

Miti e paradigmi familiari nella formazione della genitorialità. Appunti di Pedagogia critica sul servizio di Spazio Neutro

*Alessandro D'Antone*¹

Abstract

Il lavoro esplora la genitorialità come costruzione dinamica, oscillante tra continuità e discontinuità, influenzata da processi transgenerazionali di soggettivazione. Vi si analizza il ruolo dello Spazio Neutro, servizio pedagogico che media la relazione tra adulto e persona minorenni garantendo continuità affettiva e promuovendo la rielaborazione critica del copione familiare. Si discute altresì del paradigma familiare in rapporto dialettico con il mito familiare, evidenziando il rischio di riproduzione automatica e il potenziale trasformativo della discontinuità educativa. Infine, si propone una lettura critica dello Spazio Neutro come luogo di transizione in cui l'educazione può facilitare nuovi processi di soggettivazione e formazione della genitorialità.

Parole chiave: Spazio Neutro, paradigma familiare, mito familiare, copione familiare, genitorialità.

Abstract

The study explores parenthood as a dynamic construction, oscillating between continuity and discontinuity, influenced by transgenerational processes of subjectivation. It examines the role of Spazio Neutro, a pedagogical service that mediates the adult-minor relationship, ensuring emotional continuity and fostering a critical reworking of the family script. The discussion also addresses the family paradigm in its dialectical relationship with the family myth, highlighting the risk of automatic reproduction and the transformative potential of educational discontinuity. Finally, a critical interpretation of Spazio Neutro is proposed as a transitional space where education can facilitate new processes of subjectivation and the formation of parenthood.

Keywords: Spazio Neutro, family paradigm, family myth, family script, parenthood.

¹ Ricercatore *Tenure Track* (RTT) in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

1. *Premessa: formazione della genitorialità, tra continuità e discontinuità*

La problematica della formazione della genitorialità, tema su cui è ormai assodata una componente materiale, socio-culturale e simbolica che sopravanza concezioni essenzialiste o innatiste² della questione, diventa particolarmente rilevante e delicata laddove se ne evidenzino, in particolare, due momenti. Da una parte, le componenti transgenerazionali di determinazione (Schützenberger, 2011; Riva, 2014; 2021)³. Dall'altra, la relativa produzione non a partire da processi di genesi o filiazione⁴, ma in termini di effettualità (Althusser, 1994, cfr. in particolare p. 126) comprensiva di perturbazioni e omeostasi, come pure di alternative possibili, a carattere strutturale (Keeney, 1984, trad. it. 1985, cfr. in particolare p. 100). La questione è non di poco rilievo poiché introduce il tema della discontinuità all'interno di relazioni, quelle familiari, ove la continuità fra generazioni ha effetti determinanti sulla qualità dell'esperienza educativa (Dewey, 1938, trad. it. 2014, cfr. in particolare pp. 75-76) che vi si produce. Un episodio di questo tipo attiene alla "reincarnazione", così descritta da Bertrand Cramer:

Vincent Van Gogh passava tutti i giorni davanti alla tomba del fratello maggiore, di nome Vincent, morto esattamente un anno prima della sua nascita. Che strano destino quello di venire a sapere che non si è che un sostituto! Tanto più che il bambino morto è idealizzato, senza difetti: non è possibile rivaleggiare con lui (2000, p. 13).

Se, però, non considerassimo gli effetti di soggettivazione emergenti dalla crisi, e se dunque interpretassimo l'educazione familiare come una riproduzione sostanzialmente pedissequa e senza resti di valori e significati tramandati da una generazione alla successiva, non comprenderemo che «ad ogni momento di difficoltà e crisi corrisponde la messa in discussione di strutture relazionali consolidate», scrive Marco Rossi (1988, p. 125), «ovvero di un modo di appartenere ad un sistema di

² In ambito pedagogico, si vedano preliminarmente e a mero titolo d'esempio: Cattarsi, 2008; Fabbri, 2022; Formenti, 2016, a cura di; Gigli, 2016; Massa, 1986; Milani, 2009; Orsenigo, 2018; Perillo, 2021 (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autore, N.d.R.*).

³ Si veda anche l'ampio lavoro di ricostruzione raccolto in: Bogliolo, 2013, a cura di.

⁴ Si vedano in proposito i rilievi sulla temporalità, tra Benjamin e Bloch, di Fulvio De Giorgi (2020).

relazioni reale e fantasmatico» (*Ibidem*). Ciononostante, resta vera l'esigenza di tematizzare gli elementi di riproduzione e scarto che un'analisi transgenerazionale della famiglia propone, nei suoi aspetti generali come pure nelle analisi in profondità a cui educatrici e educatori sono chiamati durante la propria pratica professionale. Infatti, se è vero che, come ben evidenziato da David Cooper, le domande «Da dove vengo?, Dove mi hanno preso?, A chi appartengo? (chiediamo questo prima che ci sia possibile pensare di chiedere: Chi sono?)» (1972, trad. it. 1972, p. 12) richiamano una matrice storica che solo una disamina del percorso di vita e di formazione può dissodare, rimane altrettanto vero, d'accordo con Alice Miller, che:

Affermare che l'infanzia lascia la sua impronta sulla futura esistenza dell'individuo significa sicuramente compiere un'asserzione formale, che solo in quanto tale può pretendere di assurgere a validità universale. Come poi tale marchio si imprima è legato alle singole culture ed è soggetto alle trasformazioni della società; tale modalità dev'essere esplorata da capo in ogni generazione e compresa all'interno del particolare contesto di ogni singola vita (1981, trad. it. 2010, p. 7).

Comprendere la formazione della genitorialità in relazione alle caratteristiche del servizio di Spazio Neutro⁵ permette di meglio evidenziarne la caratterizzazione in termini di continuità e discontinuità, cioè di tematizzare in maniera più specifica il ruolo della crisi nei processi di soggettivazione di tipo transgenerazionale che fanno capo alla famiglia. Ne vediamo assai rapidamente le caratteristiche principali.

2. Cenni sul servizio di Spazio Neutro

Il servizio di Spazio Neutro rappresenta un intervento di matrice pedagogica, con forti afferenze di ambito giuridico, finalizzato a garantire il diritto di visita e di relazione (Caruso, Mantegna, 2009, cfr in particolare p. 24) tra la persona minorenni e le figure parentali in situazioni, in genere, di separazione giudiziale, di difficoltà o vulnerabilità familiare, come pure di provvedimenti giudiziari restrittivi in termini di responsabilità genitoriale. Esso si inserisce nel quadro normativo italiano che

⁵ Sulla trattazione a seguire, attinente alla struttura dello Spazio Neutro, ci permettiamo di rimandare per una discussione più distesa ai nostri: D'Antone, 2020; (e, sotto il profilo giuridico, a) D'Antone, 2024.

tutela il diritto del minore a mantenere rapporti equilibrati e significativi con entrambi i genitori, come sancito dall'Articolo 337-ter del Codice civile, nonché nell'ottica della protezione dell'infanzia prevista dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (art. 9), ratificata in Italia con la Legge n. 176 del 1991.

Dal punto di vista pedagogico, lo Spazio Neutro si configura come un *setting* (Dozza, 2000), istituito e presidiato sempre più di frequente da figure educative, ove la persona minorenni può incontrare la figura adulta in condizioni di sicurezza e senza condizionamenti esterni, entro un contesto tutelato da manipolazioni e strumentalizzazioni. Si tratta, viene da sé, di una connotazione del servizio orientata all'*incontro* e alla *relazione*, con forti connotati intergenerazionali (figure adulte di riferimento-persone minorenni) ma anche transgenerazionali, per via della forte afferenza del vissuto dei soggetti incontranti ove la presenza simbolica delle generazioni precedenti gioca un ruolo significativo.

In ambito giuridico tale servizio, previsto come misura di protezione e supporto in contesti di vulnerabilità familiare, si colloca nel sistema integrato di interventi socio-educativi e sociali disciplinato dalla Legge Quadro n. 328 del 2000, che stabilisce la necessità di un coordinamento tra enti locali, servizi sociali e autorità giudiziaria, per garantire il preminente interesse del minore. Difatti, il ricorso allo Spazio Neutro è spesso disposto dal giudice, nei procedimenti di separazione e affidamento, quando emergono criticità nella relazione genitoriale o rischi di pregiudizio per la persona minorenni. In particolare, la Legge 54/2006, introducendo il principio di bigenitorialità, postula che il figlio abbia diritto a mantenere un rapporto continuativo con entrambi i genitori, ma prevede altresì la possibilità di adottare misure specifiche quando la conflittualità tra le figure parentali o altre circostanze critiche rendano necessario un intervento di mediazione educativa⁶. In questo caso, quello più afferente alla dimensione giuridica, è dunque la componente *protettiva* e di *tutela* a balzare in prima linea.

Lo Spazio Neutro, quindi, non si configura solo come un mero strumento di vigilanza, ma rappresenta un dispositivo pedagogico (Massa, 1986; Orsenigo, 2018) che mira alla rielaborazione delle dinamiche re-

⁶ A tal fine, il giudice può avvalersi altresì della consulenza di esperti, come il Consulente Tecnico d'Ufficio (C.T.U.), figura regolata dagli articoli 62 e 194 del Codice di Procedura Civile, incaricata di valutare da un punto di vista professionale la qualità delle relazioni familiari.

lazionali tra genitori e figli (Moraël, 2023, a cura di) valorizzando la funzione educativa genitoriale al livello in cui materialmente si trova in un dato momento, non sulla base di una concezione astratta e astorica di “famiglia buona” (Papi, 1978). Questo aspetto risponde alla necessità, più volte sottolineata anche nella letteratura giuridica (Lenti, 2022)⁷, di evitare che il diritto di visita e di relazione si riduca a una mera esecuzione normativa, senza considerare l’impatto educativo sulle persone minorenni coinvolte. Vi è, dunque, un *equilibrio dialettico tra un’istanza di tutela e una promozionale*, ed è precisamente entro una tale articolazione che la componente transgenerazionale di formazione della genitorialità può emergere entro una problematicità, quella determinata dalla crisi familiare e accolta/percorsa dal servizio di Spazio Neutro, foriera, potenzialmente, di esiti non predeterminati.

Una coppia di concetti qui utile per comprenderne l’incidenza è rappresentata dal rapporto tra *paradigma* e *mito* familiare.

3. Il *paradigma familiare*

Il *paradigma familiare* (Constantine, 1986) rappresenta una proprietà emergente del sistema, un costrutto, cioè, che si sviluppa nel tempo attraverso la negoziazione transindividuale (Morfino, 2022) e l’interazione con il contesto socio-culturale (Fruggeri, 1997) operate dai membri della famiglia medesima. Esso non può essere ridotto alla somma delle capacità individuali, poiché costituisce un sistema condiviso di significati che orienta la costruzione della realtà e il comportamento familiare, sia nelle dinamiche interne che nelle relazioni con l’ambiente esterno. Infatti, il paradigma familiare possiede una duplice valenza: da un lato una dimensione cognitiva, che comprende le premesse e le credenze sulla natura dell’ambiente sociale e sul ruolo che la famiglia occupa al suo interno; dall’altro una dimensione valoriale, che include gli ideali, le priorità e i significati condivisi che regolano l’interazione tra i membri e la risposta agli stimoli esterni (Reiss, 1981, cfr. in particolare pp. 208-209). Al contempo, è duplice la funzione espressa dal paradigma: esso fornisce un

⁷ Si consideri pure che, in conformità con gli articoli 342-bis e 342-ter del Codice Civile, il servizio può essere integrato con percorsi di mediazione familiare e supporto psicologico per facilitare la ricostruzione di un rapporto genitoriale adeguato; forme di intervento, queste, su cui, sia pure sotto il profilo pedagogico, non avremo occasione di soffermarci in questa sede.

riferimento stabile per strutturare le relazioni quotidiane mentre permette alla famiglia, parallelamente, di adattarsi alle trasformazioni e agli elementi aleatori della propria esistenza.

Dal punto di vista epistemologico, il *paradigma* si distingue dal *mito*, su cui ci soffermeremo poco oltre. Difatti, mentre il mito familiare (Andolfi, Angelo, 1987) si configura come una narrazione collettiva che orienta i comportamenti e la percezione degli eventi in una prospettiva talvolta apodittica, il paradigma è un elemento dinamico che non si limita a determinare la risposta agli stimoli, ma contribuisce a definirne la struttura e il significato. Ciò implica che il paradigma non sia un elemento statico, ma che evolva attraverso un processo dialettico di interazione con esperienze individuali e collettive, transizioni familiari e trasformazioni del contesto storico-sociale.

Un aspetto centrale nella costruzione del paradigma familiare è il rapporto con la dimensione della *lealtà intergenerazionale* (Boszormenyi-Nagy, Spark, 1984). Secondo questa prospettiva, le famiglie evolvono attraverso una rete di obblighi e reciprocità che connette le generazioni e influenza la trasmissione di valori, aspettative e dinamiche relazionali. La *lealtà invisibile* agisce come un vincolo simbolico che può consolidare la coesione familiare ma, in alcuni casi, può anche ostacolare i processi di cambiamento introducendo vincoli determinati da squilibri di potere. Scrivono Lorieo e Angiari:

A volte il detentore ritiene opportuno richiedere il vincolo al segreto: confida le informazioni, ma richiede che queste non vengano trasmesse ad altri. Chi riceve il segreto deve quindi decidere se mantenere la lealtà promessa o tradirla. Un detentore che richiede il vincolo del segreto quando confida le sue conoscenze a terzi sa di esporsi comunque al rischio di una rivelazione, che può ritenere improbabile, ma che è comunque sempre possibile. Pertanto, ogni rivelazione, anche se rivolta a persone fidate e vincolate al segreto, si traduce in una drastica riduzione del potere di controllo del detentore (2021, p. 18).

Qui si evidenzia come l'afflato della lealtà sul segreto abbia una funzione mistificatoria rispetto a "verità scomode" e sia rivolta alla protezione della coesione familiare attraverso la dissimulazione. Una costruzione di lealtà fondata sulla *trasparenza*, ad esempio, può celare una realtà in cui alcuni temi vengono sistematicamente evitati o mistificati, mentre una costruzione paradigmatica fondata sulla *felicità* può nascondere dinamiche disfunzionali che rischiano di non trovare spazi di espressione.

Una simile configurazione permette di individuare nella *ritualità* un ruolo fondamentale nel mantenimento e nella trasmissione del pa-

radigma familiare. Come evidenziato da Wolin e Bennett (1984), i rituali rappresentano una forma di comunicazione simbolica che rafforza l'identità familiare e stabilizza la continuità intergenerazionale. Essi agiscono come strumenti attraverso cui la famiglia conferma le proprie credenze fondamentali e trasmette valori condivisi: infatti, le famiglie si differenziano tra loro nel modo in cui strutturano e interpretano il proprio paradigma, sostanzialmente secondo direttrici di configurazione, coordinazione e chiusura (Fruggeri, 1997, cfr. in particolare p. 85). La configurazione riguarda la percezione dell'ambiente sociale, che può essere considerato ordinato e prevedibile o, al contrario, caotico e incontrollabile. La coordinazione fa riferimento al grado di coesione familiare e alla concezione della famiglia come entità unitaria o aggregato di individui separati. Infine, la chiusura descrive l'apertura della famiglia verso nuove informazioni, oscillando tra atteggiamenti flessibili e conservatori. Queste dimensioni non sono rigidamente correlate, ma interagiscono in modo dinamico contribuendo a modellare l'identità familiare e la sua capacità di adattarsi al cambiamento. In questa prospettiva, è altresì particolarmente feconda la riflessione di Paul-Claude Racamier (2010), il quale introduce il concetto di *incestuel* per indicare non tanto l'atto incestuoso in sé, quanto un "clima psichico" che attraversa la famiglia e ne struttura in profondità le dinamiche affettive e relazionali. L'*incestuel*, sia pure non coincidente con la dimensione genitale in senso stretto (*Ivi*, p. XIV), si manifesta attraverso relazioni segnate da confusione generazionale, segreti non detti, vincoli opachi e attrazioni narcisistiche che si trasmettono in maniera transgenerazionale come scenari psichici e familiari invischiati. Precisamente l'analisi di questi dispositivi relazionali permette di cogliere in chiave educativa il rischio che il paradigma familiare si irrigidisca in forme di legame affettivo che possano ostacolare il processo di soggettivazione e la rinegoziazione dei ruoli parentali.

4. *Il mito familiare*

Contestualmente, il *mito familiare* rappresenta un insieme di credenze collettive che definisce l'identità, i ruoli e le dinamiche relazionali all'interno di una famiglia. Questo costrutto, che si sviluppa attraverso la condivisione di narrazioni, rituali e pratiche simboliche (Di Nicola, 1995), funge da struttura interpretativa per gli eventi vissuti dal sistema familiare e orienta i comportamenti e le relazioni tra i suoi membri. Come sottolineato da Ferreira (1963), il mito familiare si radica nella

dimensione omeostatica del sistema contribuendo alla sua coerenza e stabilità: tuttavia, tale stabilità si fonda sovente su una rielaborazione della realtà che, anziché promuovere flessibilità e adattamento, tende a perpetuare schemi rigidi e talvolta disfunzionali⁸. Secondo Fruggeri (1997, p. 76), il mito familiare si sviluppa in stretta connessione con il sistema di credenze del gruppo, instaurando “verità” interne che non vengono messe in discussione e che plasmano l’identità familiare attraverso un senso di comunità correlato a fantasie condivise (Kets De Vries, Miller, 1984, cfr. in particolare p. 21). Il mito si mantiene attraverso racconti condivisi, metafore, aneddoti e pratiche quotidiane che rafforzano la narrazione dominante della famiglia: ad esempio, una famiglia che costruisce il *mito dell’armonia* potrebbe negare l’esistenza di conflitti interni, impedendo qualsiasi confronto su questioni problematiche. Questo processo di costruzione mitica si basa su una reinterpretazione selettiva dell’esperienza, funzionale al mantenimento di un’immagine di coerenza interna e alla costruzione di un senso di continuità e appartenenza. Scrivono Andolfi e Angelo circa le narrazioni genitoriali di trasformazione di figlie e figli durante il periodo adolescenziale:

La lunga consuetudine a “vedere” il figlio in una certa maniera e ad attribuirgli pensieri e comportamenti di un determinato tipo (e da parte del figlio l’acquiescenza a questo stereotipo relazionale) ha creato di lui un’immagine così univocamente caratterizzata da far passare in secondo piano componenti diverse e aspetti della personalità dissonanti dal quadro abituale. Soprattutto, ha trasformato un processo evolutivo in una realtà statica. Il mito del “bravo figlio, eternamente bambino e dipendente” viene a coniugarsi con la regola che niente deve cambiare nelle modalità di rapporto con i genitori e, più in generale, nelle modalità di funzionamento del sistema (1987, p. 96).

Un aspetto centrale del mito familiare è, pertanto, la sua funzione difensiva. Ferreira (1963) precisa che i miti operino proteggendo il sistema da tensioni e dissonanze che potrebbero minacciarne l’equilibrio, analogamente ai meccanismi di difesa psicoanalitici: il mito familiare consentirebbe alla famiglia di mantenere un senso di continuità e coerenza anche a costo di distorcere la realtà. Un esempio emblematico è quello del *mito del capro espiatorio*, in cui un singolo membro viene identificato come la “causa di tutti i problemi familiari”: in questo modo, il gruppo può evi-

⁸ Si veda in proposito il «mito della ‘buona educazione’ dettato dall’immaginario sociale» di cui parla Pourtois (1988, p. 24).

tare di affrontare tensioni più profonde e sistematiche, concentrandosi su un'unica figura da cui prendere le distanze (Fruggeri, 1997, cfr. in particolare p. 79). In sostanza, il mito familiare rappresenta punti nodali e di stabilizzazione nella relazione, assegnando ruoli e prescrivendo comportamenti che, a propria volta, consoliderebbero i ruoli medesimi (Ferreira, 1963, cfr. in particolare p. 462).

5. Dalla riproduzione del "copione mitico" alla discontinuità educativa

John Byng-Hall (1985), in proposito, propone il concetto di *family script*, ovvero di *copione familiare*, come strettamente connesso ai *miti* e con la specifica funzione di descrivere gli schemi ripetitivi che definiscono le aspettative di comportamento all'interno della famiglia. Il mito, infatti, non si limita a rappresentare una narrazione, ma si traduce in azioni e ruoli prestabiliti che ogni membro è chiamato a perseguire e a rispettare. Questa dinamica può limitare le possibilità di cambiamento, bloccando la famiglia in uno schema di interazioni ripetitive che si riproducono di generazione in generazione. Scrive l'autore:

Ogni copione ha le sue origini nel copione familiare di ciascun genitore, derivato dalla propria famiglia di origine e intrecciato in una nuova trama. Poiché le generazioni si sovrappongono, l'ultima generazione può essere indotta a seguire il copione della generazione precedente, spesso in momenti specifici della vita. Ad esempio, un copione di "uscita di casa" può essere messo in atto attraverso un copione di replicazione, in cui gli adolescenti interpretano gli stessi ruoli che avevano ricoperto i loro genitori, oppure attraverso un copione correttivo, in cui i genitori cercano di fare il contrario rispetto ai loro stessi genitori nel tentativo di correggere gli errori che ritengono siano stati commessi. Spesso si verifica una combinazione di copione correttivo e di replicazione, che integra elementi provenienti da entrambi i rami della famiglia (Ivi, p. 302)⁹.

Difatti, il concetto di copione familiare si basa sull'idea che la famiglia operi secondo un canovaccio narrativo (Orsenigo, 2018), nel quale ogni membro assume ruoli specifici che vengono interiorizzati e tramandati di generazione in generazione (Riva, 2014; 2021). Un tale copione costituisce una struttura fondamentale dell'identità familiare e individuale fornendo stabilità e continuità, ma, al contempo, rischia di impor-

⁹ Traduzione a cura dell'Autore, N.d.R.

re vincoli stringenti che limitano le possibilità di trasformazione dei suoi membri. Tuttavia, il copione familiare non è una struttura immutabile e la sua adattabilità emerge in particolari momenti di transizione della vita familiare e individuale. Il confronto con esperienze educative significative, come nella ritualità alternativa a quella familiare sottesa allo Spazio Neutro, rappresenta sovente un'occasione significativa di discontinuità ove il copione possa essere rielaborato (D'Antone, 2020).

Naturalmente, l'intervento educativo e la relativa concettualizzazione pedagogica non possono essere neutrali (Tramma, 2024), poiché essi possono rinforzare le narrazioni familiari già esistenti o, al contrario, offrire strumenti per la loro revisione. Come noto, l'elaborazione di Donald W. Winnicott (1971, trad. it 1974) offre, in proposito, strumenti interessanti per comprendere il processo di trasformazione del copione familiare nell'incontro con le figure educative. Se si prendesse un tale parallelismo in maniera sufficientemente libera, l'oggetto transizionale (*Ibidem*), che nei primi anni di vita funge da ponte tra la sicurezza materna e l'autonomia del bambino, può essere visto come una metafora del ruolo che educatrici e educatori assumono nel momento in cui accompagnano il soggetto in un processo di incontro e rinegoziazione del rapporto con la figura adulta, attraverso, cioè, le frontiere, le soglie e i passaggi che rendono lo spazio d'incontro effettivamente transizionale (Kaës, 2010, cfr. in particolare p. 125). Proprio come il bambino utilizza un peluche o una coperta per mediare la separazione dalla madre, l'educatore funge da apertura di uno spazio per elaborare nuove possibilità di esistenza senza dover recidere necessariamente i legami con il proprio passato, ma mantenendo aperta la possibilità di una soggettivazione alternativa, poiché problematizzante nei confronti di paradigmi, miti e copioni familiari agenti in un dato momento. Educatrici e educatori permetterebbero pertanto di sperimentare la discontinuità in un contesto sicuro, contenendo l'angoscia tipica dei processi di trasformazione: attraverso un tale spazio di transizione, plasticamente rappresentato dallo Spazio Neutro come istituzione e dal *setting* dell'incontro in maniera microfisica (Dozza, 2000; D'Antone, 2023), il soggetto può progressivamente sentire e pensare configurazioni ulteriori oltre alla riproduzione pedissequa *della* o alla fuga *dalla* mappa familiare in cui si colloca (Minuchin, Fishman, 1982, cfr. in particolare p. 79).

Conclusioni

L'educazione, lo sappiamo bene, non opera in un vuoto ideologico. Althusser ha evidenziato come le istituzioni educative, tra le quali la famiglia e la scuola (Backer, 2022, cfr. in particolare p. 57), fungano da apparati ideologici correlati alla riproduzione, in termini di *copioni*, delle condotte strutturalmente appropriate in un contesto determinato – non senza resti, naturalmente, poiché tale riproduzione deve sempre essere correlata al conflitto che la sottende. Sebbene l'educazione possa agire come strumento di conformazione (De Giorgi, 2020; Fabbri, 2022), pertanto, essa può anche divenire luogo di resistenza ove aprire spazi per una soggettivazione alternativa.

L'incontro con le figure professionali assume, in questo senso, un ruolo cruciale all'interno del processo formativo. Tale interazione si configura come un dispositivo in grado di illuminare la scena educativa, popolata da minori e adulti in contesti familiari ed extrafamiliari, favorendo, ove possibile, una scelta consapevole tra la riproduzione di schemi educativi consolidati e la loro problematizzazione. Una tale dialettica tra continuità e trasformazione consente di avviare rinnovati processi di soggettivazione per tutti i soggetti coinvolti nel progetto educativo: in altri termini, l'intervento delle figure educative professionali può facilitare una cesura rispetto alle esperienze precedenti (Orsenigo, 2018), permettendo non solo un processo di rispecchiamento nei modelli familiari, ma anche l'attivazione di dinamiche di contro-identificazione (Ulivieri Stiozzi, 2004). Queste ultime, in particolare, si rivelano funzionali alla costruzione di un autonomo processo formativo (Ford, 2018) che si sviluppa attraverso il confronto critico con l'eredità familiare e culturale attraverso una sospensione, nel "qui e ora" del *setting* delineato dal contesto educativo professionale, delle certezze materialmente e simbolicamente cristallizzate in miti e paradigmi familiari: la temporalità di essi, infatti, è *oscillatoria*, ovvero generatrice di apatia e disimpegno poiché «non vi è nulla che si possa o si debba fare per modificare alcunché» (Meltzer, Harris, 2011, p. 16).

In questo senso, la stessa formazione della genitorialità assume una traiettoria non predeterminata ove correlata all'incontro con servizi professionali capaci di accoglierne e problematizzarne il portato. La sfida, tanto per la professionalità educativa quanto per il discorso pedagogico, resta quella di pensare l'educazione, contro ogni temporalità oscillatoria, «attraverso una discontinuità metodologicamente regolata entro un quadro di continuità» (Massa, 1986, p. 215), cioè tramite una connotazione

strutturale del carattere di transgenerazionalità afferente alle *famiglie* contemporanee (e alla *famiglia* come oggetto pedagogico) ove la crisi materiale dell'assetto familiare possa risultare generativa di rinnovati percorsi formativi. Nella consapevolezza che il «peso di mille tonnellate» (Bowen, 1979, p. 153) veicolato dalle famiglie di generazione in generazione possa essere accolto e tematizzato nei suoi aspetti di resistenza e apertura, non solo di conservazione e riproduzione.

Riferimenti bibliografici

- Althusser L. (1994): *Sulla psicoanalisi. Freud e Lacan*. Milano: Raffaello Cortina.
- Andolfi M., Angelo C. (1987): *Tempo e mito nella psicoterapia familiare*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Backer D.I. (2022): *Althusser and Education*. London-New York-Dublin: Bloomsbury.
- Bogliolo C. (a cura di) (2013): *Transgenerazionalità e psicoterapie. Una rassegna di ipotesi e di esperienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Boszormenyi-Nagy I., Spark G.M. (1984): *Invisible Loyalties*. New York: Brunner/Mazel.
- Bowen M. (1979): *Dalla famiglia all'individuo. La differenziazione del sé nel sistema familiare*. Roma: Astrolabio.
- Byng-Hall J. (1985): The Family Script: a Useful Bridge between Theory and Practice. *Journal of Family Therapy*, n. 7, pp. 301-305.
- Caruso I., Mantegna M.C. (2009): *Lo spazio dei legami. Curare le relazioni familiari nei servizi: un modello di ricerca-intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Constantine L.L. (1986): *Family Paradigms*. London-New York: Guilford.
- Cooper D. (1972): *La morte della famiglia. Il nucleo familiare nella società capitalista*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1972.
- Cramer B. (2000): *Cosa diventeranno i nostri bambini? Curare le ferite precoci in modo che non lascino traccia*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Antone A. (2020): *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone A. (2023): *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone A. (2024): Child Protection and Visitation in the Italian Legal Framework. A Critical Pedagogical Analysis of the 'Spazio Neutro' Service. *Family & Law*, pp. 1-23.
- De Giorgi F. (2020): *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Dewey J. (1938): *Esperienza e educazione*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2014.

- Di Nicola V. (1995): L'estraneo e il familiare. Incontri trans-culturali tra famiglie, terapeuti e consulenti. In M. Andolfi, R. Haber (a cura di): *La consulenza in terapia familiare. Una prospettiva sistemica*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 37-57.
- Dozza L. (2000): Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, pp. 47-90.
- Fabbri M. (2022): *Essere insegnanti Essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferreira A.J. (1963): Family Myth and Homeostasis. *Archives of General Psychiatry*, n. 9, pp. 457-463.
- Ford D.R. (2018): Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, n. 1, pp. 104-118.
- Formenti L. (a cura di) (2016): *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Ravenna: Maggioli.
- Fruggeri L. (1997): *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Gigli A. (2016): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Junior.
- Kaës R. (2010): *L'appareil psychique groupal* (3^e éd.). Paris: Dunod.
- Keeney B.P. (1984): *L'estetica del cambiamento*. Trad. it. Roma: Astrolabio, 1985.
- Kets De Vries M.F.R., Miller D. (1984): *The Neurotic Organization*. San Francisco-Washington-London: Jossey-Bass.
- Lenti L. (2022): *Diritto di famiglia e servizi sociali* (4^a ed.). Torino: Giappichelli.
- Loriedo C., Angiolari C. (2021): *Il segreto. La complessità nascosta nel sistema familiare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Massa R. (1986): *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Meltzer D., Harris M. (2011): *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento*. Milano: PGreco.
- Milani P. (2009): La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 4(1), pp. 17-35.
- Miller A. (1981): *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1981.
- Minuchin S., Fishman H.C. (1982): *Guida alle tecniche della terapia della famiglia*. Roma: Astrolabio.
- Moraël E. (a cura di) (2023): *Refus ou consentement. Enfants et adolescents au cœur des conflits familiaux*. Nîmes: Champ social éditions.
- Morfino V. (2022): *Intersoggettività o transindividualità? Materiali per un'alternativa*. Roma: ManifestoLibri.
- Orsenigo J. (2018): *Famiglia. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Papi F. (1978): *Educazione*. Milano: Isedi.
- Perillo P. (2021): Dentro e oltre le concezioni di famiglia. Sguardi (parziali) di pedagogia con e per le famiglie. *Civitas Educationis*, 10(2), pp. 91-112.

- Pourtois J.P. (1988): *Educare i genitori. Come partecipare all'istruzione dei propri figli*. Roma: Armando.
- Racamier P.-C. (2010). *L'inceste e l'incestuel*. Paris: Dunod.
- Reiss D. (1981): *The Family's Construction of Reality*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Riva M.G (2014): *Pratiche educative familiari e costruzione della soggettività. Persone e famiglie nella società della dipendenza, del narcisismo e della violenza*. In L. Formenti (a cura di): *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini, pp. 41-56.
- Riva M.G. (2021): Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione emancipatrice. *Civitas Educationis*, 10(2), pp. 113-130.
- Rossi M. (1988): *Miti e cultura familiare*. In M. Andolfi, A.M. Addazi, M. Ambrogi, P. Castellani, A. Faccenda, M. Rossi, P. Tulipano (a cura di): *La famiglia trigenerazionale*. Roma: Bulzoni, pp. 123-165.
- Schützenberger A.A. (2011): *Psicogenealogia. Guarire le ferite familiari e ritrovare se stessi*. Roma: Di Renzo.
- Tramma S. (2024): *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
- Ulivieri Stiozzi S. (2004): *La cornice estetica del setting di supervisione. Pratiche di conoscenza e di legame*. In A. Rezzara, S. Ulivieri Stiozzi (a cura di): *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*. Milano: FrancoAngeli, pp. 63-96.
- Winnicott D.W. (1971): *Gioco e realtà*. Trad. it. Roma: Armando, 1974.
- Wolin S.J, Bennett L.A. (1984): Family Rituals. *Fam Proc*, 23(3): pp. 401-420.