
La consulenza educativa e l'esperienza dei Centri età evolutiva di Venezia

*Paola Scalari**

Dalla teoria alla prassi e dall'esperienza alla teoria

La mia esperienza sulla consulenza educativa a madri e padri, sia nei suoi aspetti teorici che in quelli operativi, nasce all'interno di servizi definiti Centro età evolutiva e Centro prima infanzia del Comune di Venezia. La consulenza educativa prende avvio negli anni Novanta attraverso non solo il mio lavoro come Responsabile di questo servizio, ma anche grazie al prezioso lavoro, sia in gruppo sia individuale, che Francesco Berto avvia con mamme e papà. A lui debbo quindi il molto materiale dal quale ho potuto attingere non solo per formulare i pensieri che ora vi vado raccontando, ma anche per mettere a fuoco un punto di vista teorico sul lavoro con i genitori. Punto di vista che mi ha permesso, negli ultimi anni, di dedicarmi alla formazione degli operatori che incontrano i genitori e che mi ha visto formatore e supervisore di interessanti esperienze nate in diverse città d'Italia. Questo dato generativo del sapere e saper fare mi pare utile per sottolineare come questa progettualità, nelle sue linee portanti, si sia potuta «esportare» in altri territori.

Pur parlando dei Centri vi mostro allora un modello di intervento che non solo è già operativo da più di un decennio nel progetto di *prevenzione del disagio minorile* del Comune di Venezia, ma che è divenuto realtà anche in molti altri Comuni e Unità Sanitarie locali. Nei Centri età evolutiva del comune, per non incorrere nel rischio che l'istituzione chieda ai genitori, in modo rigido e autoreferenziale, di adeguarsi alle sue modalità operative, per impedire cioè alle madri e ai padri di venire accolti da un servizio che, proprio perché fondato su certezze, non po-

* Psicologa psicoterapeuta psicosocioanalista, docente di Psicopatologia della coppia e della famiglia presso la Scuola di specializzazione in psicoterapia COIRAG, formatore, Professional Staff presso il Servizio Infanzia Adolescenza del Comune di Venezia.

trebbe trasmettere loro un modello educativo in grado di valorizzare lo stare nell'incertezza, il procedere nel dubbio, il sostare per indagare, si delinea fin dalla partenza l'ipotesi che prevede la promozione di luoghi d'incontro capaci di lasciarsi trasformare dai bisogni dei genitori.

Madri e padri possono quindi apprendere uno stile relazionale leggero proprio perché la proposta fatta dal servizio si fonda su di un pensiero «debole». Si evitano così annullamenti, svalorizzazioni e negazioni dei bisogni dell'utente. Si evitano cioè proprio quelle emozioni mortificanti che hanno lasciato i segni di più o meno devastanti dinieghi nella memoria affettiva di madri e padri. Sono infatti i pesanti disconoscimenti relazionali vissuti nel passato che oggi impediscono ai genitori di occuparsi amorevolmente del figlio!

Per rimettere in moto dei rapporti vitali diventa allora essenziale rispettare il grado di tolleranza all'esposizione relazionale che una madre e un padre possono sopportare. E ogni genitore segnala questo suo limite attraverso la tipologia delle domande che è in grado di enucleare. Al concetto di incontro consapevole, che sottolinea quindi l'importanza di dare ai genitori l'opportunità di avere a disposizione più scelte su come farsi aiutare, fa da complemento la funzione di derivazione condivisa, che rappresenta invece il collegamento tra l'operatore inviante e il collega disponibile ad accogliere quella madre e quel padre. La fiducia reciproca fra i due professionisti aiuta il genitore a passare dall'uno all'altro poiché il legame tra i due veicola nella mente di mamme e papà la rappresentazione di una relazione vitale e produttiva. Ed è appunto in questa prospettiva che il «legame tra professionisti» diviene un presupposto fondamentale del lavoro con i genitori.

Sono tutti vincoli che concorrono a creare un'autentica rete tra i diversi servizi alla persona. Basta pensare al collegamento che il lavoro sulla genitorialità richiede con gli insegnanti che intercettano alunni problematici, con i pediatri che curano bambini deprivati, con gli psichiatri che seguono genitori bizzarri, con gli assistenti sociali che intervengono su realtà multiproblematiche, con gli psicologi che raccolgono il malessere delle famiglie, con gli ostetrici che conoscono fin dagli albori le difficoltà delle mamme, gli educatori che ricevono le confidenze dei ragazzini e via dicendo. Sono tutti rapporti che concorrono a fondare un produttivo lavoro di équipe in grado di valorizzare una epistemologia complessa (Scalari, 2000).

Questi legami professionali, intrecciandosi sapientemente e pazientemente nel procedere del lavoro, danno forma a capienti contenitori dove madri e padri, sostenuti morbidamente, trattiene leggeremente e

sorretti affettuosamente, diventano in grado di sviluppare la loro disponibilità a mettersi relazionalmente in gioco.

Nella realizzazione del progetto di aiuto alle famiglie viene quindi valorizzata l'idea di predisporre dei luoghi d'incontro, dove ognuno può sentirsi accolto nella sua originalità, proprio per aiutare i genitori a sviluppare a loro volta la capacità di accogliere nel loro mondo interno ogni specifico figlio nella sua unicità, senza cioè soverchiarlo, confonderlo con se stessi e renderlo così invisibile.

Il punto di partenza

Oggi nessuno dubita più della necessità di incontrare i genitori per sostenerli nel loro compito educativo.

Oggi tutti ritengono la solitudine e l'isolamento di madri e padri una delle realtà che concorrono a determinare la sofferenza dei bambini e dei ragazzi.

Oggi la frammentazione dei legami familiari è ritenuta da molti una delle più importanti cause del disagio della genitorialità.

Se la mancata integrazione tra le diverse parti dell'identità di un genitore, quella di figlio, di coniuge e di padre o di madre, interrompe la trasmissione dei modelli di cura da una generazione all'altra, è allora la perdita di coesione del Sé che lascia aperta nelle mamme e nei papà quella breccia dalla quale fuoriescono, liberamente e confusamente, le sofferenze patite quand'erano ancora bambini.

Se poi la fragilità del patto affettivo nelle coppie moderne porta alla dissolvenza di una solida triangolarità educativa, è allora la carenza di tempo da dedicare ai rapporti che impedisce a uomini e donne di avere occasioni per sperimentare quelle relazioni significative che possono risanare proprio quelle carenze e patimenti vissuti all'interno delle loro famiglie d'origine.

Il mondo relazionale nel quale sono immersi madri e padri lascia dunque inalterati stati d'animo sofferenti che, inevitabilmente, vengono immessi nella mente del figlio. Il passaggio transgenerazionale (Scabini, Cigoli, 2000) è perciò un vero rischio per la crescita dei bambini e dei ragazzi. La creazione di vincoli risananti sembra dunque la risposta più opportuna per mettere una diga al dilagare della sofferenza che passa da una generazione alla successiva.

Modulate relazioni professionali vanno infatti sostituendo i rapporti naturali.

Accoglienti presenze istituzionali stanno via via modificando il campo emotivo nel quale madri e padri sono immersi.

Affettuose sollecitudini umane cominciano così a entrare nel bagaglio personale del genitore.

Autentiche benevolenze ritornano alle madri e ai padri un'immagine bonificata di se stessi.

La trasformazione intrapsichica del genitore muta, a sua volta, la vita quotidiana con il figlio.

Promuovendo un clima positivo si mettono infatti a disposizione del bambino una mamma e un papà che, proprio perché si sono sentiti accettati e benvoluti, diventano capaci di amarsi. E madri e padri capaci di una relazione affettuosa con se stessi, possono, a loro volta, dispensare amore, generare fiducia e infondere speranza nel figlio (Meltzer, Harris, 1983, trad. it. 1986).

Mantenere la vicinanza affettiva, pur sapendo tenere una distanza differenziante, è però una risorsa che l'operatore ha a sua disposizione solo se ha trovato una buona soluzione al processo di separazione dai suoi familiari e se si è individuato con stabilità.

La risoluzione delle pretese infantili e delle rivendicazioni adolescenziali sta dunque alla base delle competenze di chi lavora sulla genitorialità.

Una continua supervisione evita spesso equivocate simpatie o antipatie verso i genitori e favorisce la costruzione di percorsi dove la trasformazione delle difese di madri e padri avviene attraverso la ricerca della condivisione di vissuti empatici (Bolognini, 2002).

L'operatore utilizza quindi una metodologia di lavoro in grado di trovare una modulazione tra il proporsi e il sottrarsi, tra l'esserci e il non invadere, tra il presentificarsi e il non sovrapporsi, tra l'assumere in prima persona la responsabilità e il delegarla ad altri.

Nel tentativo di costruire momenti di autentica empatia si ricorre anche all'«agito pensato». Ed è in questo «fare» che si scrivono pertanto la pluralità delle offerte organizzate, proposte e suggerite a mamme e papà.

La risorsa del progetto, perciò, non sta solo nelle competenze dell'operatore, ma anche nel promuovere una pluralità di dispositivi attraverso i quali sostenere i genitori.

Il servizio mette quindi a disposizione delle famiglie una articolazione complessa di opportunità di incontro (Sartori, Scalari, 1994).

Per ogni dispositivo si definisce con precisione il «compito» proprio per mettere l'operatore nella condizione di scegliere il modo con cui attaccare le difese di mamme e papà.

La fissità, cioè, non si può correggere con la rigidità, ma è possibile trasformarla grazie a una esperienza capace di modularsi sulle esigenze dell'altro. È così che si può far maturare nei genitori la capacità di rispetto dei confini umani e la flessibilità delle azioni educative.

Il modello operativo

Alla fine degli anni Ottanta, all'interno del Servizio attualmente definito «Infanzia Adolescenza», si avvia una «ricerca intervento» per raggiungere madri e padri. Si vuole leggere il disagio relazionale che si consuma tra le pareti domestiche e cercare di individuare le risposte in grado di contrastarlo. L'indagine si sviluppa grazie all'articolazione di un progetto che, anno dopo anno, viene modificato attraverso la rielaborazione dei dati processuali e dei dati oggettivi raccolti dagli operatori del servizio.

Allo stato attuale, per i genitori e i bambini da zero a tre anni vengono organizzati, attraverso il «Centro prima infanzia», degli spazi per madri e piccini chiamati «nido della cicogna» e diversi tipi di gruppo e di consultazione familiare (Manzano, Palacio Espasa, Zilkha, 1999, trad. it. 2000).

Per i genitori e i bambini e i ragazzi dai quattro ai quindici anni sono invece attivate, attraverso i «Centri età evolutiva», altre opportunità dislocate nelle varie zone del territorio comunale.

Ci sono i «laboratori in scatola» per i figli più piccoli e i «laboratori creativi» per i più grandicelli.

Vengono pure organizzati percorsi all'interno dell'istituzione scolastica e proposti una pluralità di incontri collettivi e di colloqui con genitori e familiari (Berto, 1995).

I due Centri sono strettamente collegati, all'interno dell'Area infanzia adolescenza, con le opportunità date dall'«intervento educativo a domicilio» e con le risorse economiche definite «a misura di bambino».

A esse si affiancano poi le azioni per la protezione dell'infanzia e dell'adolescenza.

La tutela dei minori però, proprio nel suo presupposto di mantenere nel sistema familiare il bambino, punta sempre, anche quando si trova nella necessità di separare il figlio dai genitori, a individuare un percorso di sostegno alla genitorialità che ha come traguardo un sollecito ritorno a casa del bimbo o del ragazzo.

Ed è proprio in funzione del ritorno del figlio in famiglia che i dispositivi di sostegno alla genitorialità diventano quindi essenziali.

Con questa articolata offerta di proposte di incontro si vuole far maturare nelle madri e nei padri una «domanda consapevole» in modo che ciascun genitore possa arrivare a chiedere aiuto a partire da una sua personale motivazione.

Saper chiedere è infatti il presupposto per poter ricevere.

È dunque il servizio che si articola in molteplici occasioni per avvicinarsi alle necessità del genitore e non il genitore che si deve adeguare alle proposte organizzate dal servizio! Si evita così che madri e padri debbano adattarsi, in modo impersonale, obbligatorio o addirittura coatto, alle offerte proposte dall'istituzione (Bleger, 1966, trad. it. 1989).

Nell'andare a lavorare con le famiglie si è ritenuto perciò opportuno avvicinarsi a esse con una articolazione di interventi che prefigurano una gradualità di coinvolgimento emotivo.

Il genitore può essere avvicinato dagli operatori con i «giochi in città», che animano parchi, piazze, cortili delle scuole, entrate degli ipermercati, al fine di far sperimentare a piccoli e grandi il piacere di stare insieme.

Madri e padri possono poi o accedere al servizio per giocare con il figlio oppure per iscriverlo a un laboratorio o ancora per usufruire essi stessi delle altre offerte.

Il genitore incontra poi gli operatori nella scuola.

L'educatore-animatore che entra nelle classi con delle attività di animazione relazionale conosce i bambini, colloquia con gli insegnanti e infine anima gruppi di mamme e papà con il compito di far emergere le consonanze e le differenze tra quanto da lui osservato e quanto viene percepito dai genitori. L'obiettivo è di dare spazio al bambino reale liberandolo dal figlio immaginato. Se mamma e papà vedono il bambino possono anche rendersi conto di aver bisogno di aiuto per educarlo.

Il genitore può quindi usufruire di una vasta gamma di gruppi coordinati che hanno come obiettivo l'aiutare i partecipanti a riflettere ciascuno sulla sua esperienza di madre e padre.

Il genitore può altresì chiedere una consulenza educativa che si articola in percorsi dedicati al singolo genitore, alla coppia parentale, al gruppo familiare e anche alla famiglia allargata.

L'incontro, in qualsiasi forma venga offerto, avviene dentro a un contenitore stabile dato dal setting. L'inquadramento però non deriva solamente da questa cornice concreta, ma anche e soprattutto dallo spazio interno che l'operatore si preserva per pensare. Ed è appunto per far corrispondere questa forte elasticità degli operatori con una altrettanto forte rigidità nelle coordinate mentali entro le quali si sviluppa ogni relazione, che viene coniata la definizione di «setting portatile».

Ovunque si incontrino i genitori è quindi la solidità della cornice che facilita l'emergere di contenuti dolorosi.

La sofferenza, grazie alla disponibilità mentale dell'operatore, trova così accoglienza e può quindi venire elaborata.

Il pensare, dentro a una relazione protetta dal setting, trasforma stati d'animo innominabili in emozioni che hanno un nome (Bion, 1965, trad. it. 1973). Il racconto del faticoso vivere quotidiano assume così un suo valore.

Il narrare gli intrecci emotivi delle storie familiari dà infine forma all'esperienza (Berto, Scalari, 1994).

E la vita di ciascuno inizia ad avere un senso.

Facilitare l'accesso

Nelle case la vita familiare scorre a volte serena, spesso conflittuale, qualche volta devastante.

Ogni figlio, nel frattempo, aspetta che qualcuno lo veda e lo aiuti a crescere.

Bisogna allora investire tempo e risorse per raggiungere i suoi genitori, stanarli dal chiuso delle pareti domestiche e indicare loro la strada per avvicinarli al servizio.

L'insieme delle comunicazioni, delle segnalazioni e delle tracce che indicano alle madri e ai padri il percorso per uscire dall'isolamento viene definito «prevenzione diffusa».

Sono tracce che mostrano qualcosa di quello che si è compreso dei bambini. Sono segnalazioni che restituiscono alla famiglia quanto si è intuito dopo averla ascoltata.

Sono comunicazioni che vanno a toccare i sentimenti di mamme e papà.

Sono cioè parole e immagini che diventano messaggi, suggerimenti, inviti.

Libri, pieghevoli, volantini, manifesti, produzioni video, articoli sui quotidiani, trasmissioni televisive e radiofoniche ne sono la forma più impersonale. Convegni, mostre interattive, incontri pubblici e animazioni in strada sono invece la prima forma d'avvio dell'incontro relazionale.

Ognuna di queste occasioni è però soprattutto veicolo per illustrare i programmi del progetto. L'essere messi a conoscenza delle molteplici offerte apre ai genitori una pluralità di «porte d'ingresso» che delineano le diverse imboccature attraverso le quali madri e padri possono entrare nel servizio.

Agganciare i genitori implica innanzitutto riconoscere lo specifico investimento che ogni mamma e papà ha già fatto mettendo al mondo un figlio.

Valorizzare questa scelta fa perciò leva sulla loro parte matura.

Riconoscere agli adulti educatori il desiderio di far crescere il bambino annulla la loro paura di essere considerati inadeguati.

Evitare l'errore di pensare al genitore come a un soggetto patologico significa tenere a mente che il disagio psichico va affrontato con altri strumenti. Differenziare quindi i percorsi di sostegno alla genitorialità dai luoghi che curano le patologie individuali potenzia la possibilità di entrare in contatto con le madri e con i padri.

Piccoli e grandi vengono pertanto accolti insieme all'interno del medesimo servizio proprio per rendere tangibile l'interesse che il progetto ha di sviluppare il rapporto tra le generazioni.

Dal mondo esterno si passa poi al mondo interno offrendo spazi per poter far evolvere la relazione tra la rappresentazione di un Sé grande e la rappresentazione di un Sé piccolo.

In questo modo si puntella la parte matura del genitore perché egli possa imparare a prendersi cura sia della sua parte più immatura sia del piccino che è incarnato nel figlio reale.

Nel frattempo, però, i bambini e i ragazzi non possono rimanere soli! Vanno ascoltati al di là del fatto che gli adulti siano consapevoli dei loro bisogni. Ecco allora perché si invitano fanciulli e preadolescenti, attraverso l'«animazione in valigia», a frequentare il servizio.

I dispositivi dedicati ai bambini e ai ragazzi diventano perciò il tramite per instaurare una relazione con i loro genitori.

Le osservazioni raccolte dagli operatori sono quindi «oggetto transizionale» della relazione con mamme e papà. I bambini giocando liberamente comunicano i loro stati d'animo, mettono in scena i loro vissuti, danno forma alle loro angosce, fanno conoscere i loro conflitti (Klein, 1950, trad. it. 1970).

Le produzioni ludiche contengono dunque le parti affettive ereditate dai genitori.

L'oggetto simbolico costruito dai bambini permette di mostrare a mamme e papà i bisogni irrinunciabili dei figli (Brazelton, Greenspan, 2000, trad. it. 2001).

Il far nascere un interesse a indagare il significato dei giochi del bambino o del ragazzo diventa allora una prima palestra per convogliare l'attenzione dei genitori sulle comunicazioni del figlio.

È così che gli operatori raggiungono il genitore, creano con lui un'al-

leanza educativa e, insieme, mettono in moto un autentico desiderio di conoscere maggiormente il bambino.

Passaggi

L'essere una madre o un padre presuppone sempre l'appartenenza a un gruppo familiare. Ed è a partire da questo assunto che ogni dispositivo rivolto a mamme e papà si fonda sull'idea di comprendere i vincoli presenti nel sistema familiare in modo da individuare, prima, dove si collochi la stereotipia relazionale e da ideare, poi, le strategie necessarie per dischiudere ogni rigido involucro che impedisca al bambino di evolvere.

Le modalità relazionali del genitore trovano una via regia per emergere, ed essere così analizzate, all'interno di gruppi di discussione coordinati (Bauleo, 2000). La coordinazione svela infatti i transfert tra i componenti e favorisce la messa in scena degli affetti regressivi portando alla luce le modalità relazionali più immature.

Nei Centri età evolutiva vengono infatti aperti al pubblico due gruppi definiti «Crescere insieme» e «Sapere per prevenire» che prevedono la presenza di pediatri o psicologi in qualità di partecipanti-esperti. I gruppi iniziano con un video informativo, costruito con spezzoni di film, che nella penombra della sala stimola ogni componente a entrare in contatto con le sue zone oscure, le sue aree regressive e le sue modalità proiettive.

Nei Centri si offrono inoltre dei «microgruppi», che prevedono la presenza al massimo di cinque genitori, e lo «Spaziogenitori» rivolto a un massimo di quindici mamme e papà, con un numero di sedute che va dai quattro ai dodici incontri per ciclo.

Altri gruppi sono poi proposti ai genitori che abbiano iscritto i figli ai «laboratori creativi». Sono tenuti all'interno delle scuole e in quelle classi che hanno aderito al programma «incontriamoci a scuola». È questa un'occasione per sviluppare e favorire la comunicazione all'interno del triangolo educativo formato da insegnanti, famiglie e alunni.

Anche la «consulenza educativa» si avvale di uno schema di riferimento gruppale al di là che il consulente incontri un papà o una mamma, una coppia parentale, una famiglia o un insieme di persone legate al bambino. Nella consultazione emergono i personaggi che popolano la vita familiare del figlio e prende forma il teatro interno del genitore nel quale si individua il ruolo assegnato al suo bambino. È qui che il

«suggerimento condiviso» dà una svolta al ripetitivo copione relazionale (Berto, Scalari, 1994).

Alcune volte però il consulente educativo si trova di fronte a genitori che presentano un'insormontabile resistenza nel riconoscere che «il bambino sintomatico» è solo l'emergente della sofferenza familiare. L'operatore quindi si trova nell'impossibilità di modificare la convinzione dei genitori che è il loro figlio quello da cambiare, curare, raddrizzare. Ed è accettando ancora una volta il punto di maturazione del bisogno che si accoglie la domanda. Uno psicoterapeuta colloquia allora con il bambino e lo sottopone a test. Restituisce poi ai genitori una ricostruzione di quanto ha compreso per tratteggiare, insieme a loro, una mappa (Polacco Williams, 1997) che li aiuti e li orienti a uscire dalla sofferenza. Ed è interessante notare come, spesse volte, si apra per madri e padri la possibilità di formulare una consapevole domanda di psicoterapia. Essa viene erogata da altri servizi o da professionisti privati. La famiglia però ritorna poi a godere delle diverse offerte del Centro prima infanzia o dei Centri età evolutiva che, intervenendo in modo specifico sull'identità genitoriale, ben si prestano a integrare una psicoterapia individuale o familiare.

È dunque il continuo intreccio delle offerte che si trasforma in una consulenza ai genitori in grado di «sentire» i passaggi che sono percorribili per raggiungere le zone oscure della famiglia.

Il percorso suggerito, delineato e indicato al gruppo familiare è dunque un'attenta «interpretazione» del punto penetrabile, affrontabile e analizzabile.

Ogni interpretazione, seppur corretta, se non entra in contatto con quanto può venir compreso dall'utente, rimane infatti vuoto esercizio di sapere e cade quindi nel nulla.

Ogni interpretazione capace, seppur in maniera approssimativa e imperfetta, di avvicinarsi empaticamente all'utente permette invece di condividere con lui un'esperienza che lo porta a cambiare.

Il pensiero

La possibilità di leggere le capacità educative di un gruppo familiare assieme a quella di modificare i vincoli parentali con lo scopo di dare a ogni bambino un genitore «sufficientemente buono» (Winnicott, 1965, trad. it. 1970) nascono entrambe dall'intreccio di saperi diversificati, orientati però da quello psicologico che privilegia il modello psicoanalitico.

È proprio questa disciplina che dapprima permette di rappresentarsi i danni che si possono sviluppare a partire da specifiche modalità relazionali del genitore, che facilita poi la formulazione di ipotesi su quanto inconsciamente i genitori stanno trasmettendo ai figli e che dà infine significato agli affetti che si stanno trasferendo da una generazione all'altra.

Si è pertanto debitori alla teoria psicoanalitica di tutto quel bagaglio tecnico e teorico che ha permesso di affrontare, attraverso un «setting genitoriale», l'analisi degli stati d'animo che costruiscono il campo emozionale nel quale il figlio cresce.

Si è quindi attinto alla teoria dell'inconscio nell'intreccio generativo che, a partire da Sigmund Freud e procedendo poi di autore in autore, ha portato alle attuali conoscenze.

Si sono infatti privilegiati, come psicoanalisti che hanno assunto il ruolo di «genitori concettuali», Melanie Klein per l'intuizione sul significato delle identificazioni proiettive, Wilfred Bion per la concettualizzazione del rapporto tra contenitore e contenuto, Donald Winnicott per l'analisi dello sviluppo emotivo del bambino.

Non è stata però ignorata la feconda produzione di teorici delle generazioni successive, come John Bowlby (1988, trad. it. 1989) che ha messo a disposizione la scoperta dei modelli di attaccamento, e Leon Grinberg (1975, trad. it. 1976) che ha offerto i paradigmi per l'analisi dello sviluppo dell'identità.

Sono stati compagni di viaggio pure dei maestri viventi come Donald Meltzer (1983, con Harris, trad. it. 1986) che ha fornito un illuminante schema delle conseguenze del clima educativo, Antonino Ferro (1996; 1997) che ha introdotto la continua rimessa a punto del valore della narrazione come produzione condensata di stati emotivi, Stefano Bolognini (2002) che ha illuminato il complesso meccanismo trasformativo della condivisione empatica.

Il lavoro per lo sviluppo dell'identità genitoriale non è stato però soltanto e strettamente psicoanalitico.

Si è infatti anche intervenuti nella modificazione di legami che si sono consolidati all'interno del gruppo familiare attingendo conoscenze da autori come Enrique Pichon-Rivière (1971, trad. it. 1985) per capire come nello stereotipo relazionale si annidi la malattia, Didier Anzieu (1976, trad. it. 1979) per approfondire il significato del gruppo come amplificatore dell'inconscio, Armando Bauleo (1974, trad. it. 1978) per vedere come il soggetto preso in considerazione sia il portavoce sintomatico o l'emergente di un gruppo.

Il lavoro con mamme e papà ha portato pure a intervenire con azioni consapevoli per modificare attivamente lo scenario entro cui sta crescendo il bambino o il ragazzo.

È infatti possibile agire pensando.

E in questi contesti il sapere pedagogico si è rivelato un importante aiuto per «fare» senza venir meno a un modello che valorizza il «pensare».

Si sono trovati validi suggerimenti in Duccio Demetrio (1995) sul valore riparativo della composizione autobiografica e in Paola Milani (2002) sullo sviluppo di uno schema di riferimento per una pedagogia della famiglia.

E dopo tutto questo percorso si è giunti alla conclusione che lavorare per lo sviluppo dell'identità genitoriale implica un intreccio di saperi che sanno alimentarsi reciprocamente.

Una prevalente formazione clinica rischia infatti di mettere il genitore in una posizione di paziente che deve risolvere i suoi problemi di figlio lasciando così in ombra le esigenze del bambino che vive con lui.

Una prevalente formazione educativa rischia invece di sovrapporre l'insegnamento all'ascolto lasciando invisibili i sotterranei movimenti emotivi che stanno transitando dal genitore nel figlio.

Ecco allora che il mettere a tacere troppo a lungo i bisogni dei figli, ma anche il bloccare le comunicazioni dei bambini, vuol dire congelare in entrambi i casi le loro possibilità di crescita.

È allora dall'intreccio di questi saperi che diventa possibile individuare la via per intervenire con madri e padri in funzione del benessere dei loro figli.

Narcisistiche idealità che non sanno entrare a patti con la realtà, conflittuali identificazioni tra il sé infantile del genitore e il figlio, dolorose attese di risarcimento dei torti subiti nell'adolescenza, mancate emancipazioni dai vincoli con le famiglie d'origine e disperate rotture coniugali trovano così modo di essere analizzate dai genitori. La comprensione delle emozioni che accompagnano queste situazioni garantiscono che ciascun genitore, arricchito di nuovi pensieri, liberato da divieti di introspezione e favorito nella sua ricerca, costruisca il suo modo di pensare, agire e intervenire educativamente con i figli.

Il servizio ha promosso rapporti vivificanti. Mamme e papà hanno arricchito il loro mondo relazionale. La rinnovata identità genitoriale è adesso a disposizione del figlio. All'interno della famiglia si apre così la possibilità di non rimanere invischiati nel passato ridando a tutti il piacere di investire nel futuro. Futuro di cui i bambini sono la concreta speranza.

Bibliografia

- Anzieu D. (1976): *Il gruppo e l'inconscio*. Trad. it. Roma: Borla, 1979.
- Bauleo A. (1974): *Ideologia, gruppo e famiglia*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1978.
- Bauleo A. (2000): Dall'io al noi per tornare all'io. *Animazione Sociale*, n. 5, pp. 36-46.
- Berto F. (1995): Ascoltare i genitori per aiutare i bambini. *Animazione Sociale*, n. 4, pp. 64-69.
- Berto F., Scalari P. (1999): *Incontrare mamme e papà*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Berto F., Scalari P. (2002): *Divieto di transito. Adolescenti da rimettere in corsa*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Berto F., Scalari P. (2003): *Qui comando io. Atteggiamenti che portano al successo*. Roma: Armando.
- Berto F., Scalari P. (2004): *Adesso basta. Ascoltami! Educare i ragazzi al rispetto delle regole*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Berto F., Scalari P. (2005): *Fuggiaschi. Adolescenti tra i banchi di scuola*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Berto F., Scalari P. (2006): *Fili spezzati*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Bion W.R. (1962): *Apprendere dall'esperienza*. Trad. it. Roma: Armando, 1972.
- Bion W.R. (1965): *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*. Trad. it. Roma: Armando, 1973.
- Bleger J. (1966): *Psicoigiene e psicologia istituzionale: il colloquio psicologico e contributi per una psicopatologia psicoanalitica*. Trad. it. Loreto: Lauretana, 1989.
- Bolognini S. (2002): *Empatia psicoanalitica*. Torino: Boringhieri.
- Bollas C. (1987): *L'ombra dell'oggetto: psicoanalisi del conosciuto non pensato*. Trad. it. Roma: Borla, 1989.
- Bowlby J. (1988) *Una base sicura: applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Trad. it. Milano: Cortina, 1989.
- Brazelton T.B., Greenspan S.I. (2000): *I bisogni irrinunciabili dei bambini: ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*. Trad. it. Milano: Cortina, 2001.
- Demetrio D. (1995): *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Ferro A. (1996): *Nella stanza d'analisi*. Milano: Cortina.
- Ferro A. (1997): Giocare per raccontarsi e conoscersi. In: D. Canciani, P. Sartori: *Dire, fare, giocare...: il gioco come spazio di crescita: come vi partecipano i genitori?* Roma: Armando.
- Grinberg L., Grinberg R. (1975): *Identità e cambiamento*. Trad. it. Roma: Armando, 1976.
- Klein M. (1950): *La psicoanalisi dei bambini*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1970.

- Manoukian F. (1988): *Stato dei servizi*. Bologna, Il Mulino.
- Manzano J., Palacio Espasa F., Zilkha N. (1999): *Scenari della genitorialità. La consultazione genitori-bambino*. Trad. it. Milano: Cortina, 2000.
- Meltzer D., Harris M. (1983): *Il ruolo educativo della famiglia: un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*. Trad. it. Torino: Centro scientifico editore, 1986.
- Milani P. (2002): Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 4-30.
- Morin E. (1999): *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Trad. it. Milano: Cortina, 2001.
- Pichon-Rivière E. (1971): *Il processo gruppale: dalla psicoanalisi alla psicologia sociale*. Trad. it. Loreto: Lauretana, 1985.
- Polacco Williams G. (1997): *Paesaggi interni e corpi estranei*. Trad. it. Milano: Mondadori, 1999.
- Sartori P., Scalari P. (a cura di) (1994): *Il bambino trasparente: percorsi di prevenzione al disagio*. Milano: Angeli.
- Scabini E., Cigoli V. (2000): *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Cortina.
- Scalari P. (2000): Condurre un gruppo. Dall'agire animativo al conoscersi dell'animatore. *Animazione sociale*, n. 5, pp. 47-64.
- Winnicott D.W. (1965): *Sviluppo affettivo e ambiente*. Trad. it. Roma: Armando, 1970.
- Winnicott D.W. (1971): *Gioco e realtà*. Trad. it. Roma: Armando, 1988.