare le attività, le modalità di lavoro

e quindi le scelte degli operatori. Il ritmo dell'affido non si riconduce a un solo contesto ma un "contesto di un contesto" (Scalvi, 2003) composto da più relazioni. Queste citazioni sembrano mostrare i livelli "sfasati" ma multipli e multiformi dei contesti delle istituzioni e dei luoghi di lavoro degli operatori.

Ho ritrovato nelle parole di Due Lune un'ipotesi che cerca di comporre la coppia ritmi subiti e generati:

[Il ritmo] poi può essere che è intenzionale nel senso che lo pianifichi oppure, come dire... non che lo subisci, accade e quindi ti riorganizzi. Ti riorganizzi in una forma che ascolta il passo, in qualche modo. Non con un'azione programmata e pianificata, ma in qualche modo portando ascolto a... ti riorganizzi, cioè... forse in una maniera più *soft* e più morbida. Poi ci sono i sistemi professionali, come possono essere i servizi [...] la rete è un servizio a gestione mista: c'è il professionale e poi ci sono le famiglie. E quindi queste chiaramente, come dire, hanno l'esigenza sicuramente di avere dei movimenti intenzionali e organizzativi molto più *soft*. (Due Lune)

Intrepreto le parole di Due Lune come un tentativo di sintesi delle due polarità che riconosca l'esistenza di fatto dei ritmi imposti e dei ritmi intenzionalmente pianificati attraverso la "riorganizzazione" e la "maniera *soft*". Una composizione altra, rispetto ai ritmi subiti o ai ritmi generati, che produce un "terzo" possibile ritmo con "delicatezza": evitando azioni "direttive" (tutti gli umani sviluppano una propria *agency*) e senza costrizioni, ma senza "tirarsi indietro". La chiave compositiva potrebbe essere che in entrambi i ritmi possono essere combinati e riorganizzati calandoli nell'esperienza concreta delle persone coinvolte, nelle loro storie e relazioni. Gli operatori possono prendersi cura di questo aspetto, riconoscendo i ritmi di contesti, oggetti e persone e darli significato alla luce delle identità di ciascuno (di bambini, famiglie, ma anche degli operatori!). Questo potrebbe essere una strategia di continuità dei ritmi subiti e i ritmi di tutti, introducendo un ritmo discontinuo generativo, attraverso responsabilità e "delicatezza", nel rispetto dei ritmi di bambini e famiglie.

Ritmi di sospensione vs ritmi di azione

I ritmi di sospensione sono definiti dal gruppo come:

[...] darsi dei tempi di rielaborazione del viaggio che si è fatto, concedendosi il ritorno, il ritornare sui passi del progetto che abbiamo consegnato. (Alice)

Noi abbiamo definito un pochino i tempi della sospensione, [...] che non sono necessariamente i tempi dell'azione ma che sono i momenti in cui ci si pongono delle domande, in cui si approfondiscono delle cose. Dove ci si ferma, dove si capisce cosa si sta dicendo e quindi questa sospensione dove però c'è una direzione, c'è un intendimento. Non sono delle pause vuote. Cioè non è non sapere cosa fare ma è quel non essere operativi o sull'azione o non in attesa che arrivi la decisione, ma nel frattempo questa sospensione ci permette effettivamente di porsi domande, approfondire, farsi interrogativi, valutare di volta in volta. Si parlava anche di obiettivi. (Due Lune)

[La sospensione per riflettere sulle premesse] secondo me è fondamentale. Nel senso che dentro poi prima della progettualità, della lungimiranza, del capire dove si va, eccetera, secondo me il tema delle aspettative di ognuno fa la differenza, e potersi ogni tanto fermare a ragionarci credo che sia funzionale. Altrimenti vuol dire che siamo sempre sul qui ed ora. E sul qui ed ora diventa difficile. Poi è faticoso comunque, ecco perché bisogna fermarsi PER...fare quel pezzo lì. (Wonder)

I ritmi di sospensione sono dunque dei momenti nei quali ci si ferma per riflettere e valutare il processo o il percorso dell'affido. Momenti anche che permetterebbero una riflessione sulle proprie premesse e modi di azione. Questi momenti si contrappongono ai ritmi di azione degli operatori. Due Lune descrive questi momenti come discontinui rispetto all'andamento dei processi di affido:

Il ritmo è una discontinuità non è una continuità. (Due Lune)

Una discontinuità che crea una pausa nell'azione per scandire il ritmo del progetto come Wonder sottolinea:

Nel senso che noi siamo chiamati a fermarci, a riflettere sulle storie ma intanto tutto intorno scorre, si muove. Non si ferma rispetto a quello che c'è, che poi in parallelo è quello che entra nelle storie, in maniera diretta, perché poi i bambini nel frattempo si muovono, crescono, le famiglie d'origine si muovono e crescono hanno le loro vicissitudini e quindi sono tanti ritmi che tra di loro si intrecciano. Credo che non ci sia un ritmo unico a priori. Credo però che sia importante, come diceva Due Lune prima, avere delle pause per scandire il ritmo. (Wonder)

Secondo SG questo tipo di discontinuità può diventare un elemento strutturale nella prassi degli operatori:

DueLune dice che esiste il ritmo quanto c'è discontinuità se no, non esiste. E assumere questa cosa qui secondo me c'entra tantissimo. Questa cosa non è scontata: il fatto che ci siano degli stop, che ci siano delle pause e che ci siano delle frenate. E sono quelle che ci fanno fare più fatica. E forse assumerlo come dato strutturale nella progettualità dell'affido, aiuta, secondo me, tanto. Cioè se ci immaginiamo che sia tutto molto fluido [...] ci scontreremo sempre contro un muro. Perché non sarà mai così! Anche perché, per fortuna, non governiamo tutto noi. (SG)

La sospensione dell'azione potrebbe diventare funzionale al progetto di affido, come sembra suggerire SG, ma sembra non sempre possibile o praticabile. Un gruppo di lavoro evidenzia l'utilità di questi momenti:

Avere un momento in cui gli operatori possano condividere le proprie premesse e aspettative sul caso, sul minore, oltre alla contingenza del caso anche capire i diversi operatori, che siano operatori della rete, della tutela, e... le premesse da cui partono, che cosa si aspettano. [...] Nella conduzione dei gruppi qui nello specifico gruppi di famiglie, di formazione, è buona prassi che gli operatori che lo conducono abbiano uno spazio di riflessione successiva al momento del gruppo stesso per rileggere i contenuti importanti quindi essere pronti a gestire l'imprevisto. (Memole in nome del piccolo lavoro di gruppo)

L'immagine favorevole che ha questo gruppo rispetto ai momenti di pensiero, valutazione e riflessione sembra sia ancorata a un bisogno degli operatori di confrontarsi e condividere premesse e aspettative tra i colleghi. Nei contesti di incontro con le famiglie per cogliere i contenuti emersi in modo da riprogettare il percorso e "gestire l'imprevisto". Un'altra coppia polarizzata potrebbe essere dunque riflessione vs imprevedibilità, forse più "interessante" in termini formativi, rispetto alla coppia prevedibilità vs imprevedibilità, che avevo trattato durante l'analisi delle interviste.

Interessante il collegamento che gli operatori fanno tra i momenti di sospensione con la possibilità di riuscire ad ascoltare anche i suoni "stonati" o "rumorosi" delle storie di affido. La discontinuità dell'azione permette di ascoltare e "sopportare" anche le discontinuità dei rimi dei processi e delle relazioni. La dimensione di gruppo, che fa "squadra", diventa una cuffia per ascoltare tutti i ritmi dell'affido familiare e magari crearne nuovi:

Un'équipe di lavoro, una squadra. [...] è come se in alcuni momenti, nel nostro lavoro, noi tante volte siamo da soli, siamo in prima linea. Io riporto le mie fatiche, la progettualità anche dentro l'équipe e mi sento [...] come se ogni tanto la mia équipe, dentro alle fatiche e alle cose, mi mettesse un po' delle cuffie sulle orecchie per permettermi di sentire il rumore che io altrimenti tapperei le orecchie e non lo ascolterei. Però il fatto che loro mi aiutino a sentirlo in modo attutito, mi permette di ascoltarlo e poi anche con il supporto degli altri di affrontare la situazione difficile. Perché tante volte alcune situazioni dei nostri minori sono talmente rumorose al di là del fatto che siamo

professionisti ma siamo anche persone e per l'istinto tante volte ti viene da tapparti le orecchie e non sentirle Allora se tu hai qualcuno che ti aiuta un po' a portarle avanti, cioè un po' ad accoglierle, magari in un modo un pochino più soft, in una musica un po' più ascoltabile, un rumore un po' più ascoltabile con queste cuffie che te lo attutiscono un po' però tu lo senti, perché tu devi entrare in relazione con le persone che lo hanno attraversato o che lo attraversano. (Cric)

Noi avevamo usato anche molto il concetto di rumore e di rendere la squadra che rende ascoltabile quelle parti che altrimenti se fossero eccessivamente amplificate non riusciremmo ad ascoltare e anche a sentire fino in fondo. Quindi non l'abbiamo messo soltanto su una dimensione protettiva ma l'abbiamo messo sul fatto di, partendo dai rumori che era la prima traccia di suoni quello di...che ti permette di ascoltare quei rumori che altrimenti tu non ascolteresti. (Due Lune)

[...] assumere questo atteggiamento provoca un rumore nuovo che diversamente non potevi sentire. (SG)

Questa idea verrà poi sottolineata nuovamente nell'elaborazione delle indicazioni/suggerimenti pratici per gli operatori impegnati in progetti di affidamento familiare avvenuta nell'ultimo incontro⁷⁵:

Collaborare tra équipe diverse che creano ritmi protettivi e ritmi di responsabilità condivisa dei progetti di affidamento familiare. È una squadra di persone fiduciarie che rendono ascoltabili i suoni e i rumori possibili (incidenti critici, attacchi, dolore...) di un progetto. (Il gruppo)

I ritmi della sospensione dell'azione mi sembrano connessi con la visione di ritmo come "innesto di differenza dentro a uno schema di ripetizione" (Whitehead 1922/1992, p.70) che permette un movimento di apprendimento ciclico. Una discontinuità nel processo, che va "ritualizzata" (continuità) nel tempo. La pausa dall'azione potrebbe incrementare quei processi di consapevolezza delle proprie teorie e premesse agite per lo più inconsapevolmente dagli operatori. Fermarsi è un atto "dovuto", nutriente e rigenerante per gli operatori, che come abbiamo visto precedentemente descrivono i loro tempi come "frenetici". La sospensione connessa alla prevedibilità e imprevedibilità dei processi mi rimanda alla possibilità di chiedersi che tipo di ritmo potrebbe avere quella storia familiare, quel processo di affidamento, per allargare lo sguardo sulla situazione e poter immaginare futuri alternativi. Si tratterebbe allora di interrogare, e non proporre acriticamente, in modo disconnesso dalla storia/situazione particolare, le cornici abituali, l'habitus (Bourdieu, 1990) o i modi di agire scontati. In accordo

⁷⁵ Come presentato nel capitolo 3, una sorta di "manifesto" collettivo che raccogliesse tutte le indicazioni pratiche elaborate nei sottogruppi a partire dalle storie "professionali" e si trasformasse in un "prodotto finale" dell'intero percorso fatto. Questo passaggio è definito nella *Spirale della Conoscenza* come *azione deliberata* (vedi capitolo 3).

con le teorie del *Transformative Learning*, si rende necessario aiutare gli operatori a sfidare i propri schemi di significato, introducendo dunque una “discontinuità”, per generare una “continuità” di pensiero e di apprendimento (nell’ottica dell’educazione permanente).

Ritmo del bambino vs ritmi di tutti

Ho scelto di presentare per ultima questa polarità perché mi sembra rimandare alla prima polarità presentata nell’analisi delle interviste: ritmi del progetto di affido vs ritmi di vita. Ritmi, dunque, legati alla progettualità “interna” delle storie dei bambini e delle famiglie coinvolte in ritmi, temporalità e tempi esterni, di più sistemi che compongono il progetto di affido familiare. Mi sembra che in questa coppia polarizzata di giochi la tensione tra prendersi cura primariamente al bisogno e al benessere del bambino o di tutte le persone coinvolte.

In questo senso mi sembra che Remo abbia una teoria “forte” rispetto a questa questione:

Per me l’attenzione che dovremmo dare in modo principale è il ritmo del bambino. E cioè chi deve dettare il ritmo dell’affido, il ritmo del bambino, nei suoi bisogni e nelle sue necessità. E già è un casino il suo di ritmo perché è irregolare. Vedendo un po’ le storie, ha bisogno di sicurezza, ha bisogno di protezione, ha bisogno di un posto caldo che lo faccia stare bene, ha bisogno di appartenere alla sua famiglia, alla loro famiglia, ha bisogno della speranza, ha bisogno di gestire il dolore. E già tutte queste cose, costruiscono un ritmo che evolve nel suo ciclo di vita intanto che è in affido. Però quello dovrebbe essere lo sguardo, sul quale noi dovremmo riuscire a muoverci. Il problema è che ci sono dei danzatori intorno che sono degli elefanti. Il tribunale dei minori penso che sia il più sgraziato nel danzare al ritmo del bambino. [...] delle équipes nel quale questo si realizza, ma sono ancora troppo rare, perché la frammentazione che noi abbiamo non è che gioca a favore del bambino. (Remo)

Colgo nelle parole di Remo le sue premesse teoriche: ascoltare principalmente il ritmo del bambino e i suoi bisogni e sulla base di questi costruire il progetto di affido familiare. Remo denuncia gli attori e le istituzioni che non sembrano sincronizzati con il ritmo del bambino (il tribunale dei minorenni è visto come “l’elefante più sgraziato” nella danza dell’affido) e aggiunge che tutti questi dovrebbero seguire e accordarsi con tale ritmo, in virtù della non frammentazione del progetto di affido familiare.

Wonder si interroga rispetto a chi è “deputato” a definire e ascoltare i ritmi del bambino:

Ma chi è che definisce il ritmo del bambino? Perché noi tutte le volte diciamo che dobbiamo ascoltare il ritmo del bambino, dobbiamo vedere quali sono i suoi bisogni... però alla fine sono interpretazioni nostre. Nel senso che poi la lotta tra gli operatori è che ogni operatore interpreta diversamente quello che sarebbe il bisogno reale di quel bambino lì. Per cui un operatore dice: “no, dovrebbe vedere...”, per stare sul caso concreto, perché io ho bisogno anche di concretezza, scusate ma la mia parte educativa

mi porta ogni tanto ad aver bisogno di questo [...] dice: “avrebbe senso che il bambino stesse con la sua mamma, perché lui ha bisogno di vedere la sua mamma, il giorno del suo compleanno!?! Ha bisogno di vedere la sua mamma!”. Poi l’operatore dall’altra parte che è quello che segue la famiglia affidataria magari invece dice: “no, perché poi quando sta tutto il giorno con la sua mamma torna che è talmente sbalestrato che nella famiglia affidataria diventa il caos.” E io dico, però tutte due hanno ragione, perché la lettura del bisogno in quel momento li ha sguardi diversi, ma il vero bisogno del bambino, di cosa vorrebbe lui, di cosa lui sente, perché fa una differenza di cosa ha bisogno e di cosa lui sente, di cosa lui dice [...]. (Wonder)

Mi sembra che Wonder sposti l’attenzione dal ritmo del bambino a un livello meta, di contesto, del ritmo del bambino, evidenziando la problematicità delle possibili interpretazioni diverse di operatori e famiglie nella lettura di tale ritmo e dei suoi bisogni. Letture, secondo Wonder, che possono essere legittime e sensate, ma che forse non trovano una composizione. L’esempio che porta è illuminante, perché mi ricorda una situazione-tipo dell’affido familiare: presidiare la continuità dei legami con la famiglia d’origine, ma allo stesso tempo vivere questa esperienza emotivamente “caotica” (sia per il bambino sia per le famiglie). La continuità/discontinuità di legami con tutti gli attori coinvolti è un tema dibattuto (vedi capitolo 1) e penso si giochi su più livelli diventando una dimensione policronica. Penso che l’intervento di Due Lune vada in questa direzione:

Credo che i bambini in sé non esistano, cioè come dire, senza il loro contesto familiare, cioè dentro a un sistema. Secondo me quando parliamo dei bambini e lo tiriamo fuori dalla sua acqua” rischiamo poi di buttare via il bambino con l’acqua o viceversa. Quindi è un’operazione molto difficile. Quindi credo che c’è sempre un bambino che vive in un contesto. Credo che questa sia un po’ la lettura, altrimenti poi nel momento in cui definiamo gli attori, il ritmo eccetera, eccetera abbiamo in mente che questi non fanno parte dell’orchestra ma sono un po’ dei suonatori che si aggiungono, [...] che in maniera più o meno gradita vengono a condividere uno spartito. E invece no! Fanno parte un po’ del... sono anche loro dei compositori [...]. Almeno in cooperativa questo approccio è molto importante: cioè non parliamo solo di bambini. Parliamo anche di famiglie. Questo va visto lì dentro. (Due Lune)

Mi sembra di cogliere nelle parole di Due Lune l’attenzione verso il contesto, nella quale il bambino vive le sue relazioni e le famiglie. La metafora mi sembra dar forza all’idea sistemica di uno sguardo d’insieme verso una scena collettiva, ma senza dimenticare la lettura del bisogno del bambino. Forse è con questo sguardo, come sembra suggerire Wonder, che si può evitare la frammentazione dei progetti di affido, preoccupazione che aveva sottolineato Remo nel suo intervento:

Quando all'inizio si parlava di corale, di musicalità, eccetera, eccetera. Secondo me se alla base non c'è questo pezzo, premettendo il fatto che per me alla base c'è, come diceva Cric, il minore, la famiglia ma anche gli attori coinvolti intorno, altrimenti questa cosa non... cioè non arriva... non arriva a nessuno e davvero si spezza in continuazione, si frammenta. (Wonder)

La frammentazione, che sembra opporsi a un'idea di continuità, può essere vissuta, secondo la lettura di questi operatori, sia guardando al bisogno dei bambini, sia guardando al contesto, forse con un po' di creatività e immaginazione da parte degli operatori:

[...] cioè questa dimensione un po' di immaginazione [Memole: ecco, quella] di dimensione per dirlo alla Danilo Dolci “nessuno cresce se non è sognato”, [Memole: eh esattamente quello che hai detto prima] vedere quello che può nascere. (Due Lune)

Questa polarizzazione mi rimanda alla questione, più volte trattata in questo lavoro, del diritto del bambino al benessere e del diritto di crescere nella propria famiglia, o comunque di salvaguardare le relazioni con la famiglia d'origine (e quindi anche i suoi ritmi). Nella parte teorica ho esplorato questi concetti mettendo in evidenza il paradosso che li connette. Anche il gruppo di ricerca partecipativa sembra aver riproposto il dilemma in una posizione (di Remo) a totale favore dell'ascolto dei ritmi del bambino affidato, in un'altra (Wonder) più riflessiva e dubbiosa e un'altra ancora (Due Lune) che tenta di comporre ritmi del bambino e ritmi di tutti. Un tentativo che si basa su una cornice più ampia, data dalla *mission* dichiarata della cooperativa, che ha preso una posizione rispetto a questo argomento. Non solo: anche la forza immaginativa può, secondo la professionista, sfidare la frammentazione che comporterebbe una visione centrata sul “solo” benessere del bambino. Una tensione che ha risvolti pratici circa l'operatività dei professionisti. Si potrebbe ipotizzare un'altra coppia polarizzata, più ampia: la frammentazione vs l'azione di tenere insieme i contesti. In un'ottica sistemica, il bambino affidato è inserito in contesti relazionali, comunicativi, processuali, che determinano i suoi apprendimenti, la sua crescita e quindi anche il suo benessere.

La questione che gli operatori si trovano ad affrontare non è semplice: l'affido è pensato per più destinatari, bambini e famiglie, con l'intento che stiano “tutti un po' meglio” o che siano “un po' più felici” (Formenti, 2012, p. xix), in una cornice che sembrerebbe promuovere una continuità degli affetti tra i diversi attori. Ma quando le relazioni sono discontinue o sono valutate congiuntamente dagli esperti come poco coerenti (e dunque discontinue) rispetto al benessere del bambino o alla funzionalità del progetto di affido, è quasi inevitabile che si escluda qualche attore dal processo di cura (tipicamente, uno o entrambi i genitori di origine),

che lo si biasimi come incompetente o lo si designi come “malato” o “cattivo”. La parte più difficile è trovare delle strategie per valutare congiuntamente e intersoggettivamente quale sia il benessere del bambino e delle sue relazioni, in un’ottica partecipata e condivisa. L’approccio che ho utilizzato nel mio lavoro richiama l’attenzione, non solo dei ricercatori, ma soprattutto dei professionisti in quanto ricercatori, verso la cornice ritmica più ampia, a livelli multipli, invitandoli a interrogarsi:

- quale/quali ritmi possono essere individuati in questa storia?
- dove e come si possono promuovere continuità e discontinuità?
- con quali significati e obiettivi?

Ritengo che queste domande possano sostenere gli operatori nel formulare le loro strategie e nel praticare l’intervento.

Riflessioni e interpretazioni sul processo di co-operative inquiry

Per analizzare e riflettere sul processo di ricerca partecipativa, mi sono fatta guidare dalle indicazioni di Heron (1996, pp. 131-157) circa la validità di un ciclo di *co-operative inquiry*.

Una delle prime domande che offre questo autore è quella di valutare il coinvolgimento e la partecipazione degli operatori. Mi sembra di poter affermare che questo gruppo di operatori sia stato attivo e coinvolto nel corso di tutto il percorso di ricerca-formazione. Ho avvertito un alto ingaggio, costante per la maggior parte di loro. Mi sono sembrati curiosi verso l’oggetto di lavoro, anche se a volte hanno esplicitato il loro disorientamento e confusione lungo il percorso (bene!). Ho osservato che quattro operatrici sono intervenute di meno durante le conversazioni e i dibattiti in grande gruppo. Sono quattro giovani operatrici che lavorano presso la cooperativa AEPER da meno anni rispetto ai colleghi. Infatti il gruppo era composto da operatori con un’anzianità di lavoro notevole spesa nella stessa cooperativa (dai 15 ai 30 anni) e operatori con meno anni di esperienza professionale nello stesso contesto (dai 2 anni agli 8 anni). Ho notato che le voci del referente, del coordinatore, dell’operatore maschio o di chi aveva più anni di servizio erano più presenti nelle conversazioni e mi sembrava che avessero un peso maggiore nei processi decisionali collettivi. Allo stesso tempo, queste erano le voci che creavano più occasioni di scontro tra cornici diverse (Sclavi, 2003) e quindi di dialogo. Non mi sembra però che nel percorso si siano manifestate particolari dinamiche di potere, anche se ritengo possibile che fossero nascoste o aggirate dal fatto che la metodologia della *co-operative inquiry* è centrata sull’oggetto, sul compito, dà voce a tutti e il potere si sposta, almeno parzialmente, nelle mani

del facilitatore. Provando a leggere questo aspetto da una prospettiva sistemica, la *differenziazione complementare* (Bateson, 1972/2006, p. 103) può indurre una certa assertività e soggezione culturale, che a loro volta limitano la ricchezza di espressione di un gruppo. L'intento della *co-operative inquiry* è creare un gruppo di teste pensanti, dove le idee di tutti siano valorizzate e non ci sia un'esclusione a priori legata alle posizioni lavorative, sociali o al genere dei membri nel gruppo. È proprio vero che nei tre incontri da me facilitati nessuna idea valeva meno o più di un'altra? Nella mia analisi, ad esempio, ho segnalato che alcune intuizioni interessanti dei singoli sono state abbandonate quando il gruppo ha costruito la sua teoria condivisa.

Nella conduzione, questo è un fattore di cui avere molta cura e il facilitatore è chiamato a leggere in tempo reale questo processo di *schismogenesi*⁷⁶ sollecitando l'intero gruppo in favore di una reciprocità e interrogandolo quando rileva delle questioni. Non è ammesso però “forzare la mano”, per evitare di infantilizzare i partecipanti e garantire che si sentano liberi rispetto a come vogliono contribuire al processo. Penso che la proposta di attività pratiche, con una centratura iniziale sul singolo operatore, ad esempio scrivere una storia professionale che può essere condivisa in seguito, abbia favorito la reciprocità e la partecipazione di tutti, anche delle persone che nel gruppo allargato non hanno parlato molto. Chi non ama o non è abituato a esporsi in pubblico trova in questo metodo la possibilità di cercare la propria voce e uno stile di partecipazione più consono alla propria personalità, per poter esprimere emozioni e idee in un modo il più possibile autentico e libero.

Un'altra indicazione di Heron (1996) è quella di chiedersi se ci siano stati passaggi più caotici (“dionisiaci”, li definisce) e come le persone abbiano reagito a tali momenti. La sua ipotesi è che un certo grado di caoticità sia il segno di una trasformazione in corso, se viene tollerata. Durante i confronti e le conversazioni ci sono stati, in effetti, dei passaggi più caotici, dove le voci si sono sovrapposte e si è generata/espressa una certa confusione, pur sempre nel rispetto reciproco. Si tratta di momenti dove il confronto e lo scontro tra cornici opposte mi è sembrato più vistoso. In questi casi, mi è sembrato che gli operatori fossero autenticamente ingaggiati nel confronto di idee e che si sentissero sufficientemente liberi di esprimere il proprio parere, a volte cambiando l'idea di partenza, altre volte difendendo la loro posizione. È successo occasionalmente che la voce del coordinatore intervenisse a sedare i momenti più caotici. Mi

⁷⁶ *Schismogenesi* è un termine usato da Gregory Bateson (1972/2006) per indicare quei processi che si basano e/o generano la differenza/uguaglianza nelle interazioni umane individuali e nei gruppi.

chiedo quale sia stato il mio ruolo in tali situazioni: non amo particolarmente il caos, ma sto imparando che disorientamento, dilemmi, conflitti segnano le fasi in cui avvengono, individualmente e in gruppo, le svolte più importanti.

Un'altra indicazione fornita da Heron (1996) è chiedersi se ci sia stato equilibrio tra le varie fasi e nell'ingaggio dei quattro tipi di conoscenze (esperienziale, presentazionale, proposizionale e pratica). Nelle esperienze corporee, mi è sembrato di cogliere un po' più di fatica rispetto agli altri passaggi. Forse perché questi tipi di esperienza vanno curati e preparati meglio (non mi ritengo esperta nella conduzione di attività corporee), forse perché richiedono una messa in gioco inusuale e non facile per i partecipanti. Avere più tempo per costituire una relazione di fiducia e condividere il senso dell'attività avrebbe forse facilitato un'adesione più convinta. Anche lo spazio gioca un suo ruolo; abbiamo condotto tutte le attività nello stesso spazio, già noto ai partecipanti come uno spazio di riunione e di formazione e allestito con arredi pensati per una formazione non certo incorporata.

Gli operatori mi sono sembrati coinvolti nelle attività estetiche e già abituati a usare linguaggi simbolici. Ho osservato alcune piacevoli "incursioni" di metafore e linguaggi analogici anche nelle fasi di *comprensione intelligente*. Potrei dunque affermare che nelle discussioni tra gli operatori ho trovato una certa osmosi tra immaginazione e pensiero razionale, tra rappresentazioni estetiche e definizioni proposizionali. Mi sembra di poter affermare che scrivere le loro storie professionali e poi condividerle nel gruppo abbia suscitato desiderio. Il potere (ampiamente noto e trattato nella letteratura) di coinvolgimento, di voce e di riflessività contenuto nella narrazione si è dunque confermato in questo percorso.

Rispetto alla conoscenza pratica (*azione deliberata*) ho colto soprattutto un entusiasmo iniziale nell'uso di *whatsapp* per condividere riflessioni ed esperienze circa il nostro oggetto di lavoro, un interesse che però, con il passare del tempo, è andato scemando. Anche in questo caso è opportuna una riflessione da parte mia. Ho pensato che mancasse una figura (o una ragione) che tenesse alta l'attenzione. Ad esempio, un membro del gruppo che avesse il compito di rilanciare, con domande e inviti, questa azione. Questo mi ha portato a pensare quanto sia complesso coniugare la formazione con la pratica professionale, trovando ritmi, tempi e linguaggi che facciamo da ponte e da mediatori tra mondo della formazione e mondo della vita. Altri elementi di criticità sono stati i tempi e i ritmi degli incontri. L'inizio dei lavori del primo incontro è stato ritardato dall'attesa degli operatori, che (mi è stato detto) sono abituati ad arrivare in ritardo agli incontri. Ipotizzo che i tempi di formazione per questa équipe (forse per

l'intera cooperativa?) siano vissuti con leggerezza e forse anche con piacere, per cui non sono ritenuti necessari rigore e puntualità, che appartengono alla sfera del dovere. Non mi risulta infatti che questi professionisti siano in ritardo alle riunioni di rete, con i servizi sociali, o simili. Gli impliciti di questo habitus, così polarizzato, andrebbero analizzati, forse con una formazione ad hoc.

Un altro aspetto temporale critico è stato la richiesta da parte degli operatori di avere più tempo per la scrittura della storia o per lavorare in piccolo gruppo. Ho notato però che la concessione di un tempo supplementare non sempre ha significato la conclusione dell'attività richiesta. Ho interpretato questo come un indizio di ingaggio rispetto al tema e un desiderio autentico di raccontarsi, che richiede inevitabilmente tempo. In alcuni passaggi ho chiesto al gruppo, in modo direttivo, di accelerare l'esposizione o il lavoro, per rispettare gli orari stabiliti per l'incontro. I primi due incontri sono terminati con qualche minuto di ritardo, mentre il terzo con quasi un'ora di ritardo (sforando sulla loro pausa pranzo), e questo mi ha mostrato la loro tenacia e volontà di chiudere in modo sensato, o perlomeno non affrettato, i dibattiti che questa ricerca-formazione ha favorito. Il mio compito, in quanto facilitatrice, di far rispettare i ritmi del gruppo, i ritmi dati dall'istituzione e dalla progettazione, i ritmi personali, i ritmi di lavoro, i ritmi dei bisogni degli operatori (come nei processi di affidamento familiare), è stato difficile ma formativo.

Questa analisi di processo mostra il valore pedagogico e trasformativo del metodo utilizzato; ritengo che questo secondo studio offra molti spunti per la formazione degli operatori coinvolti nel processo di affidamento, come sosterrò nelle conclusioni della tesi.

Verso una composizione delle polarità ritmiche

Per riassumere tutte le temporalità qui trattate provenienti dai due studi (interviste e ricerca partecipativa), ho creato una tabella a tre colonne (vedi Tabella 4.1), nella quale ho elencato le diverse polarità, da me identificate in dialogo con i testi delle trascrizioni e sopra analizzate.

La terza colonna, volutamente vuota e con un punto di domanda, è un "promemoria": come suggerisce Keeney (1983/1985), le complementarità cibernetiche trovano una loro soluzione/superamento in un terzo concetto, che identifica il contesto politico, il processo interattivo o la cornice semantica nella quale quella polarità può generare senso, e non semplicemente un conflitto insanabile o una opposizione. Chiamate anche "coppie hegeliane" (Varela, in Keeney 1983/1985, p. 107), queste diventano dunque triadi in una logica dialettica.

| Polarità concettuali | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|---|
| Tempi del progetto | Tempi di vita |  |
| Tempi istituzionali | Tempi della famiglia | |
| Decreto | Progetto | |
| Tempi del Tribunale dei Minori | Tempi degli attori coinvolti | |
| Tempi famiglia d'origine | Tempi del bambino | |
| Tempi famiglia affidataria | Tempi del bambino | |
| Tempi del bambino | Tempi di tutti i soggetti | |
| Progetto dell'affido | Progetto di vita (concreto) | |
| Ritmi invisibili | Ritmi concreti | |
| Tempi veloci | Tempi lunghi | |
| Ritmi frammentati | Ritmi che armonizzano | |
| Continuità relazionale | Discontinuità relazionale | |
| Continuità progettuale | Discontinuità progettuale | |
| Continuità nella quotidianità | Differenze nella quotidianità | |
| Allontanamento/separazione | Ricongiungimento familiare | |
| Durata | Alternanza | |
| Quantità | Qualità | |
| Prevedibilità | Imprevedibilità | |
| Riflessione | Imprevedibilità | |
| Linearità | Circolarità | |
| Linearità | Flusso | |
| Linearità | Andamento | |
| Linearità | Alternanza (su/giù; alti e bassi) | |
| Tempo del progetto | Ritmo della vita | |
| Apertura | Chiusura | |
| Ritmi che orientano | Ritmi che disorientano | |
| Ritmi che controllo | Ritmi imprevisti | |
| Ritmi generati | Ritmi subiti | |
| Sospensione | Azione | |
| Armonia | Stonature, dissonanze | |

Tabella 4.1. – Sintesi delle polarità emergenti dall'analisi delle interviste e degli incontri di co-operative inquiry

Dopo aver identificato tutte le coppie, alcune dal risvolto più pratico, altre più concettuali, ho cominciato a riflettere sulle loro molteplici interconnessioni e interdipendenze, così come erano emerse dalle interviste e dagli incontri di *co-operative inquiry*, e che l'analisi aveva in qualche modo illuminato.

Ho quindi raggruppato tutte le coppie in otto polarità più ampie e trasversali.

Per le interviste: progetto/vita (che contiene tutte le questioni “pratiche” relative ai tempi – del bambino, delle famiglie, dei servizi, ecc.), prevedibilità/imprevedibilità (che contiene le considerazioni relative all'irrompere degli eventi nei processi), linearità/circolarità (che contiene i modelli di intervento, la loro descrizione e i loro esiti) e conservazione/novità (tra tutte, la coppia che più evoca la dimensione pedagogico/educativa, l'apprendimento e l'evoluzione).

Per la ricerca partecipativa: ritmi che orientano/disorientano (che contiene le considerazioni sugli effetti dei ritmi dell'affido e la possibilità di “controllarli”); ritmi del bambino/di tutti (che contiene la questione di considerare primariamente il ritmo del bambino contemplando o meno anche i ritmi della famiglia d'origine e della famiglia affidataria e del contesto più ampio); ritmi generati/subiti (che riconosce il contesto più ampio dove le relazioni tra istituzioni, servizi e persone, impongono e richiedono di rispettare delle temporalità) e tempi di sospensione e tempi di azione (che contiene, per quanto riguarda il lavoro degli operatori, il tempo di riflessione e riprogettazione dei processi di affido familiare).

Queste otto polarità, anch'esse interdipendenti l'una dall'altra, possono essere a mio parere (ri)composte dentro una cornice più ampia, una sorta di *core polarity*, prendendo in prestito il linguaggio della *Grounded Theory*, che mi sembra richiamarle tutte e otto⁷⁷, e che ho deciso di definire “continuità/discontinuità”, perché questa coppia di concetti contiene la dimensione materiale e quella simbolica e dialoga con le tematiche già trattate nella parte teorica del mio lavoro. Nella Tabella 4.2. sono riassunte le relazioni tra le otto polarità intermedie e questa macro-polarità. Intravedo delle relazioni tra le polarità, esplicitate in parte nel corso dell'analisi delle trascrizioni, ma che mi sembrano più visibili quando vengono riportate nella tabella. La polarità tra ritmi del progetto e ritmi della vita è connessa alla prevedibilità di un progetto e imprevedibilità della vita, nella quale l'una determina l'altra. Il progetto e la vita di fatto

⁷⁷ Questo modo di procedere assomiglia alla procedura utilizzata dalla *Grounded Theory* per passare da una molteplicità di concetti a un insieme di categorie e infine una *core category*, o nucleo di senso. Tuttavia nel mio procedimento non c'è l'idea di “far parlare i dati” neutralizzando la presenza del ricercatore, propria della *Grounded Theory*.

includono i ritmi di tutti gli attori coinvolti e del bambino: i destinatari dell'affido sono bambini e famiglie, i quali intrattengono delle relazioni interdipendenti e interconnesse. L'affido è pensato affinché legami nuovi possano contribuire al benessere di bambini e famiglie in difficoltà. Allo stesso tempo va considerata la conservazione dei legami, per permettere una continuità biografica e relazionale con la storia e la famiglia d'origine. Il progetto sembra restituire una certa prevedibilità, stabilità, linearità, con la funzione di orientare i pensieri e le azioni degli operatori, famiglie e bambini coinvolti. I ritmi del progetto possono essere percepiti come ritmi subiti, in quanto azioni, progettazioni, percorsi avvengono all'interno di una cornice e di vincoli (ad es. economici), di un "modo di pensare" (cultura) e di scelte prese da altri. Questi possono essere trasformati in ritmi generativi, se vengono risignificati e calati nei ritmi naturali e familiari degli attori coinvolti. La vita, che interagisce con il progetto, e il progetto che interagisce con la vita, sono costellati da imprevedibilità che possono disorientare i vari attori. Possono determinare incertezza che disorienta. In questi casi sembra importante poter sospendere i ritmi accelerati dell'azione per riflettere e valutare il percorso, nella sua doppia dimensione prevedibile e imprevedibile. Il percorso di affido unisce circolarità e linearità delle traiettorie di vita, dei vari ritmi degli attori coinvolti, del progetto, di ciò che si può prevedere e ciò che non si può, dell'azione e del pensiero riflessivo.

Nel prossimo paragrafo, elaboro le mie considerazioni su come continuità e discontinuità si rivelino essere dimensioni trasversali ai due studi (interviste e ricerca partecipativa).

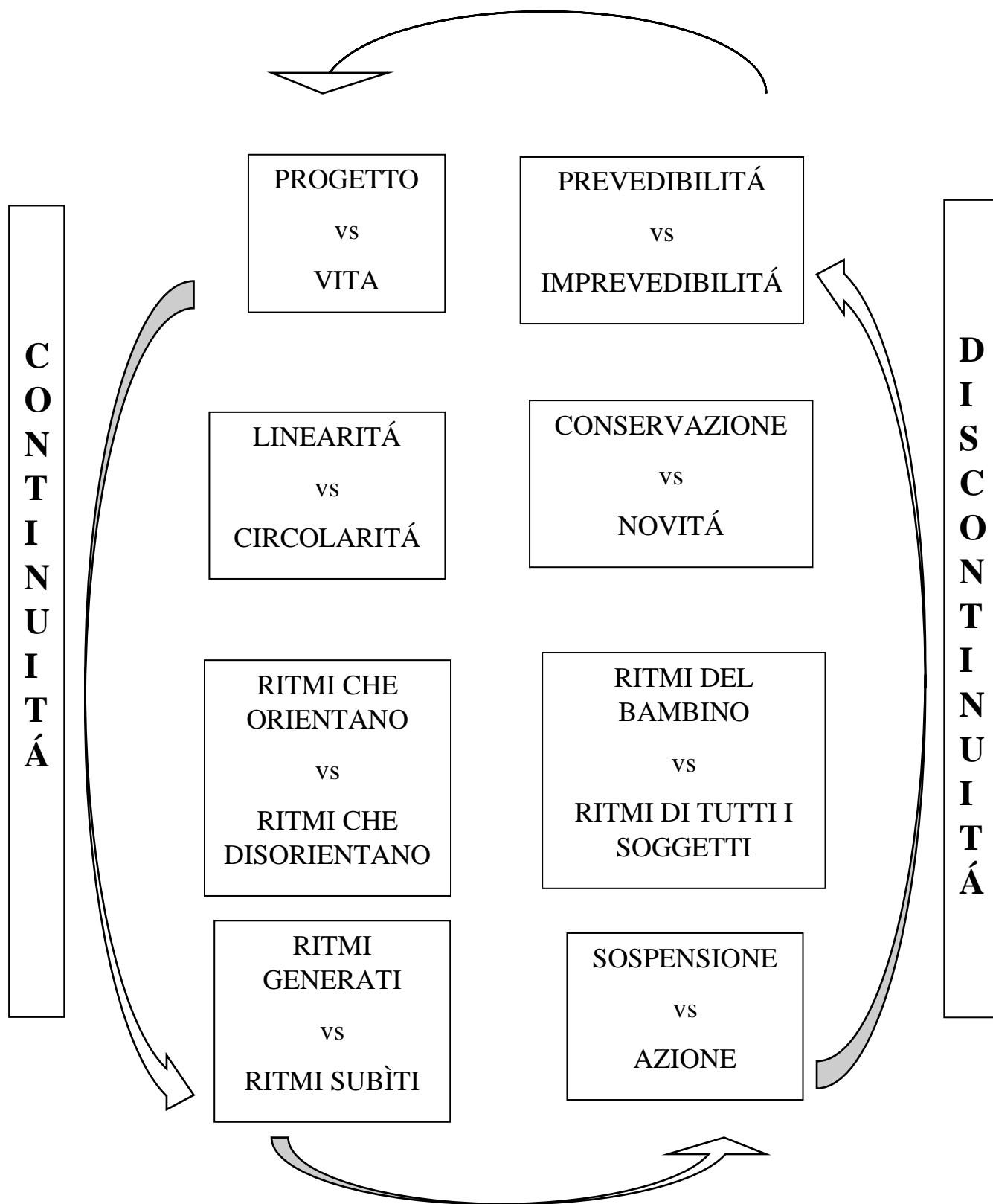


Tabella 4.2 – Le polarità intermedie e la macro-polarità riferite al tempo e ritmo nell'affido

Continuità vs Discontinuità: una *core polarity* per ripensare criticamente l'affido

Continuità e discontinuità sembrano una coppia di concetti ricorrente in tutte le otto polarità delineate (vedi tabella 4.2): tempi del progetto vs tempi di vita, linearità delle traiettorie vs circolarità, novità vs mantenimento dei legami, prevedibilità vs imprevedibilità, ritmo che orienta vs ritmo che disorienta, ritmi subìti vs ritmi generati, ritmi di sospensione vs ritmi di azione e ritmo del bambino vs ritmi di tutti.

Continuità e discontinuità sono riferite, in questo caso, ai ritmi del progetto e ai ritmi della vita, che si determinano reciprocamente. Il progetto di affido è caratterizzato da entrambe in relazione a tutti gli attori coinvolti e in tutte le sue fasi. L'affido parte con una discontinuità nelle vite sia della famiglia d'origine, sia della famiglia affidataria. Questa discontinuità, una desincronizzazione di ritmi, è anche un incontro di differenze, una novità per bambini e famiglie che richiede un adattamento reciproco, una sincronizzazione dove coesistono continuità e discontinuità nelle attività, aspettative, pensieri, valori, routine, di famiglie e bambini. Nella parte teorica (capitolo 1) ho mostrato come i legami multipli (Cassibba e Antonucci, 2014, Cassidy, 2016; Howes e Spieker, 2016) e la dinamicità dei processi identitari permetterebbero questa co-esistenza di ritmi e storie ritmiche, favorendo una logica inclusiva (e/e) invece che esclusiva (o/o). Nel contesto di affido, dove spesso dominano logiche conflittuali e competizione, abbracciare una visione compositiva, soprattutto per gli operatori, potrebbe favorire i processi di apprendimento.

Le discontinuità si alternano con la continuità relazionale tra le due famiglie, secondo gli intervistati, grazie un accompagnamento e una cura del passaggio a opera di tutti gli attori coinvolti, una non sostituzione da parte della famiglia affidataria di affetti, funzioni e compiti nei confronti della famiglia d'origine, quindi una coesistenza di storie familiari che permettono la conservazione di trame biografiche e appartenenze. La continuità dell'affido sembra esserci anche nell'assenza di tale progetto: un'intervistata afferma che la presenza dei genitori d'origine continua a esserci nella mente del bambino anche quando non li vede; la storia raccontata da un'altra intervistatrice mette in luce la continuità del legame tra due famiglie, che una volta concluso il progetto di affido, ha continuato ad esserci anche dopo due anni, anche nelle difficoltà e fatiche.

Il progetto di affido dipenderebbe da tempi e ritmi istituzionali e burocratici, che secondo i partecipanti sono lunghi e poco vicini ai bisogni del bambino, creando quindi una discontinuità nella vita dei bambini. Al di là del vincolo dato dalla legge dei due anni (e discusso nel capitolo

1) i partecipanti della ricerca confermano una discontinuità delle prassi (musiche) rispetto al quadro legislativo (sala da ballo); questa discontinuità trova poi conferma nei dati (coreografia). Questa discontinuità delle prassi, se non connessa alla continuità dei legami significativi, potrebbe avere effetti dannosi sulle vite dei bambini e delle famiglie che attendono e aspettano che qualcun altro decida per loro. Percepire singoli individui o interi sistemi come “poco importanti” o “bloccati” non favorisce processi di apprendimento e di crescita. I tempi di attesa dettati dal livello burocratico e organizzativo (autorità giudiziaria e servizi sociali) potrebbero favorire una “cronicizzazione” dei progetti di affido, che nella maggior parte dei casi, come riportato dai dati statistici, durano ben più di due anni. La cronicizzazione può essere data non soltanto dal tempo, come abbiamo visto nella parte teorica, “ma anche dal fatto che in quel tempo non si è riusciti a trasformare le relazioni” (Massari, 2012, p. 258). I tempi istituzionali e di cura dei servizi, avvertiti come discontinui rispetto ai tempi di vita, potrebbero essere risignificati come elementi che possono favorire le trasformazioni delle relazioni, quando si riesce però a dare “spazio e tempo” ai sistemi per ri-organizzarsi e rivedere la propria azione, ma questo richiede che siano individuate e costruite strategie, risorse e strumenti per farlo. Abbiamo visto nella parte teorica che per apprendere ci vuole tempo.

Sia con gli intervistati sia negli incontri di *co-operative inquiry*, sono state espresse visioni di continuità e discontinuità tra i ritmi dei diversi soggetti e i ritmi del bambino. Dare continuità ai ritmi delle relazioni affettive tra soggetti diversi sembra essere, per i miei partecipanti, un obiettivo da perseguire, ma abbiamo visto nella parte teorica come anche una coreografia di sincronette sia composta tanto da movimenti sincronizzati (continui) quanto da movimenti desincronizzati (discontinui). Come favorire una possibile armonizzazione dei ritmi pur mantenendo e riconoscendo le necessarie disarmonie?

Abbiamo visto anche una discontinuità tra le richieste del servizio e l'identità delle famiglie affidatarie, alle quali viene chiesto di andare incontro alle esigenze dei bambini accolti e allo stesso tempo di rinunciare a un loro modo di essere. La famiglia affidataria può essere letta quindi come un luogo di separazione, di differenze, di discontinuità, di desincronizzazione, anch'essa soggetta a un processo di adattamento. Nella parte teorica abbiamo visto che questa discontinuità va “sopportata” e “accettata” (Lietz et al., 2016) per poterla trasformare in continuità.

Il progetto può promuovere continuità attraverso la programmazione di azioni, fasi e obiettivi da compiere e da raggiungere. Rispetto agli esiti, il rientro in famiglia del bambino potrebbe

essere considerato in continuità con il quadro normativo, che considera l'affido un intervento "temporaneo". L'affido *sine die* e l'affido trasformato in adozione/affiliazione rappresenterebbero una discontinuità con il quadro normativo in quanto non "temporanei", ma in continuità con l'andamento e il processo di vita dei protagonisti del progetto. La fine del progetto contempla la stabilità e il cambiamento come elementi fortemente connessi ed embricati, in una visione policrona (Hall, 1989), in una composizione aperta e generativa di temporalità e ritmi diversi co-costruiti e coordinati congiuntamente. La teoria dell'attaccamento (Cassidy, 2016; Howes e Spieker, 2016) e la teoria del riconoscimento (Honneth, 1995) possono aiutare gli operatori a cogliere tale visione policrona, che si sviluppa in sistemi diversi e a vari livelli relazionali e processuali.

La continuità rappresenterebbe la stabilità e le ripetizioni di eventi comuni a tutti i progetti di affido familiare, accanto alla discontinuità di alternanza e andamento delle traiettorie degli attori dell'affido familiare. La continuità può essere rappresentata dalla prevedibilità, dalle regole e routine fuori e dentro il contesto affidatario, che secondo alcuni intervistati garantirebbe sicurezza soprattutto per i bambini in affido. La chiarezza e la sistematica risignificazione dei vari passaggi (anche imprevedibili) che si susseguono nelle storie e nei progetti di affido potrebbe essere un'altra modalità per garantire continuità nelle vite dei bambini e delle famiglie, generando un "sostegno ritmico", come contrappunto ai passaggi.

La prevedibilità dei progetti secondo gli operatori incontrati durante la ricerca-formazione costituirebbe uno dei loro compiti: associate infatti a tale prevedibilità sembrano essere le dimensioni temporali di controllo, scelta, orientamento e organizzazione, contrapposte ad azioni imposte e disorientanti. Sembra che "prevedere gli esiti delle storie [sia] anche una richiesta insita [...] [dei] servizi, perché è sulla base di tali previsioni che si costruiscono le decisioni del Tribunale e i progetti di sostegno e controllo" (Massari, 2012, p. 245). L'opportunità di risignificarli, riorganizzarli dentro le storie di bambini e famiglie introduce ritmi che danno continuità ed è fonte di sincronizzazione nelle aspettative, esigenze, ritmi subiti e ritmi generati. La prevedibilità non esisterebbe se non fosse messa in relazione con quanto non è previsto o prevedibile. L'imprevedibilità nella durata, obiettivi, eventi e processi del progetto di affido sembra essere contemplata, ma poco tematizzata sia nelle interviste sia durante gli incontri di *co-operative inquiry*. Gli imprevisti possono "entrare nella nostra storia scompaginandola totalmente" (*ibidem*) e forse per questo potremmo avere la propensione a evitarli. Prevedibilità e imprevedibilità sembrano giocare nei tempi di riflessione e pensiero

(sospensione) e azione. Gli operatori incontrati durante la *co-operative inquiry* si sono confrontati rispetto all'utilità di creare una discontinuità nell'azione, per poter fermarsi, pensare, valutare, porsi delle domande tra operatori circa il progetto di affido familiare. Un tempo di sospensione, secondo gli operatori, permetterebbe una "garanzia" nelle continuità di vita degli attori coinvolti nei processi di affido familiare.

Questa polarità, prevedibilità e imprevedibilità, sembra essere in stretta relazione con la polarità dei ritmi subiti e generati: si può, paradossalmente, dare continuità ai ritmi subiti, che riguardano tutti (non solo quelli calati dall'alto, ma quelli del bambino, della famiglia affidataria, della famiglia d'origine) introducendo una discontinuità generativa, che possa permettere di riconoscere e rispettare i ritmi di tutti. Potrebbe voler dire fare appello a un "contesto del contesto" (Sclavi, 2003), nel quale negoziare tra ritmi subiti e ritmi generati.

Sembra prevalere il pregiudizio positivo per la continuità e negativo per la discontinuità. La continuità affettiva, per esempio, che si riferisce sia ai legami con la famiglia d'origine, sia con la famiglia affidataria. La continuità viene intesa prevalentemente come stabilità e regolarità nelle vite dei protagonisti dell'affido. Si enfatizza così il bisogno di bambini e famiglie di stabilità e di prevedibilità per sfuggire agli imprevisti e dare una direzione al progetto. Il bisogno espresso dagli operatori di sospendere l'azione, introducendo quindi una discontinuità nell'azione, ha il significato di poter ritornare a prevedere e ripensare, valutare l'intero processo e dare senso agli eventi imprevedibili.

Abbiamo tuttavia visto nella parte teorica come la ricerca di Bombach e del suo gruppo (2018) suggerisca che un evento considerato discontinuo (*disruptive*) dagli operatori o dai ricercatori, non lo è necessariamente anche per i bambini e i ragazzi.

Inoltre la discontinuità permette di introdurre nuove musiche e ritmi che non cancellano quelli precedenti ma li risignificano. Una continuità nella discontinuità tra i ritmi dei vari soggetti sembra emergere anche tra i partecipanti della ricerca-formazione, che usano metafore musicali e artistiche (orchestra, danza, compositori, armonia) per restituire la coralità nel rispetto dell'unicità di ciascun attore coinvolto.

Per concludere questa disamina delle diverse polarità dentro la cornice della *core polarity* da me individuata, mi sembra di poter sottolineare che continuità e discontinuità, comunque le esaminiamo, sono concetti embricati. Famiglie e bambini protagonisti di eventi discontinui inseriti in una relazione continua evolverebbero attraverso l'oscillazione tra i due movimenti. Ogni discontinuità permette una rivisitazione e risignificazione delle esperienze, affetti,

conoscenze, premesse precedenti, senza cancellarli. Pensare ai processi di affido familiare in una cornice di discontinuità e non solo di continuità (che sembra essere quella dominante) permetterebbe di vedere famiglie e bambini in continua evoluzione, di riconoscere che ogni sistema coinvolto ha bisogno di tempo per risignificare e quindi trovare un nuovo equilibrio dinamico e imparare. Ogni apprendimento richiede infatti di individuare non solo i vincoli, ma anche le possibilità offerte dall'esperienza discontinua.

CONCLUSIONI

*Non è necessario sapere tutto fin dall'inizio,
ma è necessaria la padronanza riflessiva sul mondo in cui viviamo.*

Humberto Maturana

Durante una TED talk⁷⁸, Brenè Brown, una ricercatrice affermata nel campo delle scienze sociali, narra come la sua idea di “fare ricerca” sia cambiata negli anni. All'inizio del dottorato pensava che il fine ultimo fosse controllare, prevedere e portare ordine nelle vite di persone in difficoltà o in situazioni di disagio. Facendo ricerca invece fa una scoperta spiazzante: realizza che per affrontare l'imprevedibilità e le difficoltà della vita, la vulnerabilità diventa preziosa.

Comprenderlo aveva messo in discussione tutte le sue teorie, premesse e preconcetti che confermavano l'idea di doverla eliminare, controllare o superare, non solo nell'ambito della ricerca, ma anche nella sua vita.

Brenè racconta quanto non sia facile ammettere la propria vulnerabilità, soprattutto in contesti di ricerca o di cura, dove ci si aspetta che il ricercatore o il professionista sia “abbastanza forte” e sappia tenere a bada le proprie emozioni, per mettere al centro l'altro e aiutarlo.

Questa storia risuona dentro di me: mi ha insegnato che la ricerca può avere effetti importanti nella vita delle persone, compreso il ricercatore; mi ha insegnato che la crisi e il disorientamento sono connessi alla scoperta e al cambiamento dello sguardo; mi ha aiutato a risignificare la vulnerabilità considerandola non come un ostacolo, ma come un momento di apprendimento.

Con questa nota autoetnografica ho voluto esprimere quanto questa ricerca abbia contribuito nel mio cammino (ancora non concluso) verso l'accettazione della vulnerabilità, dell'incertezza e del disequilibrio, che possono diventare consapevolezza felici, creative e immaginative. Delle “bene-dizioni” come direbbe la pedagogista Chiara Scardicchio (2012), verso un elogio della vulnerabilità, anche in campo accademico. Come illustrerò più avanti, il mio percorso di ricerca

⁷⁸ TED talk è un marchio di conferenze statunitensi, gestite da un'organizzazione privata *no-profit*. La presentazione di Brenè Brown è visibile sul sito: <https://www.youtube.com/watch?v=iCvmsMzIF7o&t=4s> (ultima consultazione: 15.01.19).

ha comportato un attraversamento di crisi, fatiche, disorientamenti che hanno contribuito a rendermi più consapevole di alcune mie premesse sulla ricerca, su questo lavoro di tesi, sull'oggetto di ricerca, sulle punteggiature adottate. Questi sono dunque diventati apprendimenti "instabili" e scoperte dis/orientanti (Luraschi, Formenti, 2016) che hanno incrementato la mia riflessività come dottoranda, ma anche come professionista e come persona.

Di seguito presento le riflessioni conclusive scaturite da questo percorso di ricerca, cercando di connettere le interpretazioni provenienti dall'analisi dei dati con le teorie sulla dimensione temporale nell'affido, delineate nel primo capitolo e le teorie del ritmo, esposte nel secondo. L'obiettivo è di generare una riflessione *teorica-pratica*, considerando il ritmo come chiave per una formazione innovativa per operatori impegnati nei processi di affido in un contesto formativo di ricerca partecipativa e incorporata.

Il ritmo nell'affido familiare

In questo percorso di ricerca, la mia ipotesi di partenza era considerare ogni esistenza e ogni processo umano, quindi anche di apprendimento, come fenomeni caratterizzati da movimenti ritmici e temporali. Il percorso compiuto non ha di certo esaurito l'argomento, ma ha aperto orizzonti, sguardi, possibilità (von Foerster, 1981/1987) rispetto a tutte le domande di ricerca che mi hanno accompagnato lungo questo percorso. Il mio obiettivo non era restituire teorie forti o risposte certe rispetto al tema, ma esplorare e riflettere, insieme ai partecipanti e insieme agli autori che prima di me hanno studiato il concetto di ritmo, su come questo possa connettersi con i processi sistemici di affido familiare.

Il mio lavoro interpretativo si è focalizzato sulla ricerca di indizi di rappresentazioni, teorie e premesse implicite e inconsapevoli che riguardano le dimensioni temporali nell'affido familiare e delle quali gli operatori, ricercatori, professionisti ed esperti sono attivi (e spesso ignari) costruttori. I dati e le loro possibili interpretazioni si sono moltiplicati a dismisura, illuminando la complessità e l'irriducibilità sia del concetto di ritmo sia delle rappresentazioni dell'affido familiare.

Rispetto alle rappresentazioni dei professionisti sui ritmi che caratterizzano l'affido, ho rilevato l'assenza di categorie predefinite e l'eterogeneità delle definizioni impiegate: l'oggetto che ho proposto è impensato, inusuale e per molti versi spiazzante.

L'analisi dei materiali generati sia nelle interviste sia nella ricerca partecipativa ha mostrato che la rappresentazione del ritmo nell'affido viene associata alla "crescita" o al "percorso" degli attori coinvolti, categorie che mettono in luce la dinamicità degli apprendimenti e la dimensione processuale del tempo. Un'altra categoria usata dai partecipanti è stata la composizione di elementi, temporalità, soggetti diversi, quali caratteristiche del ritmo nell'affido, spesso descritte attraverso metafore musicali (armonia, sintonia, stonature, rumore). Intravedo qui la dimensione relazionale dell'affido, caratterizzata da incontri/scontri, accordi/disaccordi; mediazioni/conflitti che in qualche modo coordinano i ritmi peculiari di ciascun soggetto, contesto e oggetto. Ecco perché si può parlare di ritmi (al plurale) nell'affido.

La ciclicità, la regolarità e l'alternanza sono altre categorie evocate dai partecipanti, che come ho mostrato nel capitolo 2 sembrano caratteristiche peculiari del ritmo in generale. La ciclicità e la ricorsività permettono di includere la linearità, la ripetizione con il divenire, risultando così dimensioni embricate e composte. Il ritmo dell'affido viene quindi interpretato come una dimensione che armonizza l'apparente stasi con il cambiamento, i quali acquisiscono entrambi significato nell'interdipendenza dei processi e delle relazioni.

I partecipanti sembrano descrivere il ritmo nell'affido anche in termini di dubbio e incomprensione. Ho unito queste due categorie interpretandole in due modi: il non sapere come descrivere il ritmo nell'affido, e i dubbi e le incomprensioni (disorientamento) prodotti dai ritmi nell'affido familiare. Se la prima interpretazione conferma in qualche modo la mia ipotesi, che lavorare con un oggetto spiazzante possa aprire possibilità, la seconda mi porta a pensare che introdurre l'idea del ritmo nelle conversazioni tra operatori porta a evocare quegli eventi e quelle situazioni che non hanno una facile, immediata o scontata spiegazione o categorizzazione e che quindi richiedono di essere definite, comprese e trasformate. Quelle situazioni, evocate ad esempio negli incontri di ricerca-formazione, potrebbero fornire indizi riguardo alle teorie di riferimento, agli schemi di significato e ai contesti (atmosfera) nei quali possono sorgere processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016).

Gli intervistati hanno descritto il ritmo associandolo alla durata, sottolineandone l'aspetto quantitativo, mentre gli operatori della ricerca partecipativa hanno evocato la categoria degli imprevisti e delle sorprese che caratterizzano i ritmi nell'affido.

Pensare all'affido in termini ritmici potrebbe diventare un'indicazione operativa per servizi e operatori, portandoli a riflettere sulla dinamicità delle storie di vita che incontrano, sulla complessità delle realtà delle quali sono chiamati a prendersi cura, e introdurre l'aspettativa di

un coordinamento necessario tra i diversi punti di vista, o di una composizione tra passato, presente e futuro, anche cogliendo la concretezza degli effetti che tali ritmi hanno rispetto alle situazioni. Queste domande potrebbero condurli alla ricerca di parole, aggettivi, categorie per descrivere i vari ritmi e dunque alla costruzione di un vocabolario che sostenga l'azione. Nella parte teorica del mio lavoro ho segnalato che Lefebvre (2004), per esempio, ricordando la dualità intrinseca del concetto di ritmo, fa un elenco di attributi e qualità ritmiche:

debole/forte;

armonia/disarmonia;

lento/veloce;

meccanico/organico;

scoperto/creato;

ciclico/lineare;

continuo/discontinuo;

quantitativo/qualitativo;

rigido/fluido.

A queste coppie aggiungerei nuovi vocaboli emersi dalla mia ricerca:

denso/diradato;

interno/esterno;

suono/interruzione;

maggiore/minore intensità;

concordanza/discordanza;

accordato/stonato;

battere/levare;

aumentazione/diminuzione;

semplice/composto;

monoritmico/poliritmico;

associazione/dissociazione;

improvvisazione/impostazione.

Avendo in mente le diverse definizioni teoriche di ritmo, è possibile individuare nei casi specifici una *struttura*, una *periodicità* e l'alternanza tra *movimenti continui e discontinui* (Sauvanet, 1997) usando le domande-guida fornite da Alhadeff-Jones (2017) e illustrate nel capitolo 2 per interrogare il processo di intervento. Per esempio, chiedendosi: quali strutture

appaiono più rigide e quali più fluide in questo progetto/processo? Chi determina una certa struttura ritmica? Chi contribuisce a confermarla o rafforzarla? Chi la disturba introducendo nuove discontinuità? Come far diventare tali discontinuità generative? Quali routine sono dettate dall'interno o dall'esterno di un sistema familiare? Sono periodicità funzionali al progetto? Quanto c'è di imposto e di improvvisato in questo progetto/percorso? C'è equilibrio? Quali ritmi sembrano avere maggior intensità? Quali risorse si possono mettere in campo per preservare l'armonia, tra continuità e discontinuità?

Acquisire una ricchezza semantica che consenta di descrivere relazioni e processi in modo ricco e ampiamente metaforico può restituire al lavoro degli operatori le necessarie *complessità, concretezza, composizione e coordinamento*.

Le polarità ritmiche analizzate (tempi di vita vs tempi del progetto; linearità vs circolarità dei percorsi; novità vs conservazioni dei legami; prevedibilità vs imprevedibilità dei processi; ritmi che orientano vs che disorientano; ritmi subiti vs generati; ritmi di sospensione vs di azione; ritmi del bambino vs di tutti) possono restituire bene le caratteristiche duali e dialogiche, complementari e antagoniste dei processi di affido familiare, superando le narrazioni dominanti, dove spesso una delle polarità è celebrata e l'altra vituperata o esclusa. Tali polarità potrebbero far riflettere su cosa determini i ritmi e dunque gli esiti dell'affido familiare e su quale forza (*implicativa o contestuale*⁷⁹) sia di volta in volta più influente.

Pensare per polarizzazioni ritmiche potrebbe diventare una strategia operativa per servizi e operatori "per evitare di assumere orientamenti o decisioni guidati più dai [loro] presupposti che dalla situazione [...] fare in modo che le finalità di lavoro tengano presenti non solo i [loro] presupposti, ma quelli di tutti i soggetti sulla scena e per essere in grado di mettere in crisi ogni possibile visione della situazione" (Massari, 2012, p. 250). Una strategia operativa che introduce riflessività nel sistema di affido familiare rispetto alla sua dimensione temporale e promuove processi di coordinamento e armonizzazione di temporalità diverse, routine e interruzioni, flusso e cambiamenti, novità e conservazione dello status quo.

Mi sembra che la mia ipotesi teorica iniziale, che identifica il ritmo come un contesto che organizza (Michon, 2005) le varie temporalità, contesti e oggetti, restituendo senso e significato

⁷⁹ Abbiamo visto nel capitolo 2 che nella teoria della CMM di Cronen e Pearce (Pearce et al., 1981) la *forza contestuale* è di ordine gerarchicamente superiore e agisce dall'alto verso il basso (es. la sala da ballo, le musiche) mentre la *forza implicativa* potrebbe essere rappresentata dalle interazioni e comunicazioni (es. i passi di danza, i danzatori stessi) che agiscono dal basso verso l'alto e ridefiniscono i contesti di ordine gerarchico superiore.

alle azioni, strutturando le comunicazioni tra i soggetti coinvolti, abbia trovato riscontro nei dati. Riflettere con i partecipanti attorno al concetto di ritmo e confrontarmi con la teoria ha generato idee che mostrano l'intreccio, la simultaneità, la sincronizzazione di più elementi e fattori includendo cornici, culturali, sociali, sistemici, collettivi e individuali. Questi processi e relazioni, se riletti attraverso la lente del ritmo, possono essere visti in continua evoluzione.

I ritmi nell'affido potrebbero essere riletti attraverso le lenti della *core polarity* "continuità e discontinuità" fra processi, oggetti, persone, contesti, istituzioni, relazioni. Queste due dimensioni hanno accompagnato le mie riflessioni circa la rappresentazione culturale dell'affido familiare (capitolo 1), le teorie del ritmo (capitolo 2) e l'analisi dei dati (capitolo 4). Continuità e discontinuità sembrano includere tante dimensioni: il diritto di continuare a vivere nella propria famiglia, la discontinuità di vivere l'affido; la continuità dei legami significativi; la sincronizzazione e la desincronizzazione tra bisogni, tempi, aspettative, azioni; la continuità e la discontinuità tra progetto di affido e vita dei soggetti, per stabilire la partenza, gli andamenti, gli esiti dei processi. La prevedibilità, e quindi la continuità, del progetto di affido e dei ruoli e regole all'interno della famiglia affidataria, sembrano contrapporsi all'imprevedibilità della vita. In questo senso la continuità potrebbe essere intesa come bisogno dei bambini e delle famiglie, ma anche degli operatori, volti a orientare e "controllare". Ma la discontinuità potrebbe esser in egual misura un bisogno, sia di bambini e famiglie per sostenere il processo di apprendimento e di crescita, sia degli operatori per fermarsi e riflettere sul processo e sul percorso delle storie di vita coinvolte, per apprendere, per mettere in discussione le loro certezze. Le discontinuità possono essere percepite come disorientanti; in quanto sfuggono a una logica di controllo, ma sono gli imprevisti, le discontinuità e le crisi che possono favorire la trasformazione (Morin, 2016/2017) e permettere ai sistemi di includere le informazioni anche disorientanti e "disordinate", provenienti dall'ambiente.

Sia ritmi continui che discontinui possono essere percepiti come ritmi subiti o ritmi ancora da inventare. I ritmi generati dall'interazione (e dunque improvvisati) potrebbero essere funzionali alla continuità con la sala da ballo, le musiche, i passi di danza dell'affido, nella concretezza della situazione. Contemplare dunque la *discontinuità nella continuità*, pensando ai progetti di affido come dispositivi educativi (Massa, 1987), sembra una "questione interessante" dal punto di vista pedagogico. Senza la differenza e la discontinuità, nella ripetizione e continuità delle relazioni e dei processi non si può apprendere (Bateson, 1972/2006). Questa idea potrebbe diventare un'indicazione operativa per gli operatori impegnati nei processi di affido familiare:

mettere in movimento le storie per svelare il loro potenziale trasformativo (Formenti, 2017a) co-costruendo un ritmo che possa trasformare la loro struttura o la loro periodicità. Gli operatori lavorano inevitabilmente dentro e attraverso strutture - organizzative, teoriche, metodologiche, pratiche e burocratiche - che hanno le loro regole e periodicità. Si muovono attraverso movimenti ritmici continui e discontinui di relazioni, processi e contesti, individuali o collettivi, che in qualche modo si coordinano in modo policrono. Gli operatori potrebbero includere nelle loro modalità di lavoro un pensiero sul ritmo, alla ricerca di un coordinamento che “consente di danzare o suonare insieme, [senza che abbiano] tutti lo stesso identico ritmo ma di saperli coordinare tra loro” (Formenti, 2018, p. 35).

Il ritmo quindi può essere un concetto co-costruito e “connettore”, che mira ad armonizzare e includere varie dimensioni ambigue e complesse, antagoniste e complementari.

Come i due studi hanno mostrato, il concetto di ritmo sembra spiazzante per la sua natura duale (Alhadeff-Jones, 2017) e dialogica (Lefebvre, 2004) che ho ritrovato nell’individuazione di alcune polarità ritmiche, sia nella parte teorica sia in quella pratica, in grado di illuminare diversi aspetti: cognitivi, affettivi, simbolici, individuali, collettivi e sistemici.

Lavorare con il concetto di ritmo è stato complesso, a tratti molto difficile: durante la revisione della letteratura, nell’elaborazione di una teoria e nel lavoro di ricerca sul campo, ho avuto diversi momenti di dubbio, anche di sconforto. Ho incontrato molti sguardi stupiti, interroganti, sorpresi, quando parlavo della mia ricerca sul ritmo. Molti partecipanti, colleghi, professori mi chiedevano che cosa volesse dire ritmo e come io lo definivo. La coordinatrice di area della cooperativa che ha partecipato a questo studio, durante l’incontro finale, ha “confessato” di averlo considerato, a torto, un concetto “debole” e quindi sfidante per degli operatori coinvolti nella concretezza delle situazioni.

Nonostante molti autori abbiano studiato e scritto libri sul ritmo (come abbiamo visto, già gli antichi greci hanno riflettuto ed elaborato teorie in proposito), mi ritrovo nel pensiero di Sauvanet (2000, in Alhadeff-Jones, 20017) circa la difficoltà – forse l’impossibilità - di definirlo in modo rigoroso. Il ritmo infatti si riferisce a più dimensioni e fenomeni, studiati da diverse discipline, e non essendo un oggetto non è “visibile”, ma è percepito ed è percepibile attraverso il dispositivo *mente-corpo* e le sue strutture biologiche, culturali e storiche (Varela et al. 1991). Come ho argomentato nella parte teorica, il ritmo può essere inteso non come una *essenza*, ma come una *emergenza* (Ceriani, 2003), che prende forma nel divenire delle

esperienze umane. Nasce, infatti, ed è “definibile” solo nel qui e ora, nel e dal processo in atto e dalle relazioni che lo caratterizzano, ma che sono anche da esso caratterizzate.

Per questi motivi penso di poter affermare che il ritmo è un concetto misterioso, se consideriamo il *mistero* come il “riconoscimento che il mondo e l’esperienza che ne abbiamo sono più vasti di ogni storia particolare che li rende coerenti o di ogni attività nella quale ci impegniamo” (Pearce, 1989/1993, p. 46). Esso non deve essere temuto nell’ambito della ricerca. Un concetto o una teoria possono mostrare delle parti in ombra o poco chiare, facendo emergere la complessità della nostra esperienza e della sua interpretazione. Questa complessità rimanda alla creazione di un’immagine della realtà non del tutto osservabile e conoscibile e ci ricorda la parzialità del nostro sguardo (Formenti, 2018). Per esempio, non è possibile entrare nella mente degli altri in una determinata situazione interattiva, come nel riportare le teorie di altri in una tesi di dottorato, interpretare a posteriori il senso e il significato di un’intervista o decidere che ritmo ha, o dovrebbe avere, una discussione tra due persone. Tutte queste azioni richiedono coordinamento e una partecipazione diretta all’azione.

Sarei più propensa, quindi, a preservare e presidiare la vastità di modi possibili che si possono scegliere per definire il concetto di ritmo in chiave generativa. La premessa qui diventerebbe che il concetto di ritmo può essere definito solo nell’azione congiunta, co-costruendolo insieme invece che imporlo. Come un invito a danzare, o una jam session improvvisata. L’atto di definire il ritmo non si sottrae alla ritmicità intrinseca a ogni discorso o atto di conoscenza, quando ci mettiamo alla ricerca di relazioni e processi (Sauvanet, 1997). Questa affermazione è coerente con il paradigma sistemico che onora la complessità, il cui punto di partenza osservativo, descrittivo e speculativo è l’adozione di un’ottica relazionale, che non scinde osservato/osservatore, ma esalta le azioni di ricomposizione e riconnessione seguendo una logica di inclusione (e/e) invece che di esclusione (o/o).

Fare ricerca con un concetto “misterioso” o “ambiguo” come il ritmo non è certo “una passeggiata” nel mondo accademico, nel quale ci si aspetta che il ricercatore sia esperto del proprio oggetto di ricerca e che fornisca definizioni chiare. Non è stato facile rispondere a tali aspettative con: “non lo so, perché penso che vada definito insieme!”, senza che altri lo vedessero come un limite. Riconoscevo che dietro a quella risposta c’era tanto studio e teoria, ma altrettanta confusione e incertezza. Infatti, i momenti di smarrimento e difficoltà nel restituire lo studio (e questa idea) ci sono stati. Mi viene in mente la celebre frase di Agostino riguardo al tempo, che penso possa valere anche per il ritmo: “che cos’è dunque il tempo? Se

nessuno me lo domanda, lo so; se voglio spiegarlo a chi me lo domanda non lo so” (Agostino, *Le confessioni*, libro XI, sez. 14).

D'altra parte, il vantaggio di scegliere di fare ricerca su un concetto come il ritmo è stato quello di avere la possibilità di incuriosirmi, di aprirmi alle possibilità, rispetto alle domande di ricerca e durante l'analisi, in modo da non “appiattirmi” su versioni o realtà date a priori o scontate (per esempio dalla letteratura studiata). Il ritmo è un concetto complesso e interdipendente con molti altri fattori e dimensioni, un concetto per eccellenza sistemico. La vastità della letteratura transdisciplinare riguardante il ritmo mi ha permesso di spaziare in campi disciplinari diversi dal mio, di conoscere teorie “lontane” dai miei studi. Questo tipo di studio ha richiesto tanto tempo, sia di esplorazione sia per costruire una mia idea di ritmo da confrontare e interrogare lungo il percorso di ricerca nell'ambito dell'affido familiare.

Il ritmo come chiave per una formazione innovativa

Il lavoro sui ritmi nell'affido costruito attraverso questa ricerca potrebbe essere un passaggio preliminare per suggerire alcune indicazioni metodologiche per una formazione innovativa rivolta a operatori impegnati nei processi di affido familiare. La teoria e i concetti esaminati in letteratura vanno calati nell'ambito dell'affido e sottoposti alla riflessione e all'esperienza degli operatori.

A fronte della teoria costruita sul campo e delle analisi effettuate, progettare una formazione sul ritmo potrebbe voler dire promuovere uno sguardo relazionale e processuale circa l'affido e lavorare sulle premesse relazionali e processuali degli operatori. La formazione è un luogo e un tempo nel quale i professionisti possono interrogare le proprie prassi ed epistemologie, verificare la metodologia con cui l'affido è stato affrontato e si vuole affrontare, acquisendo una maggiore consapevolezza dei propri pensieri e azioni. In questo senso mi sembra che si possa considerarla come una sorta di *exocronia* (dal greco *exo-* ovvero fuori, alternativo e *chronos* – ovvero tempo) (Alhadeff-Jones, 2017, p. 211), ovvero un tempo “altro” e “fuori” rispetto all'azione abituale, per potersi decentrare e riflettere sui ritmi dell'affido familiare.

La mia ipotesi è che si potrebbe utilizzare il concetto di ritmo nella formazione come un *dilemma disorientante* (Mezirow, 1991/2003), riletto più recentemente da Mälkki (2012) come situazione caotica nella quale si provano diverse emozioni contrastanti, spiazzamento, incertezza. Quindi ipotizzo che il ritmo, essendo un concetto poco trattato e marginale nel campo dell'affido, potrebbe creare le condizioni per favorire le “*edge emotions*” (emozioni

della soglia), che permetterebbero di accettare e riconoscere il dilemma per poterlo affrontare e superare. Esplorare dunque con gli operatori in formazione il concetto di ritmo potrebbe incoraggiare una riflessione e una riflessività (Hunt, 2013) che implica il riconoscimento delle proprie abitudini mentali e premesse, per trasformarle o agirle più consapevolmente. Alla luce delle teorie della complessità (Morin, 2001, 2015), la teoria del *dilemma disorientante* a cui mi riferisco va calata in contesti relazionali per poter cogliere una qualche trasformatività (Formenti, Luraschi, Rigamonti, 2017).

Un'altra ipotesi per pensare a una formazione per operatori dell'affido familiare potrebbe essere quella di promuovere e lavorare con le complementarità cibernetiche (Keeney, 1983/1985) e le polarità ritmiche, sulla quale ho riflettuto in questo lavoro di ricerca. Utilizzarle sia in una logica dialogica (Lefebvre, 2004), ricercando l'alternativa e l'opposto nei discorsi e nelle descrizioni di ritmo generate dagli operatori, sia in una logica dialettica (Keeney, 1983/1985) combinando quindi le polarità per formare una nuova "teoria soddisfacente" (Munari, 1993), calata nello specifico contesto dentro il quale si genera. Questo modo di operare permette la definizione di un processo, individuando delle dimensioni analitiche (le polarità) e indicando nel contempo che c'è "una cornice, un processo più ampio, un sistema, che non solo tiene insieme due poli, ma li rende entrambi necessari e co-dipendenti, nella reciproca definizione (logica e/e)" (Sangiovanni, 2009, p. 300). Pensare a una cornice più ampia, facendo emergere le teorie implicite e le abitudini di pensiero (coerentemente con la teoria del *Transformative Learning*) può aiutare gli operatori a trasformare le loro prospettive e dunque le pratiche (o almeno il loro significato).

Questo modo di procedere "riconosce il tranello per cui qualunque asserzione si possa avanzare è necessariamente un solo lato di una distinzione di più ampia portata" (Keeney, 1983/1985, p. 128). Ogni azione e comunicazione parte da una distinzione, ma la consapevolezza che i sistemi siano organizzati ricorsivamente e inseriti in contesti di contesti, permetterebbe di riconoscere *la struttura che connette* (Bateson 1972/2006), generando un altro sguardo, possibilità e opportunità. Potrebbe promuovere così un pensiero combinato e integrato (e/e), a discapito di uno escludente (o/o).

In questo modo prospettive apparentemente distanti o in contrapposizione potrebbero essere "integrate" in un modello unificato dove la "combinazione di concezioni è di per sé una nuova teoria" (Keeney, 1983/1985, p. 174). Nella "teoria integrata" (*ibidem*), non prevale uno dei due estremi, ma si genera uno sguardo diverso, un apprendimento di secondo ordine: "un

cambiamento correttivo nel sistema degli insiemi di alternative tra le quali si effettua la scelta” Bateson (1972/2006, p. 339). Un apprendimento, dunque, che aiuta a riconoscere le cornici, gli schermi di pensiero, i modi di agire per assumere una punteggiatura diversa o sceglierla con più consapevolezza.

In riferimento al ritmo, Bateson scrive:

Quando due o più strutture ritmiche si combinano, avvengono interessanti fenomeni che illustrano molto bene l’arricchimento di informazioni che si ha quando una descrizione combina con un’altra. Nel caso di strutture ritmiche, la combinazione di due di esse ne genera una terza. Diventa quindi possibile studiare una struttura sconosciuta combinandola con una seconda conosciuta e osservando la terza struttura che esse generano congiuntamente. [...] La combinazione è di utilità evidente nell’accordatura dei pianoforti (1979/1984, p. 111).

Questa citazione mi sembra mettere a fuoco la potenzialità di una logica dialogica e dialettica applicabile alle polarità ritmiche e l’esempio pratico dell’accordatura dei pianoforti, una fra le tante, mostra la concretezza di un concetto teorico nel lavoro i professionisti dell’affido familiare.

Riflettere e operare con le composizioni mi sembra coerente con il lavoro di un pedagogo o formatore che riconosce la complessità delle realtà dentro le quali si trova ad agire e connette “parole e gesti, corpi, oggetti e contesti, sé stesso con i partecipanti ai suoi interventi” (Formenti, 2017a, p. 274).

La *composizione* di ritmi diversi, di discontinuità e continuità unita con la *concretezza* dell’esperienza, onora la *complessità* e ricerca attivamente il *coordinamento* di dimensioni, persone, contesti, oggetti, comunicazioni e azioni interdipendenti e intrecciate. Pensare, agire, disegnare, incarnare i ritmi potrebbe incentivare uno sguardo processuale e relazionale della coreografia, implicita ed esplicita, delle persone coinvolte nell’affido familiare.

Ho individuato nella partecipazione una componente fondamentale per la formazione, che richiede una riflessione preliminare su chi sia l’esperto di un certo sapere, come poterlo farlo emergere, quali le dimensioni di potere, che tipo di relazione asimmetrica/simmetrica tra chi forma e chi è formato aspirare. La partecipazione riconosce l’aspetto relazionale, intersoggettivo, culturale, interdipendente e processuale della conoscenza, ammettendo conflitti, mediazioni, negoziazioni differenze, senza trovare un accordo a tutti i costi. Queste dimensioni evidenziate attraverso la partecipazione sono a mio parere calzanti per riflettere e quindi fare formazione agli operatori impegnati i tali processi. Se si considerano gli operatori dei protagonisti di processi attivi e di alta partecipazione, riconoscendone le potenzialità,

potrebbero incominciare a creare e favorire dei contesti dove le famiglie e i bambini possano partecipare, esprimersi, promuovere la loro *agency*. In questo modo si riconosce che il progetto di affidamento è un progetto partecipato (Calcaterra, 2014) cui scelte relazionali di ogni singolo sistema, interdipendente agli altri, determinano il progetto e vengono determinate da esso.

Un'altra indicazione metodologica potrebbe essere quella di pensare alla formazione seguendo il modello della *co-operative inquiry* (Heron, 2006) e della *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2005, 2009, 2017a) mi ha permesso di intravederne il valore e le potenzialità a diversi livelli:

- l'opportunità di moltiplicare gli sguardi come valore sistemico;
- l'aderenza ai contesti delle persone in formazione;
- convocare saperi esperienziali, pratici, presentazionali e proposizionali;
- dare voce alle storie esperienze e idee delle persone;
- spiazzare (discontinuità) e creare differenze.

Abbiamo visto come gli "scontri di cornici" nella *co-operative inquiry* abbiano portato a un confronto generativo di idee tra gli operatori e quindi di esplicitazione delle proprie premesse, ma anche apertura di nuovi pensieri. Spesso lavoriamo con queste premesse senza esserne consapevoli o coscienti. Il valore della consapevolezza sta nella possibilità di diventare responsabili nella scelta di alcune azioni, nell'espressione della propria *agency* e nel riconoscimento del proprio potere (sempre relativo). Questo porta a riconoscere le scelte, l'*agency* e il potere delle altre persone coinvolte o delle istituzioni.

L'obiettivo formativo non sarebbe dunque quello di intervenire direttamente sulle pratiche, ma di partire dalle pratiche (e dalla loro rappresentazione simbolica o narrativa) per risalire alle teorie, ai criteri, ai presupposti che interagiscono con la pratica, a una cornice temporale più ampia, a proposito di tempo, che riguarda le possibili trasformazioni o gli effetti del cambiamento dei sistemi "sulla più vasta ecologia in cui tali sistemi sono inseriti" (Keeney, 1983/1985, p. 136).

Interpretare la formazione stessa attraverso le lenti dei ritmi potrebbe essere un passaggio interessante. Sauvanet (1997) ha scritto che l'atto di definire il ritmo (per esempio durante una formazione) non si sottrae alla ritmicità intrinseca a ogni discorso o atto di conoscenza alla ricerca di relazioni e *pattern*. Se consideriamo la formazione come caratterizzata da un ritmo o vari ritmi è possibile lasciar spazio a tutte le dimensioni citate - ordine stabilità, conflitti, differenze, ripetizioni, imprevedibilità - tra i partecipanti, tra la formatrice e i partecipanti, ma anche rispetto ai propri schemi di pensiero abituali che cercano di assimilare e/o adattarsi

(Piaget, 1950) alle informazioni in ingresso. Un “alternanza di incontri e scontri” (Fabbri, 1998, p. 9) che si sviluppano durante la formazione e anche successivamente.

Il ritmo e la mia epistemologia in costruzione: riflessioni finali

La ricerca di dottorato e l’argomento scelto sono stati occasioni per familiarizzare sempre di più con un modo di pensare sistemico, che privilegia la complementarità e la molteplicità degli oggetti studiati piuttosto che una loro decontestualizzata frammentarietà. Un pensiero processuale e circolare delle relazioni fra oggetti, persone e contesti, anziché un pensiero lineare che riduce le relazioni a una logica “causa-effetto”. Ho fatto riferimento a una metodologia *compositiva* (Formenti, 2017), in quanto le scelte epistemologiche e metodologiche richiedevano una continua composizione tra metodi, idee, partecipanti, contesti di ricerca, linguaggi, conoscenze, saperi da convocare. Questa scelta si confrontava anche con lo studio di testi metodologici (Hesse-Biber, Leavy, 2008) che argomentano la necessità di metodologie complesse, composite ed “emergenti” per illuminare la complessità della conoscenza, della realtà, delle domande di ricerca. Da giovane ricercatrice, è stata una sfida per me rinunciare al controllo e provare a pensare e ideare una metodologia di ricerca che andava costruita, inventata (Adams St. Pierre, 2016) e composta (Ceruti, 2000; Formenti, 2017a) in base al contesto di ricerca, ai partecipanti, agli obiettivi e alle proprie teorie. Quando vuoi imparare un mestiere, come per esempio il falegname, vorresti sapere come si fa, come si usano gli strumenti, imparare a usarli “bene” e poi “semmai” scegliere quali usare in relazione ai tuoi obiettivi e incominciare a creare mobili.

Penso che la sfida non sia stata ancora superata e non mi sento di avere consolidato un posizionamento epistemologico sufficientemente forte per sostenerlo. Sento che c’è ancora della strada da fare, ma penso che questo lavoro abbia restituito il processo e la direzione dentro la quale sto imparando e sto muovendo i miei primi passi da ricercatrice. Il valore e la potenzialità di una scelta di questo genere, a mio parere, stanno nell’aver esperito una forte curiosità, vicinanza e rispetto per i contesti di ricerca e i partecipanti incontrati, tre aspetti che considero caratterizzino una ricercatrice che si muove nel campo pedagogico facendo ricerca empirica. Sto imparando il valore del posizionarsi nel proprio lavoro di ricerca in modo saggio, sensibile, relazionale, soggettivo/intersoggettivo. La scelta di mostrarsi e svelarsi, nella scrittura autoetnografica o nell’analisi dei dati, come persona, ricercatrice, educatrice, pedagoga, figlia, amica, studentessa, non è un’operazione immediata e scontata. Ma l’ho trovata pertinente

alle mie idee e al percorso di ricerca che stavo facendo, per cercare di incarnare/incorporare i miei pensieri e le mie azioni. E l'ho trovata anche utile soprattutto perché mi permetteva di posizionarmi ed essere più riflessiva rispetto alle teorie incontrate e dei partecipanti e alle mie stesse.

La scrittura non è stata solo un'operazione di restituzione dello studio, dei passaggi e delle interpretazioni dei dati, ma ha coinciso con la ricerca stessa (Richardson, St. Pierre, 2005). La scrittura mi permetteva di riflettere e riconoscere, man mano, *pattern*, relazioni, processi che non avevo considerato prima. Ha significato dunque un movimento ulteriore e arricchente nell'interpretazioni di teorie, dati e processi generati dalla ricerca sul campo.

Le mie idee, in dialogo con quelle degli autori, con le voci dei partecipanti, con la mia tutor, si disgregavano e si ricostruivano in continuazione. La scrittura invece richiede di fissare concetti e idee e di pensare in modo lineare, due propensioni che non sembrano vicine alla mia epistemologia, ai miei oggetti di studio, al mio percorso di ricerca e a come penso. Per certi versi quindi la stesura di questa tesi ha voluto dire vivere dei momenti di sofferenza per varie ragioni; tutto ciò che scrivevo era connesso e interdipendente con altre idee e concetti. Insieme all'incertezza legata all'oggetto d'indagine, quindi, ci è voluto tempo per trovare un modo per presentare idee e pensieri ricorsivi, interdipendenti e riflessivi in maniera lineare come richiesto dalla scrittura.

In questo percorso di ricerca “ho toccato con mano” come sia difficile fare delle scelte quando si fa ricerca e quanto ogni scelta e passaggio siano nella pratica come nella sua restituzione estremamente e strettamente interconnesse. Non è sempre facile restituire una tale complessità quando si ha il desiderio di fare ricerca “al di là delle interpretazioni chiare e nette; di cercare [...] di capire e descrivere i vari livelli di osservazione, i dentro e i fuori dei vari modi che utilizziamo per costruire la realtà, e i diversi ruoli, modalità e descrizioni possibili che l'osservatore e l'osservato possono assumere” (Fabbri 2003, p. 493).

Per tutti questi motivi, considero il percorso di ricerca, includendo anche la scrittura, un'occasione di apprendimento (Merrill, West 2009/2012) non solo di “come si potrebbe fare ricerca”, ma di teorie, processi, relazioni, cornici di pensiero, linguaggi, modi di esprimersi, modi di scrivere.

Questo studio si può definire esplorativo, avendo come obiettivo quello di moltiplicare gli sguardi sui processi e le relazioni caratterizzanti l'affido familiare. La prospettiva ritmica dalla quale guardare questo particolare processo ha favorito, per i motivi già elencati (eterogeneità,

difficoltà di definizione) questa apertura di orizzonti, che mi permette di sottrarmi alla domanda di risposte e soluzioni preconfezionate, spendibili nella pratica. La mia ricerca aveva l'obiettivo di provare a cogliere il punto di vista degli operatori rispetto all'oggetto di ricerca. Uno dei limiti della mia ricerca è di non aver coinvolto direttamente famiglie e bambini che avrebbero potuto contribuire con il loro sguardo a una visione più complessa e composita. In tal senso, questa ricerca esplorativa potrebbe suggerire e invitare altri ricercatori a intraprendere uno studio sulle temporalità e i ritmi all'interno dell'affido familiare, magari in altri contesti culturali e sociali e prendendo in considerazione il punto di vista di bambini e famiglie.

Presentazione della ricerca-formazione

Riporto il progetto di ricerca presentato alla referente della cooperativa AEPER durante la fase di co-costruzione di senso. Il progetto realizzato è presentato nel capitolo 3

Presentazione progetto di ricerca-formazione per operatori impegnati nel processo di affido familiare.

La ricerca-formazione qui presentata si inserisce come studio nella ricerca di dottorato in ambito pedagogico dal titolo “Le dimensioni temporali e ritmiche dell’affido familiare. Una formazione per operatori sociali”

Ricercatrice - Formatrice: Dott.ssa Alessandra Rigamonti, dottoranda di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione e pedagoga in un Servizio Affidi.

Supervisore: Prof.ssa Laura Formenti – Pedagogia Generale e sociale - Università Milano-Bicocca

Luogo: AEPER – Bergamo

Durata: 3 incontri di 4 ore (da concordare con la referente di area e coordinatrice)

Partecipanti: 10-15 operatori

Temi affrontati: le rappresentazioni dell’affido familiare e le sue dimensioni temporali e ritmiche.

Descrizione della ricerca: La ricerca che si sta conducendo afferisce al settore disciplinare della pedagogia generale e sociale, facendo riferimento a un modello di ricerca sistemico-costruttivista. Lo scopo generale dello studio è raccogliere dati/materiali narrativi ed estetici sul tema dell’affido familiare e nello specifico esplorare le dimensioni temporali e ritmiche di tali processi. L’obiettivo finale è di progettare una formazione innovativa rivolta a operatori impegnati in progetti di affido familiare che introduca la dimensione temporale nella loro operatività. La mia ricerca prevede diverse fasi/studi di ricerca:

- 1) l’analisi di caso di un’esperienza di ricerca-formazione compiuta attraverso la *co-operative inquiry* con alcuni operatori impegnati nei processi di affido della cooperativa di Bergamo AEPER;
- 2) una serie di interviste realizzate con esperti afferenti all’ambito pedagogico, psicologico, giuridico e sociologico;
- 3) **uno studio partecipativo che vede il coinvolgimento di un gruppo di dieci-quindici operatori (psicologi, educatori e assistenti sociali) impegnati in una *co-operative inquiry*. Questa metodologia prevede che gli stessi operatori diventino co-ricercatori rispetto alla propria esperienza professionale, nell’intento di trasformare e arricchire le pratiche.**

I dati raccolti nei diversi studi verranno poi “ri-composti” mediante una rielaborazione interpretativa finale.

Questo progetto riguarda la terza fase della mia ricerca, avendo come:

Obiettivi generali della ricerca partecipativa/formazione:

- valorizzare l’esperienza degli operatori in quanto esperti dei processi di affidamento familiare;
- promuovere consapevolezza delle prassi, azioni, stili degli operatori;
- offrire un metodo che incoraggi la riflessività e apra orizzonti rispetto alle pratiche educative, sociali, culturali all’interno dei processi di affidamento familiare.

Obiettivi specifici:

- analisi di alcuni dati provenienti dalle interviste agli esperti, trascritti e resi anonimi, per dare senso al materiale selezionato e generare riflessività e letture multiple;
- elaborare collettivamente un metodo di analisi e criteri interpretativi;
- illuminare le teorie implicite e i presupposti relativi alle dimensioni temporali;
- esplorare le pratiche di lavoro che sostengono o celano i ritmi nell’affidamento familiare;
- formulare linee guida per operatori impegnati nei processi di affidamento.

Organizzazione degli incontri:

1° incontro: esplorare le rappresentazioni dell’affidamento e introdurre il tema del ritmo;

2° incontro: confrontare la teoria emergente con le pratiche di affidamento;

3° incontro: delineare linee guida e suggerimenti metodologici

Nota finale: trattandosi di una *co-operative inquiry*, i contenuti degli incontri dipenderanno da quanto emergerà dal gruppo di operatori.

APPENDICE B

Riporto di seguito i moduli del consenso informato e dell'autorizzazione al trattamento dei dati presentato ai partecipanti della ricerca sia in sede di intervista sia in sede di ricerca-formazione.

CONSENSO INFORMATO ALLA RICERCA

TITOLO DELLO STUDIO: Dimensioni temporali e ritmiche dell'affido familiare

FOGLIO INFORMATIVO per la partecipazione

Gentilissima-o,

Le voglio proporre di partecipare ad una ricerca. È Suo diritto essere informata/o circa lo scopo e le caratteristiche dello studio affinché Lei possa decidere in modo consapevole e libero se partecipare. La invito a leggere attentamente quanto riportato di seguito. La ricercatrice coinvolta in questo progetto è a disposizione per rispondere alle Sue domande:

Responsabile e Ricercatrice dello studio:

Alessandra Rigamonti

(nome)

(n. telefono)

Qual è lo scopo di questo studio?

Lo scopo generale del presente studio è raccogliere dati/materiali narrativi ed estetici sul tema dell'affido familiare e nello specifico esplorare le dimensioni temporali e ritmiche di tali processi. L'obiettivo finale è di progettare una formazione innovativa rivolta a operatori impegnati in progetti di affido familiare.

Come si svolgerà lo studio?

Lo studio prevede la realizzazione di una serie di interviste ad esperti dell'affido familiare, appartenenti a ruoli e discipline diverse. Una parte dei testi delle interviste, trascritti e resi anonime, sarà letto e analizzato da un gruppo di operatori e ricercatori attraverso una metodologia partecipativa.

Per quale ragione Le propongo di partecipare?

Lo studio è rivolto ad adulti considerati, dalla ricercatrice, esperti di affido familiare per loro formazione, conoscenza sull'argomento e/o ruolo professionale.

Lei è obbligato/a a partecipare allo studio?

La Sua partecipazione è completamente libera. Inoltre, se Lei dovesse cambiare idea e volesse ritirarsi, in qualsiasi momento è libera/o di farlo senza dover fornire alcuna spiegazione.

Quali sono i passaggi necessari per partecipare allo studio?

La partecipazione allo studio avviene previa dettagliata informazione sulle caratteristiche. Al termine della fase informativa Lei potrà acconsentire alla partecipazione allo studio firmando il modulo di consenso informato. Solo dopo che Lei avrà espresso per iscritto il Suo consenso, potrà attivamente partecipare allo studio proposto.

Che cosa Le verrà chiesto di fare?

Il progetto di ricerca prevede la realizzazione di un'intervista in profondità sul tema dell'affido familiare composta sia da domande narrative e riflessive, sia da domande che invitano l'intervistato all'uso di un linguaggio estetico e simbolico. Le interviste verranno registrate. L'intervistato riceverà una copia della trascrizione delle registrazioni da leggere e correggere o rettificare. La durata complessiva dell'intervista sarà di circa un'ora e il luogo da negoziare tra l'intervistatore e l'intervistato.

Come viene garantita la riservatezza delle informazioni?

La ricercatrice Le chiederà di fornire alcuni dati personali, quali le Sue iniziali, il genere, l'anno di nascita, la professione, da quanto tempo La esercita, quando ha incominciato a occuparsi di affido e in quale servizio/contexto lavora. Queste informazioni così come i dati che emergeranno nel corso della ricerca sono importanti per il corretto svolgimento dello studio. La riservatezza di tutte le informazioni sarà garantita assegnando un nome di fantasia che lo stesso intervistato sceglierà.

Come saranno usati i Suoi dati personali?

I dati raccolti saranno utilizzati in forma anonima, in modo da non poter risalire ai dati dei singoli individui, per lavori di tesi e/o pubblicazioni scientifiche, in accordo a quanto è stabilito nella "Autorizzazione al trattamento dei dati personali per scopi scientifici", che firmerà separatamente, se deciderà di partecipare.

Altre informazioni importanti

L'originale del Consenso informato scritto da Lei firmato verrà conservato dal responsabile del presente studio, mentre Lei ha diritto a riceverne una copia.

Durante lo studio, potrà contattare il ricercatore/responsabile dello studio per qualsiasi informazione.

La ringrazio per la Sua disponibilità

DICHIARAZIONE DELLA RICERCATRICE

Dichiaro di aver fornito alla/al partecipante informazioni complete e spiegazioni dettagliate circa la natura, le finalità, le procedure e la durata di questo progetto di ricerca. Dichiaro inoltre di aver fornito alla/al partecipante il foglio informativo.

FIRMA DEL RICERCATORE

Data

Nome del ricercatore (*in stampatello*)

FIRMA INFORMATIVA

Dichiaro di aver ricevuto informazioni che mi hanno permesso di comprendere il progetto di ricerca, anche alla luce degli ulteriori chiarimenti da me richiesti. Confermo che mi è stata consegnata copia del presente documento informativo.

FIRMA

Data

ESPRESSIONE DI CONSENSO INFORMATO

| |
|--------------------|
| Sigla partecipante |
|--------------------|

Io sottoscritta/o _____

- Dichiaro di aver ricevuto spiegazioni esaurienti in merito alla richiesta di partecipazione allo studio in oggetto, secondo quanto riportato nel foglio informativo qui allegato.
- Dichiaro di aver potuto discutere tali spiegazioni, di aver potuto porre tutte le domande che ho ritenuto necessarie e di aver ricevuto in merito risposte soddisfacenti.
- Sono stato inoltre informato del mio diritto di ritirarmi in qualsiasi momento dalla ricerca stessa.

Pertanto, alla luce delle informazioni che mi sono state fornite:

Io sottoscritta/o _____

| | | | | |
|--------------------------|------------|--------------------------|----------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | ACCONSENTO | <input type="checkbox"/> | NON ACCONSENTO | A partecipare allo studio |
| <input type="checkbox"/> | ACCONSENTO | <input type="checkbox"/> | NON ACCONSENTO | All'audio-video registrazione |

LUOGO DATA

FIRMA DEL PARTECIPANTE

LUOGO DATA

FIRMA DEL RICERCATORE

CONSENSO INFORMATO ALLA RICERCA

I ritmi dell'affido familiare: proposta di ricerca-formazione

Informazioni

Stai partecipando a una ricerca-formazione sul tema delle dimensioni temporale e ritmiche dell'affido familiare, che fa parte di un progetto di ricerca di dottorato. L'obiettivo di tale ricerca è delineare delle linee guida per operatori impegnati in questi tipi di interventi.

Referente di questa ricerca e conduttrice degli incontri è Alessandra Rigamonti, dottoranda in Scienze della Formazione e della Comunicazione presso l'Università Milano-Bicocca. Insieme alla Prof.ssa Laura Formenti, professore associato di Pedagogia Generale e Pedagogia della Famiglia presso lo stesso istituto, è responsabile della progettazione di tale proposta. Due studentesse, tesiste di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, si alterneranno nell'affiancare la conduttrice, documentando la dimensione processuale del percorso. Questa proposta è stata presentata e approvata dalla referente d'area della Cooperativa Sociale AEPER.

Obiettivi generali della ricerca-formazione: 1) valorizzare l'esperienza degli operatori in quanto esperti dei processi di affido familiare; 2) promuovere consapevolezza delle prassi e delle teorie sull'affido, oltre che degli stili degli operatori e premesse implicite nei servizi; 3) offrire un metodo che incoraggi la riflessività e apra nuove possibilità nelle pratiche educative, sociali, culturali all'interno dei processi di affido familiare, anche in un'ottica interprofessionale; 4) raccogliere dati di natura estetica e narrativa rispetto al tema di ricerca generati da un gruppo di operatori impegnati nel processo di affido familiare.

Metodologia: in un'ottica partecipativa, gli incontri prevedono che gli operatori diventino co-ricercatori rispetto alla propria esperienza professionale, nell'intento di trasformare e arricchire le rappresentazioni, le relazioni, le teorie e le pratiche professionali dei soggetti e dell'organizzazione nella quale viene condotta.

Cosa ti verrà chiesto? Durante i tre incontri sarai invitato a esplorare teorie e pratiche professionali e ad analizzare materiale estetico e narrativo, elaborando collettivamente metodi e criteri interpretativi. L'intento finale sarebbe di formulare linee guida connesse alle questioni temporali nell'affido familiare, che possano essere utili agli operatori e alle istituzioni coinvolti in tali processi. In ogni momento del percorso è tuo diritto rinunciare a partecipare alla ricerca o a ritirare il tuo consenso alla registrazione e al trattamento dei dati.

Privacy: Gli incontri saranno registrati per tenere traccia del percorso. Le trascrizioni di questi e i documenti generati durante il progetto verranno completamente resi anonimi, nel rispetto delle leggi sulla privacy italiane ed europee per il trattamento dei dati sensibili. I materiali prodotti durante la ricerca saranno custoditi in un archivio chiuso. I dati di questa ricerca sono interessanti sul piano culturale e storico, quindi potrebbero essere utilizzati per successive ricerche o lavori di tesi. Hai il diritto di essere informato sull'utilizzo successivo dei dati.

Responsabile della privacy è Alessandra Rigamonti, Università Milano Bicocca

E-mail: a.rigamonti6@campus.unimib.it

Consenso informato per la ricerca-formazione: **I ritmi dell'affido familiare**

| | | | |
|---|--------------|--------------------------|-----------------------------|
| Nome e cognome | | | |
| Anno di nascita | | | |
| Sesso | | | |
| e-mail: | | | |
| Professione: | | | |
| Consenso | | | |
| 1) Dichiaro di voler partecipare alla ricerca: i ritmi dell'affido familiare | Sì | <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 2) Ho letto le informazioni e ho avuto l'opportunità di fare domande di chiarimento e ho compreso lo scopo del progetto | Sì | <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 3) Accetto di essere audioregistrato/a durante gli incontri di ricerca-formazione | Sì | <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 4) Acconsento che ciò che dico possa essere trascritto in forma anonima nel rispetto delle leggi sulla privacy dei dati sensibili | Sì | <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 5) Accetto che il materiale di ricerca prodotto da suddetta ricerca-formazione possa essere utilizzato per scopi scientifici e tesi di laurea | Sì | <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 6) Ho capito che posso ritirare il mio consenso di contribuire al suddetto progetto in qualsiasi momento senza dover dare spiegazioni | Sì | <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Note aggiuntive: | | | |
| | | | |
| _____ | _____ | | |
| Firma | Luogo e Data | | |

BIBLIOGRAFIA

ADAMS ST. PIERRE E. (2016). "The Empirical and the New Empiricisms". In *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 16 (2) pp. 111-124.

AGOSTINO, *Le confessioni*, libro XI, sez. 14.

ALHADEFF-JONES, M., & ET. AL. (2011). "Questioning the temporalities of transformative learning in a time of crisis". In M. ALHADEFF-JONES & A. KOKKOS (a cura di). *Transformative learning in time of crisis: Individual and collective challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference* (pp. 394-407). Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University, New York & Athens, Greece.

ALHADEFF-JONES, M. (2012). "Transformative learning and the challenges of complexity". In E. W. TAYLOR, P. CRANTON, & ASSOCIATES (a cura di), *Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (pp. 178-194). Jossey-Bass, San Francisco.

ALHADEFF-JONES, M. (2013). "Complexity, Methodology and Method: Crafting a Critical Process of Research". In *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 10 (1), pp. 19-44.

ALHADEFF-JONES, M. (2014). "Transformative Learning and the Rhythms of Individual and Collective Changes". In *Rhuthmos*.

ALHADEFF-JONES, M. (2017). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education: Rethinking the temporal complexity of self and society*. Routledge, London.

ALHEIT, P. (1982) "Alltagszeit und Lebenszeit in biographischen Thematisierungen. Anmerkungen zur soziologischen Bedeutung der Zeit". In *Arbeitspapiere des Forschungsprojekts 'Arbeiterbiographien'*, Heft 5, Universität Bremen, Bremen.

ANDERSEN, S. H., FALLESEN, P. (2015). "Family matters? The effect of kinship care on foster care disruption rates". In *Child Abuse & Neglect*, 48, pp. 68-79.

ANDERSON N. (1923). *Il vagabondo. Sociologia dell'uomo senza dimora*. Tr. it. Donzelli Editore, Roma, 2011.

BACHELARD G. (1959) *The Dialectic of Duration*. Tr. En. Rowman&Littlefield, London, 2016.

BACHELARD G. (1966). *L'intuizione dell'istante. La psicoanalisi del fuoco*. Tr. It. Edizione Dedalo, Bari, 1973.

BALDACCI M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*. Bruno Mondadori, Milano.

BATESON G. (1972). *Verso un'ecologia della mente* (nuova edizione ampliata). Tr. it. Adelphi, Milano, 2006.

BATESON G. (1979). *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Tr. it. Adelphi, Milano, 1984.

BATESON G. (1991). *Una sacra Unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Tr. it. Adelphi, Milano, 1997.

BATESON G., BATESON M.C. (1987). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*. Tr. it. Adelphi, Milano, 1989.

- BELOTTI V. (2008) "Con la chiusura degli istituti necessario un nuovo modello di accoglienza per il minore". In Guida al Diritto - Il Sole-24 ORE, 3 (Editoriale), pp. 9-12.
- BENNETT M., SCHATZ M. F., ROCKWOOD H., WIESENFELD K. (2002). "Huygens's clocks,". In Proc. R. Soc. Lond. A 458, pp. 563-579.
- BENVENISTE E. (1966). *Problemi di linguistica generale*. Tr. It. Il Saggiatore, Milano, 1971.
- BIANCIARDI M. (1998). "Complessità del concetto di contesto". In *Connessioni*, 3, pp. 29-45.
- BIEHAL N. (2007). "Reuniting Children with their Families: Reconsidering the Evidence on Timing, Contact and Outcomes". In *British Journal of Social Work*, 37, pp. 807-823.
- BOMBACH C., GABRIEL T., STOHLER R. (2018), "Acknowledging the complexity of processes leading to foster care breakdown". In *International Journal of Child, Youth and Family Studies*. 9(1), pp. 38-60.
- BOSCOLO L., BERTRANDO P. (1993). *I tempi del tempo. Una nuova prospettiva per la consulenza e la terapia sistemica*. Bollati Boringhieri, Milano.
- BRISCH, K. H. (2011) *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Klett Cotta.
- BODE R. (1920). "Rhythm and its Importance for Education". Tr. En. In *Body and Society*, 20 (3 e 4), pp. 51-74, 2014.
- BOURDIEU, P. (1990) *The logic of practice*. Polity, Cambridge.
- BOWEN, M. (1985). *Family therapy in clinical practice*. Rowman & Littlefield Publishers Inc., New York.
- BURMAN, E. (2008) *Deconstructing Developmental Psychology*. Routledge, Hove.
- CALCATERRA V. (2014). *L'affido partecipato. Come coinvolgere la famiglia d'origine*. Erickson, Gardolo (TN).
- CAMERON, C., REIMER, D., SMITH, M. (2016). "Towards a theory of upbringing in foster care in Europe". In *European Journal of Social Work*, 19 (2), pp. 152-170.
- CAPPA, F (2009). "Eterocromia. Un'interpretazione foucaultiana della temporalità formativa". In CAPPA, F. (a cura di). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici* (pp.77-129). Franco Angeli, Milano.
- CARRÀ E. (2007). "L'affido professionale: tra partnership e rete". In G. ROSSI, L. BOCCACIN (a cura di). *Capitale sociale e partnership tra pubblico, privato e terzo settore* (pp. 65- 105). Franco Angeli, Milano.
- CASSIBBA, R., ANTONUCCI, L. A. (2014). "I legami multipli nei bambini adottati e in affido". In *Minorigiustizia*, 4, pp. 34-40.
- CASSIDY, J. (2016) "The nature of the child's ties". In CASSIDY, J. AND SHAVER, P. (a cura di). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*, (3rd ed.) (pp. 3-22). Guilford, New York.
- CECCARELLI, E. (2006). "L'affidamento eterofamiliare fra modello legislativo e realtà". In *Minorigiustizia*, 1, pp. 133-42.
- CECCHIN G. (2004). "Ci relazioniamo dunque siamo. Curiosità e trappole dell'osservatore". In *Connessioni*, 17, pp. 57-61.
- CERINI G. (2003). *Il senso del ritmo: gravidanza e regolazione di un dispositivo fondamentale*. Meltemi Editore, Sesto San Giovanni (MI).

- CERUTI M. (2000). *Il vincolo e la possibilità*. Feltrinelli, Milano.
- CHISTOLINI M. (2014). “I legami dei bambini adottati in forme aperte e in affido *sine die* con i genitori: alcune note psicologiche”, In *Minorigiustizia*, 4, pp. 50-63.
- CIRILLO, S. (2015). “L’affido familiare: misura alternativa all’istituto o all’adozione?”. In *Minorigiustizia*, 2, pp. 141-152.
- CRONEN V.E., JOHNSON K.M., LANNAMANN J.W. (1982). “Paradossi, doppi-legami e circuiti riflessivi: una prospettiva teorica alternativa”. Tr. it. In *Terapia familiare*, 14, pp. 87-120.
- DALLARI, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte e narritività. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Erickson, Gardolo (TN).
- DELGADO P. ET AL, (2017) “Carers and Professionals' Perspectives on Foster Care Outcomes: The Role of Contact”. In *Journal of Social Service Research*, 43 (5), pp. 533-546.
- DENZIN, N. K. (1997). *Interpretative Ethnography. Ethnography Practices for the 21th Century*. Sage, Thousand Oaks.
- DENZIN, N. K. (2001). “The reflexive interview and a performative social science”. In *Qualitative Research*, 1 (1), pp. 23-46.
- DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (2011) (a cura di). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed). Sage, Los Angeles.
- DIRKX, J. M. (2001). “The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning”. In *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, pp. 63-72.
- DIRKX, J. M. (2008). “The meaning and role of emotions in adult learning”. In *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, pp. 7-18.
- DIRKX, J. M., MEZIROW, J., CRATON P. (2006). “Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow”. In *Journal of Transformative Education*, 4(2), pp. 23-139.
- EDELSTEIN C (2007). *Il counselling sistemico pluralista. Dalla teoria alla pratica*. Erickson, Gardolo (TN).
- ELLIS C., BOCHNER A. (2000). “Autoetnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject”. In DENZIN N.K., LINCOLN Y.S. (a cura di). *Handbook of Qualitative Research*, (2nd ed.) (pp. 773-768). Sage, Thousand Oaks.
- EMIRBAYER, M., MISCHÉ, A. (1998). “What is agency?”. In *American Journal of Sociology*, 103 (4), pp. 962-1023.
- ENGIN M. (2011). “Research Diary: A Tool for Scaffolding”. In *International Journal of Qualitative Methods*, 10 (3), pp. 296-306.
- FABBRI D. (1998). “Narrare il conoscere. Appunti per una epistemologia della formazione”. In KANEKLIN C., SCARATTI, G. (a cura di). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo* (pp. 5-20). Raffaello Cortina Editore, Milano.
- FABBRI D. (2003). “Riflessività”. In TELFENER U., CASADIO L. (a cura di) (2003). *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità* (pp 493-494). Bollati Boringhieri, Torino.

- FABBRI D., FORMENTI L. (1991). *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*. Franco Angeli, Milano.
- FABBRI D., MUNARI A. (2005). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Guerini e Associati, Milano.
- FINE M. (2012) (a cura di) *Disruptive voices. The possibilities of Feminist Research*. Michigan University Press, Michigan.
- FINLEY S. (2011). "Arts-based Inquiry. Performing Revolutionary Pedagogy". In N. K. DENZIN, Y. S. LINCOLN, (a cura di). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed.) (pp. 681-694). Sage, Los Angeles.
- FOERSTER H. VON (1981). *Sistemi che osservano*. Tr. it. Astrolabio, Roma, 1987.
- FOERSTER H. VON (2003) *Understanding understanding. Essays on cybernetics and cognition*. Springer, New York.
- FORMENTI L. (2006). "La gioia dell'influenzamento: jam session come metafora per la formazione autobiografica". In CAPPA F., NEGRO C. (a cura di). *Il senso nell'istante. Improvvisazione e formazione* (pp. 37-47). Guerini Scientifica, Milano.
- FORMENTI L. (2009) (a cura di). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Erickson, Gardolo (TN).
- FORMENTI L. (2011) "Metaphors, Stories and the Making of a Satisfying Theory: Transformational Learning for professionals in Education". In M. ALHADEFF-JONES & A. KOKKOS (a cura di). *Transformative learning in time of crisis: Individual and collective challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference* (pp. 102-108). Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University, New York & Athens, Greece.
- FORMENTI L. (2012) (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Apogeo, Milano.
- FORMENTI L. (2014a) (a cura di). *Sguardi di famiglie. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Guerini e Associati, Milano.
- FORMENTI, L. (2014b) "Transformative Learning and teaching in Higher Education: from evaluation to an embodied relation theory". In Proceedings of the 1st Conf. of ESREA's Network, *Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue* (pp. 68-80), Athens, Greece June 27-29.
- FORMENTI, L. (2016). "Partecipare a movimenti d'insieme per creare teorie incarnate". In PASINI B. (a cura di) *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie* (pp. 51-63). Apogeo, Trento.
- FORMENTI, L. (2017a). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- FORMENTI, L. (2017b). "Complexity, Adult Biographies and Co-operative Transformation". In M. MILANA ET AL. (a cura di), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 191-209). Palgrave Macmillan, London.
- FORMENTI, L. (2018). "L'arte di contestualizzare nella consulenza ai sistemi umani". In *Riflessioni Sistemiche*, 18, pp. 29-41.
- FORMENTI, L., GAMELLI, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

- FORMENTI, L., LURASCHI S., RIGAMONTI A. (2017). “L’oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria”. In *Encyclopaideia XXI* (48), pp. 5-27.
- FOUCAULT, M. (1994). *Follia e psichiatria. Detti e scritti 1957-1984*. Tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
- FRUGGERI L. (2014). “Metodologie osservative per lo studio delle relazioni familiari: spunti di riflessione e linee di ricerca”. In FRUGGERI L. (a cura di) *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche* (pp. 15-40). Carrocci, Roma.
- GALLINA M. (2017). “Ripensare l’affido e l’adozione nei servizi”. In *Minorigiustizia*, 1, pp. 66-75.
- GAMBINI S. (2017) *Il ritmo*. Youcanprint.
- GASSMANN Y. (2015). “Pflegekinderspezifische Entwicklungsaufgaben oder: was Pflegekindern gemeinsam ist”. In K. WOLF (a cura di). *Sozialpädagogische Pflegekinderforschung* (pp. 43-60). Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- GATTI M. (2012). “Il gruppo: percorsi e vissuti”. In CAM (Centro ausiliario per i problemi minorili) (a cura di). *Nuove sfide per l’affido. Teorie e prassi* (pp. 200-249). Franco Angeli, Milano.
- GOBO G. (2001). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico*. Carocci, Roma.
- GOBO, G. (2008). *Doing Ethnography*. Sage, London.
- GRECO O., IAFRATE R. (2001) *Figli al confine. Una ricerca multimetodologica sull’affidamento familiare*. Franco Angeli, Milano.
- HALL E.T. (1989). *The dance of life. The other dimension of time*. Anchor Books, New York.
- HERON J. (1996). *Cooperative Inquiry, Research into the human condition*. Sage, London.
- HESSE-BIBER S., LEAVY, P. (2008) (a cura di). *Handbook of Emergent Methods*, Guilford Press, New York.
- HICKSON H. (2016). “Becoming a critical narrativist: using critical reflection and narrative inquiry as research methodology”. In *Qualitative Social Work*, 15 (3), pp. 380-391.
- HOLMAN JONES, S., ADAMS, T., ELLIS, C. (2015) (a cura di). *Handbook of Autoethnography*. Left Coast Press, Walnut Creek, CA.
- HONNETH, A. (1995) *Lotta per il riconoscimento*. Tr. It. Il Saggiatore, Milano, 2002.
- HOWES C., SPIEKER S. (2016). “Attachment Relationships in the context of multiple caregivers”. In CASSIDY, J. AND SHAVER, P. (a cura di). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*, (3rd ed.) (pp. 3-22). Guilford, New York.
- HUNT C. (2013). *Transformative Learning through Creative Life Writing, Exploring the Self in the Learning Process*. Routledge, London.
- JAQUES-DALCROZE E. (1920). *Il ritmo, la musica e l’educazione*. EDT, Torino, 2008.
- KEENEY B.P. (1983). *L’estetica del cambiamento*. Tr. it. Astrolabio, Roma, 1985.
- KUHN T. S. (1962). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Tr. it. Einaudi, Milano.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1980). *Metafora e vita quotidiana*. Tr. it. Bompiani, Milano, 1998.

- LANZA, M. L. (2013). "Quando l'affidamento familiare è *sine die*: opinioni e rappresentazioni del Veneto". In *Minorigiustizia*, 4, pp. 159-169.
- LEDDA C. ET AL. (2009). "Il Gruppo delle famiglie affidatarie come risorsa: il racconto di un'esperienza". In *Minorigiustizia*, 1, pp. 300-311.
- LEFEBVRE H. (1992). *Rhythmanalysis. Space, time and everyday life*. Tr. En. Continuum, London, 2004.
- LIETZ ET AL. (2016). "Cultivating Resilience in Families Who Foster: Understanding How Families Cope and Adapt Over Time". In *Family Process*, 55, pp. 660-672.
- LURASCHI, S., FORMENTI, L. (2016). "Il sistema che orienta: pratiche partecipative e linguaggi estetici nella scuola". In *Riflessioni Sistemiche*, 14, pp. 102-116.
- MADONNA G. (2010). *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Franco Angeli, Milano.
- MAIER H. W. (1979). "The core of care: Essential Ingredients for the Development of Children at Home and Away from Home". In *Child Care Quarterly* 8 (3), pp. 161-173.
- MÄLKKI K. (2010). "Building on Mezirow's Theory of Transformative Learning: Theorizing the Challenges to Reflection". In *Journal of Transformative Education*, 8 (1), pp. 42-62.
- MÄLKKI K. (2012). "Rethinking Disorienting Dilemmas Within Real-Life Crises: The Role of Reflection in Negotiating Emotionally Chaotic Experiences". In *Adult Education Quarterly* 62 (3), pp. 207-229.
- MANGHI S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MANTOVANI S. (1998) (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, vol.1*. Mondadori Milano.
- MARZANO M. (2001). "L'etnografo allo specchio", *Rassegna Italiana di Sociologia*, a XLII, 2.
- MASSA R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli, Milano.
- MASSARI L. (2012). "Prevedere l'imprevisto nella tutela dei minori". In FORMENTI L. (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione* (pp. 243-262). Apogeo, Milano.
- MASLOW A. H., (1954). *Motivation and personality*. Harper, New York.
- MATHISEN A. (2015) "Rhythms as a Pedagogy of Becoming. Lefebvre, Whitehead and Steiner on the Art of Bringing Rhythmical Transformations into Teaching and Learning – Part II". In *Research on Steiner Education*, 6 (2), pp. 52-67.
- MATURANA H., VARELA F. J. (1980). *Autopoiesi e cognizione*. Tr it. Marsilio, Venezia, 1985.
- MATURANA H., VARELA F. J. (1984). *L'albero della conoscenza*. Tr it. Garzanti, Milano, 1987.
- MATURANA H., DÁVILA X. (1995). *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Tr. it. Elèuthera, Milano, 2006.
- MAURIZIO R., SALVADORI G., PEROTTO N. (2015). "Una famiglia per una famiglia: un'esperienza di supporto alla genitorialità". In *Minorigiustizia*, 1, pp. 256-263.
- MCNIFF, S. (2007). "Art-based research". In J. G. KNOWLES & A. L. COLE (a cura di), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (1st ed.), (pp. 29-40). Sage. Los

Angeles.

MERLEAU-PONTY M. (1946). *Il primato della percezione e le sue conseguenze filosofiche*. Tr. it. Medusa, Milano, 2004.

MERRILL B., WEST L. (2009). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Tr. it. Apogeo, Milano, 2012.

MEZIROW J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

MEZIROW, J. (2016). "La teoria dell'apprendimento trasformativo". In MEZIROW J., (autore), F. CAPPA, G. DEL NEGRO (a cura di), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto* (pp.115-128). Raffaello Cortina Editore, Milano.

MICHON P., (2005), *Rythmes, pouvoir, mondialisation*, Presses universitaires de France, Paris.

MILES M. B., HUBERMAN M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, Culture Lab, Sage, London.

MILANI P. (2012). "Un'assente molto presente: la famiglia d'origine". in BELOTTI V. ET AL., *Crescere fuori famiglia* (pp. 33-50). Venezia, Regione Veneto.

MILANI P. (2014). "Introduzione". In *Parole nuove per l'Affidamento Familiare. Sussidiario per operatori e famiglie*, Ministero delle del Lavoro e Politiche Sociali, Le Penseur.

MILANI P., SERBATI S. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Carocci, Roma.

MINUCHIN, S. (1975). *Famiglie e terapia della famiglia*. Tr. It. Astrolabio, Roma, 1978.

MINUCHIN, P., COLAPINTO, J., MINUCHIN, S. (2007). *Working with families of the poor* (2nd ed.). Guilford Press, New York.

MORIN E. (1977). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Tr. it. Feltrinelli, Milano, 1980.

MORIN, E. (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Tr. It, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

MORIN, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Tr. It., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.

MORIN, E. (2016). *Per una teoria della crisi*. Tr. It. Armando Editore, Roma, 2017.

MORTARI L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. La Nuova Italia, Firenze.

MORTARI L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci, Roma.

MUNARI A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Guerini e Associati, Milano.

NADIN S., CASSELL, C. (2006). "The use of a research diary as a tool for reflexive practice." In *Qualitative Research in Accounting & Management* 3 (3) pp. 208-217.

NESMITH A. (2015) "Factors Influencing the Regularity of Parental Visits with Children in Foster Care". In *Children Adolescent Social Work*, 32, pp. 219-228.

- OCCHIOGROSSO F. (2007). "L'adozione mite e le nuove prospettive emergenti". In A. GIASANTI, E. ROSSI, (a cura di). *Affido forte e adozione mite: culture in trasformazione* (pp. 91-118), Franco Angeli, Milano.
- PATIL. (2008). "Narrazione, riflessività, affidamento familiare". In PATIL. (a cura di). *Famiglie affidatarie risorsa educativa della comunità* (pp. 29-47). Editrice La Scuola, Brescia.
- PEARCE B. W. (1989). *Comunicazione e Condizione Umana*. Tr. it. FrancoAngeli, Milano, 1993.
- PEARCE B.W., HARRIS L. M., CRONEN V. E., (1981). "Communication Theory in a New Key". In WILDER C., WEAKLAND J.H. (a cura di), *Rigor and Imagination. Essay from the legacy of Gregory Bateson* (pp. 149-194). Praeger, New York.
- PETRIE, P. (2007). "Foster care: a role for social pedagogy?". In *Adoption & Fostering*, 31 (1), pp.73-80.
- PIAGET J. (1950). *Epistemologia genetica*. Tr. it. Laterza, Bari, 1974.
- PINCELLI E. (2015). "I tempi della tutela e dell'affido dal punto di vista dell'operatore sociale: come tenere conto di tutto?" (insieme a GALLINA, M.). Intervento al Convegno *Il Tempo della cura e la cura del tempo. Le dimensioni temporali della tutela minori e dell'affido familiare*. Organizzato dal CAM - Centro Ausiliario per i Problemi Minorili di Milano 15 aprile, 2015.
- PINEAU G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Anthropos, Paris.
- PRANDIN A. (2012). "Posizionamenti estetici e ricerca della bellezza". In FORMENTI L. (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione* (pp.143-168). Apogeo, Milano.
- PUVIANI V. (2006). *Le storie belle si raccontano da sole. Il disegno per comunicare con il bambino e per curare le sue ferite. L'arte tra educazione e cura*. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- REASON P. (1994). "Three approaches to participative inquiry". In N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN (a cura di), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 324-339). Sage, Thousand Oaks.
- REASON P., BRADBURY H. (2008) (a cura di). *Sage Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). Sage, London.
- REIMER, D. (2010) "‘Everything was strange and different’ Young adults’ recollections of the transition into foster care". In *Adoption & Fostering*, 34 (2), pp. 14-22.
- REIMER, D. (2016). "Constructions and balances of normality in the biographies of former foster children". In *Social Work & Society*, 14 (2).
- REIMER, D., & SCHÄFER, D. (2015). "The use of biographical narratives to explain favourable and unfavourable outcomes for children in foster care". In *Adoption & Fostering*, 39 (1), pp. 5-20.
- RICHARDSON L., ADAMS ST. PIERRE E. (2005). "Writing: A Method of Inquiry". In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (a cura di). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.) (pp. 959-978). Sage, Los Angeles.
- RIÇOEUR P. (2016). "Architecture and Narrativity". In *Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies*, 7 (2), pp. 31-42.
- RIGAMONTI A. (2012). *Le Déjeuner des Canotiers. Cultura e comunicazione in un'équipe professionale*. Tesi di Magistrale in Scienze Pedagogiche. (Tutor Formenti, L.), Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", Università degli Studi di Milano Bicocca.

- RIGAMONTI A. (2017). "Diarizing as an auto/educational moment for early researchers". In *Quality and reflexivity in qualitative inquiry*. European Congress of Qualitative Inquiry Proceedings. KU Leuven NQRL. Leuven, pp. 19-24.
- SANGIOVANNI B. (2009). "La cura pensata. Tra forma e azione". In L. FORMENTI (a cura di). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé* (pp. 293-309). Erickson Gardolo (TN).
- SAUVANET P. (1997). "L'ethnomusicologue et le philosophe: quand ils se rencontrent sur le phénomène 'rythme'". In *Cahiers d'ethnomusicologie*, 10, pp. 1-13.
- SCARDICCHIO A. C. (2012). *Il sapere claudicante. Appunti per un'estetica della ricerca e della formazione*. Bruno Mondadori, Milano.
- SCHEIN E. H. (2001). *La consulenza di processo: come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- SCHOFIELD G., SIMMONDS J., (2011). "Contact for infants subject to care proceedings". In *Adoption & Fostering*, 35 (4), pp.70-74.
- SCHWANDT, T. (2000). "Further diagnostic thoughts on what ails evaluation practice". *American Journal of Evaluation*, 21 (2), pp. 25-240.
- SCIVOLETTO C. (2013) (a cura di). *Il tempo e la fiducia. L'affido eterofamiliare del minore*. Carocci, Roma.
- SCLAVI M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori, Milano.
- SCLAVI M. (2005). *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*. Bruno Mondadori, Milano.
- SEIDEL, W. (1987). *Il ritmo*. Il Mulino, Bologna.
- SELLAROLI V. (2017). "Capacità genitoriale e affettività nella relazione con il minore: dalla legge 173/2015 all'adozione "mite"?". In *Minorigiustizia*, 1, pp. 51-55.
- SERRA P. (2015). "Quando l'affidamento diventa adozione: opportunità e criticità nelle relazioni vissute dal minore". In *Minorigiustizia*, 4, pp. 26-34.
- SERRA P., BRACA A. (2014). "Quando l'affidamento si conclude: come preservare il legame affettivo con la famiglia affidataria?". In *Minorigiustizia*, 4, pp. 64-72.
- SIMONS, H., & MCCORMACK, B. (2007). "Integrating Arts-Based Inquiry in Evaluation Methodology: Opportunities and Challenges". In *Qualitative Inquiry*, 13 (2), pp. 292-311.
- SMITH, M., CAMERON, C., REIMER, D., (2017). "From Attachment to Recognition for Children in Care". In *British Journal of Social Work*, 47, pp. 1606-1623.
- STEINER R. (1961). *The Foundations of Human Experience*. Tr. En. Anthroposophic Press, Hudson (N.Y.), 1996.
- TAGLIAFERRI R. (2014). *Ritmo*, EMP, Padova.
- TAVOLO NAZIONALE AFFIDO (2015) (a cura di). "I legami che continuano. Affidamento familiare e oltre" In *Minorigiustizia*, 2, pp. 153-158.

- TELFENER U., CASADIO L. (a cura di) (2003). *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Bollati Boringhieri, Torino.
- TELFENER U. (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambienti di lavoro*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- UGAZIO V. (1998). *Storie permesse storie proibite. Polarità semantiche familiari e psicopatologie*. Bollati Boringhieri, Torino.
- VARELA F.J., THOMPSON E., ROSCH E. (1991). *The Embodiment Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge (MA).
- VERHALLEN T. ET AL. (2017). "Family support and child protection approaches. Historicizing perspectives on contemporary discourses of social work". In *Qualitative Social Work*, 0 (00), pp. 1-16.
- VIARIO M. (1995). "Concetto di contesto e teoria sistemica". In DI BLASIO P. (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- VITALE. A. (2012). *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Guerini Scientifica, Milano.
- WHITEHEAD A. N. (1929). *I fini dell'educazione e altri saggi*. Tr. It. La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- WIENER (1948). *La cibernetica: Controllo e comunicazione nell'animale e nella macchina*. Tr. it. Armando Editore, Roma, 2017.
- WOLF, K. (2016). "What is meant by social pedagogical research into foster children?". In *Social Work & Society*, 14 (2).
- YIN R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Armando Editore, Roma.
- ZANON O. (2014). "Valutare o valorizzare? Metodi e strumenti per orientare le risorse di genitorialità sociale nell'affidamento familiare". In *Minorigiustizia*, 4, pp. 178-186.

SITOGRAFIA

3° RAPPORTO SUPPLEMENTARE ALLE NAZIONI UNITE SUL MONITORAGGIO DELLA CONVENZIONE SUI DIRITTI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA IN ITALIA - I DIRITTI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA IN ITALIA. Pubblicato nel novembre 2017 dal gruppo CRC, <http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/rapportocrc-x2017.pdf> (ultima consultazione: 02.05.18).

DOCUMENTO DI PROPOSTA: PRENDERSI CURA DEI BAMBINI E DEGLI ADOLESCENTI VITTIME DI MALTRATTAMENTO. Pubblicato il 15 maggio 2015 da Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, in http://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Commissione_Consultiva_Maltrattamenti_mag15.pdf (ultima consultazione: 09.08.18).

EUSARF – BOOK OF ABSTRACT: *All Children, All Families - Promoting Excellence in Child Welfare Research, Policy and PRACTICE*, EUSARF Conference - European Scientific Association on Residential & Family Care for Children and Adolescents, 2-5 ottobre, 2018, Porto, Portogallo, in http://eusarf2018porto.com/fileManager/editor/EUSARF_2018_PORTO_-_BOOK_OF_ABSTRACTS.pdf (ultima consultazione: 26.10.2018).

IL TEMPO DELLA CURA E LA CURA DEL TEMPO. LE DIMENSIONI TEMPORALI DELLA TUTELA MINORI E DELL'AFFIDO FAMILIARE. Atti del convegno organizzato dal CAM - Centro Ausiliario per i Problemi Minorili di Milano, 15 Aprile, 2015, in http://www.cam-minori.org/new/atti_ultimo_convegno.php (ultima consultazione: 18.10.2018).

LA CONTINUITÀ DEGLI AFFETTI NELL'AFFIDO FAMILIARE – LE RACCOMANDAZIONI DELL'AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, Pubblicato dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, in <http://garanteinfanzia.org/sites/default/files/scheda-raccomandazioni-affetti-affido.pdf> (ultima consultazione: 10.05.18).

LEGGE 4 MAGGIO 1983, N. 184 “Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori”, in http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1983-05-17&atto.codiceRedazionale=083U0184&elenco30giorni=false (ultima consultazione: 18.09.18).

LEGGE 19 OTTOBRE 2015, N. 173 Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, sul diritto alla continuità affettiva dei bambini e delle bambine in affidamento familiare, in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/10/29/15G00187/sg> (ultima consultazione: 18.09.18).

LINEE DI INDIRIZZO PER L'AFFIDAMENTO FAMILIARE. Pubblicate nel 2013 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in https://www.minori.it/sites/default/files/linee_guida_affidamento_familiare_2013.pdf, (ultima consultazione, 02.02.18).

PAROLE NUOVE PER L'AFFIDAMENTO FAMILIARE, SUSSIDIARIO PER OPERATORI E FAMIGLIE. Pubblicato nel 2014 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale per l'Inclusione e le Politiche Sociali e Labrief, in <https://www.minori.it/sites/default/files/sussidiario-affido-familiare.pdf>, (ultima consultazione: 10.05.18).

QUADERNI DELLA RICERCA SOCIALE, N. 31 – AFFIDAMENTI FAMILIARI E COLLOCAMENTI IN COMUNITÀ AL 31.12.12 RAPPORTO FINALE. Pubblicato nel dicembre 2014 dal Centro nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza insieme alle Regioni e le Province autonome, in https://www.minori.gov.it/sites/default/files/quaderni_ricerca_sociale_31.pdf (ultima consultazione: 15.09.16).

QUADERNI DELLA RICERCA SOCIALE, N. 40 – AFFIDAMENTI FAMILIARI E COLLOCAMENTI IN COMUNITÀ AL 31.12.14. RAPPORTO FINALE. Pubblicato nell'ottobre 2017 dal Centro nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza insieme alle Regioni e le Province autonome, in (https://www.minori.it/sites/default/files/QRS_40.pdf ultima consultazione: 01.02.18).

QUADERNI DELLA RICERCA SOCIALE, N. 42 - AFFIDAMENTO FAMILIARE E COLLOCAMENTI IN COMUNITÀ AL 31/12/2016. Pubblicato nel dicembre 2017 a cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Quaderni-della-ricerca-sociale-42-Indagine-campionaria.pdf> (ultima consultazione 14.09.18).

QUADERNI DELLA RICERCA SOCIALE, N. 41, SULLO STATO DI ATTUAZIONE DELLE LEGGE 149/2001, Biennio 2014-2015. Pubblicato nel dicembre 2017, a cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in <http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Quaderni%20della%20Ricerca%20Sociale%2041%20-%20Relazione%20sullo%20stato%20di%20attuazione%20della%20Legge%20149-2001/QRS-41-Relazione-Legge-149-2001.pdf> (ultima consultazione 12.09.18).

QUALE ORGANIZZAZIONE PER SERVIZI DI TUTELA MINORI DI QUALITÀ?. Pubblicato il 15 dicembre 2013 a cura di Paolo Gualtieri, responsabile dell'Azienda Territoriale per i Servizi alla Persona di Ghedi (Bs) e Cecilia Guidetti, ricercatrice IRS e Lombardiasociale.it, in <http://www.lombardiasociale.it/2013/11/15/quale-organizzazione-per-servizi-di-tutela-minori-di-qualita/> (ultima consultazione: 13.05.18).

DIZIONARIO TRECCANI ONLINE DELLA LINGUA ITALIANA, voce *ritmo*, in http://www.treccani.it/enciclopedia/ritmo_%28Universo-del-Corpo%29/ (ultima consultazione: 30.12.17).

RINGRAZIAMENTI

Io sono tutti quelli che ho incontrato.

Ortega y Gasset

Ringrazio la mia tutor di dottorato e mentore Laura Formenti, per il suo supporto e per aver partecipato, con cura e saggezza, alla trasformazione del mio sguardo teorico ed epistemologico di ricerca ma anche di vita.

Ringrazio Daniela Reimer e il gruppo ZPE dell'Università di Siegen, per avermi accolto durante il mio periodo di ricerca all'estero contribuendo ai miei apprendimenti nel campo di ricerca sull'affido familiare.

Ringrazio la Cooperativa AEPER e tutti i partecipanti della ricerca, per aver creduto nel mio lavoro, per avermi donato tempo, storie, rappresentazioni e riflessioni.

Ringrazio GRASS e FROGS per aver creato occasioni di pensabilità incorporata e incarnata.

Ringrazio Lucia, Silvia, Viola, Leti e Betta per il loro splendido "tifo", necessario per affrontare questo percorso. Ringrazio tutti gli amici che mi hanno aiutato, confortato, incoraggiato e fatto sentire grata.

Ringrazio la famiglia Nicolai, per avermi insegnato cosa vuol dire "affidarsi".

Ringrazio le mie zie, le mie cugine e i miei cugini per il loro grande affetto.

Infine ringrazio i miei genitori, Fabio e Daniela, capaci di sostenermi, accogliermi e comprendermi in ogni situazione come solo una famiglia sa fare.