

«La storia di Erika»: Spunti per una riflessione sui nessi tra educazione familiare e resilienza

Marco Ius*, Paola Milani**

Introduzione

Tra i nuovi termini introdotti, negli ultimi anni, all'interno del panorama lessicale della pedagogia, il concetto di resilienza risulta particolarmente rilevante sia per il valore del suo significato teorico e delle implicazioni pratiche, sia per i collegamenti interdisciplinari che esso permette (Milani, 2001).

La crescente attenzione al tema della Shoah, inoltre, ha condotto gli studiosi della resilienza ad intraprendere percorsi di ricerca al fine di conoscere i fattori che hanno permesso ad alcuni sopravvissuti di riprendere un positivo percorso di vita dopo il trauma della deportazione. Nello specifico della ricerca educativa, soprattutto in ambito dell'educazione familiare (Milani, 2002; Catarsi, 2006), il binomio resilienza-Shoah sembra dunque rappresentare un'importante opportunità per comprendere i percorsi di crescita che le persone possono attuare a seguito di una situazione difficile o traumatica (Callegari, 2006).

Lo studio di storie di vita di persone resilienti, quando condotto nella prospettiva dell'educazione familiare, induce il ricercatore a cercare le condizioni di tipo educativo, esistenti nelle relazioni familiari *in primis* e nell'ambiente di vita circostante poi, che possono aver svolto la funzione di fattori protettivi, impedendo al trauma di evolvere in senso psicopatologico. Una volta individuati tali fattori, l'educazione familiare si arricchirà di riferimenti teorico-pratici da mettere a disposizione dei genitori e di tutti coloro che svolgono una funzione educativa nei con-

* Dottorando di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova.

** Professore associato di Pedagogia della famiglia presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova.

fronti di bambini e di ragazzi, ossia di coloro che sono alla prese con la questione pedagogica per eccellenza: cosa significa «educare bene»? Cosa vuol dire, oggi, essere un «buon genitore» (Pourtois, Desmet, 1997, 2000, 2004)?

Rispondere a queste domande in un'epoca come la nostra, contrassegnata da una molteplicità di forme familiari e di modelli educativi, sembra un compito veramente arduo. L'ipotesi che assumiamo è che le biografie delle persone resilienti possano costituire, per noi ricercatori in educazione familiare, un grande libro su cui studiare.

Questa ipotesi fa riferimento a nuovi percorsi di riflessione e ricerca che alcuni autori hanno iniziato ad esplorare (Malaguti, 2005a; Fortin, 2006), giungendo a delineare interessanti prospettive teoretiche e pratiche, ed esigenti richieste di ulteriori approfondimenti scientifici. A tal proposito, in questo lavoro, intendiamo presentare un breve spaccato su una fra le molteplici storie di vita prese in analisi all'interno di una ricerca di dottorato, che stiamo conducendo, sul tema: *Resilienza, Educazione e Shoah. Imparare dalle storie di vita dei sopravvissuti per aiutare i bambini a crescere*. A seguito di una breve illustrazione dei riferimenti teorici relativi ai nessi tra educazione e resilienza, e dopo aver accennato al valore che le storie di vita dei sopravvissuti alla Shoah rappresentano per la ricerca pedagogica, questo articolo si pone l'obiettivo di presentare, utilizzando la prospettiva qualitativa del metodo narrativo e autobiografico, l'analisi educativa di una storia di vita tratta da un recente libro di letteratura per l'infanzia, *La storia di Erika* (Vander Zee, Innocenti, 2003), curando di evidenziare i fattori protettivi dello sviluppo, con particolare attenzione agli aspetti riconducibili alle riflessioni dell'educazione familiare.

Resilienza: origine e significato

In letteratura sono presenti molte definizioni del termine resilienza (dal latino *resilio* = tornare indietro, rimbalzare). In generale, essa indica la capacità di attivare processi di riorganizzazione positiva della propria esistenza e di comportarsi in modo appropriato, relativamente al proprio contesto di vita, a dispetto di esperienze critiche, che di per sé avrebbero potuto portare a esiti negativi. Essa è concepita, prevalentemente, come la capacità di vivere e svilupparsi positivamente, in modo socialmente accettabile, nonostante alcune forme di stress o di avversità che normalmente implicano l'alto rischio di un esito negativo

(Vanistendael, 2001). Ciò che sembra importante sottolineare è che la resilienza umana non si limita ad un'attitudine di resistenza, ma permette la costruzione, meglio la ricostruzione di un percorso di vita nuovo e positivo che non rimuove la sofferenza e le ferite, ma al contrario le utilizza come base dalla quale ripartire.

Lungo il XX secolo, la ricerca sulle conseguenze disfunzionali di situazioni traumatiche ha permesso di costruire fondate basi psicopatologiche, che rappresentano ancora validi strumenti di diagnosi e presa in carico soprattutto delle famiglie multi-problematiche (Colombo, 1996; Am. Psychiatric Ass., 1994).

Al contrario, poca ricerca è stata condotta sul fronte che riguarda il ben-funzionamento (Gabel *et al.*, 2000; Desmet, Pourtois, 2005) e, nello specifico della resilienza, su quelle situazioni che, pur presentando elementi riconducibili alle categorie di trauma-rischio-problema, sono sfociate in percorsi esistenziali positivi.

Negli ultimi decenni del '900, una parte della psicologia si è occupata di questo tema studiando i percorsi delle persone che hanno resistito ai «colpi della sorte» sviluppando capacità creative invece che patologie psichiche (Luthar *et al.*, 2000a-b; Rutter, 1987; Werner, 1996; Walsh, 1998).

Le componenti che contribuiscono al processo resiliente sono state definite «fattori protettivi» e suddivise in tre grandi aree (Jourdan, 2001):

- fattori individuali: temperamento positivo, intelligenza, autoefficacia, socievolezza, competenze comunicative, empatia, attribuzione di causalità interna, senso di coerenza, ottimismo, coping orientato ai problemi, umorismo;
- fattori familiari: calore, struttura educativa adeguata (equilibrio tra aspetti affettivi e normativi), coesione familiare, attaccamento genitore-bambino positivo (Bowlby 1969-73-80), sostegno genitoriale, credo e valori familiari;
- fattori sociali: supporto sociale, ambiente sociale non punitivo, ambiente scolastico attento e adeguato, successo scolastico, presenza di un adulto significativo al di fuori della famiglia, buone relazioni informali, comunità supportante, presenza di una rete significativa di relazioni tra pari, partecipazione ad una struttura sociale positiva.

Racconto di sé e ricerca di senso: la resilienza tra ecologia e autobiografia

Primo Levi (1947) afferma che il modo più efficace di torturare un uomo è rubargli la speranza dicendogli: «Qui, non c'è nessun perché». Tale affermazione si riferisce al processo per il quale l'uomo cade passivo nel mondo nelle cose diventando a sua volta un oggetto e perdendo così la sua capacità «proattiva» (Oliverio, 2003). Rielaborare il trauma attribuendogli un significato, diventa pertanto una possibilità di uscire dal mondo delle cose per ritrovare uno spazio attivo «nel mondo degli esseri umani dove i perché [...] restituiscono loro un'umanità» (Cyrulnik 2004a, p.15). La resilienza pertanto può essere l'esito di una particolare modalità di elaborazione attraverso rappresentazione-narrazione del trauma vissuto. Aiutare la persona a comprendere la propria esperienza e definirne quale sia il significato personale e quale quello sociale diventa molto importante. Non sono infatti tanto la natura e la gravità della situazione problematica vissuta a determinare l'elaborazione dell'esperienza, quanto «il contesto affettivo, familiare e culturale, che indica la direzione per conferire un senso ai fatti» (Cyrulnik, 2003).

In sintesi, si tratta di costruire contesti relazionali che permettano ai bambini di avere al loro fianco adulti significativi che sappiano offrire spazio d'ascolto, che diviene il luogo in cui riflettere e condividere le diverse esperienze, ove l'implicito si trasforma in esplicito, il non senso si fa senso, il frammento si ricompona nell'intero. È dunque la relazione che, permettendo l'incontro con il volto dell'altro, permette anche la ricostruzione della esperienze, componendole in una storia interiore che viene ad assumere una trama unitaria, un significato più compiuto.

Sembra opportuno, pertanto, soprattutto per gli operatori dei servizi alla persona (Malaguti, 2005b), tenere costante l'attenzione su come il sistema ecologico (Bronfenbrenner, 1979) permetta il racconto delle proprie diverse esperienze. In questo modo è possibile, in prima istanza, comprendere le narrazioni e in particolare riconoscere gli impliciti (Pourtois e Desmet, 2004) della comunicazione che tanto influiscono sulle relazioni, e, in seguito, intervenire sulla narrazione stessa per promuovere i processi positivi già in atto o invitare i vari attori al viaggio di scoperta di un vocabolario resiliente.

Educazione, resilienza e Shoah: alcuni nessi

La ricerca in campo psicologico e psicopatologico sull'Olocausto si è inizialmente focalizzata proprio sugli aspetti patologici legati all'esperienza traumatica. Alcuni autori hanno descritto la sindrome del sopravvissuto, concentrandosi sulla manifestazione di disagi psichici a seguito della liberazione (Kuch, Cox, 1992).

Da quando si è iniziato, però, a rilevare che fra le persone sopravvissute, molti hanno intrapreso un percorso di vita positivo, e tra questi spicca un alto numero di celebrità, studiosi, premi Nobel, molti ricercatori si sono concentrati sui sopravvissuti che hanno sviluppato resilienza (Ayalon, 2005; Tomkiewicz 1999). Fra le più recenti ricerche, pare particolarmente rilevante menzionare quella di Sonnert, e Holton (2006) che ha coinvolto circa 2500 persone emigrate negli Stati Uniti da piccole per fuggire alla Shoah, e nella quale gli autori evidenziano come il capitale culturale del paese d'origine sia stato un fattore protettivo determinante nello sviluppo di quei bambini.

Nello specifico dei sopravvissuti alla Shoah di origine ebraica, è stata ipotizzata l'esistenza di alcuni aspetti (assiologici, comportamentali, relazionali, cognitivi, sociali, affettivi) propri della cultura ebraica, che hanno contribuito alla costruzione della resilienza. Englander (2005) ha analizzato le biografie scritte di un gruppo di sopravvissuti e ne ha rilevato i fattori protettivi, rintracciandoli all'interno della cultura ebraica e riconducendoli a tre tipologie di prassi educative:

- *prassi linguistiche*: uso di diminutivi affettivi, di parole di speranza e di umorismo, il quale sembra essere un fattore molto importante nella costruzione della resilienza: tra le molte «strategie di difesa che possono contribuire alla resilienza, l'umorismo è l'unica così globale e completa che integri gli aspetti intellettuali, emozionali, fisici e anche relazionali della persona» (Vanistendael, 2001). Pertanto non viene inteso come un «ridere di sé» o un «ridersi addosso», ma al contrario come la capacità di sorridere davanti alle circostanze della vita per poter proseguire il proprio percorso, anche quando questo si presenta difficile o doloroso. Tale aspetto risulta particolarmente interessante se osservato all'interno della cultura ebraica, dalla quale emerge come elemento identitario; si pensi ad esempio alle storielle, *witz* o moti di spirito, della cultura *Yiddish*;

- *prassi educative*: la valorizzazione della creatività (le diverse forme d'arte) e l'importanza dello studio. Quest'ultimo ricopre una particolare valenza in quanto è posto come obbligo religioso d'alfabetizzazione

in vista della continua pratica dello studio dei testi. Esso rappresenta un aspetto di educazione permanente che accompagna la persona in tutto il percorso della propria vita. A tal proposito, si ricordi inoltre che durante lo *Shabbat* in cui è vietato lo svolgimento delle 39 forme di *Melachot* (categorie di lavoro), lo studio della *Torah* è d'obbligo, oltre alla preghiera e alla cosumazione di determinati pasti;

- *prassi etiche*: regole morali interiorizzate e senso di colpa trasposto in azioni propositive, oltre che a linee di attaccamento forte e sicuro tra genitori e bambini (Bowlby 1969, 1973, 1980), contribuiscono al senso di appartenenza positivo con una cultura che sostiene il processo di integrazione identitaria e sociale dopo il trauma.

Un esempio di come si possa apprendere dalla Shoah: «La storia di Erika»

L'orizzonte semantico del concetto di resilienza invita chi si occupa di educazione a una nuova lettura di biografie, romanzi, storie per andare a scoprire attraverso un'altra logica ciò che ha consentito di rimbalzare dal suolo del trauma all'atmosfera della vita. A questo si aggiunga che negli ultimi anni il tema dell'autobiografia è stato oggetto di molte riflessioni e ricerche pedagogiche (Demetrio, 1992, 1999).

In questa sede, nel tentativo di connettere tra loro queste intuizioni (il valore per la pratica educativa della narrazione e delle storie di vita per comprendere i processi di resilienza), proponiamo una breve analisi di un testo, *La storia di Erika* (Vander Zee, Innocenti, 2003), che ci sembra esemplificativo dei processi costitutivi della resilienza che abbiamo brevemente descritto fino a qui. È una sola storia, la sua analisi quindi non può divenire pretesto per nessuna generalizzazione, ma può forse contribuire a fare luce su un metodo di analisi che crediamo promettente per la ricerca in educazione familiare, oltre che su alcuni primi contenuti che permettono di fare qualche piccolo passo in avanti nella nostra ricerca sui fattori protettivi dello sviluppo dei bambini.

Abbiamo scelto proprio *La storia di Erika* in quanto è un' autobiografia:

- che nasce da un incontro: qualcuno offre ascolto e questa «occasione» rende possibile a qualcun altro il raccontare la propria storia di vita;
- di una persona sopravvissuta al trauma della deportazione, che a noi pare di poter definire resiliente;
- rivolta ai bambini, pertanto il racconto della protagonista alla per-

sona che la ascolta, essendo racchiuso in un libro di letteratura per l'infanzia, si fa allo stesso tempo racconto al bambino lettore che, attraverso l'incontro con questa storia, si apre a un mondo di significati che possono contribuire alla sua crescita, alla sua educazione e forse anche alla sua resilienza.

Inoltrandoci in questo percorso, si evidenzia che, forse inaspettatamente, la letteratura per l'infanzia sta ponendo una crescente attenzione al tema della Shoah (tra gli altri, Millman, 2006; Silvestri, 2007), parallelamente al fatto che, a partire dagli anni Novanta, l'attenzione su questo tema è generalmente cresciuta, come, testimoniano le numerose pubblicazioni al riguardo sia di carattere saggistico che biografico. Molta attenzione è stata conferita all'importanza di «insegnare-apprendere la Shoah», soprattutto nelle scuole per le quali sono stati creati strumenti, percorsi, progetti, testi, film, possibilità di visite (es. «Un treno per Auschwitz») adatte alle diverse fasce d'età (Santerini, 2005; Meghnagi, 2007).

Il fare riferimento alla produzione letteraria per l'infanzia, inoltre, ci permette di sottolineare come questo genere abbia sempre, consapevolmente o meno, posto attenzione al tema della resilienza, a nostro parere proprio perché si pone come principale obiettivo quello dell'educazione della persona attraverso l'incontro con storie di vita altrui (tra gli altri: Bettelheim, 1994; Sunderland, 2004).

Attraverso la prospettiva del concetto di resilienza, la riflessione educativa offre oggi un sistema teorico e pratico che ritiene che sia possibile non solo «insegnare e apprendere la Shoah», ma anche «apprendere dalla Shoah» attraverso l'incontro con le storie di vita dei sopravvissuti.

«La storia di Erika»

Il testo preso in esame testimonia una relazione narrativa tra la protagonista e la scrittrice, la quale infatti esordisce riportando l'esperienza del suo incontro con Erika avvenuto nel 1995, quando, seduta su un muretto di Ruthenburg, in Germania, incontra una signora con la quale scambia alcune parole e subito si rende evidente la loro comune origine ebraica. Questa occasione offre ad Erika lo spunto per raccontare la sua storia di sopravvissuta ricostruendo la sequenza degli avvenimenti accaduti: la famiglia di Erika viene caricata su un treno destinato ai campi di concentramento, i genitori, consapevoli del tragico destino che li attende, compiono la scelta estrema di gettarla dal finestrino del treno

in un luogo dove intravedono un piccolo manto erboso. Per darle una minima e solo ipotetica possibilità di sopravvivenza compiono l'atto di male assoluto che un genitore può compiere con un figlio: l'abbandono. Erika viene trovata, raccolta e affidata ad una donna che si prende cura di lei come se fosse sua figlia, nonostante il rischio e il pericolo in cui incorrevano coloro che aiutavano gli ebrei in quegli anni. Erika, una volta cresciuta, a ventuno anni, si sposa e costruisce una famiglia con tre figli e oggi gode dei suoi nipotini.

La narrazione apre riferendosi a ciò che successe a sei milioni di ebrei dal 1933 al 1945 ed è motivo per la protagonista di definirsi ebrea. Quella di essere ebrea e di essere stata strappata all'Olocausto quando aveva pochi mesi, è l'unica certezza sulle sue origini oltre la quale si aprono solo punti interrogativi, molti «non so».

Sei milioni di ebrei, della mia gente, furono sterminati.

Io no. Io sono nata intorno al 1944. Non so esattamente quando [...] il mio vero nome [...] da dove vengo, [...] se avevo fratelli o sorelle.

La protagonista non conosce la sua famiglia, la «sua gente»; le rimane solo la possibilità di porsi domande, cercare di comprendere come la sua famiglia abbia vissuto la deportazione e di immaginare la sua relazione con i suoi genitori; di rappresentarli mentre nel pieno della tragedia hanno deciso insieme – «Quand'è che presero la decisione?» – di fare qualcosa per salvarla e di «inventarsi» il suo rapporto con la madre.

Immagino mia madre che mi abbraccia stretta, come a proteggermi dal fetore, dalle grida, dal pianto, dalla paura. [...]

Chissà se pronunciò il mio nome mentre mi avvolgeva stretta nella coperta di lana. Se mi baciò dicendomi quanto mi voleva bene. Chissà se pianse. Se pregò.

Attraverso tale molteplicità di interrogativi, Erika ci conduce all'interno della sua «storia elaborata», attraverso la quale è riuscita a dare senso alla propria esistenza. Il racconto prosegue con il distacco-salvezza compiuto dalla madre:

Mi lanciò su un piccolo tappeto d'erba, vicino ad un passaggio a livello.

Nel suo viaggio verso la morte, mia madre mi scaraventò dentro la vita.

Si noti come nella seconda frase gli opposti morte-vita compaiano con una forza dirompente che diventa esemplificativa della vicenda umana

di Erika e che segna la rottura tra il prima e il dopo nella vita della protagonista – «ciò che accadde dopo, è la sola cosa di cui sono certa» – dall’altro, collocandosi ancora più significativamente nel percorso educativo di Erika, nella pedagogia della sua storia, sembra assegnare al binomio morte-vita particolare valore. Il termine «vita» utilizzato dalla protagonista funge da spartiacque tra passato-genitori-tragedia e futuro-novità-ripresa, e testimonia il percorso di attribuzione di senso positivo all’esperienza traumatica, che ha permesso di riconoscere e conferire valore al gesto e alla persona di sua madre, dando una significazione «vitale» anche alla morte della stessa.

Che cosa ha permesso a Erika di elaborare il trauma in questa direzione? Di crearsi un famiglia d’origine alla quale sente di appartenere e verso la quale esprime la sua gratitudine per la vita donatale? Di sviluppare la sua resilienza e procedere in una vita gratificante ed evitare in tal modo di «rompere» se stessa urtando nel suolo del trauma? Quale contesto l’ha aiutata a raccontare la sua storia e ad attribuire ad essa un senso positivo? Sono questi gli interrogativi che, nella prospettiva dell’educazione familiare, ci poniamo attraverso il sondare le parole di questa storia, parole che descrivono legami, relazioni fra persone, gruppi, comunità, «stelle».

Nel racconto emerge subito la presenza di uno dei fattori protettivi più rilevanti che consiste nella presenza di un adulto significativo nella vita della persona in difficoltà, quello che Cyrulnik chiama «tutore di resilienza», «mano tesa» verso l’altro in modo incondizionato, presenza disposta a coinvolgersi all’interno della relazione con colui o colei di cui decide di prendersi cura:

Qualcuno mi raccolse e mi affidò ad una donna che si prese cura di me e che per me rischiò la propria vita.

Stimò ad occhio e croce quanti mesi potessi avere e si inventò un giorno per il mio compleanno. Mi chiamò Erika. Mi dette una casa, mi nutrì, mi vestì, mi mandò a scuola. E mi volle bene.

Sono queste le uniche parole mediante le quali Erika descrive la sua vita, dal momento in cui è stata raccolta a quando all’età di ventun anni si è sposata. Ogni singolo termine racchiude un ampio orizzonte di gesti, sentimenti, contenuti e relazioni, e contribuisce a identificare il clima relazionale nel quale Erika è cresciuta. Il prendersi cura e il rischio connotano la valenza educativa di ciò che quella donna ha deciso di fare e soprattutto di essere per la protagonista. Ma, ad indicare la co-

struzione del suo mondo, sono soprattutto le azioni dello stimare l'età, inventarsi il giorno per il compleanno e ancor più darle un nome, che indicano quanto questa donna, il cui nome non viene svelato, ha contribuito alla possibilità per Erika di costruirsi una propria identità all'interno di un contesto affettivo ben preciso. La donna che accoglie Erika risponde al suo bisogno, che è poi quello di «tutti i bambini (che) hanno bisogno di trovare attorno a sé una struttura stabile e differenziata che funga da cornice di sviluppo» (Cyrułnik, 2002, p.116). Questa cornice, che ha aiutato Erika a crescere e a leggere la propria storia in un determinato modo, se considerato secondo la prospettiva della relazione tra resilienza e ecologia dello sviluppo, può essere inteso come condizione che ha permesso ad Erika di integrare positivamente all'interno della sua identità le sue origini incerte, l'essere ebrea e l'appartenere ad una famiglia d'origine rappresentata nella sua interiorità come calda, accogliente, vitale.

Le parole *casa, nutrirò, vestì, scuola* comprendono l'insieme delle azioni-cose che indicano il farsi carico dello sviluppo di un essere umano in tenera età, il *fare per*. L'ultimo pensiero, «mi volle bene», aggiunge alla presa in carico l'aspetto della *cura educativa* (Conte, 2006), dello *stare con*, del calore familiare nel quale sviluppare un attaccamento positivo sia nei confronti di chi l'ha accolta, sia nei confronti dell'immagine introiettata dei genitori mai conosciuti.

Questo aspetto ci induce a portare l'attenzione sul dibattito, attuale più che mai, sul possibile attaccamento con i nuovi genitori dei bambini che hanno subito il trauma dell'allontanamento dalla famiglia di origine. Il tema è stato oggetto di una molteplicità di ricerche in ambito psicopatologico. In questa sede accenniamo solo al fatto che la storia di Erika afferma una volta di più quanto alcuni autori oggi dimostrano (Carli 2002; Palacio-Quintin, 2000): ogni bambino può vivere attaccamenti multipli, attaccamenti forti e attaccamenti leggeri senza sentirsi in contraddizione fra essi. Il fatto di riuscire a stabilire una relazione di attaccamento sicura con una famiglia affidataria o una famiglia adottiva permette al bambino la ricomposizione con la sua storia precedente, l'aggiustamento dell'attaccamento con quella famiglia di origine con cui si è vissuto il trauma dell'interruzione dell'attaccamento stesso. I bambini dunque possono sviluppare attaccamenti sicuri anche dopo il trauma della separazione: tale attaccamento successivo non sembra giustapporsi a quello precedente creando un'ulteriore frattura fra la famiglia di oggi, quella buona, e quella di ieri, la famiglia d'origine, quella cattiva, ma piuttosto ha il potere di gettare nuova luce sull'attac-

camento precedente insicuro e di riaggiustarlo attraverso l'esperienza positiva. I bambini sembrano dunque capaci di far procedere il loro sviluppo relazionale creando continuità e ricomposizioni fra esperienze diverse, piuttosto che fratture e salti illogici. Se una stella maggiore si spegne, afferma Cyrulnik (2004a), altre stelle della costellazione all'interno della quale il bambino vive, possono brillare per lui di una luce nuova.

Tornando al nostro testo, evidenziamo che l'esperienza di Erika non sia stata priva di dolore, ma al contrario ella sottolinea gli aspetti che le hanno permesso di rendere il dolore più sopportabile.

Nell'incontro con suo marito

A ventun anni sposai un uomo meraviglioso. Un uomo capace di lenire il dolore che mi straziava e di comprendere il mio desiderio di famiglia. Insieme abbiamo avuto tre figli ed ora abbiamo anche dei nipotini. Nelle loro piccole facce, io ritrovo la mia.

si evince il percorso di «costruzione dei legami con l'altro» (Herman, 1992, p.264), si comprende come la resilienza possa scaturire grazie a una relazione di coppia (Cyrulnik, 2004a), la quale può diventare origine del nuovo, di una famiglia le cui pagine sono tutte da scrivere e raccontare, attraverso un percorso che a partire dalla ferita costruisce un nuovo senso per la propria esistenza.

La chiusura della narrazione può essere considerata la sintesi del percorso resiliente di Erika; nelle parole «Oggi la mia genia ha messo nuove radici. E la mia stella è ancora lassù, che splende» emerge la presenza di un filo che ha collegato e tessuto il prima con il dopo, il passato con il presente nella costante riconoscenza verso la sua stella materna.

Le illustrazioni

In parallelo alle considerazioni riferite al testo, ne proponiamo alcune finali riferite alle illustrazioni, le quali permettono di inoltrarci all'interno dello spazio evocativo che le immagini possono talora offrire. A nostro avviso, anche la scelta dei colori, delle immagini e dei particolari utilizzati da Roberto Innocenti, sembra ricondurre al concetto di resilienza. Prima di procedere in questo percorso, ci sembra utile riportare (in bianco-nero) due delle illustrazioni presenti nel testo per consentire di avvicinarsi alla tipologia illustrativa di Innocenti.



In: www.hamelin.net



In: www.ingramlibrary.com

Le tavolozze e i particolari

Sono state utilizzate due tavolozze. Il bianco-nero (nominata così in contrapposizione all'altra tavolozza anche se per certi aspetti essa si avvicina al «seppia» e sono comunque presenti alcuni colori che tuttavia risultano tenui) è stato utilizzato per rappresentare la deportazione, il trauma, esperienza che pur appartenendo alla vita della protagonista non fa parte dei suoi ricordi diretti; tale tavolozza appartiene pertanto al «prima» al quale è già stato fatto cenno precedentemente. L'altra tavolozza, che potremmo definire a colori, è stata adoperata per illustrare il «dopo», per descrivere la vita di Erika, il percorso evolutivo. Sembra particolarmente significativo che la narrazione si apra e si chiuda proprio con le due immagini a colori: l'incontro di Erika con l'autrice e Erika da bambina accanto alla donna che si è presa cura di lei. Proseguendo nell'analisi dei colori, si nota che all'interno delle immagini in bianco e nero sono presenti tre particolari cromatici che richiamano l'attenzione di chi le osserva. Il primo sono le stelle di David gialle applicate nelle giacche sul petto delle persone «senza volto», quasi a indicare la presenza dell'identità ebraica che sopravvive nonostante molte identità personali siano state annientate. Riferendosi agli studi sopraccitati sulla cultura ebraica (Englander, 2005), nei quali si ipotizza il valore protettivo dell'eredità culturale, il colore e la stella sembrano essere proprio la rappresentazione delle radici della resilienza di Erika. L'elemento della stella viene inoltre utilizzato dalla protagonista nel corso della narrazione per esprimere l'aver tessuto la sua identità personale col suo sentirsi ebrea, il fare memoria della sua gente sterminata nella Shoah e il ricordare sua madre.

Una volta qualcuno mi disse che al mondo ci sono tanti ebrei, quante stelle in cielo. Ognuna di quelle stelle era una parte di me. Ognuna di quelle stelle era un essere umano la cui esistenza fu vilmente profanata, il cui albero genealogico venne abbattuto.

Si noti, inoltre, che la copertina del libro racchiude una stella estraibile e che i paragrafi del testo sono divisi da una piccola stella a sei punte.

Riprendendo il percorso sui colori, successivamente, l'attenzione si focalizza sulla carrozzina bianca lasciata in stazione alla partenza del treno, un candore non colore che, nel suo essere simbolo di innocenza, ma anche di estrema solitudine, segna il punto di stallo nella storia di Erika

e che nelle immagini successive riacquista il calore, seppure flebile, del fagotto rosa con il quale Erika è stata avvolta e «scaraventata nella vita» fuori dal treno.

Un ulteriore elemento rilevante consiste nella quasi assenza di volti delle persone che vengono rappresentate alcune di profilo, altre coperte da cappelli o fazzoletti, oppure nell'immagine dei saluti sul treno dalle transenne che vietano il passaggio: «*Verboten*». L'unico volto chiaramente disegnato è quello di Erika, avvolta dalla madre nel fagotto rosa, e del profilo dell'autrice che ascolta la signora Erika mentre le racconta la sua vita.

Comparando le diverse illustrazioni, si evince la presenza di numerosi parallelismi tra le stesse, i quali possono essere insigniti di significati riconducibili alla resilienza. Tra essi citiamo il riferimento al vento e al temporale nelle immagini a colori di apertura e chiusura, a dire che la resilienza non è cancellazione delle ferite e non si colloca nel «per sempre», ma è movimento a partire dalla sofferenza e costante evoluzione e ri-significazione della propria storia. Inoltre segnaliamo la presenza dei ponti, strutture per le quali la resilienza viene applicata in campo fisico: un ponte che sfuma nel nulla (immagine che precede il titolo), un ponte rotto (Erika lanciata dal treno), il ponte in cui sta Erika e quello in cui passa il treno, collegati dal medesimo canale (immagine di chiusura). Nel percorso di sviluppo delle persone resilienti, l'elemento essenziale sembra essere proprio la costruzione di un «ponte» che, pur riconoscendo la sofferenza, permette di creare un nesso sensato tra passato, presente e futuro. Non è dunque determinante la base traumatica sulla quale poggia un estremo del ponte stesso, piuttosto è decisivo il tipo di costruzione utilizzata per creare il collegamento.

Concludendo

La storia di Erika è stata occasione per presentare alcune considerazioni sui fattori protettivi della resilienza. Consapevoli che un lavoro su una sola storia non permetta di generalizzare a proposito dei fattori di protezione rilevati, non risulta possibile, nel concludere, rispondere affermativamente o negativamente ai due quesiti posti inizialmente a proposito dei nessi tra resilienza ed educazione familiare. Ci sembra possibile piuttosto esplicitare alcune suggestioni colte attraverso questo lavoro:

- l'investimento in termini di ricerca sull'argomento resilienza ed educazione, sia in riferimento agli aspetti teorici, sia per quanto concerne

la loro traduzione in pratiche educative, sembra essere potenzialmente fruttuoso;

- l'attenzione sugli aspetti funzionali-protettivi, e non solo su quelli disfunzionali, di rischio, sembra procedere parallela all'interesse, prettamente pedagogico, al tema del *ben-trattamento* (Desmet, Pourtois, 2005; Gabel *et al.*, 2000) dei genitori nei confronti dei figli all'interno delle loro famiglie e degli operatori nei confronti dei genitori all'interno dei servizi;

- i bambini abbandonati, traumatizzati, vilipesi che sono riusciti ad intraprendere un percorso di vita costruttivo piuttosto che distruttivo, ci dicono qualcosa che il discorso pedagogico ha da sempre messo in luce, ma che allo stesso tempo ci pare rappresenti la vera sfida dell'educazione per i nostri giorni; qualcosa sull'importanza, per i genitori, di costruire relazioni educative con i loro figli basate sulla presenza, la stabilità, l'accoglienza profonda dell'altro, e in particolare sull'ancoraggio a una cultura che consenta alla persona che cresce di costruire un senso di appartenenza e di continuità. Un aspetto importante presente ne *La storia di Erika*, riguarda il senso di continuità esistenziale che la bambina divenuta adulta ha potuto formarsi sulla propria vita. Erika è stata accolta nella nuova famiglia quando aveva solo pochi mesi. La donna che è stata per lei la sua nuova famiglia avrebbe potuto non raccontarle la sua vera origine, come avviene in moltissimi casi di adozione di neonati e bambini molto piccoli. Ha fatto, invece, evidentemente, la scelta di dire la verità, di parlare con lei il linguaggio della verità (Dolto, 1985), di non depositare alcun inganno dentro la sua storia di origine. Questa verità non ha, come si potrebbe ingenuamente ritenere, contribuito a disgregare il senso di identità della bambina, ma piuttosto lo ha rafforzato: la conoscenza delle sue origini, la sua duplice identità ebraica e tedesca, si sono potute ricomporre in un'unica storia, sensata e continua. Questo ancoraggio con una forte cultura che le ha dato i natali si è saldato con la storia successiva: la vita nella famiglia di origine si è legata alla vita nella famiglia adottiva, e la persona ha potuto riscrivere in maniera unitaria la narrazione sulla propria identità (Ricoeur, 1983-85). Non è dunque tanto l'aver due famiglie che può rappresentare un fattore di rischio per il bambino, quanto il non permettere al bambino di avere un senso di continuità nella sua storia familiare e personale.

Questi bambini capaci di riprendere «un certo sviluppo» dopo il trauma, dunque, ci insegnano anche che crescere all'interno di relazioni affettive improntate alla verità e alla giustizia, in culture che permetta-

no alle persone di radicare la loro identità in sistemi di norme e valori saldi, possono costituire fattori che proteggono i bambini anche da quell'enorme trauma rappresentato dalla perdita della propria famiglia di origine, perché dimostrano che pur perdendo la famiglia, si può non perdere il legame con essa.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (1994): *DSM IV*. Trad. it. Milano: Masson, 2000.
- Ayalon L. (2005): Challenges associated with the study of resilience to trauma in Holocaust survivors. *Journal of loss and trauma*, 10, pp. 347-358.
- Bettelheim B. (1976): *Il mondo incantato*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Bowlby J. (1969-73-80): *Attaccamento e Perdita*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1972-75-83.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Callegari C. (2006): «Non dite mai: non ce la faccio più». Giovani ebrei durante la Shoah e sviluppo della resilienza. *History of education & Children's literature*, n. I/2.
- Carli L. (2002): *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento*. Milano: Angeli.
- Catarsi E. (2006): Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *Rivista italiana di educazione familiare*, n.1, pp.11-22.
- Colombo G. (1996): *Manuale di Psicopatologia Generale*. Padova: Cleup.
- Conte M. (2006): *Ad altra cura*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cyrulnik B. (1999): *Il dolore meraviglioso*. Trad. It. Milano: Frassinelli, 2000.
- Cyrulnik B. (2001): *I brutti anatroccoli*. Trad. It. Milano: Frassinelli, 2002.
- Cyrulnik B. (2003): *Il coraggio di crescere*. Trad. it. Milano: Frassinelli, 2004.
- Cyrulnik B. (2004a): *Parlare d'amore sull'orlo dell'abisso*. Trad. It. Milano: Frassinelli, 2005.
- Cyrulnik B. (2004b): Il reale e la sua rappresentazione. Trad. it. in: Cyrulnik B., Malaguti E. (2005).
- Cyrulnik B., Malaguti E. (a cura di) (2005): *Costruire la resilienza*. Trento: Erickson.
- Demetrio D. (1992): *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (a cura di) (1999): *L'educatore auto(bio)grafo: il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: UNICOPLI.
- Desmet H., Pourtois J.P. (2005): *Culture et bientraitance*. Bruxelles: De Boek.
- Di Blasio P. (2001): Rievocare e raccontare eventi traumatici. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, n. 1, pp. 59-82.

- Dolto F. (1985): *Le parole dei bambini*. Trad. it. Milano: Mondadori, 1991.
- Englander H. (2005): Résilience dans les situations extrêmes. In: Desmet H., Pourtois J.P.(2005): *Culture et bientraitance*. Bruxelles: De Boek.
- Fortin J.(2006): Si può educare alla resilienza? *Bambini*, n. 3, pp. 34-36.
- Gabel M., Jésus F., Manciaux M. (a cura di)(2000): *Bientraitances. Mieux traiter familles et professionnels*. Paris: Fleurus.
- Herman J. L. (1997): *Guarire dal trauma*. Trad. it. Roma: Edizioni Magi, 2005.
- Jourdan Ionescu C. (2201): Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, n. 1, pp.163-186.
- Kuch K., Cox B.J. (1992): Symptoms of PTSD in 124 survivors of the Holocaust. *Am. Jour. of Psychiatry*, n. 149, pp.337-340.
- Levi P. (1947): *Se questo è un uomo*. Torino: De Silva.
- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. (2000a), Research on resilience: response to commentaries. *Child Development*, 71, pp. 573-575.
- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. (2000b): The construct of resilience. *Child Development*, n.71, pp. 543-562.
- Malaguti E. (2005a): *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson.
- (2005b): *Le nostre istituzioni promuovono resilienza?*. In: Cyrulnik B., Malaguti E. (2005), pp. 247-261.
- Meghnagi S. (a cura di) (2007): *Memoria della Shoah*. Roma: Donzelli.
- Milani P. (a cura di)(2001): *Manuale di Educazione familiare*. Trento: Erickson.
- Milani P. (2002): Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, n.1, pp.4-30.
- Millman I. (2006): *Il bambino nascosto*. San Dorligo della Valle: EMM Edizioni.
- Oliverio Ferraris A. (2003): *La forza d'animo*. Milano: BUR.
- Palacio-Quintin E. (2000): Les relations d'attachement multiples de l'enfant comme élément de résilience. In: Pourtois J.P., Desmet H. (a cura di)(2000).
- Pourtois J.P., Desmet H. (1997): *L'educazione post-moderna*. Trad. it. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro, 2006.
- Pourtois J.P., Desmet H. (a cura di) (2000): *Relation familiale et Résilience*. Paris: L'Harmattan.
- (2004): *L'educazione implicita*. Trad. it. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro, 2005.
- Ricoeur P. (1983-1985): *Tempo e racconto*. Trad. It. Milano: Jaka Book, 1986-1988.
- Rutter M.(1987): Psychosocial resilience and protective mechanisms. *Am. Jour. of Orthopsychiatry*, n. 57, 316-331.
- Santerini M. (2005): *Antisemitismo senza memoria*. Roma: Carocci.
- Short D., Casula C.C. (2004): *Speranza e Resilienza*. Milano: Angeli.
- Silvestri E. (2007): *Il commerciante di bottoni*. Milano: Fabbri.

- Sonnert G., Holton G. (2006): *What happened to the children who fled nazi persecution*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sunderland M. (2004): *Raccontare storie aiuta i bambini*. Trento: Erickson.
- Tomkiewicz S. (1999), *L'adolescenza rubata*. Trad. it. Come: Red, 2000.
- Vander Zee, Innocenti R. (2003): *La storia di Erika*. Milano: La Margherita.
- Vanistendael S.(2001): *Umorismo e resilienza: il sorriso che fa vivere*. Trad. it. In: Cyrulnik B., Malaguti E. (2005), pp.159-180.
- Walsh F. (1998): *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press.
- Werner E. (1996): Vulnerable but invincible. *European Child & Adolescent Psychiatry*, n. 5, pp. 47-51.