

Falsi miti genitoriali e cattive eredità *dis-educative*

Francesco Paolo Romeo¹

Abstract

Gli stili educativi, adottati in famiglia durante l'infanzia, imprimono una tendenza allo sviluppo della struttura di personalità dei figli. La costruzione della loro dimensione socio-relazionale è inficiata anche quando la coppia genitoriale non è in grado di disambiguare i "conflitti di realtà", attenuando la tensione polarizzata tra amore e odio, identità e appartenenza, collaborazione e competizione, legittimità e illegittimità, e mitigando la rigidità del loro modo di percepirsi e rapportarsi agli altri, nei diversi contesti sociali. È quindi possibile veicolare in famiglia narrazioni fuorvianti il senso del reale: in un certo senso "mitologiche", come quelle dei padri *'ndranghetisti* che spingono i figli a riunirsi nelle "paranze" criminali (Saviano, 2016), che diventano triste patrimonio delle generazioni future e costringono chi le ascolta a credere il mondo un posto ostile e da combattere. Come e in quali agenzie educative è possibile smitizzarle, senza mettere in moto nei figli quel "conflitto di lealtà" per cui sembra di tradire il proprio genitore e sé stessi? L'articolo, attraverso una criteriologia utile sia agli operatori della relazione educativa e di cura, sia a quelli scolastici, tenta di rispondere a queste domande.

Parole chiave: infanzie infelici, trasmissione dei "copioni" educativi, patto di lealtà familiare, approccio autobiografico-narrativo, autonomia.

Abstract

The educational styles, adopted in the family during childhood, impart a tendency to the development of the personality structure of children. The construction of their socio-relational dimension is invalidated even when the parenting couple is unable to disambiguate the "conflicts of reality" by alleviating the polarized tension between love and hate, identity, and belonging, collaboration and competition, legitimacy and illegitimacy, hence mitigating the rigidity of their way of perceiving and relating to others, in different social contexts. It is therefore possible to convey in the family misleading narratives the sense of reality, in a certain sense "mythological", as those of the *'Ndranghetist* fathers, who push their children to gather in the criminal "paranze" (Saviano, 2016), which be-

¹ Assegnista di Ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università della Valle D'Aosta, docente a contratto di Didattica generale presso l'Università Telematica Pegaso (Na) e di Bisogni educativi speciali e tecnologie per l'inclusione presso l'Università Telematica e-Campus di Novedrate (Co) e Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Taranto.

come the negative heritage of future generations, forcing who listen to them to believe the world a hostile place. So, how, and in which educational agencies, is it possible to demystify them, without setting in motion in their children that “conflict of loyalty”, which seems to betray their father and themselves? The paper, through a useful criterion both for education and care operators, and for school ones, attempts to answer these questions.

Keywords: unhappy childhoods, transmission of educational “scripts”, pact of family loyalty, narrative-autobiographical approach, autonomy.

1. *Come frutti di semine antiche*

Quello che siamo è il “frutto” di un lavoro di relazione antico, che trova nell’infanzia e nella preadolescenza il suo “campo di semina” più appropriato e i cui “contadini” principali sono le madri e i padri. Fuor di metafora, vogliamo asserire che l’adulto di oggi, insieme a tutto ciò che pensa e che prova da un punto di vista affettivo, ivi compresi i suoi comportamenti come parte visibile di un mondo interiore spesso complesso, proviene da un passato interpersonale introiettato nei primi anni di vita; una *memoria condivisa* che sotto forma di “genitori interiori” è sempre presente nella sua mente e negli anni sostiene, consiglia e, alla stregua di una bussola, gli indica un orientamento per procedere nel proprio progetto esistenziale.

Oggi siamo in grado di classificare tutta una serie di “infanzia infelici”, sia sulla scorta della letteratura esistente sui disturbi di personalità e sulla ricostruzione dell’infanzia vissuta da soggetti portatori dei sintomi di tali problematiche (Smith Benjamin, 1996, trad. it. 1999), sia alla luce delle analisi cliniche e degli interventi educativi, pedagogici e didattici realizzati con i bambini, i preadolescenti e gli adolescenti ospitati nelle diverse strutture specializzate per minori situate sul territorio. Siamo anche in grado di affermare che gli stili educativi *soffocanti/iperprotettivi* o, al contrario, *trascuranti/narcisistici*, quindi non squisitamente maltrattanti, possono in ogni caso condizionare in età adulta, inducendo a operare una sorta di imitazione di quanto vissuto in famiglia; ovvero, indurre a prendere a modello le stesse linee di comportamento, visibile e intimo, dei genitori (Bertrando, 1997; Byng-Hall, 1995, trad. it. 1998; Reiss, 1981).

Benché l’infanzia più studiata sia, anche a causa dei problemi che caratterizzano la società contemporanea e del dissolvimento della famiglia tradizionale cui assistiamo (Romeo, 2018), quella da cui origina (potrebbe originare) l’adulto con un funzionamento *borderline* di personalità, si

preferisce in questo articolo esplorare la storia evolutiva delle infanzie che svilupperanno (potrebbero sviluppare) un disturbo di tipo antisociale.

Secondo gli studi sulle famiglie multiproblematiche (Cancrini, 1993), lo “sfondo” affettivo dei bambini che svilupperanno (di nuovo: potrebbero sviluppare) un disturbo antisociale di personalità è caratterizzato da situazioni in cui questi sono spesso ignorati, tanto da lasciargli addosso la sensazione, che può durare a volte anche tutta la vita, di “non essere stati visti”. Tuttavia, sporadicamente, i bambini sono sottoposti a controlli duri, severi e umilianti da parte dei genitori. Questi bambini vivono dunque in contesti familiari nei quali c’è un costante disinteresse generale per la loro vita, che può facilmente osservarsi anche nella trascuratezza sanitaria, nel vestiario sporco, nella mancanza di vaccinazioni e cure mediche, e nelle sbagliate abitudini alimentari (Formenti, 2014; Milani, 2018; Serbati, Milani, 2013).

Durante la crescita poi, e nel tentativo di “essere visti”, o di essere finalmente “tenuti a mente” (Fonagy, Target, 1997, trad. it. 2001), questi preadolescenti possono incorrere in comportamenti trasgressivi, come per esempio i furti e/o l’uso di droghe e alcol. Questa totale inettitudine accuditiva sviluppa, generalmente, nei figli una forte dipendenza dalle istituzioni che, a vario titolo, nel corso degli anni intervengono nella loro educazione, specie in caso di limitazioni alla responsabilità genitoriale; ciò nonostante, dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, vadano affermandosi nel nostro Paese politiche di *parent education* che hanno proprio l’obiettivo sia di proteggere, curare e rendere autonomi i bambini, i preadolescenti e gli adolescenti fragili, sia di capacitare, sostenere e sviluppare le risorse delle famiglie di provenienza attraverso servizi sociosanitari e educativi specifici (Milani, 2001).

Dipendenza istituzionale, questa, che nel tempo tende, ovviamente, a dar luogo anche a forti contraddizioni emotive, dal momento che i bambini collocati nelle strutture educative manifestano tendenzialmente il bisogno di ricevere protezione, ma pure il dubbio che qualcuno possa veramente soddisfarlo (Cancrini, 2012).

Il risultato complessivo di tali infanzie spinge talvolta i bambini, o gli adolescenti, a divenire emotivamente freddi, dispotici, “selvaggi” (cfr. *Ibidem*); a sfidare apertamente gli adulti, a ribellarsi a scuola con gli insegnanti fino a minacciarli fisicamente e verbalmente alla cattedra (Romeo, 2018), a fuggire da casa come dalle strutture dove risiedono o trovano momentanea ospitalità, e infine a imporre nella relazione con gli adulti e i coetanei un controllo aggressivo o colmo di rabbia, poiché così hanno imparato in famiglia.

L'“attitudine alla sfiducia”, negli altri e in sé stessi, sembra essere il tratto di personalità più caratteristico di questi soggetti fragili, visto che nel loro passato non hanno fatto esperienza di modelli adulti di riferimento genuinamente presenti da un punto di vista affettivo (Giani, 2011).

2. Sfidare l'Altro per sfidare il Padre (e il suo racconto)

Le personalità antisociali tendono durante la crescita ad agire come se le regole sociali, le leggi, le norme e le consuetudini che regolamentano la convivenza nelle comunità non appartenessero loro e si potesse fare a meno del gruppo dei pari fra i banchi di scuola (Rossi, 2000). Spesso si osserva una ricerca costante dell'adulto, nei confronti del quale si pone in essere quasi sempre un tratto di ribellione: una sfida contro chi rappresenta l'*autorità*.

La convinzione che muove i ragionamenti, in realtà poco riflessivi, degli antisociali è che essendo stati gli adulti ostili con loro, non si può che esserlo nella direzione opposta. Il quadro di sviluppo problematico peggiora quando durante l'infanzia un genitore diviene per i figli un “mito” cui tendere, una specie di *totem* da preservare a ogni costo; padri e madri nei confronti dei quali non si può che anelare un'idealizzazione identificatoria per la forte attrattività che il contenuto dei loro racconti rappresenta agli orecchi di chi ascolta. Sappiamo infatti che la violenza osservata e la violenza ascoltata in famiglia si “trasmettono” da una generazione all'altra – «si tramandano» direbbe Maria Grazia Simone (2020, p. 610) –, inficiando i temi organizzanti della relazione stessa: cioè quelle strutture che, per l'appunto, organizzano tanto le *percezioni* e le *attese* nei confronti delle figure d'accudimento e d'attaccamento, quanto la *forma* e la *qualità* delle relazioni che verranno (Bandura, 1977; Romeo, 2018).

Secondo Jonathan Gottschall (2013, trad. it. 2014), la narrazione di mondi fantastici in famiglia sarebbe un primissimo tentativo di insegnare ai figli come fronteggiare e superare efficacemente le situazioni problematiche incontrate nella routine di ogni giorno. In altre parole, narrando e favorendo l'identificazione con i personaggi buoni, i genitori insegnano ai figli a essere resilienti dinanzi alle difficoltà, ad attendere il “trionfo del bene sul male” e a raggiungere generalmente un “lieto fine”, dopo innumerevoli peripezie, sollecitandoli pure ad aderire a quei valori positivi di cui sono pregne le comunità e allontanandoli, al contempo, da quei personaggi che nelle favole sono l'incarnazione del male.

All'interno dei clan di stampo mafioso, le narrazioni trasmesse forniscono invece prove inequivocabili del fatto che i risultati possono raggiugersi senza sforzo, mettendo altresì in evidenza fra i personaggi della trama narrativa giustappunto quei cattivi nei quali chi ascolta non vede l'ora d'immedesimarsi, per la loro capacità di eludere la legge o per quei tratti antisociali che sembrerebbero dimostrare come sia più vantaggioso rubare che lavorare onestamente.

Si tratta di offrire in famiglia delle "epiche all'incontrario" che ribaltino, per così dire, quella grammatica universale della finzione narrativa utile a superare le grandi difficoltà della condizione umana, ma sempre con sagacia e rispetto altrui. Quando l'individuo racconta di sé lo fa infatti in una modalità *ego-rafforzante*, capace cioè di modellare i ricordi del passato, smorzare le colpevolezze e distorcere quanto realmente accaduto (Travis, Aronson, 2007). In altre parole, siamo già portati a narrare una storia quasi mitologica della nostra esperienza di vita e professionale per le prove affrontate, gli incontri fatti, i sentimenti provati e i traguardi raggiunti. Quando, viceversa, arriviamo a rompere una promessa, a fare qualcosa di sbagliato, inquadriamo quell'atto in una narrativa che nega, o quantomeno sminuisce, la nostra responsabilità (Gottschall, 2013, trad. it. 2014).

Una tendenza *auto-assolutoria* della narrazione personale che, assieme alla tendenza alla *sovrastima di sé* (Pronin *et al.*, 2002), descrive un'umanità che, nella maggior parte dei casi, si ritiene di essere realistica nelle sue autovalutazioni e sopra la media per quanto concerne le qualità della prestanza fisica, dell'intelletto e delle abilità sociali. Queste due tendenze del racconto di sé sono però in alcuni casi pericolose per l'individuo. Mettiamo il caso che un padre racconti al figlio di essere stato scelto, quand'era ragazzo come lui, dal clan territoriale per le sue doti particolari: di essere stato visto in termini affettivi da un padrino soprattutto per l'affidabilità, la capacità di mantenere i segreti e la pazienza mostrata nel corso delle estorsioni. Se un padre racconta questo a un figlio durante la crescita, ego-rafforzando una tale narrazione e negando o sminuendo le proprie responsabilità nell'infrangere la legge, rischia di farlo rimanere prigioniero di una favola cattiva, in cui viene meno la funzione *gnomica*, quella cioè attraverso la quale si trasmettono i precetti educativi e morali, al punto da metterlo nelle condizioni di riproporre nella sua vita quel "copione".

Le sfide che quotidianamente i figli di questi falsi miti parentali pongono in essere nei confronti degli adulti (educatori, pedagogisti, assistenti sociali, psicologi, insegnanti, agenti di Polizia, magistrati ecc.) mascherano in realtà i tentativi di sfidare i loro stessi genitori; nella maggior

parte dei casi il padre, quale rappresentante di un'umanità disonesta da cui è difficile differenziarsi.

Questa è una delle ragioni per cui ogni qual volta un figlio appena maggiorenne ritorna alla casa familiare in regime di detenzione domiciliare, dopo aver espiato un periodo di pena in carcere e dopo aver assunto un più adeguato atteggiamento emotivo e cognitivo nei confronti degli altri, subito si “intrappola” nelle trame di quell’ “epica all’incontrario” narrata in famiglia: ovvero, ripiomba nella sfiducia in sé stesso e, alla fine, nella marginalità. Quell’Edipo in parte “fatto” nei confronti di una legge giusta espressa non dal padre, bensì dagli agenti penitenziari (Galimberti, 2007) – simbolizzata affettivamente nelle contenitive “mura” dell’istituto carcerario che non riuscendo il giovane antisociale a oltrepassare è sempre in parte introiettata –, necessita di tempi educativi più lunghi per potersi completare e risolvere significativamente sul piano psicologico; di misure alternative alla detenzione più inclusive la dimensione sociale e lavorativa e di operatori della relazione educativa e di cura più pazienti, poiché per rendersi autonomi dalle cattive eredità *dis*-educative occorre uno sforzo esistenziale importante, non privo di sofferenza interiore.

Differenziarsi da simili e violente narrazioni significherebbe in fin dei conti mostrare infedeltà al “terreno” di relazioni familiari da cui si proviene – nel primo paragrafo di questo articolo lo abbiamo metaforicamente chiamato “campo di semina” –, *dis*-conoscere la propria famiglia e smettere di amare i propri genitori, per il forte dubbio di non essere mai stati amati da loro.

3. Dalla sofferenza all'autonomia, attraverso il momento narrante: questioni di metodo

A fondamento del (probabile) “futuro antisociale” di un figlio c'è prima di tutto la sua incapacità di fronteggiare e andare oltre un conflitto interiore – o meglio, di lealtà –, che da un lato muove risorse nella direzione del desiderio personale di differenziarsene e quindi di realizzare un cambiamento esistenziale, dall'altro le frena, a causa della paura di tradire il “copione” genitoriale.

Secondo Smith Benjamin (2003, trad. it. 2004), seguire i copioni ereditati servirebbe a dimostrare amore ai genitori, al punto che una tale aderenza alle figure adulte di riferimento, insieme emotiva, cognitiva, metacognitiva e comportamentale, è conosciuta proprio come “teoria

del dono d'amore" (*gift of love*). "Dono d'amore" che può facilmente notarsi nei contesti comunitari nel momento in cui i bambini, i preadolescenti o gli adolescenti istituzionalizzati entrano a stretto contatto con gli operatori che se ne occupano e assieme a loro iniziano a vivere all'interno di una dimensione sociale che si sostanzia di attività scolastiche, laboratoriali, socializzative, sportive, e di dialoghi/colloqui che finalmente approfondiscono la dimensione affettiva di ognuno.

Gli ospiti delle case famiglia avvertono a un certo punto le figure di riferimento primarie come scomparire lentamente dalle loro menti: cioè i propri genitori passano dal "palcoscenico" al "dietro le quinte" dei loro sentimenti e pensieri; allo stesso tempo sentono di tradirle poiché l'autonomia da poco raggiunta, l'amore autentico che stanno ora sperimentando, li fa sentire in colpa. Così, mentre le cose sembrano andare per il meglio, questi cominciano all'improvviso ad attaccare duramente gli operatori, a sabotare le regole comuni, a vergognarsi di ricevere gli accudimenti che non avevano mai ricevuto, persino di prendere un buon voto a scuola dato che a casa si era ritenuti *ignoranti* soltanto perché regolarmente *ignorati*.

In questa sede, occorre evidenziare come gli ospiti delle comunità educative sentano di infrangere non solo il patto di lealtà stretto con i vecchi riferimenti affettivi, ma soprattutto con loro stessi poiché, essendo la relazione con questi adulti negligenti purtroppo interiorizzata, negare la storia familiare da cui si proviene significa in fondo negare la propria storia personale e non riuscire più a rispondere alla domanda esistenziale: *chi sono io?*

Come a dire che liberandosi dalle cattive eredità *dis-educative*, gli ospiti delle strutture educative si rendono conto con estrema sofferenza della noncuranza e della trascuratezza dove sono cresciuti e, soprattutto, dello sforzo necessario per ricostruire la propria vita, interiorizzando questa volta relazioni di cura differenti da quelle primarie. Un'operazione intrapsichica difficile, questa, spesso angosciante, e comunque di grande spaesamento esistenziale, che necessita di contesti educanti adeguati nei quali specialmente nei primi periodi di residenza si possono osservare ospiti che «dopo aver attraversato il deserto della loro infanzia con grande sete, non riescono più a bere a piccoli sorsi l'acqua dal bicchiere, ma si attaccano convulsamente alla bottiglia» (Cancrini, 2012, p. 31).

Dato che i "sopravvissuti" a queste "infanziae infelici" raccontano spesso di essersi sentiti come annullati nel prendere atto che le responsabilità del loro collocamento residenziale o semi-residenziale in struttura erano perlopiù genitoriali e non di certo le loro, o "morire dentro" una

volta compresa l'incuria morale da cui provenivano, una parte delle progettualità poste in essere in questi contesti di accoglienza e di cura può a ragione concepirsi come *elaborazione del lutto*. Un'elaborazione del lutto che, evidentemente, riguarda i propri genitori interiori e di conseguenza quelle parti della personalità degli ospiti che alle loro modalità insane di entrare in relazione con l'altro somigliano.

A causa della sofferenza provata nel tentativo di guadagnare più evolutivi spazi mentali di autonomia da simili infanzie, la strada teorica e operativa meglio percorribile sembra essere quella di offrire agli ospiti delle comunità educative "fasci" di relazioni affettivamente densi, attraverso i quali ricostruire il senso più profondo dell'*essere-in-relazione-con*, e di converso il proprio mondo rappresentazionale.

Se le culture familiari sono il forum primario per negoziare e rinegoziare il significato che attribuiamo ai concetti che hanno a che fare con la vita, per dare ragione alle azioni compiute, nonché un insieme di regole e indicazioni indispensabili per orientare le azioni stesse (Bruner, 1986, trad. it. 1988), quando queste ultime sono distorte, devianti, occorre proporre spazi, tempi e relazioni dove decostruire e ricostruire i saperi che l'apprendistato di figlio non ha consentito ancora di elaborare. Non un approccio riflessivo alla genitorialità dunque (Fabbri, 2008; Margiotta, Zambianchi, 2014), pure indispensabile per supportare eventualmente le famiglie inadeguate nell'esplorazione dei modelli educativi trasmessi e nella capacitazione delle presenti o potenziali competenze di *caregiving*, bensì un approccio attagliato alla condizione del figlio "sopravvissuto", eppure ancora prigioniero delle negligenti relazioni precoci.

Metodologicamente, per trasformare la sofferenza in autonomia, occorre in definitiva investire pedagogicamente sulla riflessività degli ospiti delle strutture educative, assumendo i principi dell'approccio autobiografico-narrativo. Approccio scientifico che non a caso trova fondamento nella stessa sofferenza e alienazione avvertita dal soggetto; nella sua determinazione a uscire dalla situazione di fragilità esistenziale causata dall'epoca contemporanea. Ed è proprio in questo momento storico di *deriva* del soggetto, cioè a partire dal Novecento, che l'autobiografia si fa esperienza fondamentale di autoformazione (Cambi, 2002); ovvero, processo formativo attraverso il quale ognuno può, in un certo senso, elaborare il lutto di molte parti di sé, che non devono essere però cancellate per poter scoprire un'identità più vera e più salda.

Collocato nell'orizzonte epistemologico del Costruttivismo (Loiodice, 2004), il congegno autobiografico in educazione e formazione, tanto del ricordare, quanto dello scrivere di sé e dell'interpretare, trova

nella differenza esistente tra *pensiero logico-scientifico* e *pensiero narrativo* (Bruner, 1991, trad. it. 1991; Id. 2002, trad. it. 2002) i propri presupposti teorici.

Mentre il primo modo di pensare consente all'individuo di conoscere, possedere e trasformare il mondo grazie a strategie di ragionamento tipiche della logica formale, il secondo consente di dare significato alle esperienze organizzandole, ricostruendole e acquisendo di conseguenza maggiore consapevolezza di quanto accade vivendo. In altri termini, la capacità di utilizzare le esperienze passate come un metaforico "navigatore-GPS" per orientarsi verso il futuro nella seconda modalità di pensiero, il pensiero narrativo, è direttamente proporzionale alla capacità di raccontarle a sé stesso e agli altri (Romeo, 2014, 2019).

Dunque, nel tentativo di rispondere alle domande di partenza e di elaborare una criteriologia dell'azione educativa minima riguardo alle cattive eredità genitoriali, nei contesti di cura più specializzati e a scuola, appare imprescindibile assumere la funzione narrante in alternativa alla famiglia di origine, soprattutto in risposta ai bisogni dei minori e alla luce della complessità di senso e di significato delle trame comunicate, o non ancora comunicate. Significa, in altre parole, decidere di attribuirsi la responsabilità di essere la *cornice narrante* (Jedlowski, 2009), entro cui fornire in maniera più adeguata e costante sicurezza, protezione e contenimento alle vulnerabili storie di vita degli ospiti, anche quando le loro risposte sono di isolamento o raccontate attraverso il corpo.

Se riteniamo che la competenza narrativa sia un prodotto sociale (Romeo, 2016), la partecipazione alla cornice narrante deve essere per questo motivo facilitata, come in qualche modo accolti devono essere gli stili di ascolto e di narrazione degli ospiti oppure degli studenti fra i banchi di scuola. L'ascolto e l'accoglienza delle loro storie di vita, intrise di problematiche contingenti o di problematiche più antiche come nel caso delle negligenze parentali, introduce un secondo importante criterio per chi opererà da un punto di vista educativo con questo tipo di infanzie, preadolescenze e adolescenze infelici, ovvero quello della gratuità della cornice narrante assunta.

Il criterio della *gratuità* della cornice narrante ha evidentemente a che fare con le forme e i tempi di cura che gli educatori dedicheranno intenzionalmente agli ospiti, che a ragione devono essere intesi come un'uscita da un tempo controllato e convenzionale e un'entrata in un dilatato e non più tirannico spazio/tempo dell'altrove in cui ogni cosa (il disagio, la colpa, la vergogna, il timore di essere ridicolizzati o non ascoltati ecc.) è permessa.

Continuando con i criteri, è indispensabile praticare l'*ingiudicabilità* delle storie di vita poiché, se le famiglie da cui si proviene sono state averse di racconti, nella cornice narrante si deve fin da subito comprendere che nessuno può giudicare nessuno, ma che è sempre possibile rimettere ordine al caos vissuto in uno spazio, soprattutto mentale, dove il donarsi delle storie non chiede nulla in cambio e, soprattutto, dove sono aboliti quegli sguardi indaganti e valutativi che non si confanno alla cura.

Ancora, occorre investire sulla *ritualità* della cornice narrante attraverso la quale, prestando ovviamente attenzione all'estemporaneità della narrazione quando imprevista, ridare valore al momento narrativo per quei tratti di ripetibilità, familiarità e rassicurazione che lo contraddistinguono (Contini, Manini, 2007). L'esperienza di lavorare assieme nelle strutture educative, per esempio sotto un "albero delle storie" (v. Fig. 1) realizzato



Figura 1 – L'albero delle storie

con la carta di riciclo, dove gli ospiti di ogni età possono riunirsi la sera a candele accese per crearne di nuove prendendo spunto dalle difficili esperienze di vita, ma valorizzando sempre la determinazione a superarle all'unisono, è davvero toccante, al punto di rafforzare, in chi osserva in modo partecipante, il principio per cui la relazione con gli educatori capacita, sostiene e sviluppa nei minori tanto le competenze *narrative*, quanto le competenze *emotivo-affettive* (Covato, 2006).

Un altro importante criterio dell'azione educativa con quelle che abbiamo qui più volte definito infanzie infelici è favorire l'elaborazione del lutto, che ogni ospite deve per forza di cose affrontare e, di conseguenza, attendere i tempi del perdono (intrapsoichico). Soltanto riconnettendosi gli ospiti con la comunità, cioè mettendo in pratica quella *connectedness* di cui parla Clara Mucci (2014), è possibile lavorare significativamente con l'obiettivo di liberarli dai modelli di disimpegno e non rispetto delle regole introiettati in quanto palesati negli anni dai genitori negligenti.

Una liberazione che come abbiamo visto è "tutta nella testa": ovvero intrapsoichica, e tesa non tanto a perdonare dal punto di vista della relazione interpersonale i propri genitori – che un giorno potrebbero prendere coscienza dei danni evolutivi causati con la loro incuria e chiedere perdono ai loro figli, finanche di persona –, quanto piuttosto quegli aspetti del comportamento, anche emotivo, esibito, che ogni ospite manifesta nella relazione con gli altri e che affonda le proprie radici proprio nella relazione con i genitori. "Perdonarsi", quindi, per la vicinanza affettiva, cognitiva e comportamentale ai propri genitori e alle storie cattive da loro raccontate, deve poi fare il paio con il riconoscere dentro di sé quell'alterità capace di andare oltre il tormento di essere ancora in balia del proprio passato, facendo altresì spazio nella propria mente per un'altra figura rassicurante – l'educatore, l'assistente sociale o lo psicologo della comunità, ma anche l'insegnante –, da cui può nascere a livello sociale un "terzo" individuo: un soggetto nuovo dal punto di vista psicologico.

Interminabili, molto spesso, i dialoghi fra gli ospiti delle strutture e gli operatori della relazione educativa e di cura che, per questo fine ultimo, si impegnano, tutti, nello spiegare come sia importantissimo per loro scendere in profondità nel lutto, ovvero elaborarlo, poiché resistergli vorrebbe dire non riuscire a manifestare quella parte di sé sicuramente difficile da testimoniare a sé stessi e agli altri, ma in fondo buona ed empatica.

Questo vuol dire che il personale educativo deve essere consapevole, e quindi adeguatamente formato al riguardo, di come sia impossibile compensare con «tutto l'affetto di cui si è capaci» (Cancrini, 2012, p. 20) i vissuti di povertà educativa di questi bambini e ragazzi feriti che, pur

avendo velocemente stabilito relazioni significative con chi li accoglie, spesso le distruggono a causa del riemergere del conflitto di lealtà, della complessità delle emozioni e della vividezza dei loro ricordi.

Come abbiamo appreso operando per lunghi anni con le donne vittime di maltrattamenti in ambito familiare, occorre inoltre porre attenzione e valorizzare l'apparato metaforo-simbolico delle storie, prestandosi queste a funzioni di "scongelo emotivo", di socializzazione delle emozioni, di *ri-conoscimento* e di riposizionamento esistenziale entro una dimensione sociale, di decifrazione del proprio vissuto, di risignificazione della realtà, in base ai traumi fronteggiati e di orientamento del progetto di vita, nell'ottica di un loro resiliente superamento (Romeo, 2017, 2020).

La codifica simbolica delle storie di vita – criterio educativo essenziale per andare alla ricerca del senso profondo delle trame personali raccontate, senza il quale nessun futuro potrà essere davvero praticabile – è solitamente sunteggiato nelle metafore mentali confezionate dagli ospiti delle strutture educative nel caso del racconto orale o nei disegni/immagini mentali dei più piccoli che non padroneggiano ancora con maturità lo strumento linguistico-narrativo, e le elaborazioni razionali che ne conseguono.

Avere educatori consapevoli dell'universo rappresentazionale racchiuso nelle narrazioni degli ospiti, che attende soltanto di essere scoperto e compreso come si fa con le figure tridimensionali dei libri *pop-up* per bambini, vuol dire capire se i simboli utilizzati per descrivere nel presente quanto è accaduto nel passato traumatico, dunque le metafore o le immagini mentali confezionate ad hoc nel tentativo di governarlo, sono di tipo convenzionale, perché presi in prestito dal mondo esterno, o peggio ancora "morti", perché infecondi sotto quell'auspicato profilo di cambiamento che potrebbe conseguirne se fossero invece "vivi" (Lakoff, Johnson, 1980, trad. it. 1998).

Andare dritto al cuore delle narrazioni, potremmo anche dire, anticipa quello che è forse il criterio più vitale per potersi liberare dalle cattive eredità genitoriali: ovvero, l'*educabilità cognitiva*.

Anche se l'aggettivo "cognitivo" potrebbe di primo acchito ingannare, visto che l'impegno educativo e formativo profuso nelle comunità educative è a un tempo emotivo, metacognitivo, relazionale e di capacitazione dell'autonomia personale, il costrutto introdotto rimanda necessariamente al sostegno che gli operatori della relazione educativa e di cura offrono agli ospiti nel favorire in loro quel cambio di *habiti* mentali di cui parla Massimo Baldacci (2012), vale a dire l'indispensabile passaggio mentale che dalle "gabbie angustie" e dalla dipendenza porta alle "sbar-

re allargate” e all’autonomia. Il *fare metaforico*, in altri termini la competenza di mettere in forma di simboli le esperienze di vita nel tentativo di attribuirne significato e senso, direbbe Nicola Paparella (2012), non basta infatti per rendersi autonomi, ma è indispensabile favorire l’emersione di schemi di pensiero alternativi ed eventualmente implementabili: inventare *metafore del possibile* attraverso le quali gli ospiti apprendano a gestire il passato, con uno sguardo di fiducia teso al futuro.

Conclusioni

Al termine di questo articolo possiamo di certo affermare che i modelli familiari confusivi, ovvero le famiglie nelle quali come in piccole “tribù” ognuno deve sapere cosa accade nella vita affettiva e rispetto ai progetti personali dell’altro, non favoriscono l’espressione piena della soggettività dei suoi membri.

Se poi in queste famiglie i genitori non agiscono in modo integro nei confronti dei figli, assumendosi la responsabilità personale e sociale di ascoltarli e di prendersi cura dei loro bisogni e dei legami che questi stringono con gli altri nel rispetto della loro libertà e delle norme della società civile, ma peggio veicolano storie i cui contenuti e valori stridono fortemente con quelli condivisi, si rischia di asfissiare del tutto l’attesa differenziazione sul piano identitario in una replica del ‘copione’ familiare narrato. Una dinamica intergenerazionale disfunzionale che coinvolge direttamente quei figli che non possono far altro che accettare passivamente le aspettative dei clan mafiosi cui appartengono.

Eppure, insegnanti e educatori possono svolgere un ruolo fondamentale nella loro vita, diventando prima di tutto consapevoli del fatto che le adorazioni/attrazioni o i forti conflitti mossi nei loro confronti dagli studenti o dagli ospiti delle strutture educative, rispondono soltanto a un disperato quanto vorace bisogno evolutivo di modelli di identificazione alternativi a cui tendere, aggrapparsi e poi da incarnare per liberarsi dalle inadeguate reti di appartenenza nelle quali possono essere prigionieri.

Nei momenti in cui la “crisi di appartenenza” si farà più palese e matura, sarà dunque la disponibilità al cambiamento e quindi a darsi un futuro l’opportunità educativa da cogliere subito in questi ospiti (Quagliano, 2004), anche se chi ha vissuto infanzie infelici dovrà necessariamente confrontarsi con la sofferenza che caratterizza il distacco dal passato familiare e la perdita di quegli aspetti di sé che proprio di quell’infanzia sono la scaturigine.

Ad ogni buon conto, laddove la simbolica “uccisione del padre” fosse impraticabile a causa della sottomissione ai clan di provenienza e ai racconti tramandati di generazione in generazione, il lavoro di cura in educazione favorito dall’utilizzo dello strumento linguistico-autobiografico, nelle strutture specializzate come nella scuola con grande pudore e le giuste accortezze metodologiche, resta di fatto l’“antidoto” eccellente per diventare adulti portatori di segreti esistenziali e professionali differenti da quelli determinati da contesti nei quali il dissenso e il diritto alla scelta sono decisamente vietati.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (a cura di) (2004): *I modelli della didattica*. Roma: Carocci.
- Bandura A. (1977): *Albert, Social Learning Theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Bertrando P. (1997): *Nodi familiari*. Milano: Feltrinelli.
- Byng-Hall J. (1995): *Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento sistemico*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- Bruner J. (1986): *La mente a più dimensioni*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1988.
- Bruner J. (1991): La costruzione narrativa della realtà. Trad. it. in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di): *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza, 1991.
- Bruner J. (2002): *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2002.
- Cambi F. (2002): *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Contini M., Manini M. (a cura di) (2007): *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Cancrini L. (1993): *W Palermo viva*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Cancrini L. (2012): *La cura delle infanzie infelici. Viaggio nell'origine dell'oceano borderline*. Milano: Raffaello Cortina.
- Covato C. (a cura di) (2006): *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.
- Fabbri L. (2008): Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), pp. 45-55.
- Fonagy P., Target M. (1997): *Attaccamento e funzione riflessiva*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Formenti L. (a cura di) (2014): *Sguardi di famiglia: tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Galimberti U. (2007): *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Giani A. (a cura di) (2011): *Quale fiducia? Riflessioni su un costruito complesso*. Roma: Armando Editore.

- Gottschall J. (2013): *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2014.
- Jedlowski P. (2009): *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lakoff G., Johnson M. (1980): *Metafora e vita quotidiana*. Trad. it. Milano: Bompiani 1998.
- Loiodice I. (2004): *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2014). L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), pp. 55-69.
- Mucci C. (2014): *Trauma e perdono. Una prospettiva psicoanalitica intergenerazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P. (2001): *Manuale di educazione familiare*. Trento: Erickson.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Paparella N. (2012): *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Pronin E., Linn D., Ross L. (2002): The Bias Blind Spot. Perceptions of Bias in Self Versus Others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(3), pp. 369-381.
- Quaglino G.P. (2004): *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Reiss D. (1981): *The Family's Construction of Reality*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Romeo F.P. (2014): *La memoria come categoria pedagogica*. Tricase (Le): Libellula.
- Romeo F.P. (2016): Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa. *Pedagogia Più Didattica. Teorie e pratiche educative*, 2(1), pp. 1-11 (<https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-2-n-1/bisogni-educativi-speciali-dei-minori-tra-memoria-e-competenza-narrativa/>; data di ultima consultazione: 27.8.20).
- Romeo F.P. (2017): *La memoria nelle donne vittima di violenza: tra nascondimento ed emersione narrativa*. In L. Martiniello (a cura di): *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*. Napoli: Giapeto.
- Romeo F.P. (2018): *Smontare i bullismi per comprenderne la complessità: per una scuola inclusiva che "tiene a mente"*. In C. Sorrentino (a cura di): *Contesti, presenze, responsabilità*. Napoli: Giapeto.
- Romeo F.P. (2019): Apprendere di sé e da sé al tempo della crisi delle agenzie educative. *Formazione, lavoro, persona. L'autodirezione nell'apprendimento. Teorie, pratiche, bilanci critici*, a. IX, n. 26, pp. 35-44 (<https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/386/358>; data di ultima consultazione: 27.8.20).
- Romeo F.P. (2020): *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Rossi L. (2000): *Adolescenti e violenza. Strategie di diagnosi e riabilitazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Saviano R. (2016): *La paranza dei bambini*. Milano: Feltrinelli.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini: teorie e strumenti per valutare l'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Simone M.G. (2020): Il disagio infantile e la comunità educativa di accoglienza. Strategie educative di promozione del benessere. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 603-612, (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/4075/3698>; data di ultima consultazione: 3.9.20).
- Smith Benjamin L. (1996): *Diagnosi interpersonale e trattamento dei disturbi di personalità*. Trad. it. Roma: LAS, 1999.
- Smith Benjamin L. (2003): *Terapia ricostruttiva interpersonale. Promuovere il cambiamento in coloro che non reagiscono*. Trad. it. Roma: LAS, 2004.
- Travis C., Aronson E. (2007): *MISTAKES WERE MADE (but not by me). Why We Justify Foolish Beliefs, Bad Decisions, and Hurtful Acts*. New York: Harcourt.