



Associazione Consulta Diocesana
per le attività a favore dei minori e delle famiglie - ONLUS

LA NARRAZIONE COME CURA DI SÈ

DENTRO LE STORIE
DEI NOSTRI RAGAZZI,
UN PERCORSO DI CONOSCENZA
DEL VALORE DELLA
PROPRIA STORIA.



Ogni incontro è l'incontro di storie e le storie hanno sempre un valore curativo sia per chi le narra, sia per chi le ascolta. Esse aprono ad un mondo altro, un mondo dove la narrazione sospende la sofferenza; aprono e donano le parole per dire ciò che dentro la propria anima è irrisolto e annodato. Le storie cullano con la voce di chi le narra, fosse anche la parola scritta nel libro. Le storie parlano di un mondo altro che è poi il nostro, ci portano con parole diverse dentro il nostro vissuto interiore e gli permettono di portarsi alla luce alleviando la sofferenza. Il narratore e l'ascoltatore si fondono dunque in un cerchio dentro il quale la storia agisce come un farmaco lenitivo e curativo. Per chi viene allontanato dalla propria famiglia l'incontro diventa il disvelamento della propria storia ad altri. Qualcuno che raccoglie la storia, la trascrive, la comunica. Qualcuno, infine che l'ascolta.

Poi, se gli itinerari della tutela continuano, ecco che altre storie si incrociano: quella del ragazzo o della ragazza accolta in comunità e quella dell'educatore che l'accoglie nella nuova casa (o quella del bambino adottato o affidato e quella della famiglia che accoglie). Temporanea, finché si vuole, ma casa. Ed è questo il luogo dove altre storie si incontrano: quelle che vivono della quotidianità e che narrano della nascita di un rapporto di fiducia tra persone: uno che aiuta, l'altro che spera di essere accolto. Queste ultime - storie di relazioni umane, vere e profonde - permettono una confidenza dell'essere dove le parole si trasformano in odori, pelle, sguardi, sentimenti evidenti, così che tornano ad entrare dentro di sé, e, come per incanto, risanano e guariscono.

... a Fernando
che ha detto alla sua mamma adottiva
" adesso abbiamo lo stesso odore"
e così ha aperto le porte
ad una storia nuova.

alla nascita d'un bimbo
il mondo non è mai pronto.

...
purché il parto sia lieve
e il bimbo cresca sano.
possa essere talvolta felice
e scavalcare gli abissi.
che abbia un cuore capace di resistere,
e l'intelletto vigile e lungimirante.
ma non così lungimirante
da vedere il futuro.
risparmiategli questo dono,
o potenze celesti.

"un racconto iniziato"
Wisława Szymborska
premio nobel per la letteratura nel 1996

Genova, 21 maggio 2010

Seminari dell'Associazione

Consulta diocesana per le attività a favore
dei minori e delle famiglie ONLUS

Genova

Anno 2010

LA NARRAZIONE COME CURA DI SÉ

Dentro le storie dei nostri ragazzi.

Un percorso di conoscenza
del valore della propria storia

A cura di Fabio Gerosa

Scritti di

Marco Grega

Fabio Gerosa

Paola Bastianoni

Alberto Pellai

Duccio Demetrio

Maria Pedrali

Narrazioni musicali a cura di

Annamaria Sotgiu

IN COLLABORAZIONE CON

Comune di Genova

Provincia di Genova

Regione Liguria

La riproduzione dei testi è consentita a condizione di citare la fonte.

Tranne il capitolo

La relazione educativa in comunità per minori

Stampato per gentile concessione di Carocci editore, Roma

Per il quale la riproduzione è vietata

Stampato in proprio presso

Associazione Padre Monti. Divisione Stampa Digitale.

produzione@associazionepadremonti.it

Maggio 2010

INDICE

<i>Fabio Gerosa, Marco Grega</i>	7
<hr/>	
Del buon uso di brutte storie	
<i>Paola Bastianoni, Alessandro Taurino</i>	15
<hr/>	
La relazione educativa in comunità per minori <i>dalla disfunzionalità familiare alla "terapeuticità" degli interventi</i>	
<i>Alberto Pellai</i>	75
<hr/>	
La narrazione nella relazione di aiuto: <i>le storie degli altri e la propria storia come strumenti di cambiamento</i>	
<i>Duccio Demetrio</i>	103
<hr/>	
Dalla narrazione alla scrittura <i>per pensare e ripensare il proprio essere educatori</i>	
<i>Maria Pedrali</i>	133
<hr/>	
Orchi, draghi, e fate madrine <i>raccontare fiabe come strumento di relazione e cura coi bambini e ragazzi in Comunità</i>	
<i>Annamaria Sotgiu</i>	173
<hr/>	
Solo voce e solo Piano. I testi delle narrazioni musicali	

DEL BUON USO DI BRUTTE STORIE

Fabio Gerosa¹, Don Marco Grega²

Premessa

"Alla nascita d'un bimbo/il mondo non è mai pronto ..." le parole poetiche del premio nobel Wislawa Szymborska , così intense ed evocative di significati, ci danno lo spunto per tentare di introdurre questo bellissimo testo che spiega, a sua volta, l'importanza della narrazione sia nella vita dei ragazzi che in quella degli educatori che stanno al loro fianco.

L'impreparazione "del mondo" è tanto più visibile e accentuata se ci mettiamo, per un attimo, in quella posizione di estraneamento, di esternalità, dalla nostra quotidianità e riprendiamo, come se arrivassimo da un mondo diverso da quello sociale ed educativo, a leggere le storie dei nostri ragazzi.

¹ Pedagoga. Consulta Diocesana per le attività a favore dei minori ONLUS

² Presidente della Consulta Diocesana per le attività a favore dei minori ONLUS

Terribili storie, a dirla tutta. Così difficili da credere che solo la materialità di qual bambino, di quel ragazzo, che l'assistente sociale ci porta alle soglie della nostra casa di accoglienza, ci riporta al fatto concreto che sono storie vere.

L'incontro con i ragazzi inizia sempre con l'ascolto di una storia, della loro storia. Ed è la loro storia sacra, indubbiamente. Spesso l'istinto di rivolta per le ingiustizie che a pochi anni dalla nascita, ha trovato il loro mondo così tanto impreparato da provocare danni già ingenti, si fa strada, insieme alla pazienza di dover ricucire, in qualche modo, per conto d'altri, insieme ad altri, il tessuto di una vita.

Le scritture che leggiamo narrano di brutte storie dove l'essere umano è stato umiliato, dove la natura che andava difesa è stata ingannata, dove questo mondo adulto che doveva prendersi cura se ne è dimenticato e ha provocato danni. Le relazioni delle assistenti sociali sono un campo descrittivo che, a ben guardarci, conducono alla riflessione più ampia sull'impreparazione, appunto, del mondo adulto.

Una novità che sa di estraneità

I ragazzi adottati e affidati sono in qualche modo soggetti all'impreparazione del mondo in modo più massiccio e importante che non i figli naturali. Occorre un mondo adulto finemente pronto all'affiliazione sociale, per così dire, un mondo pronto ad *"amare il più miserabile di loro più di quanto ognuno di noi ami il proprio figlio"*³. Ci vuole prontezza per accogliere nel pieno del suo significato questa frase, questa prospettiva di vita che riconosce nell'altro una persona viva. Altrimenti non c'è storia personale drammatica che tenga, che possa in qualche modo farmi presente l'altro e rendermelo partecipe e presente alla mia vita quotidiana.

L'educatore, dunque, può essere in grado di raccogliere e di ascoltare "dal suo dentro" la storia dell'altro nella misura in cui riesce a rendere viva la persona che ha davanti. Una capacità che altre scienze hanno definito come "capacità contenimento della mente dell'adulto" che rende efficace, per il minore, appoggiare la sofferenza dentro la mente dell'altro. Un genitore sufficientemente buono possiede, in misura più o meno accentuata e dipendente dalla sua maturazione per-

³ Citazione leggermente adattata di Baal Shem Tov, fondatore del Cassidismo

sonale, questa dote, questo talento o predisposizione. Un educatore, che si raffronta con chi non è il proprio figlio naturale, deve coscientizzare e mantenere vivo presso di sé quel sentimento altissimo definito prima con la frase fulminante della tradizione cassidica.

Questi ragazzi sono portatori di storie che li hanno feriti profondamente. Ferite, per certi versi, non guaribili. Perché certi segni restano anche a fronte di una vita che si incanala verso strade nuove e maggiormente dignitose per la propria vita. Ecco perché l'educatore "cura senza guarire"⁴ ovvero vive insieme all'altro, alla sua storia, inevitabile, già accaduta, storia – appunto – e propone altre strade, altre cure che non possono, comunque, cancellare quelle ferite subite. Occorre mettersi nella feconda prospettiva del buon uso delle crisi. Dell'utilizzo positivo della ferita, non della sua cancellazione, tutt'altro, tutt'altra storia.

⁴ Milena Cannao, Giorgio Moretti, *Curare senza guarire*, edizioni del cerro, Tirrenia, PI, 1983

Narrare come curare

"Da ragazza, nel cortile del liceo, non smettevo di raccontare storie. Nello schiamazzo tumultuoso delle ricreazioni si creava allora l'oasi preziosa di una gioia condivisa, veder brillare gli occhi delle mie compagne era la mia droga. È questa la ragione, ne sono certa che mi ha spinto scrivere per tutta la vita – benché non potessi più scorgere la scintilla nell'occhio del lettore. ... come si crei un campo di coscienza nel quale si traccia e si trama al di là delle parole una speranza comune è qualcosa che diventa impossibile descrivere".⁵

Chi conosce la magia della lettura, chi sperimenta la bellezza che il racconto racchiude in sé, chi sa ascoltare, conosce i benefici curativi che ciò comporta. Raccontare la propria storia è un passo verso la guarigione dalla prigione dentro la quale, la stessa storia, non trovando parole-vie d'uscita, era imprigionata. Dire la propria sofferenza è come guarire, dargli un nome e, soprattutto, renderlo comunicabile e intellegibile ad altri. Finché non si giunge a questa altezza – parola-comunicazione – resta un nucleo indefinito di sofferenza col quale la lotta quotidiana si fa impari perché la non-parola, il non-racconto, prende alle spalle, incoscientemente, e rende

⁵ Christiane Singer, *Del buon uso delle crisi*, ed. Servitium, Bg, 1996

la persona incapace di un governo del proprio stare con gli altri e con se stesso. Dare quindi nome e voce alla propria storia è un processo curativo, terapeutico di aiuto che, soprattutto per tutti e soprattutto per chi soffre, rappresenta la strada di uscita e di revisione.

Buon uso di cattive storie

Certamente le “cattive storie” con le quali i ragazzi entrano in comunità, loro malgrado, sono storie di fatica che, un buon lavoro educativo porta non ad elidere quanto a utilizzare per cercare di dare ragione della speranza di poter vivere meglio insieme a quelle fatiche. Il nascondimento della propria storia, ammesso che sia un’operazione possibile nel cuore di una persona, porta, ad un accumulo di fatica interiore e di stati d’animo non comprensibili e immediati nella loro riposta. La parola invece, coscientizza ciò che siamo, e dà voce al dolore profondo che i ragazzi hanno vissuto. Da varie scienze psicologiche abbiamo appreso che il lavoro di introspezione che approda alla parola è fecondo di crescita e avanzamento in quella che è la presa di coscienza del nostro stato di uomini. Bene, allora, il punto di partenza di un buon

lavoro educativo in comunità, in altre parti del testo si vedrà come questo ambiente ha valenze terapeutiche, è la parola che rende presente la propria storia.

Ma la parola dice e racconta, narra e spiega, dentro un contesto che ogni persona percepisce come proprio e del quale non c'è corrispondenza biunivoca tra le persone (quello che percepisco io non è quello che altri percepiscono della stessa storia). È così importante dunque narrare e far raccontare per poter conoscere e distinguere ciò che accade dentro il cuore degli altri. Solo attraverso un processo di reciprocità ascolto/narrazione è possibile migliorare la nostra capacità di accogliere l'altro e condurlo, se possibile, e quando lui vorrà, a percepire che anche la propria storia può essere fonte di vita, pur brutta (a volte brutale) che sia, e che, attraversando questa crisi, proprio dentro il centro della bufera della sua brutta storia, c'è la ragione della sua salvezza, c'è il luogo della sua forza rinnovata per poter andare avanti. In altra direzione.

LA RELAZIONE EDUCATIVA IN COMUNITÀ PER MINORI

Dalla disfunzionalità familiare alla “terapeuticità” degli interventi⁶

Paola Bastianoni⁷, Alessandro Taurino⁸

Il contesto: le comunità per minori in Italia

Le comunità per minori rappresentano una realtà sociale, non più recente nel panorama degli interventi residenziali di stampo assistenziale/educativo/terapeutici (Palmonari, 1991), che include un insieme variegato e articolato di modi di vivere il quotidiano (comunità educative, case famiglia, comunità di tipo familiare, gruppo-famiglia) messi in atto da piccoli gruppi di persone (professionisti educatori, volontari assieme a bambini/e e/o ragazzi/e allontanati dalle loro famiglie d'origine, affidatarie e/o adottive, o da altre comu-

⁶ capitolo 8 del volume tratto da Codispoti O. Bastianoni P. Taurino A., *Dinamiche relazionali e interventi clinici*, capitolo 8, Carocci, Roma, 2008.
Stampato per gentile concessione dell'editore

⁷ Professore Associato in Psicologia Dinamica. Dipartimento di Scienze Umane. Università di Ferrara

⁸ Professore a contratto di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia Sociale. Università del Salento

nità e/o istituti) per un certo periodo della loro vita. La legislazione nazionale tramite la L.149/01 sull'affidamento e l'adozione che integra la precedente L.184/1983 regola le modalità di affidamento dei minori alle comunità così come alle famiglie e ai singoli, mentre le diverse legislazioni regionali ne autorizzano il loro funzionamento occupandosi anche del loro accreditamento e delle procedure di valutazione.

La scelta di vivere questa esperienza è per alcuni (gli adulti) assolutamente volontaria e libera mentre per gli altri (i bambini/ragazzi) è imposta come intervento di protezione/sostegno/aiuto al minore e al suo nucleo familiare in difficoltà.

Gli adulti possono fare questa scelta per vocazione o per professione o per l'una e l'altra ragione; possono limitarla nel tempo quotidiano e/o settimanale (alcune ore tutti i giorni rientrando poi nella propria abitazione e presso il proprio nucleo familiare; alcuni giorni con pause nei successivi; soltanto il sabato e la domenica o soltanto i giorni feriali) oppure possono decidere di non porre limiti di tempo quotidiano scegliendo la forma residenziale di convivenza che può prevedere un limite programmato di alcuni anni della propria vita da adulto.

I neonati, i bambini e gli adolescenti allontanati dalle famiglie d'origine non scelgono volontariamente di vivere in comunità, anche se, a partire dai dodici anni, imponendo la legge ai Servizi sociali e ai Tribunali per i minorenni di ascoltare anche il loro parere, possono partecipare più attivamente al processo di affidamento loro proposto. La comunità quindi è per loro una non-scelta ma un'offerta/occasione (spesso imposta, in riferimento alla legge 149/2001,) resa indispensabile e inevitabile perché la comunità locale, responsabile della loro protezione/ crescita/tutela, possa attuare un intervento di protezione/riparazione ai rischi/danni familiari incorsi.

La comunità è il contesto che li vede crescere, ammalarsi, guarire, mangiare, dormire. È il luogo dove si arrabbiano, sperano, imparano, rifiutano, trascorrono/ consumano/ realizzano i loro compiti evolutivi/ gli affetti e le interazioni. I neonati/i bambini/gli adolescenti non *smontano di turno* alle tredici o alle ventidue, non hanno alternative per trascorrere altrove il tempo dei loro *due* mesi di vita/ *tre* mesi/ *quattro* anni/ *dodici* anni/ *quindici* anni; della loro unica e irripetibile età. *Loro* vivono in comunità a *tempo pieno*, il tempo della loro infanzia /prima adolescenza/adolescenza, il tempo della *vita* (Bastianoni, Taurino, 2005).

Ad un livello diverso dal registro descrittivo è possibile chiedersi su quali aspetti simbolici e su quali rappresentazioni interne può ancorarsi il costrutto di comunità laddove esso non venga meramente ridotto ed equiparato a quello di istituto/collegio e cioè luogo deputato alla cura e all'assistenza dei "fuori famiglia". In un precedente lavoro (Bastianoni, Taurino, 2005), abbiamo discusso proprio la natura potenzialmente eversiva del concetto di comunità che, una volta scorporato dal suo classico sito storico che lo opponeva al tradizionale collegio per minori e inserito tra le forme di affidamento familiare, è in grado di sollecitare sentimenti ambivalenti di non facile accettazione. L'inclusione stessa delle comunità per minori nella più ampia categoria di *affidamento familiare*, infatti riduce, fino ad annullare, ogni distanza tra il concetto di comunità/collegio e quello di famiglia (in tutte le sue attuali diversità espressive: affidataria, adottiva, ricomposta, monogenitoriale...). Un'operazione, quest'ultima, che non si limita ai soli contesti/dimensioni di natura politica/sociale/culturale ma coinvolge/invade/ si diffonde in tutti i livelli che partecipano al costrutto di famiglia, compreso, naturalmente, quello simbolico.

Ed è proprio a questo livello che il costrutto di comunità attiva emozioni ambivalenti, resistenze, negazioni e processi

collettivi difensivi. Un luogo, infatti, dove vengono accolti/inclusi e/o relegati/reclusi i figli offesi, trascurati, abusati impone di ricondurre nell'ambito della famiglia la coesistenza reale e simbolica di protezione e danno/rischio/pericolo, costringendoci a rivedere/ripensare/riattribuire significati a quell'oggetto sociale, la famiglia, appunto, che attraverso un processo di naturalizzazione (Fruggeri, 2005) è tradizionalmente considerata la sede *naturalmente* designata e, in quanto tale indiscutibile, per assolvere al meglio il suo compito biologico primario: garantire la sopravvivenza psicologica e fisica dei suoi piccoli, erigendo barriere difensive verso l'esterno, dominio del pericolo/non conosciuto/estraneo, così come sostenuto dalla nota teoria dell'attaccamento.

La rassicurante antinomia interno/sicuro versus esterno/pericoloso, però, perde completamente di senso/valore e di applicabilità nel caso dei figli maltrattati/violati/offesi proprio all'interno dell'alveo familiare ed è costretta a confrontarsi con il suo paradosso concettuale: l'esterno/estraneo che protegge e rassicura dall'interno familiare e pericoloso.

Le comunità per minori reificano questo paradosso, lo esemplificano, gli danno esistenza, visibilità e legittimità sociale. Nelle comunità co-costruiscono la loro vita quotidiana

adulti e minori che non solo non sono uniti da legami biologici ma sono sconosciuti/estranei che non scelgono di stare assieme, non possono decidere i tempi della loro convivenza (normalmente definiti altrove, nei contesti istituzionali deputati a questo scopo: Tribunali e Servizi sociali), possono non avere affinità né necessariamente sviluppare dei legami, né provare reciproca simpatia/empatia o odio/ rancore/recriminazioni. Nelle comunità non si realizza la coincidenza spaziale tra la vita dei genitori biologici e quella dei loro figli così come si registra la più ampia discontinuità tra lo svolgimento delle funzioni genitoriali quotidiane ad opera degli adulti che vi operano, siano essi professionisti o volontari, e l'esercizio reale/simbolico della genitorialità da parte dei genitori naturali/affidatari/adottivi.

Nelle comunità per minori è proprio l'estraneo, il non familiare, lo sconosciuto, ad essere designato/incaricato dalla società a ripristinare il funzionamento relazionale/ cognitivo/affettivo danneggiato nei figli altrui proprio da chi familiare e conosciuto lo è sicuramente, in quanto genitore biologico o simbolico (affidatario e/o adottivo) ma intimidendo/ attaccando /violando /disconoscendo si va a collocare proprio al di fuori del confine *naturale* della protezione assu-

mendo i toni e le sembianze dell'aggressore/ estraneo/esterno.

Attraverso l'esercizio della protezione al piccolo/bambino/adolescente che ha ricevuto danni ed è incorso nel pericolo proprio dentro "i confini" della sua famiglia, qualunque configurazione essa abbia assunto (monogenitoriale, nucleare, allargata, adottiva, affidataria), l'estraneo acquisisce lo status di familiare/conosciuto/affidabile e si iscrive in quelle *relazioni significative* in grado di modificare traiettorie evolutive inevitabilmente dirette verso il disagio/disturbo psicologico/relazionale.

L'obiettivo prioritario della comunità, infatti, come la letteratura sul tema propone da tempo è proprio quello di realizzare una funzione supportiva/riparativa quotidiana costituendosi come *ambiente terapeutico* (Rutter, 1988; Emilia-ni, Bastianoni, 1991, 1992, 1993, 2000); ambiente in grado cioè di promuovere il cambiamento nella definizione di sé e del significato attribuito dal bambino/ragazzo alla propria condizione di svantaggio, mettendo a sua disposizione la relazione con adulti significativi (Lynch, Cicchetti, 1992; Connell, 1990; Bombi, Scittarelli, 1998), in un contesto di vita caratterizzato da routine condivise e da un caldo clima relazionale in grado di ridurre la catena di reazioni negative so-

stenuta dalla prolungata esposizione a condizioni di rischio psicosociale e di eventi critici vissuti precedentemente in famiglia.

Ed è proprio la costruzione di una relazione significativa il prerequisito indispensabile all'attuazione di un ambiente terapeutico, un luogo reale e simbolico che accoglie, sostiene, contiene, ascolta, ripara e aiuta a ricostruire. Da anni abbiamo dedicato impegno e riflessione alla definizione/descrizione/ messa in atto di occasioni culturali, didattiche, formative e di sostegno psicologico utili alla comprensione e all'attuazione di storie significative in comunità come condizione indispensabile al processo di familiarizzazione che, riducendo nel tempo, l'estraneità tra adulti e minori può consentire a questi ultimi di accedere alla revisione interna delle dimensioni di fiducia /affidabilità/sicurezza.

Nel paragrafo successivo affrontiamo questo tema, soffermandoci in apertura su quella pervasiva cultura falsamente "professionalizzante" di matrice istituzionale/istituzionalizzante, che rappresenta una costante e diffusa minaccia alla realizzazione di ogni processo relazionale in comunità. La cultura istituzionale, ricordiamo è sopravvissuta e sopravvive ai cambiamenti politici/sociali e legislativi nutrendosi dei modelli interni acriticamente e inconsape-

volmente interiorizzati dai singoli e dai gruppi educativi che agiscono al di fuori della consapevolezza e della riflessione.

Ricorriamo allo strumento della narrazione, così utile e largamente impiegato in psicologia clinica, per entrare nel vivo del confronto tra cultura di comunità a matrice relazionale, che fonda l'aspetto terapeutico dell'intervento di comunità rivolto ai minori danneggiati da relazioni familiari disfunzionali e/o francamente patologiche, e cultura istituzionale centrata sulla discontinuità tra dimensione relazionale e dimensione gestionale/organizzativa.

La narrazione simbolica scelta per argomentare il tema in oggetto è quella di Sara, una bambina di quattro anni, ospite di cinque mesi in una comunità che accoglie bambini traumatizzati sessualmente e allontanati dai loro ambienti familiari in attesa che si compiano i processi di accertamento dell'attendibilità della loro rivelazione, i processi legali a carico dei loro presunti abusanti e vengano prese le necessarie decisioni legali che orienteranno il loro futuro.

Da estraneo a familiare: la costruzione della significatività relazionale

Entrare in comunità per un bambino è difficile. Ed è ancora più difficile quando gli anni sono quattro e quando ciò che hai visto e hai sentito ti ha già reso diffidente e guardingo, attenta e sospettosa, riflessiva e capace di sorridere a comando, quando senti che gli altri se lo aspettano, senza indugiare mai nel riso, senza concederti mai di abbassare la guardia.

Ancora più difficile è andare in un posto che non si conosce con adulti che non hai mai visto che si chiamano tutti educatori e che entrano ed escono da lì per tornare dopo qualche ora, o dopo giorni o per non tornare affatto. La cosa più difficile però è cercare di capire cosa sta succedendo perché a nessuno sembra veramente interessare saperti dire ciò che sta capitando e perché e per quanto tempo.

I sorrisi non mancano certo, quelli sono stampati nei visi di tutti quelli che si chiamano educatori e anche in quelli che si chiamano assistenti sociali o psicologi ma sono solo dei sorrisi di chi crede che a te possano bastare assieme a un luogo anche carino che si chiama comunità, a un letto che ha sempre un bell'orsacchiotto accasciato sul cuscino, a una tavola dove c'è anche il tuo posto, perché tu ti possa sentire *a casa*.

Poi ci sono altri che si chiamano educatori o assistenti sociali che sorridono un po' di meno ma parlano molto di più e ti fanno le comunicazioni. Ti dicono perché sei in questo posto e per quanto tempo ci dovrai restare, ti informano che c'è un giudice che delibera e decide su cosa ne sarà di te e dei tuoi genitori, se vederli, quando vederli e come vederli. Anche questi non mi piacciono. Per dire la verità a me non piacciono né gli uni né gli altri. Non mi piace chi mi sorride senza leggere i miei occhi, senza ascoltare la mia pelle, senza provare ciò che sento. Non mi piace chi parla e ascolta le sue parole con grande convinzione e si aspetta che, a quelle parole, segua un cenno del mio capo e quando questo tarda a venire si lascia prendere dall'agitazione.

Non so chi mi piace ma so che nessuno di loro mi piace.

Ricordo il primo giorno che sono entrata in comunità. Ricordo gli educatori troppo sorridenti che non mi piacevano e quelli che parlavano troppo che mi piacevano ancora di meno. Ricordo che cercavo. Cercavo disperatamente uno sguardo pronto a leggere il mio. Cercavo uno sguardo coraggioso e sicuro. Sicuro e sincero.

Mi guardavo attorno. Cercavo qualcuno, qualcuno che semplicemente mi dicesse "mi dispiace".

“Mi dispiace che sei dovuta venire qui. Mi dispiace per quello che ti è successo. Mi dispiace non poter essere tua madre. Mi dispiace tanto e per tutto ma adesso che sei qui con me ti posso dire con certezza che *io* ci sono. Non posso fare altro ma ci sono. Ci sono quando piangi e quando sei arrabbiata. Ci sono quando quel boccone non va giù e il piatto rimane sempre pieno. Ci sono quando vorresti soltanto chiudere gli occhi e quando quegli occhi non si chiudono mai. *Io* ci sono.

Sono queste le parole che cercavo quel giorno. Le parole che nessuno di quelli che si chiamano educatori ha saputo dirmi. Certo mi hanno sorriso e mi hanno lavata, mi hanno sollevata tra le braccia e hanno giocato con me. Mi hanno detto quando se ne andavano e quando tornavano, mi hanno detto i nomi di quelli che si chiamavano educatori che venivano dopo di loro e chi c'era di notte e chi il giorno dopo e chi a pranzo e chi a cena. Ho imparato ad interrogarli e loro erano sempre pronti a rispondere e, quando non si ricordavano, guardavano un foglio appeso in cucina e poi mi dicevano con precisione chi c'era in turno oggi e chi faceva la notte. E così ho imparato che la notte in comunità *si fa* e non trascorre. C'è uno che fa la notte e c'è uno che dà il cambio di turno al mattino e c'è un quaderno dove scrive chi fa la notte e che legge subito al mattino chi entra in turno. Ho imparato che quando c'è la riunione e tutti sono attorno al tavolo a parlare e a me scappa la pipì devo andare a chiedere all'educatore in turno di accompagnarmi in bagno. Ho imparato che loro, quelli che si chiamano gli educatori, possono dire come si sta a tavola e come si mangia e che a volte fanno confusione e uno dice che si mangia in un modo e l'altro, il giorno dopo non lo sa e fa in un altro modo, e ho imparato che a loro dà molto fastidio se glielo fai notare. Ho imparato che io ho un educatore di riferimento e che è lui a parlare con la mia assistente sociale e che mi accompagna agli incontri e dal medico, e quando lui non c'è, le visite non si fanno o si fanno con un altro che lo sostituisce.

Ho imparato che cos'è la comunità per minori e che cos'è la casa famiglia e che cos'è la famiglia affidataria. Nella prima ci sono quelli che si chiamano educatori che vengono a turno, ti fanno fare le cose che dicono che ti servono, giocano con te e sono anche simpatici, almeno qualcuno. Nella casa famiglia invece ci sono due genitori con tanti figli nati dalla pancia o dati dai servizi, come me, e c'è anche qualcuno che si chiama educatore e viene il pomeriggio a fare i compiti o il sabato e la domenica a fare le gite. La famiglia affidataria invece non ha tanti figli, almeno così dice Manuel che c'è stato e Gaia che ci sta andando, e vuole avverti come figlia per un po' perché i genitori sono tristi quando i loro figli grandi non passano più il tempo con loro o gli piace molto avere ancora un bambino in casa con

loro per un altro po' di tempo. A me piace più la famiglia affidataria della comunità, se proprio non posso tornare a casa mia.

Mi hanno detto che dalla mamma per il momento non posso tornare perché ha dei problemi che non si risolvono presto e allora è meglio andare nella famiglia affidataria che stare qui. Anche gli educatori dicono che è meglio perché la comunità dopo un po' non va bene per i bambini.

Qui ho imparato molto. Ho imparato cosa chiedere e a chi chiedere. Ho imparato che non posso chiedere la mano prima di addormentarmi perché in turno di notte c'è solo un educatore, ma che se ho voglia della mano mi metto vicino a lui quando andiamo alla scuola materna al mattino. Ho imparato che quando sono triste e mi sento sola è il momento che lei prende il sopravvento. Si piazza lì davanti, davanti a tutti i pensieri come se ci fosse soltanto lei e allora io devo cacciarla via. Ci provo. Guardo la cassetta di Nemo, faccio le smorfie a Manuel, tiro i calci a Gaia, ma non sempre ci riesco e lei è sempre lì davanti a tutti i miei pensieri. Allora mi viene voglia di gridare e qualche volta lo faccio. Grido finché il fiato resiste e poi dico che Manuel mi ha fatto lo sgambetto, tanto ci credono tutti, Manuel fa sempre i dispetti alle femmine! Ho imparato che posso chiedere di venire a vedere la mia recita a scuola solo all'educatore che è in turno perché gli altri abbassano gli occhi e hanno sempre tanti impegni quando non sono qui. Ho imparato che è meglio non chiedere dove abitano e con chi perché cambiano discorso e diventano sbrigativi.

Ho imparato che questa non è casa mia, non è la casa di Manuel e neppure quella di Gaia ma non lo è neanche di quelli che si chiamano educatori. Non è casa mia, non è casa loro non è la casa di nessuno perché la casa è quella dove uno che è già grande, come loro, sta bene e ci sta spesso anche se solo per un po', dove gli piace tornare e dove non ha fretta di andarsene.

Ecco questo lo ho imparato molto bene. La comunità non è la mia casa, non è la casa di Manuel, non è la loro casa, non è la casa di nessuno ma tutti gli altri bambini della scuola materna hanno una casa, c'è chi ne ha addirittura due, una della mamma e una del papà e vanno un po' lì e un po' là. A me ne basta una, almeno una, anche come questa! una però che sia mia, mia e loro, almeno per un pò.

Nella comunità di Sara la vita quotidiana non è organizzata secondo una prospettiva terapeutica: è semplicemente organizzata. Gli adulti non desiderano assumere significatività e

spessore personale ma preferiscono rifugiarsi nella distanza garantita dal ruolo; in quanto educatori, gli adulti organizzano, spiegano, rendono prevedibile l'ambiente attraverso la didascalica descrizione delle loro presenze e delle loro assenze, dei loro ritorni in comunità (...mi hanno detto quando se ne andavano e quando tornavano, mi hanno detto i nomi di quelli che si chiamavano educatori che venivano dopo di loro e chi c'era di notte e chi il giorno dopo e chi a pranzo e chi a cena. Ho imparato ad interrogarli e loro erano sempre pronti a rispondere e quando non si ricordavano guardavano un foglio appeso in cucina e poi mi dicevano con precisione chi c'era in turno oggi e chi faceva la notte. E così ho imparato che la notte in comunità *si fa* e non trascorre. C'è uno che fa la notte e c'è uno che dà il cambio di turno al mattino e c'è un quaderno dove scrive chi fa la notte e che legge subito al mattino chi entra in turno...). Di certo però non è questa la prevedibilità di un ambiente terapeutico globale.

La prevedibilità di un ambiente terapeutico è la certezza maturata nei lunghi giorni e nelle notti in comunità di non essere lasciata/o sola/o con i propri dubbi, pensieri, ossessioni ma di poter contare su qualcuno che c'è per te, c'è per come sei, c'è per la tua tristezza e per la tua rabbia, c'è per i tuoi *non baci* e i tuoi *non abbracci*, c'è a distrarti quando proprio non ce la fai più c'è. C'è per dirti "mi dispiace"

(...mi dispiace che sei dovuta venire qui. Mi dispiace per quello che ti è successo. Mi dispiace non poter essere tua madre. Mi dispiace tanto e per

tutto ma adesso che sei qui con me ti posso dire con certezza che *io* ci sono. Non posso fare altro ma ci sono. Ci sono quando piangi e quando sei arrabbiata. Ci sono quando quel boccone non va giù e il piatto rimane sempre pieno. Ci sono quando vorresti soltanto chiudere gli occhi e quando quegli occhi non si chiudono mai. *io* ci sono).

Quel qualcuno c'è al di là dei turni, c'è quando ti chiama al telefono per chiederti come è andata l'interrogazione, c'è quando ti porta la torta al cioccolato che la sua mamma ha preparato proprio per te, c'è quando ti dice semplicemente abbracciandoti che non può risolvere problemi irrisolvibili, non può restituirti alla tua mamma, né accelerare i tempi del Tribunale, non può aiutarti a dimenticare ciò che hai vissuto ma può aiutarti a ricordare ciò che è stato e, soprattutto, può starti vicino. E' lì vicino a te, pronto a crederti anche quando tutti gli altri sono costretti a dubitare perché è in atto il processo di validation.

Nell'ambiente terapeutico l'accessibilità non è vincolata ai dettami organizzativi. Non si è costretti a imparare l'accoglienza part-time di tipo istituzionale che segna l'esperienza delle tante *Sara* delle nostre comunità: (...qui ho imparato molto. Ho imparato cosa chiedere e a chi chiedere. Ho imparato che non posso chiedere la mano prima di addormentarmi perché in turno di notte c'è solo un educatore ma che se ho voglia della mano mi metto vicino a lui quando andiamo alla scuola materna al mattino. ..ho imparato

che posso chiedere di venire a vedere la mia recita a scuola solo all'educatore che è in turno perché gli altri abbassano gli occhi e hanno sempre tanti impegni quando non sono qui...ho imparato che è meglio non chiedere dove abitano e con chi perché cambiano discorso e diventano sbrigativi...)

L'ambiente terapeutico evoca *una casa* non solo perché lo spazio è accogliente, colorato e ordinato. La cura dello spazio fisico è un prerequisito necessario, emblematico, indispensabile ma non è sufficiente (...ma sono solo dei sorrisi di chi crede che a te possano bastare assieme a un luogo anche carino che si chiama comunità, a un letto che ha sempre un bell'orsacchiotto accasciato sul cuscino, a una tavola dove c'è anche il tuo posto, perché tu ti possa sentire a casa) a realizzare l'accoglienza laddove coesista con la fretta, il disinteresse e l'assenza di oggetti che segnalano la condivisione di quello spazio anche con gli adulti (...ho imparato che questa non è casa mia, non è la casa di Manuel e neppure quella di Gaia ma non lo è neanche di quelli che si chiamano educatori. Non è casa mia, non è casa loro non è la casa di nessuno perché la casa è quella dove uno che è già grande come loro sta bene e ci sta spesso anche se solo per un po', dove ci sono le sue cose e dove gli piace tornare senza fretta di andarsene...).

Nella cultura istituzionale si chiamano tutti educatori. Il linguaggio istituzionale si rifugia nell'anonimato del ruolo (con adulti che non hai mai visto che si chiamano tutti educatori) protetto dall'istanza professionale che giustifica l'uso del termine a

costruzione dei presupposti di un'interazione educativa che non deve essere foriera di confusività e ambiguità ("i bambini e gli adolescenti devono sapere molto bene la differenza tra genitore, parente ed educatore per non incorrere in investimenti affettivi impropri in comunità che è un luogo educativo e non è una famiglia o una casa-famiglia". Giovanni, educatore, anni 27).

In virtù di questo assioma educativo i bambini, di qualunque età, devono sapere molto bene non solo che gli adulti che incontrano in comunità sono tutti educatori ma che svolgono tutti le stesse funzioni, che hanno tutti lo stesso orientamento educativo, che fanno tutti le stesse cose e conoscono tutto ciò che succede in comunità, anche quando sono assenti, grazie al potere esteso e pervasivo della comunicazione verbale (colloquio all'inizio del turno con l'educatore che *smonta*) e scritta (diario di bordo, agenda, osservazioni...) che garantisce loro l'unicità nella molteplicità.

La cultura istituzionale, troppo spesso inglobata acriticamente nel modello professionalizzante, conferisce rigidità alla duttilità del lavoro d'èquipe che richiede necessariamente a tutti di condividere informazioni, comunicazioni, confidenze sulla realtà relazionale che si è dispiegata in comunità in assenza di alcuni educatori non presenti, ma laddove la comunicazione non risulta al servizio del benessere del bambino

/adolescente e del rispetto dell'unicità di ogni relazione educativa adulto/minore che si struttura in comunità, si assiste ad un grossolano conformismo educativo che facilmente degenera nella spersonalizzazione di ogni rapporto. La degenerazione di questo processo è facilmente riconoscibile nella richiesta/imposizione all'educatore che entra in turno, dopo una settimana di assenza, di non salutare il bambino di otto anni attualmente in punizione per non spezzare la continuità educativa e destabilizzare il valore dell'intervento effettuato dal collega!

L'adozione di un orientamento relazionale, al contrario, valorizza l'impegno, la competenza, la responsabilità e la capacità di ciascuno di realizzare relazioni originali, uniche, autentiche, tra loro sintoniche e non discordanti, in accordo con la finalità progettuali e gli obiettivi educativi/riparatori/terapeutici rivolti al minore come risultato di una competente e attenta direzione volta, non a mortificare/sacrificare la specificità di ogni relazione ma ad accordarle in un'insieme armonico e coerente che, nella sua unicità, mantiene riconoscibile la specificità di ciascuna.

Nella cultura relazionale si assume il rischio di costituirsi "base sicura". Chi ha esperienza diretta con bambini piccoli è in grado di riconoscere quanto sia grande e costante il bisogno di

protezione fisica ed emotiva che i bambini richiedono alle figure che regolarmente si occupano di loro ogni giorno. La ricerca di protezione, espressa attivamente e con tenacia sia attraverso il pianto, sia con la tensione a monitorare visivamente la presenza dell'altro sia attraverso la ricerca fisica dell'adulto, quando il piccolo inizia a padroneggiare il movimento, sembra placarsi e trovare conforto solo quando l'accessibilità fisica e la disponibilità emotiva/affettiva delle figure familiari diventano caratteristiche relazionali *costanti* e *prevedibili* del contesto di cura quotidiano.

In termini evolutivi, un bambino che ha accesso costante ad un contesto relazionale responsivo e sensibile si assicura un'esperienza fondamentale per un suo buon adattamento a breve e a lungo termine: l'esperienza della sicurezza; la sensazione, cioè, di poter contare sull'altro nei momenti di bisogno, di paura, di tensione emotiva interna, la consapevolezza di poter conoscere l'ambiente, di poterlo esplorare senza paura sapendo che si può sempre fare ritorno alla *base sicura* nei momenti di difficoltà per poterne poi ripartire dopo aver ricevuto conforto, rassicurazione, consolazione. L'alternanza tra attività di esplorazione dell'ambiente e di ricerca di vicinanza fisica e di contatto emotivo con l'adulto familiare per assicurarsi la sua protezione e, di conseguenza, consolidare

il proprio sentimento di sicurezza, sono infatti quelle prime sfide evolutive che il piccolo umano deve assolvere positivamente per garantirsi la sopravvivenza psicologica, oltreché, naturalmente, quella fisica. Non tutte le interazioni con le figure adulte, però, assolvono a questo compito e non sempre la qualità dello scambio relazionale garantisce la sicurezza: scambi occasionali con persone scarsamente significative non danno luogo all'esperienza della sicurezza, così come scambi quotidiani con figure d'attaccamento che non riescono ad assolvere ai loro compiti di protezione impediscono ai piccoli di sperimentare prima, e di introiettare poi, la sicurezza. In ogni caso ciò che è fuori discussione è che l'esperienza della sicurezza o dell'assenza di sicurezza o di esperienze miste è strettamente connessa al legame/i d'attaccamento che si costruisce e consolida negli scambi interattivi tra il bambino e la persona o le persone che se ne prendono cura continuamente nella vita quotidiana (Bastianoni, 2005).

L'esperienza dei bambini affidati alle comunità è privata della ricorrenza di esperienze relazionali idonee all'interiorizzazione della sicurezza (...entrare in comunità per un bambino è difficile. Ed è ancora più difficile quando gli anni sono quattro e quando ciò che hai visto e hai sentito ti ha già reso diffidente e guardingo, attenta

e sospettosa, riflessiva e capace di sorridere a comando, quando senti che gli altri se lo aspettano, senza indugiare mai nel riso, senza concederti mai di abbassare la guardia..) e il primo compito che l'ambiente comunità ha necessità di espletare è proprio quello di consentire all'individuo di avere accesso ad almeno un'alternativa relazionale che gli consenta di sperimentare protezione e sicurezza negate nelle precedenti esperienze familiari. Si tratta di un compito che ogni educatore è chiamato a svolgere e rappresenta il primo fondamentale nucleo della sua professionalità: costruire saldi e rassicuranti legami che possano reggere l'impatto di emozioni ambivalenti e contrastanti, di vissuti emotivi dirompenti, di rappresentazioni fantasmatiche. E' un compito che non può essere svolto in solitudine autoreferenziale ma necessita, a sua volta, di un adeguato, sicuro e stabile sostegno professionale. Il setting di formazione/ supervisione integrata (a cui saranno dedicati i capitoli successivi) è il contesto che consente agli adulti impegnati nella costruzione di processi relazionali significativi con i minori loro affidati di rispondere professionalmente a questo compito potendo contare su una *base sicura* che accoglie i loro vissuti, è in grado di contenerli, leggerli e restituirli con l'attenzione di chi sa che non può colludervi laddove essi si configurino in continuità con quelli esperiti dai bambini/adolescenti nelle

relazioni primarie e rappresentino, pertanto, quelle dimensioni dalle quali si richiede affrancamento e cambiamento e non pervasiva continuità.

Abbiamo introdotto una dimensione teorica/operativa alla base del nostro pensare la comunità in un'ottica relazionale. Gli adulti/educatori devono essere messi nelle condizioni di costituirsi come base sicura per i minori in comunità avendo a disposizione, a loro volta professionisti basi sicure e luoghi accessibili, a livello reale e simbolico, altrettanto accoglienti e formativi quale il setting di formazione/supervisione integrata rappresenta.

Ricordiamo brevemente che il merito di aver identificato nella relazione primaria con una figura significativa le fondamenta dell'esperienza di sicurezza nell'infanzia e di averne indicato gli effetti adattivi o disadattivi a breve e/o a lungo termine, per tutto il ciclo della vita dell'individuo, si deve a John Bowlby (1973,1980,1988) che, intorno agli anni '60, ha fornito la versione più completa e autorevole sulla capacità del bambino di sviluppare un attaccamento verso chi si occupa di lui che corrisponde all'altrettanto naturale predisposizione al legame da parte di quest'ultimo. Bowlby ha definito tale relazione primaria come un legame stabile e duraturo nel tempo che il piccolo stabilisce con una persona

specifica, ossia la figura di attaccamento identificata originariamente con la madre biologica e oggi con chi (o coloro: attaccamenti multipli) si occupa costantemente e quotidianamente del bambino (la/e “madre/i psicologica”). Tali relazioni primarie, basata sugli scambi quotidiani saranno il prodotto di una storia di interazioni e, in quanto relazioni prototipiche, influenzeranno attraverso la mediazione dei modelli operativi interni di *sé* in interazione con l'*altro* costruiti proprio a partire dall'interiorizzazione di questi schemi/vissuti relazionali primari, le interazioni successive non solo con la/e persona/e con cui c'è stato attaccamento ma anche con altre figure significative con cui si stabiliscono legami affettivi sincronici e/o successivi: fratelli, amici, insegnanti, educatori, partner, figli .

Secondo la teoria dell'attaccamento, pertanto, ogni individuo, sia adulto che bambino, organizza le sue interazioni reali sulla base delle aspettative/vissuti/emozioni/difese ancorate al suo mondo interno rappresentazionale.

Il contesto nel quale Sara, la bambina reale di quattro anni a cui abbiamo prestato la voce nella narrazione che introduce il capitolo, ha realizzato le sue prime esperienze relazionali è espressione di uno stile insicuro-evitante. Sara non è stata maltrattata ma ha sperimentato l'ossessione del controllo,

dell'ipervigilanza, di cure igieniche ossessive da parte del padre che possono essere sconfinare nella molestia sessuale ripetuta e ha dovuto confrontarsi con una madre depressa per la denigrazione subita dal coniuge. Sara ha dovuto proteggersi dall'invasione costante dell'adulto iper-presente, ha dovuto consolare e rassicurare le alternanze emotive di una madre dall'equilibrio instabile, ha imparato a evitare il contatto fisico prolungato con un paterno assiduamente presente nelle eccessive e invasive cure igieniche. Ha registrato emotivamente come unica fonte possibile di rassicurazione la fuga nell'estraniamento dagli affetti. Nei momenti di paura è ricorsa all'abbraccio protettivo delle sue stesse braccia incrociate a circondarle il corpo raggomitato. Ha sfidato il controllo dell'*altro* imponendosi l'autoregolazione dei suoi stati fisici ed emotivi. Ha imparato a rinunciare all'*altro* e a padroneggiare l'ambiente osservandolo minuziosamente, rintracciandone regolarità ed eccezioni, escludendo difensivamente le informazioni che potevano minare l'equilibrio rappresentazionale raggiunto. Sara ha sviluppato sentimenti di diffidenza verso l'adulto e ha ridotto gli scambi affettivi focalizzando il proprio equilibrio sul controllo razionale dell'ambiente, sulla sua esplorazione e conoscenza, sul ripiegamento in sé nei momenti di pericolo/stress. Se voles-

simo riassumere queste esperienze, adottando la cornice interpretativa della teoria dell'attaccamento, potremmo affermare che Sara ha sviluppato uno stile di attaccamento insicuro evitante come risultato di un contesto che induce l'individuo a sperimentarsi come non all'altezza di ricevere amore e impossibilitato al contatto emotivo con l'altro, in quanto le figure d'attaccamento che hanno, a loro volta, uno stile insicuro, rifiutano le richieste di aiuto e conforto del bambino nei momenti di stress. Il loro stile di cura prevalente è controllante intrusivo, iperattivo e mediamente rifiutante del bisogno espresso dal piccolo e i comportamenti di conforto impiegati fanno scarso uso del contatto fisico così come è ridotto lo scambio affettivo all'interno delle relazioni con il contesto allargato

Adottando la stessa ottica interpretativa, non possiamo che segnalare come sia presente nel percorso evolutivo di Sara, il rischio di incontrare/favorire/facilitare esperienze relazionali in continuità con quelle vissute e di elicitare negli altri modalità comunicative, affettive ed espressive che vadano a confermare i modelli rappresentazionali precedenti. Sara, in altre parole, sarà una bambina comprensiva e autonoma, in grado di stare da sola e di autoconsolazione, sarà pronta ad effettuare domande e a ricercare le risposte che meglio le potran-

no consentire di padroneggiare l'ambiente senza dover fare ricorso all'esperienza emotiva e rassicurante dell'altro. Sara sarà predisposta alla solitudine e non avrà facile accesso alla condivisione empatica, alla sintonizzazione affettiva all'intersoggettività. Sara solleciterà negli adulti che si occupano di lei la continuità nel processo di adultizzazione emotiva/affettiva già avviato perché sembrerà estremamente recettiva alla spiegazione razionale, all'argomentazione, alla logica, alla deduzione. Solleciterà compiti che le verranno assegnati da svolgere autonomamente e sarà riconosciuta e apprezzata per la sua grande attenzione/vigilanza/autonomia. Vorrà lavarsi da sola, vestirsi, provvedere a sé in ogni routine quotidiana, chiederà ragione di ciò che vede attorno e soprattutto dopo ogni spiegazione sembrerà soddisfatta e rassicurata, *sazia* di ciò che ha ricevuto e che le è stato concesso. Sara avrà lo sguardo vigile e l'attenzione mai ridotta durante la giornata, farà fatica ad addormentarsi e a perdere il controllo sulla realtà esterna che l'abbandono al sonno inevitabilmente implica. Proverà la stessa fatica nel consumare i pasti ma primeggerà nell'apprendimento, negli adattamenti richiesti e, più avanti negli anni, nei compiti scolastici.

Se fossimo in un setting di supervisione si potrebbe iniziare a suggerire la costruzione di un ambiente terapeutico per Sara

che, innanzitutto non colluda con le dimensioni di adultizzazione, autonomia, razionalizzazione sperimentate dalla piccola né con le dimensioni di ipercontrollo e ipercura senza trascurare però la ripresa attenta e sensibile di un contatto corporeo rispettoso della sua storia, delle sue diffidenze ma vigile sulla necessità di recuperare quella comunicazione e corporea così necessaria nello sviluppo umano. E, allo stesso tempo, inviteremmo gli educatori a monitorare i vissuti emotivi esperiti nella interazione con la bambina. Una bambina troppo autonoma che non si affida, che non chiede affetto, che volge la guancia al bacio, che sa sempre qualcosa in più di chi sta entrando in comunità dopo ore o giornate di assenza, non riscuote né simpatia né suscita moti empatici né sentimenti di accoglienza e di appartenenza. Non evoca né desideri di protezione né scenari di condivisione. Chi è più a rischio nell'interazione con una bambina così è proprio l'educatore che ha interiorizzato lo stesso modello relazionale che è portato all'evitamento degli affetti e alla razionalizzazione degli eventi. E' l'adulto *distanziante*, nella terminologia dell'attaccamento, che nell'interazione privilegia le parole all'espressione emotiva, alla comunicazione non verbale, alla fisicità. E' quello, però l'adulto che Sara conosce ed è in grado di riconoscere, con il quale sa stabilire un incontro, preve-

dendone le reazioni, i comportamenti e gli atteggiamenti. E anche per l'adulto quella è *la bambina* o meglio, il suo *sé bambino*, che è in grado di riconoscere, prevedere, accettare, comprendere. Il rischio dell'incontro è per entrambi nella reiterazione di vecchi modelli interiorizzati senza possibilità di accesso al nuovo, coinvolti in dinamiche interattive e relazionali che realizzando la continuità delle esperienze reali determinano la continuità interna dei vissuti emotivi e delle dimensioni interpretative di sé, dell'altro, della relazione. Se a questo rischio affianchiamo quello istituzionale, il processo che ne risulterà sarà drammaticamente segnato da razionalizzazioni di stampo istituzionalizzante che ridurranno tutte le potenzialità terapeutiche di un ambiente quotidiano ad inevitabili agiti distanzianti/evitanti.

La cultura istituzionale/istituzionalizzante, come siamo ormai in grado di presagire, include e opera attraverso modalità evitanti centrate sulla razionalizzazione, sull'adultizzazione, sulla negazione degli affetti, sul controllo e sull'ancoraggio al ruolo colludendo profondamente con le caratteristiche dinamiche di un ambiente *interno* ambivalente e con quelle reali di un ambiente *esterno* evitante.

Alla luce di queste considerazioni cerchiamo di comprendere la natura del contesto comunità che accoglie Sara e la natura

dei processi che organizzano la tipologia di intervento offerto.

Riprendendo l'analisi dei processi, consapevoli o meno, che inducono gli educatori ad adottare un orientamento istituzionale è opportuno soffermarsi sulla disamina di un livello, più interno e meno consapevole che motiva la scelta di rinunciare alla propria soggettività nella direzione di una riduttiva e snaturata assunzione di ruolo (*siamo tutti educatori*). Abbiamo già anticipato che ciò rimanda e si interseca indissolubilmente con quelle strategie di evitamento/ distanziamento che l'incontro con l'altro attiva rimandando ad una complessità dinamica tra dimensioni personali e interpersonali della propria storia relazionale che attivano emozioni e vissuti densi e raramente elaborati.

Storie già vissute si intrecciano con storie ancora da iniziare, da intessere, da condividere, da realizzare nel futuro. Gli incontri tra persone e tra dimensioni relazionali attivano narrazioni che riportano ai luoghi interni attuali della propria infanzia, ai luoghi inesplorati, troppo spesso dolorosamente insoliti dai quali gli educatori preferiscono prendere istintivamente le distanze dimenticando l'inevitabilità di quell'incontro a cui si sono inconsapevolmente avviati scegliendo tra le tante professioni possibili, proprio una profes-

sione di aiuto, quale l'educatore di comunità per figli violati/allontanati/negletti, che riattiva inevitabilmente esclusioni subite e non rielaborate; violazioni reali e/o simboliche; ingiustizie subite e agite, rabbia e odio repressi e/o rimossi.

Questi tentativi difensivi che potremmo leggere come evitamento/ negazione/ intellettualizzazione rimandano al cavaliere della nota fiaba di Samarcanda che, impaurito dal possibile incontro con la dama foriera dell'unico appuntamento a tutti noi inevitabile, intravista nella folla del paese distante tre giorni da Samarcanda, corre, per evitarla, proprio verso quella città dove lei è pronta ad aspettarlo.

Fuori di metafora, allora cosa consigliare all'educatore *distanziante* se non di arrendersi all'inevitabilità dell'incontro con se stesso, con la propria sofferenza, che una volta riconosciuta, accettata, accolta, non solo gli consentirà di riappacificarsi con il proprio mondo interno ma gli permetterà anche di svolgere in maniera professionale il mestiere scelto che, come tutte le professioni di aiuto, richiede elaborazioni attente e accurate del proprio mondo interno e non evitamento e/o negazione, repressione e/o rimozione.

Con te non parlo più! mi ha comunicato il giorno successivo ad una supervisione un'educatrice a cui avevo chiesto di sintonizzarsi con la sua parte bambina che stava reclamando at-

tenzione ed espressione. *Tutta la notte non ho mai dormito era sempre lì pronta ad avanzar/gridare/reclamare quella parte bambina a cui avevi chiesto di dare voce!* Diventare altro significativo è un processo che non può prescindere dall'incontro con le proprie dimensioni interne rendendole narrazioni consapevoli, luoghi accessibili in un contesto protetto quale la formazione/supervisione integrata garantisce in modo che possano trasformarsi nei maggiori e principali alleati del processo di "professionalizzazione relazionale" che struttura, indirizza e concede dignità al ruolo e alla funzione educativa in comunità.

Il processo di costruzione dell'ambiente terapeutico: diventare altro significativo

Nei paragrafi precedenti abbiamo accennato alle dimensioni critiche, agli elementi centrali, ai nodi concettuali che sono alla base del processo di costruzione di una storia comune tra educatori e bambini/adolescenti.

In questo rivolgeremo il nostro interesse al processo stesso di familiarizzazione che, realizzando il passaggio

dall'estraneità alla familiarità/significatività, rappresenta quell'occasione offerta al bambino/adolescente di intraprendere *in compagnia affidabile* il lungo viaggio rivolto alla comprensione di chi si è ora e di chi si è stato prima e di chi si potrà diventare; di ciò che è accaduto, per responsabilità di chi e per quali ragioni. Domande/dubbi/timori che, trasversalmente all'età, alle ragioni dell'ingresso in comunità, ai tempi di permanenza e alla destinazione successiva, accomunano tutti coloro che hanno subito ingiustizie ed esclusioni dal loro ambiente familiare.

Diventare familiare agli occhi di un bambino/adolescente sconosciuto a cui si richiede di crederti, di rispettarci, di ascoltarci, di comportarsi come da te suggerito, significa essere conosciuto, accessibile e affidabile. Conoscenza, accessibilità e affidabilità costituiscono il primo processo protettivo rivolto a chi viene accolto in comunità che ogni educatore ha necessità di attivare per realizzare con ciascuno una *storia comune/condivisa* intesa come prerequisito/ premessa indispensabile ad ogni percorso di auto-affidamento da parte del bambino/ragazzo stesso.

Descrivendo il percorso che abbiamo realizzato e documentato in una comunità per minori pensata, progettata e realizzata con un esplicito e consapevole orientamento relazionale

(Emiliani, Bastianoni, 1993), abbiamo minuziosamente narrato la costruzione di una storia in comune con i minori loro affidati realizzata da quegli educatori proprio a partire dalla condivisione dei tempi e degli spazi della vita quotidiana in comunità, lasciando che i tempi iniziali della familiarizzazione non fossero segnati dallo scandire dei turni di lavoro ma dalla presenza attenta e continua degli adulti in relazione ai tempi e ai bisogni dei bambini (chi li accoglieva, ad esempio, rimaneva in comunità per i giorni necessari ad una prima conoscenza e familiarizzazione con l'ambiente fisico e relazionale; i tempi dell'addormentamento e del risveglio erano scanditi dalla continuità della presenza di chi assicurava l'abbandono al sonno e accoglieva i turbamenti del risveglio). L'adozione di un orientamento relazionale centrato sulla comprensione dei processi interattivi, simbolici e dinamici in atto, orientava la programmazione delle attività e l'organizzazione delle presenze degli educatori, e non viceversa, e ogni scelta organizzativa e gestionale veniva discussa nel setting di supervisione al fine di comprenderne e valutarne significati e ricadute reali e simboliche nel breve e nel lungo periodo. Il processo di familiarizzazione tra adulti e bambini, dopo la fase iniziale di conoscenza reciproca in comunità, si era progressivamente ampliato alla conoscenza

dei reciproci ambienti di vita in una condivisione empatica che apriva lo spazio alla fiducia e all'appartenenza da parte di ciascun bambino (Caterina dopo i primi mesi di vita in comunità poteva affermare: "come me Pietro, ed Elena (gli educatori) hanno un'altra casa dove qualcuno li aspetta quando non ci sono, dove loro pensano di tornare quando sono qui assieme a me, dove noi possiamo andare assieme e dalla quale io non sono esclusa..") . Nella costruzione della storia in comune ha giocato un ruolo centrale la possibilità data ai bambini di conoscere i luoghi di vita degli educatori. Il sentimento di condividere con gli adulti incontrati un destino comune ed esperienze analoghe si rafforza quando i bambini hanno accesso agli spazi, alle attività e ai tempi della loro vita e quindi hanno la possibilità, anche durante la loro assenza in comunità, di raffigurarsi dove sono, in quali attività sono impegnati e con chi le stanno condividendo. Vedere le case abitate dagli educatori, dai loro familiari e amici, le scuole frequentate quando avevano la loro stessa età, gli ambienti di vita attuali, realizza una conoscenza reale condivisa e un accesso simbolico all'altro, a un luogo mentale *terzo* dove pensarsi e pensare il dipanare di una vita diversa dalla propria ma vicina e possibile; una finestra su un futuro che contempla il passato ma se ne può discostare.

Il processo di costruzione di una storia in comune centrata sulla familiarizzazione degli estranei/educatori per renderli innanzitutto *persone* dense di storia, specificità, peculiarità, soggettività conosciute, e successivamente *persone significative* in quanto accessibili, vicini anche se a volte lontani nello spazio ma non nel tempo grazie ai telefoni cellulari, empatici e *possibili oggetti di identificazione* è sempre necessario laddove si adotti con consapevolezza un orientamento relazionale che annulla le dicotomie istituzionali (vita privata e vita professionale) identificando un punto di vista terzo che le sappia integrare. Il rispetto per la dimensione privata e per l'intimità dell'educatore non diventa allora incompatibile con l'accessibilità e la conoscenza da parte dei bambini/adolescenti che non si traduce mai in mera invasione o in stucchevoli sentimenti di inclusione caritatevole. L'incontro di sé concesso all'altro è governato e monitorato in maniera consapevole al fine di impiegare la propria persona, la propria storia, i propri spazi reali per costruire e rendere visibile all'altro quello spazio simbolico, interno, sempre accessibile che l'adulto/educatore/genitore simbolico mette a disposizione di ciascun bambino/adolescente preso in carico. Uno spazio in cui il bambino può rispecchiarsi e ritrovarsi; uno spazio che non si esaurisce né si riduce per la presenza di al-

tri oggetti d'amore ma si dilata e si amplia nell'accoglienza e nell'accettazione specifica di ognuno. E' lo spazio del rispecchiamento mancato nelle relazioni precoci, è lo spazio che non crea competizione con il proprio partner o con i propri figli o tra i bambini della comunità perché è uno spazio che cresce e si dilata seguendo i tempi e l'evoluzione della professionalizzazione relazionale.

La *familiarità* è il primo obiettivo nel processo di professionalizzazione relazionale richiesto all'educatore di comunità che supporta e determina le condizioni perché possa esercitare in maniera consapevole e sistematica la funzione di protezione/sicurezza necessaria alla sua trasformazione da *familiare* a *significativo*.

Il costrutto di "altro significativo" utilizzato originariamente dalla teoria interpersonale della psichiatria indica *quelle persone importanti per il bambino in quanto influenzano profondamente lo sviluppo del Sé*, potendo promuovere o ridurre il suo stato di benessere (Sullivan, 1953). Tutta l'esperienza infantile è organizzata in modelli relazionali che, al pari delle strutture cognitive dei modelli operativi interni, vengono conservati nel sistema Sé sotto forma di memoria o previsione che guidano la percezione delle relazioni presenti e future in tutto l'arco della vita. Un *Altro significativo* o *Altri significativi* in-

contrati in momenti successivi alla prima infanzia, in spazi quotidiano deputati alla condivisione della vita di ogni giorno, quali le comunità per minori possono *perturbare* i precoci modelli relazionali attraverso nuove modalità relazionali in discontinuità con le precedenti che nel tempo possono produrre cambiamento. Questa definizione di "Altro significativo" molto prossima se non proprio coincidente a quella di "figura di attaccamento" va completata attraverso il richiamo, in una prospettiva interattivo-costruzionista, alle funzioni di tutoring, scaffolding e frame che gli educatori di comunità sono chiamati a svolgere. Nella letteratura il concetto di scaffolding è affiancato a quello di tutoring che viene spesso usato come sinonimo. Entrambi indicano l'attività di guida e supporto realizzata da un partner più competente nelle interazioni con un partner meno competente impegnato in un processo di apprendimento. In questa accezione entrambi i termini includono una gamma articolata di attività, ma "scaffolding", nell'accezione originaria indica più specificamente quell'azione di regolazione competente svolta dall'adulto nel fornire un'impalcatura, una struttura di sostegno capace di guidare l'azione del meno esperto, il bambino, riducendo le possibilità della sua libera azione entro un campo definito e controllato, permettendogli di portare a com-

pimento l'attività senza farsi carico di tutto l'impegno cognitivo che richiede. Questi concetti individuano come indispensabile la funzione di supporto ed "impalcatura" che l'adulto deve fornire al bambino perché questi sia in grado di elaborare una conoscenza di sé e del mondo. Se si prendono in considerazione le descrizioni di bambini e adolescenti che hanno subito *abusi sessuali, maltrattamenti fisici, trascuratezza e/o maltrattamento psicologico* (condizioni, quest'ultime, che accomunano le storie di tutti i minori accolti dalle comunità), infatti, troviamo l'unanime presenza di problemi scolastici e nell'apprendimento connessi a ritardi dello sviluppo intellettuale; difficoltà sociali ed emozionali, comprensive di ostilità, aggressività, passività; bassa stima di sé e, nel lungo periodo, esiti nella devianza e nella psicopatologia conclamata.

Crittenden (1985) descrive i ragazzi *trascurati* come passivi, senza difese, con significativi ritardi dello sviluppo e disarmati in condizioni di stress, mentre quelli maltrattati fisicamente sembrano presentare un temperamento difficile e, sotto stress, manifestano accentuata impulsività e rabbia.

Nell'ambito dell'*abuso sessuale* vengono rilevate molte aree compromesse che coprono una vastità di sintomi a breve e a lungo termine quali: disturbi dell'alimentazione e del sonno, bassa stima di sé, instabilità e ridotta sensibilità emozionale,

manca di fiducia negli altri, dipendenza, forme di accentuata incompetenza e difficoltà nell'apprendimento, depressione, ritardi evolutivi, uso di droga, promiscuità sessuale ed altri ancora.

Pur nella grande variabilità delle configurazioni individuali, pertanto, la costellazione delle aree dello sviluppo più frequentemente compromessa si ripresenta sistematicamente a carico del legame di attaccamento e della capacità di coinvolgimento in relazioni affettive, dell'adattamento e delle competenze sociali, delle competenze cognitive e dell'apprendimento (Emiliani, Bastianoni 2000).

Sulla base di quanto descritto ne deriva che qualunque struttura di accoglienza per bambini, adolescenti, giovani adulti che hanno subito un danno evolutivo a seguito della mancanza o della distorsione della funzione strutturante delle relazioni significative nell'infanzia, deve porsi il problema di riprodurre tale funzione in relazione all'età dei soggetti, alla tipologia di trauma subito, ai processi di rielaborazione in atto o da avviare, al ritardo evolutivo presentato.

La comunità deve poter farsi garante della riparazione del *danno* subito dal minore attraverso il perseguimento dei tre obiettivi evolutivi fondamentali: proporre esperienze relazionali idonee a interiorizzare la sicurezza; assumersi la re-

sponsabilità della significatività relazionale ed infine favorire esperienze idonee alla ridefinizione/costruzione di un sé adeguato alle proprie aspettative/desideri/motivazioni attraverso l'adozione di un esplicito *modello teorico di riferimento* in grado di orientare la programmazione e l'organizzazione quotidiana, leggere dinamicamente i processi in atto ed identificare interventi e azioni riparative/terapeutiche ed educative idonee.

Adulti significativi non è una premessa da inserire comodamente nei progetti di comunità o nella carta dei servizi per ottenere autorizzazioni al funzionamento e/o accreditamenti e non si identifica neppure con il personale assunto, né con i loro nomi, né con i titoli scolastici. *Adulto significativo* è un costrutto, una finalità, una tensione ma è anche un risultato professionale che occupa un ruolo centrale in ogni progettazione consapevole, accorta e prospettica. Diventare *adulto significativo* è un processo che richiede all'educatore impegno, assunzione di responsabilità e continuità nella presenza fisica, simbolica, emotiva, affettiva e strumentale (non si può avviare un processo di significatività senza collocarsi in una prospettiva temporale che garantisce la propria permanenza in comunità almeno per lo stesso periodo previsto per i bambini/adolescenti presi in carico; così come è inammissibile

pensare che l'interruzione di questo affiancamento/ accompagnamento/condivisione con il ragazzo del percorso di affidamento all'*altro* (simbolico sul piano rappresentazionale, ma reso attivo e possibile dalla realtà interattiva in atto) non abbia ricadute sulla credibilità che ai suoi occhi avrà l'intero sistema relazionale comunitario, confermando non solo, il valore predittivo dei modelli operativi interni strutturati nelle prime relazioni familiari ma producendo inevitabili arresti nei processi rappresentazionali interni che, ancora una volta, non potranno modificarsi nella direzione di acquisire sicurezza e fiducia nell'*altro* come derivato di esperienze relazionali reali discontinue con le precedenti ma continuative nel tempo e nelle caratteristiche di stabilità / affettività / accoglienza / sintonia empatica / responsività.

Il tempo necessario alla realizzazione del processo di significatività e a garantirne gli effetti a livello rappresentazionale non è a dimensione lineare ma processuale, lo possiamo definire *tempo relazionale* in quanto risultato dell'interdipendenza tra diversi fattori/dimensioni processuali di natura prevalentemente relazionale. Li elenchiamo: a) i tempi di permanenza del minore in comunità; b) i modelli operativi interni della relazione di attaccamento attivi sia nel bambino che nell'educatore e i conseguenti vissuti emotivi e rappre-

sentazioni della sicurezza, della protezione, dell'affidabilità, della fiducia che agiscono sia nell'adulto che nel bambino; c) i modelli culturali della relazione elaborati dagli educatori⁹, discussi nel capitolo sulla formazione);c) l'adozione di una prospettiva teorica relazionale; d) l'accesso costante a setting formativi e di supervisione di matrice relazionale.

Il *tempo relazionale* identifica pertanto questo processo dinamico costantemente sottoposto all'influenza di processi/fattori di rischio presenti in ognuno dei livelli. (A titolo esemplificativo riportiamo, per ognuno dei livelli considerati, solo alcuni tra i fattori di rischio più frequentemente riscontrati nelle comunità per minori: *livello a*) tempi di permanenza del minore che si protraggono per troppo tempo rispetto alle previsioni iniziali che mettono a repentaglio la possibilità da parte della comunità di assicurare la stabilità relazionale del contesto relazionale: 7 anni di permanenza rispetto ai 2 previsti; *livello b*) presenza di modelli operativi interni di tipo disorganizzato/disorientato nel bambino e inaccessibilità ad

⁹ Adottando un orientamento dinamico a matrice socio-costruzionista (Carli, Paniccia, 2002, Taurino...), consideriamo i modelli culturali come *prodotti* socio-cognitivi-affettivi che, sintetizzando dimensioni razionali/operative e simbolico/affettive, rappresentano sia le differenti modalità con le quali i soggetti di un determinato gruppo sociale strutturano il proprio pensiero, i propri agiti e i propri schemi comportamentali, sia i tratti culturali significativi di una specifica categoria di individui.

appositi setting psicoterapeutici esterni alla comunità; *livello c)* modelli culturali istituzionalizzanti fortemente radicati in un' équipe non motivata al cambiamento; *livello d)* ridotto o nullo investimento economico nelle attività di formazione e supervisione da parte dell'ente gestore della comunità).

Concludiamo ribadendo ancora una volta quanto il principale ed indispensabile processo/ fattore protettivo che può contrastare l'impatto del *rischio* sull'esito finale del prodotto (*altro significativo*) sia sempre e in ogni caso il supporto/sostegno dato all'educatore/équipe perché possa pienamente assumersi la responsabilità della relazione nella cornice processuale e interpretativa offerta da un costante lavoro integrato di formazione e supervisione, garanzia professionale della tensione costante e consapevole al mantenimento attivo di una cultura relazionale centrata sulla necessità di sostenere *chi cura* gli offesi, i traditi, i violati nella comprensione dei processi e delle dinamiche interne e interattive rese attive nell'interazione con l'altro nella direzione di non rinunciare alle potenzialità terapeutiche che il contesto quotidiano e le relazioni attuali possono esprimere (Bastianoni Taurino, 2007, 2008) .

L'ambiente terapeutico: la relazione che ripara e cura

L'idea di "ambiente terapeutico globale" (Winnicott, 1965; Bettelheim, 1950; Redl e Wineman, 1974) sottolinea l'importanza della *vita quotidiana come luogo "pensato"* nella sua globalità per realizzare l'intervento riparativo e terapeutico, rifiutando la separazione fra un setting "a parte" deputato all'intervento psicoterapico.

La formulazione più esaustiva di questo concetto riprende i temi di Winnicott relativi alla regressione come elemento di autocura e sostiene la necessità di procurare al bambino deprivato, maltrattato o abusato un ambiente adeguato a permettergli di perdere le acquisizioni fatte per costrizione e sottomissione e per ritrovare la spontaneità dello sviluppo e della fiducia nel mondo esterno.

Secondo Winnicott le psicosi sono capaci di autoguarigione se in un successivo momento dello sviluppo l'ambiente fornisce al bambino ciò che gli è mancato nei primi momenti della vita.

"La regressione rappresenta la speranza dell'individuo psicotico che certi aspetti dell'ambiente che in origine fallirono possano essere rivissuti e che questa volta l'ambiente riesca,

invece di fallire, nella sua funzione di favorire la tendenza naturale dell'individuo a svilupparsi e a maturare".

Proprio su questi presupposti si fonda la funzione terapeutica della comunità per minori, ossia la possibilità di offrirsi al minore traumatizzato dall'ambiente d'origine come spazio di vita/ casa/ contesto relazionale affettivamente significativo e simbolicamente capace di rievocare le dimensioni affettive interne.

La comunità, pertanto, come occasione/opportunità, accessibile e simbolicamente disambiguata dalla dimensione istituzionale/istituzionalizzante, luogo quotidiano e spazio mentale/narrativo nel quale ciascuno bambino/ragazzo traumatizzato dalle esperienze relazionali precoci può avviare un processo di rielaborazione nella rappresentazione di Sé, dell'altro significativo, della sua storia relazionale, dei danni subiti grazie ad un contesto che è in grado di accoglierlo, comprenderlo, sostenerlo prendendosene cura e realizzando responsabilmente un'oculata, capillare, diffusa e costante funzione protettiva.

Attraverso il concetto di ambiente terapeutico si focalizza l'attenzione (all'interno di un'interpretazione psicodinamica) sulla regolamentazione della vita quotidiana per costruire occasioni di supporto alle carenti funzioni dell'Io all'interno

di specifiche relazioni vissute come emotivamente "significative". Come abbiamo discusso nei paragrafi precedenti tutta l'esperienza infantile è organizzata in modelli relazionali che, al pari delle strutture cognitive dei modelli operativi interni, vengono conservati nel sistema Sé sotto forma di memoria o previsione che guidano la percezione delle relazioni presenti e future in tutto l'arco della vita. Un *Altro significativo* o *Altri significativi* incontrati in momenti successivi alla prima infanzia, in spazi quotidiano deputati alla condivisione della vita di ogni giorno, quali le comunità per minori possono *perturbare* i precoci modelli relazionali attraverso nuove modalità relazionali in discontinuità con le precedenti che nel tempo possono produrre cambiamento.

Nell'ambiente terapeutico tutti i momenti della giornata hanno rilevanza terapeutica. Ogni aspetto dello spazio fisico e ogni sua modalità di funzionamento è finalizzata a far sentire il soggetto "a casa sua", nell'accezione sopra discussa. Un ambiente terapeutico cerca di ricostruire le dimensioni portanti della vita quotidiana (spazi e tempi) all'interno della quale si strutturano routine e regole.

Nella costruzione dell'ambiente terapeutico di comunità la vita quotidiana ha un valore simbolico centrale concerne il qui ed ora ed è facilmente riconoscibile e rappresentabile a

livello mentale, riguarda in primo luogo la cura del corpo (il cibo che nutre, le braccia che accolgono e consolano, le mani che lavano e vestono, le parole che rassicurano, le dita che strecciano i capelli, gli occhi che guardano e riconoscono) e quindi ha un impatto diretto sulla persona.

Tutte queste caratteristiche possono essere utilizzate positivamente nei confronti dei soggetti ai quali tutto questo è mancato. Si può ripartire dalla cura del corpo per riorganizzare affetti, spazio e tempo, conoscenze nella dimensione intersoggettiva. Si può svolgere la funzione di tutor nell'accompagnare il ragazzo a svolgere sequenze complesse di compiti quotidiani. Si possono contenere le sue paure interne e le paure del confronto con l'esterno. Si può sostenere la sua capacità di sentirsi efficace sull'ambiente rendendo la vita quotidiana rassicurante nella ripetizione di azioni quotidiane condivise ed elastica ed aperta ai cambiamenti richiesti dal ragazzo stesso. In questo senso è terapeutico un ambiente quotidiano che sa adattarsi alla fase evolutiva e al retroterra culturale dei minori ospiti risultando elastico e garantendo quelle modifiche organizzative e relazionali necessarie ad ottemperare alle esigenze mutevoli dei giovani ospiti durante le diverse fasi del processo di cambiamento. Un ambiente così strutturato svolge una funzione protettiva al rischio psico-

patologico e psicosociale incorso dal minore consentendogli di sperimentare nuove routine relazionali e nuove esperienze di sé che nel tempo possono essere interiorizzate andando a modificare modelli rappresentazionali interni disfunzionali che altrimenti andrebbero a sostenere la continuità della traiettoria a rischio del soggetto.

L'azione strutturante della vita quotidiana riconosciuta e prevedibile rende possibile la coordinazione delle interazioni *tramite* azioni abitudinarie, ossia azioni dotate di senso per tutti i partecipanti e rilevanti sul piano psicologico per la loro funzione di supporto alla costruzione della conoscenza di sé, dell'identità, della realtà circostante.

Un ambiente terapeutico focalizza l'attenzione sull'acquisizione da parte dei minori o giovani adulti di competenze sociali che si ancorano ad una complessa struttura interattiva in cui regole e routine funzionano come luoghi consolidati della condivisione di significati e di reciproche azioni.

Il quotidiano è il mondo delle abitudini, del familiare, della continua negoziazione di significati, obiettivi e relazioni. Per gli adulti il quotidiano è il luogo del ripetitivo, dell'ovvio, del banale, di atti compiuti senza rendersi conto, ma per i bambini l'ovvio non è ancora sedimentato, e ripetizione, familiarità sembrano essere le dimensioni che regolano i processi di

apprendimento.

L'acquisizione di quelle competenze che consentono ai bambini di capire i sentimenti e i comportamenti degli altri, il comprendere il funzionamento delle regole sociali e la soddisfazione dei bisogni emotivi ad esse connessi si realizzano nelle interazioni quotidiane con partners familiari.

In questo senso, allora, possiamo riconsiderare il fatto che certamente tutte le comunità si danno delle regole e strutturano la quotidianità in routine (il pranzo, la cena, i tempi dei compiti, andare a letto, alzarsi e cc.), ma occorre valutare quanto questi momenti dell'azione ripetuta e ritualizzata diventano il luogo della negoziazione e della condivisione di significati. Regole, routine e le celebrazioni rituali possono essere i punti forti di una realtà imposta o viceversa i tasselli di una costruzione condivisa. A questo proposito vale la pena riflettere ancora un momento sulla tipologia della sequenza interattiva che prende l'avvio, come abbiamo visto, con l'adolescente che lancia una provocazione aggressiva all'adulto. Il richiamo di quest'ultimo al rispetto di norme di ordine generale che regolano il vivere civile, il rispetto fra le persone, la buona educazione, anche l'appello al riconoscimento del proprio ruolo di adulto e di educatore, fanno riferimento ad un livello codificato e formale della conoscenza

condivisa che, per essere accettato e reso saliente sul piano soggettivo, ha bisogno di essere sperimentato nella costruzione intersoggettiva di significati che in primo luogo riguardano l' "essere con", l'essere reciprocamente implicati in una relazione.

Si può chiedere, in sostanza, di rispettare qualcosa che è stato costruito insieme, in una relazione che ha valore e riconoscimento da parte di entrambi i partner, mentre il solo richiamo ad aspetti formali, non può che essere vissuto dal bambino/adolescente che vive in comunità come un'ulteriore provocazione per chi non si è mai sentito accolto e rispettato. Non si può prescindere, infatti, dall'assetto cognitivo ed emotivo che caratterizza, come vittime, i ragazzi "casi sociali" per i quali ciò che viene percepito come provocazione e insulto legittima la risposta violenta intesa come una forma di equità che ristabilisce una sorta di giustizia.

Abbiamo infatti ipotizzato che la comunità svolga una funzione protettiva nella misura in cui sostenga un reale cambiamento nella rappresentazione di Sé posseduta dal soggetto e della sua storia di vita.

La bassa autostima, il sentimento di vergogna e di colpa, come abbiamo documentato nei nostri precedenti lavori (Emiliani, Bastianoni, 1993; Bastianoni, 2000; Bastianoni, Palareti,

2005; Bastianoni, Taurino, 2005) sono una costante dei bambini deprivati e maltrattati, pertanto l'organizzazione del quotidiano dovrebbe essere rivolta all'aumentare il sentimento di efficacia e di valore personale. Ricordiamo che una ricca letteratura ripresa da Di Blasio (2000) lega in modo particolare il sentimento di vergogna ad una complessa deformazione delle percezioni e dell'immagine di sé. In particolare il sentimento di vergogna provoca una compromissione svalutativa del Sé invasiva e globale; una scissione fra Sé che osserva e Sé osservato, potremmo dire in termini meadiani una frattura fra Io e Me; con la messa in atto di processi controfattuali che tendono ad eliminare mentalmente un qualche aspetto del Sé percepito come sgradevole, cattivo o ripugnante; a livello esperienziale ciò comporta il ritirarsi, sentirsi piccolo, senza valore e impotente e di conseguenza sul piano motivazionale si verificano il desiderio di nascondersi, di scappare o il desiderio di vendicarsi; infine sul piano sociale e nella relazione con gli altri si sviluppa la preoccupazione della valutazione degli altri.

La funzione *terapeutica* della comunità, in questo senso indica produrre una perturbazione, un cambiamento nelle aspettative e nella realtà relazionale vissuta dal soggetto. "Perturbare", in questo caso, significa disconfermare una percezione

negativa di sé, ingabbiata entro ruoli e codici stereotipati, avvertiti come immutabili, e creare le condizioni per un approccio alla relazione e, quindi al proprio sé, capace di spezzare antichi cliché attraverso la trasmissione di aspettative positive che favoriscono un ritorno di fiducia e contenimento rispetto alla propria percezione di sé e in relazione all'altro. Nel lavoro del 1993 *Una normale solitudine*, già citato, abbiamo adottato la proposta effettuata da Rutter per indicare i processi che agiscono in chiave "perturbativa" e, in questo senso, "protettiva" al rischio per identificare quei criteri che consentono di valutare la funzione svolta dalla comunità nella promozione del cambiamento dei suoi giovani ospiti. Li proponiamo in questa sede perché sintetizzano prospettive teoriche e modalità d'intervento con efficacia e coerenza.

La comunità attiva un processo di protezione quando è in grado di:

1. ridurre l'impatto del fattore rischio tramite la riduzione del tempo di esposizione del minore a situazioni che implicano stress e disagio emotivo.

In questo senso, la comunità deve accogliere attentamente il mandato del Servizio sociale o del Tribunale che ha predisposto l'allontanamento del minore dal suo ambiente familiare, tramite un dosaggio molto oculato nella frequenza dei

rapporti con la famiglia e costituendosi come presenza mediatrice nei momenti di passaggio tra comunità e famiglia, attraverso la presenza stabilizzante degli educatori.

Ciò non significa impedire la libertà della comunicazione genitore-figli o allontanarli definitivamente l'uno dall'altro, ma, regolare i tempi della distanza e del riavvicinamento, nel rispetto dei bisogni di protezione manifestati dal minore, dei suoi tempi di elaborazione del danno subito necessari alla ridefinizione di sé e della propria storia.

2. ridurre l'impatto del fattore rischio tramite un cambiamento del significato che il minore stesso attribuisce alla condizione sfavorevole.

Occorre che la comunità mostri la propria capacità nell'offrire sostegno psicologico alla paure manifestate dai ragazzi verso la propria famiglia e, contemporaneamente, consenta ai ragazzi di poter rielaborare positivamente le figure parentali per riguadagnarle nel proprio scenario interno.

Nella gran parte dei casi a questa ridefinizione di sé in rapporto a chi si è stati e con chi, va affiancato il sostegno diretto al superamento dell'etichettamento sociale che, segnalando *diversità* presunte o reali, interviene ad aggravare una situazione già molto dolorosa e compromessa.

3. ridurre o limitare la catena di reazioni negative.

In questo senso va diretto ogni sforzo per evitare il susseguirsi di risposte abbandoniche (adozioni o affidamenti a cui seguono inserimenti tardivi in comunità o istituzionalizzazioni), l'accumularsi del ritardo scolastico, l'aggravamento delle difficoltà relazionali alle quali conseguono, inevitabilmente, successive problematiche nelle relazioni intime con il partner e con i figli.

Una corretta valutazione da parte degli enti competenti delle condizioni di disagio iniziale e un'altrettanto accurata risposta sulle soluzioni più indicate, consente alla comunità di intervenire con una progettazione individuale, sensibile al recupero dei danni presenti, integrata con gli altri interventi diretti all'ambiente familiare, e finalizzata ad impedire quelle condizioni di trasmissione intergenerazionale del danno a cui vanno addebitati, come è ormai assodato, esiti evolutivi infausti;

4. favorire l'instaurarsi di un sentimento positivo relativo alla stima di sé e all'efficacia personale.

Il cambiamento nell'immagine di sé, nella percezione della propria efficacia e competenza, risultato di una co-costruzione di storie affettivamente ricche e solide, richiede alla comunità di farsi garante della stabilità relazionale dell'ambiente, affinché la relazione con l'educatore si caratte-

rizzi come “base sicura”, in grado di promuovere in ogni ragazzo una personale capacità progettuale, incrementando la sua sicurezza nel futuro e rendendo manifesti i successi da lui ottenuti con l’approvazione e l’accoglienza; e, infine, rendendo ai suoi occhi possibili anche nuovi e più complessi obiettivi attraverso l’esercizio del tutoring e dello scaffolding. Tutto ciò è possibile solo dove vengano fornite al minore nuove opportunità relazionali e sociali.

A tale proposito, va ribadita la novità relazionale dell’intervento di comunità, in netta discontinuità con l’ambiente d’origine e in tensione verso la definizione di un futuro diverso.

L’ambiente della comunità non può che essere espressione di questa tensione al cambiamento, resa visibile dalla cura degli ambienti, dalla qualità e dall’attenzione alla cura personale e alla cucina, dal benessere della vita quotidiana, dalla possibilità di frequentare nuovi amici e nuove situazioni e di essere impegnati in attività diverse e stimolanti in grado di attivare nuovi canali di espressione personale e di elicitare vissuti emozionali diversi.

Riepilogando

Abbiamo discusso dei diversi significati/livelli in cui si articola il lavoro terapeutico di comunità, assumendo una prospettiva relazionale che focalizza la centralità dell'adulto significativo come motore di ogni processo di sviluppo/cambiamento/affiliazione/appartenenza da parte dei bambini/adolescenti presi in carico.

Ogni comunità ha bisogno di avvalersi di educatori competenti, in grado cioè di conoscere/ riconoscere se stessi, lavorare in équipe, accogliere l'altro, comprendendone le richieste, leggere e interpretare i processi relazionali in atto; ha bisogno di organizzare il proprio intervento globale terapeutico predisponendo il quotidiano, ovvero gli obiettivi e le strategie educative e relazionali, in accordo con le diverse esigenze che i singoli bambini/e e adolescenti esprimono.

La relazione costituisce il nucleo fondante l'intervento di comunità, il luogo della comprensione e dell'accettazione, lo strumento che il ragazzo/a può usare per il cambiamento, ma quando i modelli culturali impliciti condivisi dalle équipe educative trascinano inconsapevolmente istanze istituzionali/ istituzionalizzanti gli orientamenti relazionali non decollano e non orientano la costruzione/monitoraggio/valutazione di ambienti quotidiani terapeutici.

Il processo di comprensione/analisi/interpretazione dei modelli culturali condivisi dalle équipes educative intesi quali primi e fondamentali organizzatori del lavoro di comunità va compreso/orientato e regolato attraverso un lavoro interno e sistematico di formazione che sarà oggetto del capitolo successivo.

Ricordiamo a chiusura del capitolo, in stretta continuità con il suo inizio, quanto sia importante nel modello di formazione/supervisione integrata da noi adottato il compito di monitorare ogni caduta istituzionalizzante da parte di organizzazioni, come le piccole comunità, che nascono con obiettivi specificatamente antiistuzionali e democratici per scivolare, troppo spesso in modelli organizzativi e stili di conduzione di tipo assistenziale/contentitivo dove gli obiettivi di autonomia e rispetto delle regole rischiano di diventare gli organizzatori prevalenti della relazione educativa.

Bibliografia

Bastianoni P (2005), Contesti relazionali e rappresentazioni interne, parte I in Bastianoni P, Fruggeri L., *Processi di Sviluppo e Relazioni Familiari*, Unicopli, Milano

Bastianoni P. (2000), *Interazioni in comunità*, Carocci, Roma.

Bastianoni P. Palareti L. (2005), Comunità per minori, in Speltini G. (a cura di) *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Il Mulino, Bologna.

Bastianoni P., Taurino A. (2005) Famiglie per professione e per affetto in Fruggeri L. *Diverse normalità*, Carocci, Roma.

Bastianoni P., Taurino A. (2007), Un metodo integrato di formazione e supervisione alle nuove genitorialità in *Famiglia e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*, Unicopli, Milano.

Bastianoni P., Taurino A. (2008), Nuove forme nelle relazioni di cura: affidi, adozioni, comunità in Taurino A. Bastianoni P., De Donatis S., (2008), *Scenari familiari in trasformazione. Teorie, strumenti, metodi*, Aracne, Roma

Bettelheim B., (1950), *Love is not enough*, The Free Press, New York (trad. it. L'amore non basta, Ferro Edizioni, Milano, 1967

BOWLBY J. (1973), *Attaccamento e perdita*, II, *La separazione dalla madre*, Torino, Boringhieri.

- Bowlby, J (1988), *La base sicura*. Trad. it Raffaello Cortina, Milano, 1989,
- Bowlby, J. (1980), *Attaccamento e perdita* vol. III: *la perdita della madre*, Torino, Boringhieri.
- Crittenden P. (1985), Maltreated Infance:Vulnerability and Resilience in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,26, pp.85-96
- Di Blasio P. (2000), *Psicologia del bambino maltrattato*, Il Mulino, Bologna.
- Emiliani F., Bastianoni P. (1992). La vie quotidienne comme espace thérapeutique in Grossen M., Perret-Clermont A.N., *L'espace thérapeutique*, Neuchtal ,Delachaux et Niestlé.
- Emiliani F., Bastianoni P. (1993), *Una normale solitudine*, NIS, Roma.
- Emiliani F.; Bastianoni P. (1991), Bambini senza famiglia:un quadro clinico, un problema sociale , in : Palmonari A. (a cura di) *Comunità di convivenza e crescita della persona*, Bologna, Patron.
- Emiliani F., Bastianoni P. (2000), Riflessioni conclusive: criteri di valutazione in Bastianoni P., *Interazioni in comunità*, Carocci, Roma.
- Fruggeri L. (2005), *Diverse normalità*, Roma, Carocci.
- Palmonari A. (1991), *Comunità di convivenza e crescita della persona*, Bologna, Patron.

Redl F., Wineman D., (1974) *Bambini che odiano*, Boringhieri: Torino

Rutter M. (1988), *Studies of psychosocial risk. The power of Longitudinal Data*. Cambridge University Press: Cambridge.

Winnicott D.W. (1965), *The Maturation Processes and the Facilitating Environment Studies in the Theory of Emotional Development*, International University Press, New York.

LA NARRAZIONE NELLA RELAZIONE DI AIUTO:

le storie degli altri e la propria storia come strumenti di
cambiamento.

*Alberto Pellai*¹⁰

La fatica emotiva di chi cresce non sentito e non visto

I minori, soprattutto quelli in difficoltà, quando si trovano coinvolti in situazioni “emotivamente” complesse, circondati da adulti problematici, disattenti, a volte addirittura trascuranti o maltrattanti, imparano a diventare invisibili, si abituano a pensare che sia normale convivere con persone incapaci di collocarli al centro del proprio campo visivo, fatto non solo di percezioni sensoriali, ma anche di emozioni e relazioni.

I bambini ascoltano e vedono tutto, sentono i cambiamenti emotivi di chi hanno loro vicino: insomma i bambini hanno

¹⁰ **Alberto Pellai**, Medico, Psicoterapeuta dell'età evolutiva. Ricercatore presso il Dipartimento di Sanità Pubblica dell'Università degli Studi di Milano

le antenne. Per questo meritano rispetto e coerenza, che, nel caso di minori in difficoltà, significa imparare a vederne ed intercettarne la loro silenziosa sofferenza, ma anche trovare modalità efficaci affinché, chi ha il cuore pesante e non riesce a dare parola al proprio disagio senta di avere vicino adulti che, con delicatezza e tenacia, sanno aiutarlo a raggiungere questo obiettivo. Occorre che chi sta vicino ad un minore in difficoltà impari a divenire catalizzatore del non detto ed escogiti modalità originali e appropriate affinché egli si senta partecipe di relazioni significative in cui viene invitato a diventare interlocutore e a esprimere i propri sentimenti anche nelle situazioni più difficili.

Fornire un'educazione emotiva che aiuti i minori, tutti i minori, in particolare quelli che vivono specifiche situazioni di difficoltà oggi è davvero importante.

L. E. Shapiro ha scritto¹¹:

In passato non era necessario che i padri e le madri favorissero lo sviluppo emotivo dei bimbi. Si riteneva che questi ultimi potessero attraversare le normali fasi dello sviluppo sociale ed emotivo senza

¹¹ L. E. Shapiro Il linguaggio segreto dei bambini Fabbri editore, 2006: 345-346

alcuna guida particolare. Si riteneva che potessero imparare a capire i propri sentimenti e quelli degli altri e a comportarsi nel rispetto dei valori tradizionali. Era quello l'ordine naturale delle cose.

Ma l'ordine naturale delle cose è mutato per i bambini. Oggi il loro sviluppo sociale ed emotivo è influenzato da fattori che nessuno avrebbe potuto immaginare fino a dieci anni fa, e i genitori devono stare al passo con i tempi. Il divorzio interessa il 40% dei piccini. Una vita più sedentaria e le modifiche delle abitudini alimentari delle famiglie hanno trasformato l'obesità infantile in un'epidemia. Oggi i bambini depressi sono raddoppiati rispetto a vent'anni fa e i sintomi compaiono in età molto più precoce. Nonostante dieci anni di programmi di prevenzione mirati, l'alcol e la droga circolano in ogni scuola media e superiore degli Stati Uniti e nulla fa sperare in una riduzione imminente di questo problema. Sono moltissimi i bambini cui vengono diagnosticati disturbi comportamentali come l'ADHD e sono moltissimi i piccini che vengono curati con farmaci molto potenti.

Senza dubbio i media sono in gran parte responsabili della diffusione dei disturbi emotivi tra i bambini. Uno studio condotto nel 2001 indica che il bambino medio statunitense guarda la televisione per quasi venti ore la settimana ed è esposto a oltre quattordicimila allusioni sessuali l'anno. Un altro studio stima che, all'inizio della scuola media, i bambini americani hanno ormai as-

sistito a ottomila assassinii e a centomila atti di violenza solo nei programmi televisivi tradizionali. Nessuna di queste statistiche tiene conto dell'influenza di film, videogiochi, musica o trasmissioni via cavo. Ovviamente i genitori possono limitare i fattori di rischio che condizionano in modo tanto radicale lo sviluppo emotivo dei loro figli. Quasi tutti i manuali di educazione consigliano di tornare a concentrarsi sugli elementi fondamentali. Tenere d'occhio l'alimentazione del bambino, non vizziarlo, assicurarsi che faccia molto esercizio fisico e dorma a sufficienza e ridurre notevolmente l'uso della TV e dei videogame. Dati i profondi mutamenti culturali degli ultimi venti anni, credo tuttavia che i genitori debbano fare un passo in più. Devono impegnarsi a plasmare la vita emotiva dei propri figli proprio come si impegnano a guidarne la crescita intellettuale. Esistono molti modi per agevolare la crescita emotiva del bambino: sfruttando il gioco, l'arte, le storie e aumentando la sua consapevolezza della propria comunicazione non verbale e del proprio sviluppo sociale. La crescente diffusione dei disturbi emotivi e comportamentali infantili non dovrebbe più essere un segreto e non dovrebbe essere un segreto il fatto che i genitori possono offrire ai figli un aiuto indispensabile per superare questi problemi.

La qualità della relazione che regaliamo ai minori che ci vivono accanto è l'ingrediente principale con cui potranno da adulti affrontare la loro vita con un senso di sicurezza e protezione. Se in una relazione significativa un minore "sente", nell'accezione più emotiva del termine, di essere stato visto nel cuore e nella mente, egli potrà, una volta adulto, vedere a sua volta la mente e il cuore di chi la vita vorrà mettergli a fianco. E vedere un minore per davvero non significa proiettare su di lui le nostre speranze e aspirazioni, trasformarlo in una protesi dei nostri desideri, puntare l'indice su ogni suo singolo fallimento, con cui magari finiamo per identificarne la natura stessa della sua persona, ma dargli la possibilità di essere il soggetto irripetibile, unico e speciale che è e che sta cercando di diventare.

L'importanza della narrazione

La narrazione, in questa direzione, è uno strumento di relazione e di emersione emotiva che riveste un ruolo cruciale nelle interazioni tra adulti e minori. Essa può essere intesa sia sottoforma di autonarrazione, ovvero ciò che un soggetto racconta di sé all'altro, sia sottoforma di narrazione eterodiretta e centrata, ovvero scelta di storie, vicende e libri offerti all'altro e selezionati da un patrimonio pre-esistente con molteplici scopi: intrattenimento, divertimento, educazione. Narrare se stessi ad un altro in modo sincero richiede sentirsi "contenuto" in una relazione che tocca su più dimensioni il proprio mondo profondo e utilizza come pre-requisito la fiducia di sapere e sentire che qualsiasi cosa viene comunicata attraverso l'intervento auto-narrativo, essa troverà l'altro disposto ad accoglierla dentro di sé e a custodirla quale elemento integrante la relazione. È su questa premessa che si basano alcune relazioni speciali, all'interno delle quali i soggetti coinvolti possono dirsi tutto: la relazione genitore/bambino (naturalmente quando è ben funzionante), la relazione amicale, la relazione amorosa, la relazione paziente/psicoterapeuta. Questa tipologia di narrazione utilizza la ricchezza della parola e del gesto e come tutte le narrazioni

acquisisce un valore pregnante non solo grazie a cosa viene detto, ma anche a come ci si narra. Racconti "emotivamente" intensi possono essere condivisi con un filo di voce, oppure urlati, o ancora interrotti da singhiozzi, pianto o al contrario accompagnati da risate che possono validarne (oppure invalidarne il significato). Si pensi a quante volte una persona racconta un evento molto duro o complesso della propria vita, cercando di minimizzarlo con interiezioni quali "Cosa che vuoi che sia" oppure "Non è poi stato un grande problema" o ancora "Tanto, prima o poi capita a tutti" e magari provando ad ammiccare un sorriso che svaluta il proprio sentire emotivo. Sono chiaramente tutte posizioni "difensive" che nell'autonarrazione vengono usate per tenere "comprese, negate, minimizzate" le emozioni che sono state attivate dalle parole. Solo riconoscendo nell'ascolto la divergenza esistente tra cosa viene detto e come si svolge il racconto è possibile andare al di là delle parole e fornire alla persona che parla il senso profondo di ciò che egli sta comunicando all'altro, ma allo stesso tempo, anche a se stesso.

La relazione diventa perciò luogo privilegiato che permette di rendere intersoggettive auto-narrazioni che consentono a chi si racconta di potersi raccontare per ciò che realmente è.

J. Bucay¹² ha scritto:

Io non sono chi vorrei essere

Non sono chi dovrei essere

Non sono chi la mia mamma voleva che fossi

Non sono nemmeno chi sono stato

Io sono chi sono

Tu non sei chi ho bisogno che tu sia

Tu non sei chi sei stato

Tu non sei come andrebbe bene a me

Tu non sei come voglio

Tu sei come sei

Ma se l'autonarrazione ben ascoltata e "sentita emotivamente" all'interno della relazione educativa rimane uno strumento importante per lavorare con le emozioni irrisolte di un minore in difficoltà, ancora più importante può essere utilizzare la narrazione di storie psicologicamente orientate (NPO) per promuovere e sostenere l'educazione emotiva in età evolutiva.

¹² Jorge Bucay Raccontami Rizzoli 2005, p.14

LA NPO – Narrativa Psicologicamente Orientata

Se le parole non possono tutto, possono molto. Le parole cambiano la vita. Sono le nostre parole a influenzare l'immagine che abbiamo di noi stessi e quella che mostriamo a chi ci circonda¹³.

Chi cresce, spesso, ha più emozioni che parole per poterle raccontare. Le emozioni difficili se non vengono “toccate da parole” che ne rendono possibili i processi di riconoscimento, comprensione, elaborazione lasciano spesso l'individuo sopraffatto da una sensazione di forte disagio e rimangono intrappolate nel silenzio fino a che non si trasformano in qualcos'altro – sintomo psicosomatico, comportamento problematico, depressione. Quando un adulto sta vicino ad un minore che presumibilmente presenta uno stato emotivo irrisolto deve fare ogni sforzo possibile per riconoscere quell'emozione e insieme a lui “stare nell'emozione” tutto il tempo necessario e nel modo migliore così da aiutarlo a riconoscerla anch'egli fino a farla diventare un oggetto su cui è possibile lavorare, parlare e rispetto alla quale si può ge-

¹³ J.Messinger, C.Messinger Non dite mai. Le parole giuste per comunicare con i figli. Fabbri editore, 2006

nerare condivisione nell'intersoggettività. Un'emozione assume un significato concreto soltanto all'interno della relazione tra due o più persone, solo se è oggetto di compartecipazione empatica entro una relazione significativa.

M. Sunderland ha scritto: *“Quando si aiuta un bambino a pensare alle proprie emozioni attraverso una storia si riesce a evitare che tali emozioni gonfino dentro di lui fino a trasformarsi in un'assurda e complicata situazione interiore. Il linguaggio di tutti i giorni per i bambini non corrisponde al linguaggio naturale con cui esprimere le emozioni. Il loro linguaggio naturale delle emozioni è fatto di immagini e di metafore, come quello delle storie e dei sogni.”*

È per questo motivo che se l'adulto competente cerca di aiutare il bambino che ha difficoltà emotive attraverso il “linguaggio comune” è spesso destinato a fallire. Non è un caso che la maggior parte dei terapeuti dell'età evolutiva lavorino sul e col mondo delle emozioni dei bambini attraverso strumenti diversi dal colloquio terapeutico che connota l'interazione tipica con il paziente adulto: gioco, disegno, storie e favole sono in tale caso la prima risorsa.

La narrativa psicologicamente orientata

Usare una storia per entrare nel mondo complesso delle emozioni costituisce una modalità molto più efficace e rispettosa del mondo interno del bambino rispetto all'affrontare immediatamente e in modo esplicito e diretto il problema. In questo ambito si sviluppa la Narrativa Psicologicamente Orientata (NPO), che ad un minore offre storie che "toccano" aspetti problematici del suo percorso di vita.

Una storia di NPO offerta ad un bambino che vive uno stato emotivo irrisolto può essere considerata come l'equivalente dell'enzima che si attiva in una reazione chimica, enzima che per entrare in azione ha bisogno della presenza del proprio metabolita. Il metabolita è l'emozione, la narrazione della storia è la reazione chimica, la storia adatta è l'enzima. Se questi tre elementi si ritrovano all'interno di un processo specifico ed armonico, l'emozione può essere metabolizzata e diventare parte integrante della storia emotiva del bambino senza produrre "cataboliti" tossici, senza lasciare dietro di sé sequele comportamentali che disturbano la vita conscia e inconscia del minore.

L'adulto come enzima emotivo

La gran parte degli adulti che vivono a fianco dei bambini funzionano da enzimi emotivi per tutto ciò che i bambini stessi da soli non riescono a metabolizzare. Infatti quando la relazione tra un adulto e un minore "funziona", ciò che avviene è un sapiente gioco di sintonizzazione emotiva che continuamente consente al bambino di regolare il tono delle proprie esperienze emotive attraverso il lavoro di rispecchiamento, riconoscimento e validazione che ne fa l'adulto. Tutto ciò si verifica quasi sempre in modo informale. Un bambino disegna e l'adulto cerca nel disegno, insieme al piccolo artista, di riconoscere ciò che quelle macchie di colore hanno da dire. I colori parlano, insomma, così come parlano i gesti, il tono della voce, la postura. Di fronte ad un bambino con la testa bassa e il corpo raccolto un adulto sapiente dice "Cosa c'è? Mi sembri un po' diverso dal solito oggi" e permette al bambino di vedersi riconosciuto e validato in ciò che sta provando in quel momento. Sarà il bambino stesso poi a decidere se raccontare la sua tristezza o semplicemente se auto narrarsela in un invisibile e tacito auto-dialogo con se stesso. Ciò che conta è che l'emozione che lo faceva essere in quel modo in quel preciso momento sia stata colta in mo-

do sintonico da due persone e non sia rimasta sotterrata nel cuore, coperta dalla paura di essere un'emozione sbagliata oppure indicibile.

Come funziona una storia di npo

Le storie di NPO fanno proprio questo: vedono le emozioni che spesso nessuno ha visto prima e le raccontano. Lo fanno in modo ordinato, quasi semplificato. Non utilizzano la libera associazione di idee o fantasie, come succede nella classica struttura della fiaba ad impianto psicomodinamico. In qualche modo le storie di NPO non vogliono e non si possono nemmeno permettere di lasciare libero il bambino di addentrarsi nel bosco delle proprie emozioni sperando che riesca a ripescarle grazie allo stimolo della storia. La storia di NPO ha la priorità assoluta di dire a quel bambino che vive un'emozione molto forte: "la tua emozione si chiama paura e se nessuno l'ha riconosciuta prima, è ora che le persone intorno a te si diano una mossa." La storia di NPO racconta ad un bambino la sua storia personale usando come "pretesto" le vicende di un altro bambino molto simile a lui, che ha vissuto pezzi di vita probabilmente sovrapponibili. Que-

sti pezzi di vita, questi episodi dall'intenso significato e pregnanza emotiva solitamente compaiono presto nella narrazione della storia e servono a favorire il processo di identificazione. "Anch'io sono come il bambino che viene raccontato da questa storia" dovrebbe poter dire il giovane lettore o l'ascoltatore che ha la fortuna di sentirsi narrato da un adulto un racconto che vuole funzionare da balsamo per le sue fatiche emotive.

Nella prima parte di una storia di NPO, perciò, succedono cose molto normali: si vedono bambini che vivono vicende del tutto simili a quelle di tutti gli altri bambini del mondo. In poche parole si vedono fatti. Ma poi succede qualcos'altro: la storia continua e ci offre la possibilità di vedere l'evolversi della vicenda come se avessimo a disposizione una doppia video-camera. Una videocamera rimane posizionata all'esterno del bambino e ci permette di osservare tutto ciò che succede nel mondo "che sta fuori". In poche parole, cioè, una videocamera continua a registrare in modo puntuale i gesti, le azioni, gli accadimenti.

La seconda videocamera invece è quella più importante. Perché si sintonizza secondo una scansione temporale con gli accadimenti esterni, ma li elabora in una prospettiva emotiva. E fa un lavoro straordinario: rende possibile "vede-

re” con la lente del suo zoom il mondo delle emozioni e dei pensieri che derivano dall’averle sperimentate. E’ una sorta di scanner emotivo-cognitivo che permette di osservare come ogni emozione venga trasformata in un pensiero più consapevole in grado di darle un senso. E qui la storia di NPO rende possibile mostrare diversi passaggi: ci sono pensieri che “contengono” le emozioni in modo disfunzionale e poi ci sono pensieri funzionali, elaborazioni efficaci che permettono a chi le sta vivendo di compiere un sensibile passo avanti all’interno della propria storia di vita, dando senso a ciò che sta provando in modo tale da non rimanere ingabbiato in qualche meccanismo distorto che lo obbliga a fare certe cose per incapacità di metabolizzare in modo sano “le emozioni difficili”. Del resto cos’altro sono fobie, ossessioni, comportamenti oppositivi e provocatori se non esiti alterati di metabolismi emotivi catalizzati da un “enzima psico-emotivo” reclutato in modo maldestro? E quell’enzima “indotto” in modo anomalo è uno schema “emotivo-cognitivo” che può essere modificato, è una credenza patogena, è un processo tacito che automaticamente diventa acting-out. La vita di tutti, non solo quella dei bambini, è spesso intrappolata in meccanismi di tale natura che ne compromettono la piena realizzazione psico-affettiva e lo svi-

luppo di un mondo emotivo profondo in grado di dare un significato soddisfacente al senso della propria esistenza, del proprio essere nel qui ed ora della propria vita.

Non va trascurato tra l'altro che, come tutte le narrazioni, una storia di NPO propone al bambino due strumenti allo stesso tempo:

a) la narrazione, in cui gli elementi della storia vengono sapientemente dosati e miscelati così da coinvolgere il bambino su un livello profondo andando a toccare aree critiche del suo mondo emotivo

b) la relazione tra bambino e narratore, che da sempre costituisce un elemento chiave che spiega l'efficacia con cui storie e favole sanno parlare al mondo profondo del bambino. Un bambino può, infatti, decidere di "lasciarsi andare" e diventare esploratore di territori nascosti e forse problematici del proprio mondo interno, proprio perché in questo viaggio non è solo, ma è accompagnato da qualcuno che sa riconoscerne le reazioni, le modalità di "stare dentro alla narrazione" oppure di uscirne all'improvviso perché troppo direttamente coinvolto. In questo senso, l'adulto che legge le storie di NPO con il bambino ha un ruolo chiave che è simil-terapeutico e questo vale sia nel caso in cui delle storie di

NPO si faccia un uso clinico, sia nel caso in cui se ne faccia un uso preventivo.

Le storie di NPO in ambito terapeutico

Le storie di NPO, in ambito terapeutico, permettono al terapeuta insieme al suo piccolo paziente di sviluppare pensieri correttivi rispetto alle pregresse esperienze emotive, offrono un'occasione per poterle "raccontare", non solo con la parola ma anche, e forse si potrebbe dire soprattutto, a livello corporeo. Nelle storie, infatti, così come nelle favole, molto spesso le difficoltà vengono presentate come sfide con cui cimentarsi, l'ottimismo non è superficiale convinzione che tutto andrà bene, ma consapevolezza di limiti, ostacoli, della "criticità" della situazione, una consapevolezza che non abbatte, ma che apre alla creatività della soluzione, alla scoperta delle proprie risorse. La tecnica della doppia videocamera, puntata sui vari protagonisti, che spesso caratterizza gran parte delle storie di NPO e che si basa sulla contemporanea presentazione di due punti di osservazione - quello esterno che registra e documenta i fatti oggettivi e quello interno che invece rileva le reazioni focalizzate su pensieri ed emozioni

dei diversi personaggi - rende espliciti i diversi punti di vista, le diverse idee, i sentimenti rispetto alla medesima situazione. Ciò consente al bambino di spostarsi dal suo punto di osservazione, di allargare la sua visuale del problema, di arricchire di possibilità la sua esperienza. Il tutto in modo virtuale, senza parlare di sé ma di altri, condizione che rende ancora più facile parlare di se stesso mettendo le parole sulla bocca, nei pensieri, nel cuore del protagonista. Il lavorare poi con i bambini sui contenuti della favola permette di immaginare diverse modalità di svolgimento della medesima situazione, di riavvolgere la pellicola se si pensa di aver sbagliato. L'utilizzo dell'immaginazione permette di anticipare le conseguenze pratiche di un evento, di esplorare percorsi sconosciuti senza percorrerli veramente e quindi senza pericoli, permettendo di muoversi nei diversi sviluppi usando la possibilità sempre disponibile nella frase: "No, forse così non va bene così e se invece ?".

Un esempio concreto di uso della storia di NPO è descritto nel paragrafo seguente.

La storia di pallotto

Si ipotizzi di dover lavorare con un bambino che all'ingresso alla scuola elementare ha manifestato disturbi di natura psicosomatica, correlati con lo stato d'ansia suo e della mamma. Si pensi ora di utilizzare un capitolo di una storia di NPO, specificamente pensato per bambini che vivono con una mamma molto ansiosa, una mamma "calamita", per l'appunto. Questa è la descrizione di come vanno le cose al protagonista della storia nel suo primo giorno di scuola.

A Pallotto batte forte forte il cuore. Sarà la novità, sarà che non sa bene cosa lo aspetta al di là della porta di ingresso, sarà che ancora non conosce la sua maestra, saranno tutte queste cose messe insieme e mille altre ancora.....fatto sta che il cuore di Pallotto batte come un tamburo impazzito.

Tum tum tum tum - ma zitti tutti - adesso sento due cuori impazziti. Forse Pallotto è l'unico orso al mondo nato con un doppio cuore. No, non è così! L'altro rullo impazzito è quello di mamma orsa. Il suo cuore, se possibile, batte ancora più veloce di quello di Pallotto. Tum tum tum tum, a guardarla in volto, la più emozionata si direbbe che è proprio lei.....la mamma.

Pallotto si accorge che Mamma Orsa ha la faccia più rossa di quella di un peperone e sbuffa come se avesse spalato la neve fuori di casa per dieci ore consecutive. "Perché la mamma è così agitata" pensa Pallotto fra sé e sé "In fin dei conti sono io che comincio la scuola, lei l'ha già terminata tanto tempo fa". Immerso in tutti questi pensieri di nuovo Pallotto prova molta confusione. Finalmente, i due orsi arrivano davanti al cancello. E' arrivato il grande momento: si entra a scuola. "Ciao mamma, io entro". Ma la mamma non è mai pronta per lasciarlo andare. Lo stringe, lo bacia, lo abbraccia, con il fazzoletto gli pulisce una briciola di ciambella con il miele che gli è rimasta attaccata ai margini della bocca, poi gli spolvera il pelo del collo, quindi lo stringe di nuovo, lo ribacia, gli controlla lo zaino. Pallotto non capisce più niente. Vorrebbe entrare in classe là dove tutti i suoi compagni lo stanno aspettando, ma la mamma sembra non volerlo lasciare andare. Alla fine con uno strappo si sottrae all'abbraccio della mamma che lo sta stringendo più di una tenaglia. Entra in classe. Ha tanta voglia di cominciare questa nuova avventura, di raccontare alla maestra tutte le cose belle che lui sa fare, comprese le torri con i mattoncini colorati, ma sente che qualcosa giù nel fondo più profondo del suo corpo gli dà fastidio, anzi gli fa proprio male.

"Maestra ho mal di pancia, tanto mal di pancia". Sono queste le prime e uniche parole che Pallotto riesce a pronunciare nel suo

primo giorno di scuola. Poi, dopo aver detto questa frase, succedono un sacco di cose, una dietro l'altra. A Pallotto sembra di stare dentro un film. La maestra si spaventa nel vederlo così pallido, mentre con le zampine si stringe la pancia con forza. Così l'Orso collaboratore scolastico corre al telefono e fa chiamare mamma orsa che tutta trafelata corre a scuola a riprendersi il suo cucciolo d'orso. Dopo aver tanto sognato la scuola degli orsi, Pallotto si rende conto che non c'è stato dentro nemmeno un'ora. Ed ora, eccolo lì, mentre la sua mamma lo tiene stretto stretto sotto la sua zampa destra per accompagnarlo dall'orso Pediatra.

Tratto da Pellai A. (2006) Una calamita di mamma Erickson, Trento

É possibile intuire che un bambino che ascolta questo "brano" della storia di Pallotto, possa riconoscere al suo interno molte affinità con ciò che egli sperimenta in prima persona. Ciò che succede all'orso è probabilmente vicino alla sua esperienza personale e parlando di Pallotto il bambino in terapia potrà parlare delle molte emozioni, paure, e pensieri di cui egli stesso è o è stato protagonista.

Sarà molto importante, poi, permettere al bambino di muoversi in tutti i territori "della storia" provare ad indagare con le due video camere cosa succede dentro e fuori Pallotto, ma

anche “dentro e fuori” la mamma in quel processo di espansione delle possibilità e della comprensione che dovrebbe costituire il valore aggiunto della storia di NPO all’interno di una relazione terapeutica. Tra l’altro, la storia proporrà soluzioni al problema di Pallotto (e quindi del bambino) probabilmente ritenute impensabili dallo stesso e gli offrirà perciò nuovi pensieri e nuove possibilità di “riprogrammazione cognitivo-emotiva” che potrebbero essere sperimentate ed eventualmente “trasferite” anche per rimodulare il proprio assetto “emotivo-cognitivo”.

In questo senso l’utilizzo di una storia diventa un percorso che il lettore fa in compagnia di se stesso alla ricerca di una meta, di un traguardo che spesso è la riscrittura del finale della storia di cui lui stesso è stato protagonista fino a quel momento. In quel nuovo finale il lettore guadagna maggiori margini di libertà personale, una visione più ottimistica di sé, a volta anche una migliore capacità di conoscersi e volersi bene, grazie al fatto che il viaggio avvenuta nella e con la storia gli ha permesso di accogliere e comprendere i propri bisogni e la propria storia.

Ecco che una storia di NPO diventa una straordinaria avventura in cui il lettore può permettersi l’inusuale esperienza di “perdersi per ritrovarsi”: rileggersi superando la paura per

ritrovare una strada non ancora segnata, a volte neppure sicura, ma capace di condurre proprio là dove desideravamo andare.

Conclusioni

Le giuste narrazioni, nelle mani di un educatore o di uno specialista che le sa usare bene aiutano le persone che, all'interno delle relazioni di aiuto, cercano di trovare un modo per affermare il proprio diritto a dare parole ad un disagio, tante volte non visto, non considerato, non validato proprio da chi, dopo averlo causato, avrebbe dovuto accoglierlo e risolverlo.

Spesso la fatica di riconoscere e validare le proprie emozioni è per un bambino che soffre un dato di fatto, cristallizzata dall'incapacità degli adulti che se ne prendono cura non solo di dare spazio, ma anche di "fare spazio" alle sue emozioni. Individuare una storia che aiuti il bambino a toccare il tema centrale del suo "stallo emotivo" significa non solo dargli spazio, ma anche fargli spazio, permettendogli di dare parole ad un non detto, che rimanendo tale potrebbe continuare a farlo soffrire.

Don Milani ha scritto:

Quando trovate una parola difficile e non ne conoscete il significato, mi dovete consultare, perché per ogni parola non conosciuta oggi c'è un calcio nel sedere che riceverete domani. Io non voglio che prendiate calci nel sedere. Io tengo a voi.

Tenere all'altro permettendogli di narrarsi e offrendogli narrazioni è uno straordinario modo di prendersi cura della sofferenza, ma anche di promuovere benessere, permettendo alle storie che raccontiamo e che vengono raccontate di qualificarsi sia come efficaci strumenti di cura che come valide strategie di prevenzione.

In un mondo in cui tutto va veloce e diventa subito immagine, la parola narrata e accompagnata dai gesti della relazione e della cura assume un valore insostituibile che eleva, medica e trasforma l'esistere in essere.

Bibliografia

Daniel Goleman, 1996, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano

John Gottman con Joan De Claire, 1997, *Intelligenza emotiva per un figlio*, Rizzoli, Milano

Giuseppe Maiolo e Giuliana Franchini, 2003, *Ciripò, Lilli, Rataplan e altri animali paurosi*, Erickson, Trento

Alba Marcoli, 1993, *Il bambino nascosto*, Mondadori, Milano

Alberto Pellai, 2006, *Il mio cuore è un purè di fragole*, Erickson, Trento

Alberto Pellai, 2006, *Una calamita di mamma*, Erickson, Trento

Deborah Plummer, 2001, *La mia autostima*, Erickson, Trento

Sunderland M *Raccontare storie aiuta i bambini. Facilitare la crescita psicologica con le favole e l'invenzione*, Trento, Centro Studi Erickson, 2004

Libri di NPO di Alberto Pellai

Pellai A, Ferrara A (2004) Stella come te. Una favola per la promozione dell'autostima nei bambini. Editrice Monti, Saronno

Pellai A, Vincenti A (2005) Natale a Ferragosto. Editrice Monti, Saronno

Pellai A (2006). Un Presepe troppo vivente Una sorprendente partita di Natale. Centro Studi Erickson, Trento

Pellai A (2006). Lettera di Natale. Casa Editrice Monti, Saronno

Pellai A (2006). Il mio cuore è un purè di fragole. Centro Studi Erickson, Trento

Pellai A (2007). Scarpe verdi di invidia. Una storia per dare un calcio al bullismo. Centro Studi Erickson, Trento

Pellai A (2007). Le mie mani sono le tue ali: Il primo anno di vita di un figlio visto con le mani del suo papà. San Paolo Edizioni, Milano

Pellai A (2007). Una calamita di mamma. Centro Studi Erickson, Trento

Pellai A (2007). Sul monte della tua pancia. Le emozioni di un uomo in attesa di un figlio, San Paolo Edizioni, Milano

Pellai A (2007). Un asino per amico, Editrice Monti, Saronno.

Pellai A (2008). RiccioCapriccio e BettaPerfetta. Centro Studi Erickson, Trento

Pellai A (2010). Papà, non mi vedi? Una storia di magie e magoni. Centro Studi Erickson, Trento

DALLA NARRAZIONE ALLA SCRITTURA

Per pensare e ripensare il proprio essere educatori

*Duccio Demetrio*¹⁴

Premessa

In questo scritto ci prefiggiamo di sottolineare tutta l'attualità delle tesi di alcuni "maestri" della teoria della comunicazione e della narrazione. I quali gettarono le basi di un modo di concepire l'attività professionale, anche di natura educativa, come un'esperienza autobiografica. Come una storia da testimoniare e da non disperdere, strada facendo, grazie all'adozione della scrittura degli eventi quotidiani o eccezionali che accadono o sono volontariamente introdotti in un'organizzazione "umana" il cui ruolo consista nell'offrire beni e servizi. Considerare pertanto ogni luogo di lavoro come un contesto dove la comunicazione e la narrazione ne siano le dimensioni cruciali, significa apprendere non solo a cooperare, ma anche a "stare meglio insieme". La tesi dell'articolo sostiene inoltre che l'introduzione di mo-

¹⁴ Professore di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche della narrazione all'Università degli studi Milano-Bicocca. Ha fondato e dirige la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari(Ar) www.lua.it

menti di scrittura personale e condivisa in tali ambiti possa accrescere la funzionalità organizzativa e il complessivo clima di lavoro.

È possibile non comunicare?

Più di una trentina di anni fa, Paul Watzlawick, tra i più noti autori nel campo degli studi dedicati ai sistemi biologici e meccanici, sostenne che: "*È impossibile non comunicare, in quanto la comunicazione rende possibile ogni manifestazione della vita...*".¹⁵ E poiché il nostro vivere si configura sempre come esperienza relazionale, la comunicazione è il fattore costitutivo (istituente) di ogni evento cui si possa attribuire tale caratteristica. Egli non si riferiva soltanto alle forme di comunicazione basate sulle parole e i discorsi, ma ad ogni tipo di informazione proveniente da fonti corporee, gestuali, simboliche. Le quali sono palesi o occulte nel più elementare convivere, agire, fare e sentire. In ogni evento di coesione o viceversa di disaggregazione tra elementi che entrino in contatto. Addebitabile, quest' ultima, in ogni caso ad errori o a

¹⁵ P. Watzlawick, et alii, *Pragmatica della comunicazione umana*(1967).Tr.it. Astrolabio, Roma 1971

difetti di carattere comunicativo. Alla responsabilità di attori entrati casualmente, o per loro esplicita volontà, in un sistema di rapporti già consolidati: contrassegnati da rituali, condotte, consuetudini. Secondo a regole di comunicazione sovente tacitamente negoziate e adottate dalle componenti di quel contesto. Indispensabili per convivere e lavorarci, sempre che la sua sopravvivenza ovviamente interessi a chi ne fa parte. Ogni crisi di comunicazione non prevista, medicata, compensata mette infatti a rischio anche il più piccolo organismo organizzativo e non soltanto questo.

La scuola di pensiero di cui Watzlawick fu fondatore ebbe insomma un'importanza cruciale per il rinnovamento delle scienze umane e non soltanto per l' antropologia , la semiologia e la psichiatria. Essa svolse un ruolo anche rispetto alla revisione di talune prassi e premesse del lavoro pedagogico e della analisi istituzionale dei luoghi educativi. Poiché quell' enunciato invitava chiunque entrasse in un micro o macro spazio relazionale ad occuparsi non solo delle caratteristiche psicologiche dei soggetti- più o meno interessati a comunicare – e nemmeno soltanto della natura dei contenuti operativi e delle finalità, quanto piuttosto delle caratteristiche del loro saper stare in un ambiente comunicativo. Cui spetta l'onere ineludibile – non sempre dettato da norme e-

splicite - di contribuire a prendersi cura dei propri stili di comunicazione.

Un sistema è più della somma delle sue parti

A tale principio guida, il nostro Autore ed altri, ne aggiunsero uno ulteriore, che presto - come il precedente - riscosse pari considerazione e unanime consenso. Esso si dimostrò parimenti cruciale per la chiarificazione stessa del suo pensiero. Un "*sistema*" (dal greco: tutto ciò che si presenta unito), si precisò, ovvero un gruppo umano, l'insieme di due o più persone accomunate da qualche interesse, un organismo sociale...- *"è sempre qualcosa più della somma delle parti che lo compongono"*. Quel fatidico "più" stava dunque ad indicare quanto, di rilevante o di apparentemente trascurabile, accade in qualsiasi teatro di interazioni. Il quale si presenta non sempre immediatamente visibile e palese. Questo aspetto introdusse il motivo interessante rappresentato dalla dimensione tacita, nascosta, latente del fattore comunicativo come motore o distruttore del sistema. Infatti la comunicazione è sempre al centro di equivoci che possono minarne le basi. Dal momento che si è in comunicazione e la si agisce anche

laddove si creda di non aver comunicato nulla, per il solo fatto di essere presenti, di stare insieme. Essa c'è: e pertanto va indagata in quanto indizio e sintomo molesto o fecondo da cercare, isolare, affrontare, laddove si desideri che il sistema funzioni meglio o torni a funzionare, non soltanto in base alla cattiva o buona volontà delle persone. Vanno perciò esplicitate le ambiguità che si determinano tra i diversi comunicatori. Consistenti nel non detto o negli equivoci frequenti relativi al che fare e a determinati comportamenti, con i quali i processi comunicativi regolano un habitat relazionale quale esso sia. Dalla coppia alla famiglia, dal gruppo amicale al team professionale. Sia dove – come nel nostro caso - un segnale venga trasmesso con il deliberato intendimento di far giungere a qualcuno un messaggio (concettuale o pratico: da imparare, comprendere, memorizzare ...), sia quando un informatore non si prefigga affatto questo scopo. In entrambe le circostanze, occorrerebbe identificare ciò che non permette al sistema di operare, danneggiando tanto i singoli, quanto l'organizzazione, informale o formale, cui essi appartengono. All'insegna della massima trasparenza e sincerità. Quel "qualcosa" in più - o situazione critica - è rappresentato proprio dal legame di coesione, o viceversa di separazione, tra le componenti in gioco, le quali possono

trovarsi in conflitto in ragione dei loro stili (logori, superati, inefficaci) di comunicazione, che implicano questioni di carattere decisionale, affettivo, motivazionale. Comunicare difatti di più e meglio in un luogo abitato da donne e uomini chiamati a cooperare è l'aspettativa di chiunque ne faccia parte. Così come è l'introduzione di altri metodi e accorgimenti di tale natura che ci permette di prevenire e assimilare l'ingresso di eventuali novità in un sistema dato. Senza che a causa di ciò debbano generarsi per forza turbolenze, diffidenze o espulsioni degli agenti estranei.

La teoria sistemica della comunicazione non cessa di aiutarci pertanto quando si intenda, anche con un poco di coraggio, descrivere, spiegare e interpretare quanto accade ovunque: nella vita privata, nelle realtà pubbliche e socio politiche. Negare un'opportunità di comunicazione a qualcuno, è negargli accoglienza, ospitalità, un'offerta di inserimento nei circuiti del sistema in cui talvolta si è già collocato sovente nell'inconsapevolezza di quanto sottolineato.

Le applicazioni di questo approccio, fin dai suoi esordi, furono e sono dunque molteplici. Quel punto di vista - inaugurato dalle celebri frasi citate - non cessa ancora di costituire una via importante, quando si vogliano analizzare le paralisi

e i corto circuito che si sperimentano in una infinita gamma di relazioni interindividuali.

Grazie a queste tesi suggestive, anche i contesti educativi e scolastici presero ad essere analizzati ed organizzati badando, da un lato, a non trascurare nulla di quanto avvenisse in uno spazio relazionale (tra bambini, studenti, ecc o tra adulti) agli effetti dell'aumento o della diminuzione degli scambi reciproci anche non verbali. Dall'altro, si prese a prestare più attenzione al problema sempre vivo del senso, della ragion d'essere di talune aggregazioni o della loro obsolescenza. In sintesi, le due formule citate, non cessano di avvisarci che, per valutare i successi e gli insuccessi o il peso (nel nostro caso pedagogico) o la legittimità di una certa esperienza, occorrerà:

a) badare al come si comunica reciprocamente, a prescindere dall'uso delle parole, delle immagini, di altri veicolatori. Per il solo fatto di convivere, di essere presenti col corpo e la propria soggettività;

b) allestire e costruire intenzionalmente luoghi di scambio relazionale in cui la comunicazione possa aver un prestigio maggiore, in funzione di ciò che più si desidera venga appreso;

c) rendere il problema comunicazione, con le sue disfunzionalità e gli errori umani, un vero e proprio impegno prioritario da monitorare.

Ad esempio, quelle tesi ci permettono ancora oggi, ad esempio, di valutare se un'organizzazione – micro o macro (un gruppo di pari o di adulti, una classe piuttosto che un istituto scolastico e non solo) – stia evolvendo verso una migliore sua storia relazionale o viceversa stia attraversando una stasi evolutiva. Laddove tra i membri ed altri fattori di quell' habitat i nessi di comunicazione, il passaggio delle informazioni indispensabili alla sopravvivenza del sistema, vadano crescendo: grazie a chi, tanto il responsabile del sistema quanto ogni altra figura in gioco, ne faccia puntualmente un argomento di discussione franca ed esplicita. A tali tesi che si dimostrarono lungimiranti, però, mancava ancora un tassello perché potessero diventare convincenti e non ridursi ad una descrizione troppo astratta del funzionamento dei comportamenti comunicativi intrapresi o elusi, essendo questi i veri registri e le componenti motrici di ogni forma di convivenza.

L'entrata in campo delle narrazioni: le anticipazioni della pedagogia

Per fortuna, quasi negli stessi anni, un altro celeberrimo studioso fondatore della Scuola di Palo Alto, l'antropologo ed epistemologo Gregory Bateson,¹⁶ introduceva ulteriori suggestioni concettuali. Queste avrebbero corroborato le indagini e gli sviluppi dell'approccio precedente. Tanto più importanti perché erano il frutto di molte osservazioni sul funzionamento delle culture umane. "*Noi apprendiamo per storie*" ... "*Siamo tutte le storie che abbiamo incontrato e interpretato*" ... "*Siamo i nostri racconti e non possiamo che raccontarci di continuo*": queste ed altre proposizioni, divenute ben presto popolari, non fecero che anticipare quella che in seguito, con lo psicologo Jerome Bruner, prese a denominarsi la "svolta narrativa"¹⁷ impressa a tutte le scienze dell'educazione. Bateson prima, e Bruner dopo, avrebbero sostenuto posizioni convergenti: rispetto ad un procedimento narrativo specifico, ad un'attitudine umana definita *autobiografica*. Si trattò e

¹⁶ G. Bateson (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Tr.it. Adelphi, Milano 1976

¹⁷ J. Bruner(1990), *La ricerca del significato*, Tr.it. Bollati Boringhieri, Torino 1992; e tra i molteplici ed ultimi testi di questo Autore è utile consultare: Id.(2001), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Tr.it. Laterza, Roma- Bari, 2002

tratta - di una tendenza apparsa originariamente in ambito filosofico e letterario, che però già da tempo era stata valorizzata in educazione. Da quella corrente "nuova", attivistica, che si era posta in controtendenza, rispetto a didattiche e forme di cura educativa incuranti delle individualità, e che si era resa promotrice di metodi volti a dar "diritto di parola" e voce ai narratori anche più inesperti, incentivando l'esercizio di ciò che rappresenta una facoltà connaturata ad ogni individuo, non particolarmente svantaggiato. E che se tale, comunque, comunica e ci racconta frammenti della sua storia. Il promuovere momenti di autonarrazione, se all'inizio ebbe il compito e il merito di stimolare le capacità di raccontare e di raccontarsi oralmente non poté, di conseguenza, che includere la prospettiva di sollecitare il passaggio dalla oralità alla verbalizzazione scrittura. Se Bruner agli inizi trascurò la questione scrittura (e l'autobiografia è scrittura della propria vita, se ne vogliamo raccogliere correttamente l'etimo) intendendo con questo termine ogni forma di autonarrazione, oggi la sua scuola si mostra molto attenta nel distinguere tra le modalità orali di parlare di se stessi e le modalità, certo più impegnative, di trascrizione della propria esperienza. Dove questa non può che valorizzare ancora più la soggettività del narratore e l'autodisciplina mentale

semplice o complessa che lo scrivere inevitabilmente esige. Comunque, con il riferimento emblematico all'autobiografia in senso lato e adeguato, egli intese enfatizzare la: "*Capacità che ha il racconto*" (sia del mondo che di se stessi)" *di modellare l'esperienza quotidiana*". Si domandò inoltre: "*perché usiamo la forma del racconto per descrivere eventi della vita umana, ivi comprese le nostre vite.... Perché questa predilezione, apparentemente innata?...Anche l'etimologia ci avverte che narrare deriva dal latino narrare, sia da gnarus, che è chi sa narrare in un particolare modo ...La narrativa ci offre un mezzo pronto e flessibile per trattare gli incerti esiti dei nostri progetti e delle nostre aspettative*"¹⁸.

La "svolta" indusse Bruner a coniare, a tal proposito, il concetto di *pensiero narrativo* per sottolineare che questo non può che ricondursi ad un io narrante (e soprattutto scrivente, che si avvale della prima persona singolare) unico e insostituibile.¹⁹ Al contempo metteva in luce che ogni io narrante si esplica in rapporto ad un "con- testo" . Ovvero ai racconti che hanno costruito giorno dopo giorno la sua storia e che l'inducono, se intenda scriverne qualche episodio o qualche

¹⁸ J. Bruner, *La fabbrica delle storie..op.cit.*, pagg19- 31. Vedi anche A. Smorti, *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Giunti, Firenze, 2007

¹⁹ D.Demetrio, *L'educazione non è finita. Idee per salvarla*, R. Cortina, Milano 2009

testo più impegnativi implicante la ricostruzione del proprio passato, ad avvalersi delle altrui risorse narrative. Delle altrui storie di vita: declinabili in rapporto a specifiche, peculiari, circoscritte vicende e problematiche meritevoli di essere salvate e condivise grazie al potere ineguagliabile della scrittura.

Narrare scrivendo la propria storia è più del comunicarla

Pertanto, così come non si dà nulla senza comunicazione, una storia individuale non sussiste pienamente se non può essere messa nelle condizioni di raccontarsi e di entrare in risonanza con quelle degli altri. Ciascuno di noi è quindi le molteplici storie con le quali è ed è stato in contatto e un'autobiografia narrata oralmente o fissata dalla scrittura pagina dopo pagina, si costruirà sempre (anche) come un'etero-biografia. Ritornando ora alle definizioni iniziali, possiamo senza dubbio affermare che la dizione di Watzlawick andrebbe sostituita con questa :"*... il narrare è sempre una modalità di comunicazione, ma è più di essa*". Se il narrare qualcosa è tale quando si conferisce un ordine logico a sequenze di eventi dotate di senso compiuto (anche assurde e

fantasiose, ma in ogni caso comprensibili perché aderenti al canone di qualsiasi racconto: antefatti, fatti, trama, conclusione, significato morale); il solo comunicare, qualora venga assunto nell'esclusiva accezione "trasmissiva", può limitarsi soltanto al mero trasferimento di informazioni che, tutt'al più, possono fornire elementi in sequenza o in simultanea per la costruzione o la interpretazione di una storia narrabile o già narrata. Narrare è quindi un atto di volontà che aggiunge qualcosa all'atto o alla situazione detta di comunicazione, poiché la prima modalità è un'operazione del linguaggio (anche grafico- pittorico, cinetico, corporeo, ecc) che include necessariamente la seconda, la completa e rende ancor più umana, viva, esperienziale. La arricchisce di elementi emotivamente salienti, più dinamici, e di aspetti che la comunicazione da sola non possiede. La voce narrazione, specie se autobiografica, per poter essere vissuta e descritta teoricamente ha bisogno di includere la categoria di intenzionalità che, come ben sappiamo è nozione tipicamente pedagogica. Se perciò, ogni contesto abitato da individui – come abbiamo visto – per essere tale include la categoria di comunicazione (noi comunichiamo anche quando non ce ne accorgiamo, ricordiamolo), la narrazione invece ha bisogno sempre di un narratore, di qualcuno che voglia e desideri

narrare ora per scopi palesi, ora esprimendo soltanto un desiderio, qualcosa del mondo che ha appreso da altri o direttamente esperito . Insomma: è mai possibile dar vita ad una narrazione se non ci sono narratori e ascoltatori intenzionati ad ascoltare? Inoltre, se il narratore si avvale della tecnica – in verità una raffinata o elementare tecnologia - dello scrivere, l'aspetto volontario, intenzionale, si rende ancora più indispensabile e fonte di miglioramenti sia cognitivi che relazionali che, fra l'altro, potranno dare un contributo al miglioramento delle situazioni comunicative. È noto che un racconto, la lettura di una storia, sono modalità di interscambio comunicativo generatrici di maggior attenzione. La curiosità, la voglia quasi endemica di sapere dell'altro, la disponibilità a prendersi cura, da che mondo è mondo, delle storie altrui oltre che delle proprie, di custodirle e proteggerle affinché non vadano perdute sono tutti motivi che la parola comunicazione non includeva.

I gesti concreti della scrittura autobiografica, da centinaia di anni, non cessano di declinarsi in testimonianze diaristiche, in memoriali, in fitti epistolari, in prove autobiografiche e biografiche di grande o modesto rilievo: grazie ai quali si è costruita gran parte della storia stessa dell'educazione. Così come oggi non vanno affatto trascurate le interazioni e gli

scambi di storie e narrazioni di sé incalcolabili che l'introduzione della scrittura digitale (con il movimento internazionale del *Digital story telling*) ha saputo universalmente stimolare e sollecitare catturando il consenso delle nuove generazioni autobiografiche. Si è dato vita alla informatizzazione delle autobiografie e ad archivi on line sia personali che a livello di comunità on line: blog, face book, you tube ,ecc. Non va infatti dimenticato che laddove le scritture individuali generano momenti di confronto, possiamo leggere- inserendo le nostre- a agorà virtuali che danno vita a storie intrecciate, a libri collettivi, ad antologie narrative dove si depositano le più disparate esperienze umane. Il che crea un flusso autobiografico non solo ininterrotto, ma infinito, e nuove memorie globalizzate. In ogni caso le scritture di sé tradizionali o realizzate sulle "scrivanie digitali" non cessano di svolgere il loro compito di consentire ai singoli narratori di rispecchiarsi in quel che scrivono e di cercare lettori: al fine di uscire dalla solitudine, di dedicarsi a modalità narrative che possano svelare gli stati d'animo e i vissuti più intimi, di crescere intellettualmente e, in base a quanto detto, di partecipare nella loro individualità libera e liberatoria di scriventi alla quanto mai umana necessità di contattati, di condivisioni, di lettori .L'applicazione sistematica delle

attività di scrittura – quale sia l'età degli scriventi - allena la memoria personale, a breve o a lungo termine; scrivendo i propri ricordi - che includono sempre memorie altrui o vissuti condivisi - si scopre che la propria vita è un" materiale "di informazioni ed emozioni provate, che lo scrivere riattualizza, precisa, ripropone socialmente.

Nei momenti difficili e critici dell'esistenza le "scritture dell'io" (una denominazione felice che include ogni narrazione di carattere autobiografico) può rivelarsi un aiuto a disposizione di tutti coloro che abbiano ancora la forza di affidarsi alla penna, per ricominciare a vivere, a sperare, a riaffermarsi al presente senza pretendere di cancellare il passato.²⁰

L'approccio autobiografico qualora venga pedagogicamente declinato (cui si applica esemplarmente la categoria di intenzionalità) si rivela di conseguenza un metodo attivo e automaieutico di tono anche curativo e persino terapeutico, oggi sempre più riconosciuto in contesti clinici o di accompagnamento di chi viva disagi anche gravi. Chi scrive, nel libero desiderio personale o in condizioni in cui questa libertà venga incoraggiata e stimolata, ricorrendo, prima di scrivere, ad altre proposte espressive, mette in atto - spesso

²⁰ I. Tassi, *Le scritture dell'io*, Laterza, Roma- Bari 2007

all'inizio inconsapevolmente - una volontà di cambiare i propri orizzonti di significato, gli stili di pensiero, i comportamenti.²¹ Poiché la scrittura trasforma chi la pratici, si tratta di un bambino piuttosto che di persona adulta e anziana. Pedagogicamente, l'educatore professionista, ma anche il genitore e chiunque si occupi di formare chicchessia oltre che se stesso, si avvede che tale approccio travalica l'esclusiva funzione trasmissiva, comunicativa, funzionalistica della scrittura. Scrivere, per tutti, è una esperienza di maturazione dei modi di stare con se stessi e con gli altri. L'attività genera quando sia applicata con metodo e rigore percorsi di miglioramento, riscatto, emancipazione, sviluppo della consapevolezza, in molti casi persino riaffermazione ad una esistenza che sia stata ferita dal dolore e nondimeno rimotivazione al contatto con gli altri²². Ritenere che la scrittura personale sia una

²¹ Sulla declinazione pedagogica della prospettiva qui delineata: D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, R. Cortina, Milano, 1996 (11° ed); ed inoltre Idem, *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, R. Cortina, Milano, 2003; Idem, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma- Bari, 2003; Idem, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, R. Cortina, Milano, 2008. C. Laneve, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere sull'insegnamento*, Erickson, Trento, 2009

²² A. Chiantera, E. Cocever, (a cura di), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Clueb, Bologna, 1996; A. Canevaro, et Alii (a cura di), *Scrivere di educazione*. Carocci, Roma, 2000

forma solipsistica di reagire alle sventure, non è esatto: lo scrivere il più solitaria ambisce ad un destinatario, alla conquista di un dialogo e al ritorno alla possibilità di comunicare con il resto del mondo.

Scrivere è educazione interiore

La parola interiorità è, per astrattezza, tra le più complicate da comprendere e spiegare. Non solo ai bambini. Per non parlare dell'aggettivo, che sembra attribuire qualità misteriose, recondite, a persone e a cose. Il loro etimo rinvia infatti, in senso letterale, a qualcosa di nascosto e invisibile, come lo sono le viscere. Le *interiora*, per essere chiari. Eppure, da secoli, si tratta di vocaboli di cui ci avvaliamo per esprimere, traslatamente, proprio il contrario. Quanto di meno materiale sia dato concepire. Ed è curioso che un'immagine così esplicita, per non dire truculenta, sia poi divenuta simbolo di tutt'altro. Di quanto di più etereo, impalpabile, spirituale si possa immaginare. La nozione filosofica di interiorità rinvia alle funzioni tacite del pensiero, alle inquietudini impenetrabili (e insondabili) della psiche, all'inconscio: nondimeno, al diritto di non rivelare i propri segreti, alla libertà di raccontarsi o meno agli altri, al concetto giuridico di

privacy. La stessa sorte, possiamo aggiungere, è toccata alla parola cuore. Un organo ugualmente celato alla vista, comunque ritenuto più nobile ed esteticamente più apprezzato del precedente. Le cui proprietà sono tuttora ricondotte alla sfera degli affetti, delle sensibilità più garbate e magnanime. Mentre, alle interiora, toccò l'ingrato ruolo di evocare operazioni digestive ed espulsive, le meno apprezzate. Viscerali sono gli istinti, le passioni violente, i vizi peggiori. La storia evolutiva del nostro termine, vale a dire la sua *smaterializzazione*, rimane comunque ancora in gran parte oscura. Ma già nel mondo greco del V-IV sec. a.C., l'espressione *endozén* (opposta ad *exozén*: espulsione) soleva indicare l'azione di ispirazione dell'aria. Ad intendere, per lo più, le operazioni mentali di acquisizione e di restituzione - oggi diciamo di elaborazione - del sapere. Le metafore citate ci aiutano a spiegare che cosa possa assomigliare a ciò di cui supponiamo l'esistenza. Chi ha mai visto o toccato l'interiorità, del resto? Quale sofisticato marchingegno elettronico è riuscito a fotografarla? Chi ha saputo, pur abile terapeuta, a svelarci tutti gli enigmi della nostra e altrui "vita interiore"? L'interiorità si presenta come un'idea generale che include una miriade di eventi. Tutti, ad ogni buon conto, riconducibili ad un individuo, alla sua storia e biografia. Non ad una colletti-

vità di persone. Nel tardo mondo latino, e nella prima cristianità, la nota frase agostiniana “la verità ha sede nell’uomo interiore” riprendeva le tesi platoniche circa l’anima e la sua immortalità. Proprio la prima entità iniziò, da allora, ad essere cercata in sedi riposte dell’organismo umano. In età moderna, ad esempio, nella famosa “ghiandola pineale”. Il che sancì il distacco definitivo della realtà interiore (irraggiungibile e ineffabile) da ogni riferimento al corpo, anche se ci si premurò di trovarle un alloggiamento in un nuovo sito: il cervello. L’equazione anima = interiorità, dove la prima sopravvive alla corruzione, emigra dopo la morte altrove, ed è conoscibile soltanto da Dio, è cosa fin troppo nota. Il principio entrava a far parte a pieno titolo nella storia della religiosità occidentale (ma non solo); ad indicare l’esistenza di “verità” celate agli occhi, note soltanto al suo singolo ospitante. In una simile accezione religiosa, il credente è tenuto a coltivare la propria anima: la coscienza morale, il momento più intimamente legato alla propria natura divina.

L’ interiorità da luogo di tenebra, ambiguo e sfuggente, si trasformava in uno spazio di luce, non esente da travagli e da ombre, dove la conversazione con il proprio Dio poteva trovare così una dimora elettiva seppur tormentata. Al con-

tempo, l'individuo in questo mondo interno, sconosciuto e inavvicinabile da chiunque, veniva legittimato ad interrogarsi, a pentirsi, a redimersi, a conversare tra sé e sé. Capiva che oltre ad un'educazione alle cose esteriori, gliene occorreva un'altra, strettamente personale e pressochè infinita: necessaria alla salvezza eterna, ma anche alla conquista progressiva di una maggiore mondana saggezza.

Una via alla conoscenza

Da quanto detto, è evidente che, a lungo, l'intento di educare alla interiorità piccoli e grandi fu monopolio dell'educazione religiosa. Ciò non evitò che nella tradizione pedagogica umanistica, illuminista e successivamente romantica, la questione venisse affrontata alla luce di altre premesse. Innanzitutto, la parola *animus* venne preferita ad *anima*, troppo evocatrice delle concezioni su accennate. L'educazione dell'animo umano avrebbe dovuto allenare ad una "testa ben fatta", più che "piena" di inutili nozioni (secondo l'aforisma di Michel de Montaigne). Sede di sensibilità, attitudini, talenti non immediatamente visibili ed estroversi. La stessa parola introspezione (dall'inglese *introspec-*

tion) viene introdotta dalla filosofia empiristica anglosassone a designare le facoltà cognitive atte a decifrare i processi mentali di cui il discente deve impadronirsi divenendo "oggetto" principale del proprio conoscere. Sperimentando se stesso dinanzi alle difficoltà e redigendo, anche per iscritto, sinceri o veridici autoesami. Sia per dominare i propri istinti - all' insegna del principio del *self-control* -, sia per indirizzare impulsi e talenti ancora allo stato nascente, troppo individualistici, verso interessi più collettivi. In una prospettiva, per noi contemporanei ancora attuale e che oggi denominiamo educazione alla autoriflessività, alla metacognizione, alla cura e coscienza di sé. L'educazione interiore, per la pedagogia laica - commisurata alle diverse età di chi apprende - consiste in questo. I suoi obiettivi mirano a creare, a scuola e altrove, occasioni ed esperienze capaci di generare eventi mentali ed emotivi di rilevanza introspettiva. Tali da poter rappresentare un tema guida e una costante all'interno di diversi saperi, saper fare e linguaggi. Invogliare a mantenere con la propria vita interiore un dialogo ininterrotto e suscitare una maggiore responsabilità etico- sociale verso il senso del proprio essere al mondo, verso i valori più importanti, sono questi i due momenti fondamentali affidati a questa prospettiva pedagogica. Affinché l'educazione inte-

riore, da vocazione confessionale, o parallelamente a questa, possa divenire la costante attività invisibile, individuale e civile, di chi a scuola e in famiglia abbia trovato adulti capaci di apprezzarla e stimolarla.

Far vivere esperienze precoci di introspezione e di consapevolezza

Una buona e precoce abitudine all' interiorizzazione dell' esperienza, dei propri vissuti, delle proprie azioni può accendere e far crescere attitudini filosofiche, artistiche, letterarie. Nonché morali e spirituali. Aiuta ad imparare a stare bene con se stessi anche nella solitudine, ad apprezzare il silenzio e il piacere della meditazione. Nella scuola primaria, molte sono le iniziative che già promuovono e valorizzano tali pratiche, se esercitano i bambini a rielaborare razionalmente gli apprendimenti, a riflettere sulle proprie emozioni., ad acquisire la capacità di restituire ad altri ciò di cui siano stati i diretti protagonisti. Riteniamo che, a questi fini, dovrebbero costituire una costante irrinunciabile, nel progredire degli anni scolastici, alcuni motivi pedagogici e didattici "interiorizzanti", più in grado di altri di suscitare le atten-

zioni richiamate. Ad esempio, inerenti lo sviluppo delle capacità di rievocare e ricordare (obiettivo: *sviluppo della memoria di sé*); delle abilità cognitive a ragionare su se stessi, sui propri comportamenti e atteggiamenti, successi e sbagli compresi (obiettivo: *sviluppo dell'autoanalisi personale*); delle propensioni al monologo interiore, a rivolgersi ad un tu immaginario che entra in dialogo con noi stessi (obiettivo: *sviluppo del dibattito interiore*). E, inoltre, sono utilissimi quei momenti in cui bambine e bambini, ragazzi e ragazze, possano raccontarsi *al presente* con il diario personale (e segreto), perciò vietato ad insegnanti e genitori: a meno che non siano loro a desiderare di divulgarlo; o, *al passato*, redigendo periodicamente sintesi della loro storia e, ancora, imparando l'uso di block - notes di osservazione e commento di tutto quanto accade. In tal caso, l'obiettivo concerne lo sviluppo di comportamenti, capaci di diventare vere passioni e vocazioni autobiografiche che contemporaneamente attivano il piacere di scrivere eventi, emozioni, impressioni man mano che questi accadono; di leggere, raccogliere, analizzare le storie degli altri. Imparando ad intuire, a decifrare, a rispettare gli indizi delle loro vite interiori. Ancora una volta, è il ruolo di guida degli adulti ad essere determinante: quando siano capaci di sollecitare l'uso di metafore e di analogie

(perché non chiedere ai bimbi di fornirvi qualche immagine o rappresentazione della interiorità?) rispetto al loro pensare; quando gli educatori si mostrino premurosi verso scritture e letture che vadano oltre la cronaca, il piatto resoconto o le cronologie domestiche; quando, insomma, costoro siano convinti (interrogandosi, da adulti, sulla loro vita interiore) che l'auto-narrazione non è soltanto (come i media ci propongono) un'attività esibizionistica, ma l'espressione di un'intelligenza e di una sensibilità allo stato nascente, che nella vita potrà contare più di molte altre.

Implicazioni per le professionalità educative

Di conseguenza, un punto di vista autobiografico dovrebbe permeare le attività di presa in carico educativo, nelle circostanze molteplici in cui lavorano educatori e insegnanti. Per arrivare a questo - nella delicatezza di non forzare i tempi, le sensibilità individuali, di non rendere quello che deve rappresentare la coltivazione di un desiderio, di un'imitazione piacevole, di una gioia creativa non soltanto un compito scolastico - è dunque necessario condividere (sperimentando ciò in prima persona) un pensiero e una co-

erente tenuta realizzativa di dichiarato tono autobiografico. Il cui fine ulteriore è stimolare precocemente condotte che incoraggino a non dimenticare, ad usare le esperienze della vita- pur brevi di un bambino- affinché anche i più piccoli apprendano precocemente quale sia il valore della scrittura anche quando siano ancora distanti dal potersi avvalere della tecnica.²³ Alla quale però possono essere introdotti attraverso vie preparatorie non solo in riferimento alle attività ben note di pre-scrittura: bensì attraverso l'allestimento di climi favorevoli ad indurre curiosità verso chi ama scrivere, più che per dovere, per diletto, ad esempio in famiglia. Dove l'esempio adulto, di genitori e nonni, ha un valore determinante, quando i libri "casalinghi" e cioè non scritti dagli scrittori famosi della biblioteca domestica, raccontino storie di famiglia da sfogliare, raccolte memorialistiche, epistolari ...E soprattutto è importante è cruciale che i genitori, e gli educatori professionali, tengano diari e momenti speciali della crescita dei loro figli, dei loro allievi e assistiti. I quali li possano far sentire al centro di un'attenzione diversa da

²³ Questa prospettiva è alla base della nascita della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari (www.lua.it) nel 1998 e di *Graphein*, Società di Pedagogia e didattica della scrittura. Fondata nel 2007 e presieduta da Franco Frabboni. Si consultino le tesi istituenti sul sito dell'associazione :www.graphein.it

quella materiale e affettiva. L'attenzione autobiografica ricevuta, è fonte, secondo alcune ricerche, di un rapporto diverso con l'apprendimento e l'arte dello scrivere che seguirà.

Ma non sono affatto da trascurare, oltre a tali sensibilità pedagogiche che possono veder l'allestimento di corsi di scrittura autobiografica con finalità educative, le implicazioni per la vita riflessiva del nostro agire quotidiano.

Il che ci consente di tornare all'inizio del nostro saggio, per rendere più comprensibili le ragioni per le quali siamo partiti così da lontano. In quanto:

1. La scrittura dell'esperienza educativa vissuta insieme tra colleghi, il confronto non solo di parole ma di scritti relativi agli avvenimenti, agli incidenti critici, alle disfunzioni di comunicazione, sono soltanto alcune delle occasioni in cui lo scrivere di sé e insieme, in uno scambio non solo orale (sovente dispersivo e vaniloquente) può essere un ottimo modo per accrescere il senso di appartenenza lavorativa e la capacità di individuare quello che non funziona. La scrittura dei problemi accentua le analisi in profondità degli eventi, costringe alla ponderazione delle idee, lascia tracce e documentazione a livello di redazione di un'autobiografia professionale e collegiale.

2. La scrittura nella professione inoltre, per i caratteri di cui sopra, corrobora i legami tra i membri dell'organizzazione, li familiarizza tra loro e una modalità di accoglienza delle nuove colleghe, è una sorta di biglietto da visita che reciprocamente ci si scambia per conoscersi di più. Pertanto, come abbiamo detto, il raccontarsi pur professionalmente include il riferimento a storie personali che ben lungi dall'accentuare le distanze tra le educatrici, come del resto avviene nella spontaneità dei momenti di pausa, pre o post lavorativi, consolidano anche le solidarietà di ruolo. Ciò contribuisce a sdrammatizzare gli incidenti comunicativi anche per il valore simbolico del raccontarsi. Se perciò la comunicazione è attività che ci rinvia ad aspetti di natura formale (trasmissione di consegne, ordini di servizio, protocolli di comportamento, ecc), quando la si reinterpreti da un punto di vista narratologico, ecco che quel che accade si muta in storia di vita, in esperienza umana, che non per questo elude questioni di correttezza procedurale. In quanto il valore emotivo, fluido, affettivo del narrare - utilizzando o meno la penna per dire di sé - può facilitare il formarsi e consolidarsi di quella collaborazione tra professionisti cui è bene anche la dimensione amicale non sia in difetto.

3. Infine, il promuovere da parte dei dirigenti della scuola e dei servizi educativi o degli esperti in consulenza autobiografica occasioni autoformative dedicate alla scrittura di sé, come molte esperienze hanno dimostrato in numerosi ambiti dell'educazione, è fonte di rilassamento, di distensione, di reciproco divertimento dopo tante ore di lavoro. Perché la scrittura non soltanto è in grado di migliorare il nostro impegno, di sciogliere le complicazioni afferenti alla organizzazione e alle sue modalità di comunicazione, ma è fonte di piacere e autostima. Come ogni cosa che ci consenta di attenuare le tensioni e di aprirci anche la mente, ci aiuti a realizzarci. Con il vantaggio in più -non indifferente- di consentirci di rileggere anche a distanza di tempo quel che eravamo e siamo riusciti a diventare, migliorandoci, nella consapevolezza di essere cresciuti come adulti anche per i non adulti.

Bibliografia

Per approfondire i temi di questo scritto si possono consultare le opere dell'Autore:

Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé, Cortina, 1996;

Il gioco della vita. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi, Guerini, 2007;

L'educatore autobiografo, Unicopli, 1998;

L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva, La Nuova Italia, 2000;

Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé, Cortina, 2003;

Ricordare a scuola, Laterza, 2003;

La vita schiva. Il sentimento e le virtù della timidezza, Cortina, 2007;

La scrittura clinica, Cortina, 2008;

L'educazione non è finita. Idee per difenderla, Cortina, 2009

ORCHI, DRAGHI, E FATE MADRINE raccontare fiabe come strumento di relazione e cura coi bambini e ragazzi in Comunità

Maria Pedrali²⁴

Raccontare storie è come rammendare

Le storie sono la mia grande passione.

Sono state il regalo di una nonna con la terza elementare originaria della provincia di Ferrara, madre di sei figli con nomi che oscillavano tra l'epica omerica, la bibbia e l'opera di Wagner.

Ancora oggi, a ritrovarsi in famiglia, ci sono tavolate improbabili dove Turno, Ettore e Achille discutono con Enea (mio padre), Elia, Adamo.. (Solo a raccontare la storia di quei nomi ci si passano ore; se avessi avuto una figlia l'avrei chiamata Cassandra, nonostante la difficoltà nel farsi comprendere; per sua fortuna è nato Francesco, che dovrebbe aver maggior credibilità anche con lupi e allodole..)

²⁴ Educatrice professionale, Sorriso Francescano, Genova

Mia nonna..., che a ottant'anni si era comprata l'enciclopedia, perché "una giornata senza imparare è una giornata buttata"; quando ero piccola i miei compagni facevano già la settimana bianca, noi: la settimana dalla nonna. Per ognuno di noi 14 nipoti la settimana dalla nonna era l'apprendistato alla vita : ad ognuno ha consegnato una ricetta legandola ad una promessa: e così a Natale mio fratello cucina per tutti la torta "ricciolina", a maggio c'è lo sciroppo di rose per i bambini ..

Ci nutriamo del suo ricordo.

Le storie le raccontava così, mentre ci insegnava a riconoscere la verdura sul banco del mercato o raccogliendo le erbe selvatiche nei campi per la frittata..

A me le raccontava mentre mi insegnava a ricamare (altra mia passione). Anzi: a rammendare. Perché all'inizio mi metteva in mano calze rotte, ago e filo: e mentre cercavo di tappare quei buchi, lei era lì a raccontare dei tedeschi, di quando erano entrati in casa con un oca per il collo e le avevano detto "mamma, cuoci"... E io lì a fare palline di filo pensando: ma quando iniziamo a fare le crocette e i disegni? È stato in quei giorni che la nonna mi ha insegnato che raccontare storie è come *rammendare*: perché nella storia di ognuno ci sono degli strappi, dei buchi che vanno ripresi con

pazienza, ricostruiti: non ti puoi accontentare di fare pallottole di filo, "mallocchi", perché quei buchi torneranno a fare male. Bisogna ricostruire la trama e l'ordito, dopo sarà il tempo del ricamo: e resisterà all'usura perché avrà sotto una trama resistente.

Costruire trame è costruire vite.

Lei raccontava per rammendare i dolori dei figli persi, della fame patita, e tramava coi suoi racconti il tessuto della storia e dei legami della nostra famiglia.

Il giorno in cui è morta eravamo tutti a casa sua (figli, nipoti, bisnipoti) a ridere mentre raccontava per l'ultima volta di quando aveva cucito la coda al suo cane, rimasto dentro a una tagliola, con l'ago e lo spago da arrosto.

Le storie come incanto

Le storie incantatrici mi sono giunte dentro a notti africane, nel 1974. Avevo 10 anni, e da qualche mese ero in Zaire, finalmente vicino a mio padre che era partito un anno prima. Ora io non so se avete presente il tramonto all'equatore (..e decisamente non all'interno di un villaggio turistico affollato). Beh, quello che accade è che il sole diventa improvvisa-

mente una palla rosso fuoco, il cielo si ferma... all'improvviso non ci sono più uccelli in volo ... e tutto in un attimo si fa silenzio. E poi, un tuffo! Il sole scompare dentro ad un immobile buio. Ecco, in quel buio sorgeva il suono di tamburi che chiamava a raccolta nel villaggio a noi vicino, e nel silenzio totale un vecchio cominciava a raccontare una storia frammentata da "Ohh!" sorpresi di chi ascoltava.

Uomini e donne erano tutti raccolti in cerchio, i bambini nel mezzo a ruzzolare nella terra rossa via via sempre più attenti alle parole sussurrate.

A tratti scoppi di risa, e di nuovo silenzio e stupore in una ritualità magica in cui le parole univano le singole persone in una comunità : i bambini giocavano in mezzo alla propria storia e gli adulti se ne prendevano cura.

Io non capivo nulla , non sapevo nulla: ma quella cantilena in *lingala* mi era entrata dentro trascinandomi in una sorta di incanto : avevo la pelle d'oca e mi sentivo felice! Altre volte avrei assistito a danze e canti per curare corpi malati, festeggiare donne e neonati, piangere i morti. Per ogni ciclo della vita ci sarebbe stata una storia. É stato allora che le storie mi hanno chiamato per essere narrate.

"Coltivare storie" è un mestiere artigiano, fatto di metodo, molto tempo ed una particolare attenzione per le parole, i

significati: me lo ha insegnato mio padre, anche se lui ancora non comprende la mia passione per le fate e gli gnomi e le "pappe magiche"; eppure è stato lui ad indicarmi la strada, lui che ha viaggiato tanto per lavoro e da ogni viaggio non ha mai portato souvenir preziosi, ma ricette, pentole in cocco, dipinti su sacchi di iuta... E soprattutto le parole e i racconti scambiati con le tante persone incontrate.

I primi libri sono stati un suo dono, insieme ad una bicicletta rossa, a 5 anni (perché per capire il mondo bisogna girare, ascoltare e conoscere) : me li leggeva la sera, la sedia accanto al letto: Omero. Così, nella traduzione del Monti " *Cantami o diva del pelide Achille*" ...

Il primo libro che mi sono comprata da sola , mettendo da parte le mie paghette, Dumas: "I tre moschettieri" ; il mio capitolo preferito, quello in cui viene condannata a morte e giustiziata Milady: " *era una notte buia e tempestosa..*" L'incipit del manoscritto sempre rifiutato dagli editori a Snoopy!!! ...

Le Fate Madrine sono state un incontro tardivo, a 18 anni, e sono giunte per curare il periodo più buio della mia famiglia, in ostaggio di una tossicodipendenza che aveva reso tossici tutti noi.

Ho cominciato a raccontare fiabe a mia madre, in preda ai sensi di colpa per non aver amato abbastanza; a mio fratello,

quando l'astinenza diventava troppo forte e le gambe, lo stomaco, le ossa urlavano il dolore imposto dal veleno.

Mi sono nutrita di gnomi , unicorni, draghi e cavalieri; ma sono state le Fate a mostrarmi la strada della cura: insegnandomi il percorso per diventare genitore di me stessa.

Le fate nelle fiabe non risolvono mai i problemi, non fanno magie potenti....ma ti evitano la morte, magari inducendoti al sonno per cento anni; oppure regalandoti il vestito bello della festa, per ricordarti quanto vali anche se tutto intorno ti fa sentire uno straccio.

Il resto lo devi fare tu, ma ha un peso diverso sapere che da qualche parte c'è qualcuno che fa il tifo per te!

(Per inciso: i principi non ti salvano... e questo me lo aveva già insegnato la nonna, invitandomi a baciare molti rospi piuttosto che rimanere ammaliata da un uomo che poi ti chiude in un castello). Da allora non ho mai smesso di leggere , studiare ed appassionarmi alle fiabe, che sono il "passaggio segreto" per diventare adulti.

C'era una volta ovvero "del raccontare fiabe"

Sarebbe troppo lungo riassumere lo studio di Propp, cui si deve una vera e propria " morfologia della fiaba" che ha posto in evidenza topos narrativi comuni alle storie di magia tramandate in Europa nelle varie epoche dal 1200 al 1900.²⁵

Ma da allora l'interesse per le fiabe (o il folklore, così come definito da Calvino²⁶) ha coniugato oltre a un metodo scientifico di raccolta delle varie tradizioni orali, un interesse sempre più vivo circa la veridicità delle storie, intesa non tanto come verità storica (nonostante per es. all'interno delle fiabe alcuni personaggi, quali orchi o pifferai magici, si rifacciano ad eventi legati alla Crociata dei Bambini e ai reclutatori che "rubavano" i bambini nelle campagne), ma in quanto rappresentano "prese tutte insieme nella loro casistica di varia vicenda umana, una spiegazione generale della vita"²⁷

Saggisti come Fromm, Neumann, Jung, Bruno Bettelheim sottolineeranno inoltre che le fiabe pur contenendo

²⁵ Vladimir Propp: "Le radici storiche dei racconti di magia" e "Morfologia della fiaba"

²⁶ "Fiabe Italiane raccolte e trascritte da Italo Calvino" Oscar Mondadori, 2 vol.

²⁷ Ibidem, dall'introduzione del 1956.

l'inconscio ed i sogni, contengono figure e significati (archetipi) condivisi universalmente: la vera fame, il vero dolore, la vera paura di essere perduti, uccisi, non amati; attraverso le fiabe ognuno riconosce l'insieme dei comportamenti geneticamente stabiliti (quello che Freud chiamava istinto) che concorrono alla sopravvivenza dell'individuo.²⁸

Negli ultimi anni lo studio è stato rivolto agli aspetti relativi al ruolo della fiaba circa il processo di civilizzazione, socializzazione e politicizzazione non solo dei bambini ma di intere classi sociali, oltre che alla relazione tra narrazione e strumentalizzazione della fantasia per trarre profitto commerciale.²⁹

Il tutto all'interno di una riflessione Europea da parte di studiosi della letteratura per l'infanzia, editori e bibliotecari che si interrogavano su come interessare i bambini alle storie, e più precisamente alla lettura e al rapporto coi libri .

²⁸ Bruno Bettelheim " Il mondo incantato"

²⁹ Tra i saggi più recenti occupano un posto di rilievo quelli di Jack Zipes, esperto di letteratura per l'infanzia e traduttore di Rodari negli Usa. Suoi tra gli altri " Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione " e " Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari" in cui analizza il rapporto tra libri, bambini e società, individuando nella fiaba una " alternativa sovversiva a un processo di civilizzazione mirato al conformismo". Entrambi i saggi sono editi da Mondadori.

La svolta nello studio contemporaneo delle fiabe si ha acquisendo dalla neurofisiologia il concetto di sistemi motivazionali interpersonali; perché un individuo possa sopravvivere sono necessari: l'attaccamento del neonato ai genitori o a chi lo accudirà; l'accudimento quando sarà il proprio turno di diventare genitore, l'affiliazione al gruppo, la competizione per la leadership nel gruppo, la cooperazione, e la sessualità .

Se il poema epico ruota intorno ai sistemi motivazionali dell'affiliazione al gruppo e la difesa del territorio, la fiaba vede come tema centrale l'accudimento e l'attaccamento³⁰: è fortemente collegata alla relazione tra madre e figlio/a.

Le fiabe ci mostrano le emozioni più negative legate a tali sistemi: la paura e il dolore di non essere amato, la rabbia per non essere degno di amore.

Nella vita quotidiana la possibilità per un bambino di sperimentare tali emozioni sono illimitate: quando nasce un fratellino, se un genitore ci trascura,; peggio: se un genitore ci allontana o ci punisce non per quello che facciamo ma per quello che siamo (le fiabe di Andersen ne sono un esempio crudele, tra Brutti Anatroccoli e Sirenette).

³⁰ Rif. Bowlby " costruzione e rottura dei legami affettivi" Raffaello Cortina editore

La fiaba è un posto protetto dove l'ambientazione fantastica e ci permette di sperimentare tali emozioni senza paura di essere travolti da esse: l'ambiente fantastico, il "*c'era una volta*" ci garantiscono che quelle emozioni non sono proprio le nostre, le possiamo affrontare; il lieto fine ci fa comprendere che quelle emozioni non ci uccideranno.

Un bambino figlio di genitori collerici e maltrattanti non può mostrare loro la propria rabbia, perché potrebbe essere ulteriormente percosso, punito, soppresso.³¹ Nella fiaba può rivolgere la propria collera verso l'Orco o la Matrigna.

La matrigna coincide con la paura di un amore diseguale, a cui corrisponde la figura dei fratellastri, che corrisponde al timore che gli altri possano essere amati più di noi; gli orchi sono quelli che gioiscono dopo aver ucciso (durante le guerre, anche le più recenti in Europa, sono coloro che agiscono gli stupri etnici, riducendo un popolo in catene e privo di progenie).

Orchi e streghe sono i genitori urlanti quando sono arrabbiati: giganti con i lineamenti stravolti, che non riconosciamo più.³²

³¹ Alice Miller "il bambino inascoltato" Bollati Boringhieri.

³² Nel film di animazione "Monster & co." il mostro Sulley si trova a dover riportare a casa una bambina di due anni che lo segue dappertutto,

L'identificazione col personaggio permette di collocare la propria esperienza emotiva in un ambiente narrativo che permette di esprimere ciò che socialmente non può essere detto: l'infanticidio, l'odio per i genitori o i fratelli, ma anche la vergogna per l'abuso subito, il terrore di essere abbandonati od orfani, la diversità per una malattia o l'esclusione sociale.

Le fiabe classiche consegnano alla diversità sociale il ruolo di veicolare la paura e la vergogna di non essere accettati dal gruppo dei pari , sottolineando come il desiderio e la lotta per l'accettazione possa farci perdere la parte vitale di noi stessi (la Sirenetta rinuncia alla voce e scambia la coda per un paio di piedi, ma il suo amore la porterà alla morte; la bambina protagonista di " Scarpette rosse" rinuncia alla propria autonomia, pur se nella povertà, per vivere con la signora ricca: ma non riuscendo a contrastare il suo "istinto", le scarpette rosse la inducono ad una danza che la porta alla pazzia: solo l'amputazione dei piedi potranno fermarla.) Oggi i nostri ragazzi compiono su di sé mutilazioni simboliche, trafiggendosi di piercing , tatuandosi a fuoco: "cedono"

in una serie di eventi che sottolinea la creazione di un legame di attaccamento: la bambina lo riconoscerà come mostro solo al momento in cui lo vedrà urlare con i lineamenti deformati

un pezzo del loro corpo per omologarsi al gruppo, per essere accettati dal gruppo.

E se nella fiaba classica la diversità genetica, l'handicap diventano motivo dell'allontanamento prima materno poi sociale, come nel Brutto Anatroccolo, nella fiaba moderna – veicolata spesso dai film di animazione della Disney – la malattia diventa evento da superare contro ogni pregiudizio sociale (chi non ricorda la mamma di Dumbo che “lotta contro le elefantesse che deridevano il suo cucciolo) , o possibilità di andare oltre alla menomazione come in Nemo³³

Non ultimo vorrei citare una delle contraddizioni più grandi che troviamo nelle fiabe e nelle storie fantasy (che hanno sostituito l'epica e il romanzo di formazione, e sottostanno al bisogno adolescenziale di essere accettati dal gruppo e di scoprire il proprio ruolo): la paura di essere orfano spesso diventa un desiderio.

Gli eroi dei romanzi fantasy contemporanei, primo fra tutti Harry Potter, sono orfani: perché non avere i genitori per-

³³ Rimando qui a due esperienze nazionali: il convegno “ Medicina narrativa e malattie rare” svolto a Roma a giugno 2009, e l'esperienza decennale dell' Associazione Sindrome di Poland , che dalla sua fondazione organizza un convegno annuale dove gioco e narrazione diventano strumento per i genitori , bambini, ragazzi e adulti portatori della sindrome in un progetto di benessere in qualità di vita (progetto “Il giardino delle fate” a cura di Maria Pedriali, e il progetto Medicina Narrativa a cura della Coop. Lo Sfero)

mette di sperimentare in libertà la propria autonomia, la propria capacità di attivare relazioni significative col gruppo dei pari, affrontare pericoli e correre verso la conquista dell'indipendenza.

Non sono più gli orfani delle fiabe, che di quella esperienza conservano solo il dolore dell'abbandono e la fatica di essere alla mercè di Matrigne o streghe che ti umiliano e fanno lavorare come una serva; l'essere senza genitori diventa una potenzialità: la possibilità di stringere rapporti parentali con persone scelte da te (che comunque assolvono alla funzione genitoriale): che siano Gandalf o Silente il racconto fantasy riporta nel vissuto dei ragazzi la figura paterna (che nelle fiabe spesso è a margine) intesa come proponitrice di valori morali e sociali, come guida che però non controlla o manipola il tuo agire, permettendoti di imparare ad assumere rischi e responsabilità: permettendoti di agire la tua crescita ³⁴ Se nella fiaba classica si diventa grandi con l'uccisione metaforica del genitore, nel romanzo fantasy l'adulità si raggiunge in un processo di auto educazione che conserva dei padri il codice morale originario, superandolo e adattandolo

³⁴ Sui significati storici e metaforici della letteratura fantastica rimando a : Silvana De mari" Il drago come realtà" Salani, ed anche la lettura de " l'ultimo elfo" e "L'ultimo orco" sempre in Salani.

alle propria persona in un processo di rielaborazione ed autoeducazione.

Dal raccontare al raccontarsi: i presupposti metodologici dei laboratori in Comunità educativa

Credo che molti dei temi evidenziati nel paragrafo precedente corrispondano a tematiche educative e psicologiche che ci troviamo ad affrontare quotidianamente con i nostri bambini e ragazzi accolti presso le comunità educative residenziali o nei Centri di aggregazione giovanile e nelle comunità Diurne.

I temi dell'abbandono, della paura di non essere amati, del dolore irrisolto o rimosso³⁵ per la propria storia, sono all'ordine quotidiano del nostro agire come educatori.

Narrare storie può diventare un varco, una possibilità per aiutare i nostri ragazzi a non identificarsi solo con le deprivazioni vissute, ma a dare voce ad altre possibilità che li spingano all'azione del cambiamento.

³⁵ Rif. Alice Miller: il bambino il cui dolore non viene accolto dai genitori tende a rimuoverlo per non soccombere davanti ad esso; se non aiutato ad affrontarlo e comprenderlo diventerà un adulto insensibile al dolore altrui.

Dal punto di vista della relazione, il momento della lettura ad alta voce e della narrazione autobiografica con i bambini e i ragazzi in Comunità presenta alcuni nodi centrali:

- **La sospensione del giudizio:** quando si comincia a raccontare una storia, in quel momento tutta l'attenzione è focalizzata su questo gesto/atto. Non importa se ci sono state incomprensioni tra i ragazzi, nervosismo con gli educatori.

Da qui si riparte, facendo silenzio... un silenzio non fisico, ma emotivo, su ciò che può averci diviso nella giornata.

Da qui si riparte, usando parole che non sono solo quelle della storia da leggere, ma -soprattutto- il linguaggio di una relazione intima e fiduciaria che nasce proprio dal bisogno di dare voce a quella relazione.

É un atto libero da ricatti emotivi, da baratti, da distrazioni o costrizioni, da insincerità e superficialità: è un atto che non ha fretta, anzi rallenta e sospende i ritmi quotidiani per permettere di far emergere l'esperienza personale, ricordarla e a sua volta narrarla.

Spesso quando racconto fiabe nelle scuole mi trovo a dire "tutto questo non sarà usato contro di voi: nessuno vi interogherà o vi farà fare verifiche".

Ecco, con i bambini e ragazzi della Comunità deve essere un imperativo categorico: tutto quello che direte non sarà usato contro di voi, ma accolto e rispettato, perché riconosco la fatica nel tuo raccontarti, e quanto siano preziose le cose che mi dirai, come me le consegnerai, con quali aspettative.

Se non ti giudico tu non proverai la vergogna per essere stato rifiutato, abbandonato, di essere malato o arrabbiato, la vergogna di odiare i tuoi genitori che non hanno saputo proteggerti. E potrai raccontare il tuo dolore , la tua rabbia e poter ricominciare con un senso nuovo.

La centralità della persona a cui/ con cui si narra.

Si sceglie di leggere o raccontare una storia, proprio quella, perché nel sceglierla si è pensato ai bambini, ai loro interessi, al loro modo di "sentire".

Raccontare una storia è un gesto che fonde ciò che si apprende dalla storia stessa con qualcosa di intimo e personale.

Il fine del raccontare non è che tutti ascoltino la storia, o arrivare fino in fondo alla storia, ma che qualcuno la colleghi a qualcosa di proprio, riscopra parole che stanno nella me-

moria del cuore, perché nelle storie c'è una "magia", una voce che da una forma chiara e precisa a ciò che dentro di me è confuso ed incerto.

Spesso a metà storia succede che qualcuno cominci a raccontare piccoli eventi della giornata, o che faccia una battuta o ricordi qualcosa di quando era più piccolo: perché i bambini e i ragazzi "sanno che le storie divertono, consolano, fanno compagnia, incantano e commuovono, ma soprattutto muovono all'azione"³⁶

Le storie ci permettono di specchiarci nell'altro, di confrontare le strategie di cambiamento, di allearci quando abbiamo paura di affrontare da soli la realtà.

E come per i cavalieri "senza macchia e senza paura" di partire per uccidere i draghi e gli orchi.

La creazione di un linguaggio che sottintende, racconta/qualifica la relazione che sta nascendo.

Leggere o raccontare presuppone un linguaggio nuovo ed un rapporto anche fisico, che da vicino diventa via via di-

³⁶ Bruno Tognolini, Rita Valentino Merletti "Leggimi forte" Salani.

stante, sottolineando il processo di autonomia che avviene nella relazione tra adulto e bambino.

Quando mio figlio era piccolo, leggevo per lui tenendolo in braccio, e la mia voce era tutt'uno col battito del cuore a cui lui era appoggiato. Poi le storie sono arrivate con le coccole sul lettone, e poi ancora sono diventate tutte sue, lette da solo con la torcia accesa sotto un cuscino.

Oggi le storie le legge lui per me, a volte stando abbracciati altre dalla sua stanza alla mia: sono le parole che creano il legame e allo stesso tempo sottolineano la necessità di distacco ed autonomia.

Per i bambini e i ragazzi in Comunità accade spesso che raccontare storie, ma soprattutto leggere ad alta voce con loro un libro, permetta un avvicinamento fisico molto intimo: così come i bambini piccoli, chiedono di poterlo sfogliare, rileggerlo da soli, ma allo stesso tempo accade che si avvicinino, salgano in braccio, quasi che il libro diventi un oggetto magico che garantisca l'incolumità.

Per i bambini che sono stati maltrattati, picchiati, che percepiscono di non essere desiderati anche il libro inteso nella sua fisicità, come "corpo", può essere uno strumento per affidarsi ad una relazione intima e di cura da parte dell'adulto.

Il libro viene utilizzato come tramite e barriera insieme: l'intimità nasce dalla storia condivisa, ma il libro mi tiene abbastanza distante dall'adulto (anche se desidero coccole ed abbracci) per capire quanto mi posso fidare, e nel caso scappare.

E ancora: tra lettore e "chi ascolta" si accorciano e si fondono gli spazi dell'immaginazione, si creano nuove parole per raccontare il proprio sé. E la prossima volta che ci incontreremo avremo qualcosa di nostro, che ci farà riconoscere.

-La gestione consapevole di un potere relazionale.

Il luogo della narrazione è il luogo in cui l'adulto agisce il potere magico della parola: la parola che incanta, seduce, porta a sé e lega in una relazione altamente emotiva. E, come tale, facilmente manipolabile. È necessario che l'adulto comprenda la complessità della relazione che mette in atto: una relazione dove trova spazio la fragilità personale, che come tale deve essere rispettata ed "accudita"; ma anche dove emerge il bisogno di essere considerato, curato, amato di chi sta narrando.

In questo senso raccontare storie mette in atto un relazione simmetrica tra chi racconta e chi ascolta, perché le storie fanno emergere la nostra comune umanità. “La voce umana ha un potere grande e segreto... Prima del senso c’è il suono, prima delle parole c’è la voce. Quella voce ha un potere , le chiama all’umanità, le rende umane. Parliamo agli animali che non conoscono le parole, parliamo a una lapide, a una pianta a uno specchio; a una persona in coma perché ricordi la vita umana e vi ritorni. E a un neonato perché si fidi e vi entri”³⁷

A pensarci è un potere immenso: i nostri bambini e ragazzi hanno spesso bisogno di fidarsi per poter rammentare la propria storia, ricordarla, rimemorarla e finalmente viverla con slanci nuovi; come neonati hanno bisogno di figure parentali che li mettano al mondo, nel mondo: con fatica si affidano a noi nella speranza che non li lasceremo ancora dentro a un bosco, perché la loro vita non è vuota o nulla. Raccontiamo la vita per sottolinearne il valore, riempiendoci di cose e di senso³⁸

³⁷ Bruno Tognolini, Rita Valentino Merletti “Leggimi forte” Salani.

³⁸ Duccio Demetrio” Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé” Raffaello Cortina Editore

Io non ho paura: storia di un progetto

La nostra Comunità Coccinelle del Sorriso Francescano a Genova, ha avuto una trasformazione negli ultimi mesi, con l'ingresso di minori fratelli tra di loro (alcuni inseriti allo stesso momento, altri che hanno raggiunto i fratelli dopo essere stati in Comunità madre-bambino) con progetti educativi mirati al consolidamento della fratria e al sostegno della genitorialità, mirati ad un graduale rientro in famiglia. Proprio la peculiarità delle nuove accoglienze e dei progetti relativi ci ha fatto decidere di non dividere i fratelli per età (Comunità Coccinelle per i bambini ed Arcobaleno per gli adolescenti) ma di trasformare il progetto della Comunità Coccinelle per garantire la convivenza tra fratelli e avere un rapporto relazionale e di supporto coi genitori il più possibile coordinato e continuativo.

Il nuovo assetto ha portato ad un importante cambiamento nel lavoro educativo coi bambini e i ragazzi, mettendo in relazione la storia di ognuno con quella dei fratelli/sorelle; emergere le osservazioni e l'intervento educativo quotidiano hanno fatto emergere differenze e somiglianze nelle problematiche relazionali intrafamiliari. Ma soprattutto la

storia di ognuno ha cominciato ad essere percepita anche dell'equipe come sistema, e come tale "trattata".

Dalle osservazioni delle equipe le difficoltà maggiori sembravano quelle di riuscire a dare voce alle singole narrazioni rispetto al vissuto personale e familiare, andando oltre a dinamiche di complicità che spesso i fratelli / sorelle mettevano in atto per "coprirsi" (per esempio rispetto ad eventi accaduti al rientro in famiglia nei fine settimana), concentrandoci più sui processi relazionali che gli stessi mettevano in atto anche in comunità, piuttosto che sul singolo fatto avvenuto.

La non comprensione del motivo dell'inserimento in Comunità; la paura di non poter tornare più casa dalla mamma, nontante un percorso già lungo in comunità; la sensazione di essere i colpevoli per l'infelicità familiare ...ma anche l'abitudine a lla vita comunitaria e il timore per il rientro a casa , sono le tematiche che l'equipe educativa ha deciso di affrontare , unito ad altri temi di ragione apparentemente " più pratica", quali la difficoltà di addormentarsi per alcuni.

Da tutto ciò è nato il progetto "*Io non ho paura*", un insieme di incontri di narrazione e laboratori esperienziali che

partisse dal tema generale della paura, intesa anche come strumento di conoscenza di sé e della realtà che ci circonda.

“Io non ho paura”: la scheda del progetto

Obiettivi

Far riflettere i ragazzi sulla connessione tra sensazione fisica e percezione di paura.

Far riflettere i ragazzi sulla valenza cognitiva della paura nel processo di strutturazione dell'identità personale: percezione e superamento dei limiti personali

Far riflettere i ragazzi sulla funzione normativa e regolatrice della paura

Far riflettere sulla connessione tra cultura familiare e paura individuale

Far riflettere sulla valenza della paura nella costruzione dell'identità sociale del singolo

Far riflettere sulla connessione tra norma individuale e sociale, paure e tutela

Contenuti

Le sensazioni fisiche che esprimono la paura

La percezione personale da un punto di vista fisico, i limiti personali e la " sfida" per il superamento degli stessi

La strutturazione dei legami affettivi e la paura dell'abbandono

Paura di crescere: il passaggio dal conosciuto all'ignoto

Chi ha paura del lupo cattivo? La paura come strumento di tutela personale e sociale

Metodo

Laboratori di narrazione, gioco cooperativo ed autobiografico sul tema della paura con cadenza settimanale, condotti dall'educatrice.

I laboratori sono stati svolti con il gruppo degli adolescenti il lunedì pomeriggio, dalle 15 alle 16.15 (momento in cui i " piccoli" sono ancora a scuola) per poter dedicare loro la massima attenzione.

L'equipe partecipa ai laboratori in parte sperimentando le attività, in parte in qualità di osservatori per la rilevazione dei processi emersi.

Ogni laboratorio è introdotto da una storia , e si conclude con un momento di gioco o danza , per " decomprimere" la tensione emotiva e poter agevolare il ritorno ai compiti quotidiani (studio, sport ecc)

Alcune attività, inoltre, sono state pensate come riproducibili ed entrare a sistema nel lavoro settimanale (per es, Ricettario degli gnomi)

Io non ho paura : i laboratori proposti

Pelle d'oca e puzzette: quando il corpo incontra la paura!

- Esperienza di Guida all'immaginazione visiva.
- Storie, filastrocche, e giochi di parole per scoprire i "trucchi " attivati dal nostro corpo per farci riconoscere i pericoli e riuscire istintivamente a difenderci.

La paura fa 90

Un gioco tra i sentimenti e le emozioni con cui dobbiamo fare i conti tutti i giorni, una ragnatela che ci avvolge per poi provare a superarla per andare avanti..

Attenti al lupo : quando la favola di Cappuccetto Rosso è alla ..sbarra!

Per comprendere la connessione tra realtà, paura e azioni che compiamo.

Il ricettario degli gnomi: ricette pronte all'uso per affrontare e curare le paure

Gioco creativo e cooperativo, per costruire un ricettario in "evoluzione" da usare per ogni evenienza. (attualmente il laboratorio è in fase di attuazione)

Io non ho paura: lo svolgimento e i contenuti emersi.

Pelle d'oca e puzzette: quando il corpo incontra la paura!

Il laboratorio è stato introdotto da un gioco di guida all'immaginazione visiva: i ragazzi, accolti nell'angolo morbido (tappeti e cuscini) nella stanza degli educatori, sono stati invitati ad assumere una posizione comoda e a chiudere gli occhi, e provare a sintonizzarsi col proprio respiro. Anche gli educatori hanno partecipato al momento di rilassamento.

È stata quindi introdotta una narrazione basata sulla descrizione di un prato cosperso di fiori colorati, su cui essere sdraiati a riposare: via via si sono date suggestioni circa il vento leggero, le nuvole che si spostano nel cielo, la presenza di aquiloni che volano in alto, i rumori degli insetti e uccelli intorno.

La maggiore difficoltà per i ragazzi è stato quello di mantenere gli occhi chiusi, atteggiamento che inizialmente è

stato fonte di imbarazzo, e l'esplosione di risate a sottolinearne la difficoltà. St. si è rifiutata di partecipare attivamente, ma è rimasta lo stesso nel gruppo .

Una volta mantenuti gli occhi chiusi, i ragazzi hanno continuato a cambiare la posizione corporea, la maggior parte di loro rannicchiandosi.

Come vi siete sentiti?

K E' strano, perché io chiudo gli occhi solo quando ho sonno

M. Io stavo per addormentarmi...

L. Male, non potevo controllare chi mi stava intorno, avevo paura che mi prendessero in giro

Mt Chiudere gli occhi è come essere morto: non sai cosa succede, non sai chi sei. Non mi piace perché gli altri possono farti del male e tu non puoi difenderti, quando te ne accorgi è troppo tardi. Io non dormo la notte perché ho paura di quello che mi può accadere..

St. io mi rifiuto di fare questi giochi stupidi, non servono a niente.

Provate a ricordare come sentivate il vostro corpo, il battito del vostro cuore....

K. Io avevo il cuore che batteva più piano , mi era venuto sonno e avevo gli occhi stanchi

M. io avevo le mani sudate, anche se tenevo gli occhi chiusi ero agitata, mi veniva da ridere

L. mi sono sentito nervoso, pronto a scattare se qualcuno mi faceva qualcosa

Mt male, avevo mal di pancia come quando mi devono interrogare. Ti viene voglia di fare le puzze !

Interviene l'educatore per chiedere come mai quando si ha paura si fanno le puzzette, e introduciamo il tema delle difese corporee (che ci restano dal nostro istinto animale) per non essere aggrediti che attiviamo quasi inconsciamente ogni volta che abbiamo paura di qualcosa/ qualcuno.

Emerge immediatamente la conoscenza di ognuno sulle percezioni sgradevoli : mani bagnate, mal di pancia e scorregge, pelle d'oca e brividi, ma anche l'assumere atteggiamenti più da piccoli (parlare in falsetto o fare facce tenere) per indurre gli altri a non farti del male .

Ogni ragazzo è consapevole delle strategie che usa per evitare " l'aggressione", ma indica solo nell'attivare a propria volta atteggiamenti aggressivi l'unico modo per difendersi: scappare dai prof e non farsi interrogare, farsi

vedere come più forte (urlando, insultando o con percosse) davanti al gruppo dei pari.

Il fare gruppo solidale , attivare relazioni cooperative vengono indicate come debolezza, perché ti fai difendere dagli altri, e comunque non sono contemplate nella strategia personale. Ognuno di fronte alla paura per qualcosa e /o qualcuno resta solo e deve cavarsela da solo.

Concludiamo il laboratorio con un gioco/danza (“Plin Plin”) in cui l’urlo di ognuno da aggressivo diventa ironico e liberatorio. E finalmente St. accetta di giocare, per poi continuare a giocare nella propria stanza con K.

La paura fa 90

Il laboratorio è introdotto dalla lettura e narrazione ad alta voce dell’albo illustrato “i lupi nei muri” di Neil Gaiman, autore contemporaneo di storie per ragazzi e famoso sceneggiatore di fumetti. Il tema dell’albo è la paura di qualcosa che “tutti” conoscono perché tramandata di generazione in generazione: “ quando i lupi escono dai muri è la fine!, e dell’ottusità degli adulti che non tutelano i bambini che si accorgono che l’irreparabile stia accadendo.

L’albo è strepitoso, perchè quando finalmente la bambina riesce a convincere i suoi genitori a riprendersi la propria

casa, i lupi scappano terrorizzati, perché tutti i lupi sanno che “ quando gli umani escono dai muri è finita!”

Il tema dell’incontro era provare a far riflettere i ragazzi sulle proprie paure personali in relazione a quelle “ sociali” o culturali indotte e comprendere le “gabbie” che vengono costruite con/ sulla paura. Al laboratorio hanno partecipato anche gli educatori attivamente.

Ognuno ha scritto su un foglio una paura : “guerra, essere solo, che mia mamma muore, che mio figlio/ figlia stia male, non tornare più a casa, non essere amato, la malattia...”

Poi a turno ognuno ha pinzato il proprio foglio ad uno spago, che veniva passato da uno all’altro fino a formare una ragnatela ingarbugliata, sostenuta da tutti ad altezza vita.

Il passaggio dopo è stato quello di chiedere ad ogni ragazzo di provare a superare la ragnatela nel modo più congeniale: qualcuno ha provato a scavalcarla, qualcuno ha provato a passarci sotto, altri a girarci intorno , tutti facendo acrobazie e salti.

Alla fine delle prove ho proposto di abbassare la ragnatela alle caviglie , e di vedere che effetto facesse: tutti hanno iniziato a saltarci dentro e a calpestarla , qualcuno coi piedi ha strappato i foglietti scritti: la paura non faceva più paura..

Attenti al Lupo (svolgimento e contenuti emersi)

La narrazione della versione dei fratelli Grimm di Cappuccetto Rosso (in cui non compare la morale finale presente nella versione di Perrault) introduce il laboratorio.

Il gioco consiste nel mettere a processo la fiaba (non il lupo, ma la storia), per cercare di comprendere attraverso gli interrogatori degli avvocati che cosa sia accaduto; ad ogni ragazzo/a viene assegnato un personaggio della storia di Cappuccetto Rosso per far emergere la narrazione personale di ognuno. Non è stata data alcuna indicazione circa i temi da trattare, o l'impersonificazione del personaggio.³⁹

Compito del conduttore è cercare, tramite la collaborazione con l'educatore che interpreta Pubblico Ministero, di far emergere la connessione tra paura e motivazione all'azione. Gli educatori sono osservatori, per la rilevazione dei processi, nelle sembianze della Corte.

Le parti vengono così suddivise:

mamma di Capp. Rosso: ST.

Capp. Rosso : K.

³⁹ Al momento del rientro in comunità da scuola Mt. è molto agitato, ha preso tre note e ha aggredito un insegnante : lamenta che tutti ce l'abbiano con lui. Pattuiamo con l'equipe come obiettivo trasversale di far emergere che nel raccontare un evento ognuno porta la propria percezione e bisogna poi confrontarsi per comprendere cosa sia accaduto davvero.

Cacciatore: L.

Nonna: M.

Lupo: Mt.

La prima chiamata a testimoniare è la mamma di Cappuccetto Rosso.

P.M: Lei è la mamma di Cappuccetto Rosso. Può descriverci sua figlia ?

Mamma : ha dodici anni e mi da un sacco di problemi. Non mi ascolta, fa di testa sua , non mi aiuta, è disordinata...

P.M : come mai se sua figlia è così ha deciso di mandarla al di là del bosco dalla nonna?

Mamma: perché deve responsabilizzarsi, e poi io non posso stare dietro a tutti, devo lavorare e stare dietro alla casa.

P.M Non crede che fosse troppo piccola per un tale compito?

Mamma: Ma figuriamoci è abituata a girare ! Il problema è che non mi sta a sentire: glielo avevo detto che non doveva passare dal bosco e non doveva parlare col lupo, ma lei fa di testa sua : io le parlo e lei pensa a dell'altro! Si mette sempre nei guai e non studia. Pensa solo ai ragazzi. Io non so più come fare con quella bambina!

Arriva la nonna traballante.

Nonna: è da tanto tempo che sono malata, ma mia figlia dice che deve lavorare e non può venire a trovarmi. Avevo le riserve in dispensa e poi sono finite; così mi ha mandato Cappuccetto Rosso con il cibo.

P.M. E non è mai venuto nessun altro a trovarla ?

Nonna: a volte passa il cacciatore, perché siamo fidanzati, però lui non mi porta da mangiare. Mi passa a salutare e va via.

P.M. E come ha fatto il lupo ad entrare in casa ?

Nonna: La porta era aperta, la lascio sempre aperta perché io sto a letto..poi non so cosa è successo, all'improvviso ero dentro la sua pancia.

P.M. Poi cosa è accaduto?

Nonna: E poi dopo un po' nella pancia c'era anche Cappuccetto Rosso, ma io ero svenuta e non so cosa è successo.

Poi la pancia si è aperta e siamo uscite, e ho scoperto che era stato il cacciatore a salvarci.

Cappuccetto Rosso arriva svegliata: non ha voglia di parlare. Ha atteggiamento di sfida.

P.M. Quanti anni ha?

Capuccetto Rosso: 13

P.M.: Lei è abituata a gironzolare da sola per il villaggio?

C.R. si, perchè mi conoscono tutti

P.M. ed è abituata ad andare da sola dalla nonna?

C.R. No, perché abita lontano. Ma quel giorno la mamma doveva lavorare e siccome la nonna era malata dovevo andare io a portarle da mangiare.

P.M. E la sua mamma le ha fatto delle raccomandazioni prima di farla partire?

C.R. Sì, mi ha detto di non passare dal bosco e non parlare agli sconosciuti.

P.M. E come mai invece è passata dal bosco?

C.R. Perché mi andava. La mamma mi opprime, ha le ansie, io invece ero tranquilla

P.M. E ha incontrato il lupo. Lo conosceva già ?

C.R. No, sapevo chi era anche se non lo avevo mai visto.

P.M. E come mai si è fermata a parlare con lui?

C.R. Ero curiosa, mi andava. Che cosa c'è di male?

P.M. Per esempio il fatto che ha dato al lupo l'indirizzo della nonna e poi lui vi ha mangiato

C.R. E vabbè, ho sbagliato..ma era simpatico e mi sono fidata.

P.M. E come mai non si è fidata di sua mamma che le aveva detto di non fermarsi a parlare con gli sconosciuti?

C.R Ma non era uno sconosciuto, perché "sapevo" chi era...
E poi la mamma dice le cose solo per limitarmi, e io voglio essere libera.

P.M E non le sembra che invece la libertà che si è presa sia stata pericolosa?

C.R No, perché poi è arrivato il cacciatore che ha messo tutto a posto.

Il cacciatore si presenta con aria baldanzosa , ostentando sicurezza davanti ai giudici.

Cacciatore: lo passo spesso per i boschi, perché caccio per mestiere.

P.M E che cosa caccia?

Cacciatore: Daini, uccelli..

P.M daini? Non sa che i Daini non si possono cacciare?

Cacciatore: no, non lo sapevo.

P.M lei ha una autorizzazione per cacciare?

Cacciatore:ho il permesso di tenere le armi (*ne disegna uno e lo fa vedere al giudice*)

Uso fucili, ma ho anche le pistole per difendermi. Non si sa mai di questi tempi chi incontri.

P.M: E in quale periodo caccia?

Cacciatore: quando ne ho voglia. A seconda di come mi sveglio, o se mi chiedono degli animali..

P.M. chi glieli chiede?

Cacciatore: gente, conoscenti, per le pellicce per esempio. E io li uccido e li vendo.

P.M. Ma allora lei non è un cacciatore, è un bracconiere. Ce l'ha la licenza di caccia?

Ne disegna una e la consegna al giudice

Comunque ci dica, lei passa spesso dalla casa della nonna?

Cacciatore: si, quando caccio nei boschi vengo qui, perché siamo fidanzati..da tanto tempo. Ma la mamma di Cappuccetto Rosso non è mia figlia.

P.M :E lei sapeva che la nonna era malata? Come mai non le ha mai portato da mangiare?

Cacciatore: sapevo che aveva la febbre, ma lei si lamenta sempre e non gli ho dato peso.

Poi non avevo cacciato niente per darle da mangiare..

P.M E non poteva andare a comprare qualcosa e curarla?

Cacciatore: non avevo tempo. E poi io sono il fidanzato mica il dottore.

P.M Ci racconta cosa è successo quel giorno..

Cacciatore: ero andato nel bosco a cercare delle lepri , e sono passato dalla casa della nonna. La porta era aperta come

sempre e ho sentito un rumore strano (*fa versi gutturali e scoppia a ridere*) e ho pensato che la nonna stava russando davvero forte.

Allora sono entrato in casa e ho visto che c'era il lupo nel letto della nonna.

Così lo ho ucciso e gli ho tagliato la pancia e dentro c'erano la nonna e Cappuccetto Rosso ancora vive.

Poi abbiamo riempito di sassi la pancia del lupo e lo abbiamo affogato.

Abbiamo finito? Ho di meglio da fare io!

(Lupo)

E' l'unico che inizia a sostenere l'interrogatorio cercando di recitare una parte, camuffando la voce. Viene subito riguardito dal P.M. che gli ricorda di essere nell'aula di un tribunale. Da questo momento in poi il tono dell'interrogatorio cambia registro..

P.M.: Lei è abituato a girare per il bosco?

Lupo: Sì, per cacciare, sono un lupo solitario, quando finisco il cibo vengo nel bosco e cerco la mia preda.

P.M. come mai lei è un lupo solitario? Non ha un branco con cui cacciare?

Lupo: No,. Sono figlio di un coyote e di una lupa. Quando sono nato mia madre mi ha messo in una tana profonda, e sono stato scaldato dal calore del centro della terra. Ma quando sono cresciuto non mi ha voluto né il branco dei coyote né quello dei lupi. E io caccio da solo.

P.M. Ed è sua abitudine attaccare gli umani?

Lupo: No, io mangio le lepri, gli animali. Non mangio gli uomini.

P.M. Allora come mai ha mangiato la nonna e poi Cappuccetto Rosso?

Lupo: io non ho mangiato la nonna, è la nonna che è entrata dentro di me perché è cattiva e da dentro vuole controllare tutto e farmi fare cose cattive. E' la nonna che odia cappuccetto rosso, ma siccome non può dirlo allora si nasconde dentro di me per manovrarmi e fare i suoi piani...per ucciderla. Eppoi nessuno pensa che una vecchia può essere cattiva e tutti se la prendono con me.

Dopo l'interrogatorio i giudici decidono che la storia è molto più complessa di quella conosciuta, e che in questa fase non è possibile trovare un colpevole: è necesario andare a fondo sul perché ognuno ha agito come raccontato.

Restituiamo ai ragazzi alcune “suggestioni”, collegate alla loro narrazione:

la relazione tra divieto (che però nella fiaba è una regola mirata alla protezione), la sottovalutazione di Cappuccetto Rosso della paura per il lupo per sganciarsi dal controllo materno; il bisogno di autonomia inteso come possibilità di sbagliare. E ancora: chi si cura di chi? E il lupo è davvero cattivo o costretto ad esserlo? Questo per quanto riguarda il lavoro di gruppo. Naturalmente l'equipe ha registrato i passaggi cruciali della storia di ognuno, per poi poterla riprendere anche nei colloqui individuali. Non passa inosservato che ogni ragazzo ha portato dentro al proprio personaggio brandelli del vissuto più intimo: una madre indaffarata a curare tutti, ma che lascia sola una bambina colpevolizzandola per la sua irresponsabilità; un lupo- figlio che si sente rifiutato dai propri genitori (che non sono della stessa razza, della stessa famiglia) e che percepisce di essere stato tenuto nascosto fin da neonato , e che vaga da solo per il bosco senza un branco che lo accetti. Ognuno vorrebbe esser figlio del Re e della Regina , che si rivolgono alle fate per avere un neonato d'accudire; come sopravvivere alla percezione di non essere amato? Nascondendosi e uscendo solo per mangiare, quando non ce la fa più ..

E ancora: una nonna, che se anche vecchia e malata ha relazioni amorose con un uomo che non se ne cura ("sono il fidanzato mica il medico") e che sottolinea la propria distanza tra sé e la famiglia di origine ("non sono il padre di..")

Per non parlare della nonna che odia la nipote, e che si nasconde dentro al lupo per ucciderla dando la colpa a qualcun altro.

Quanta lacerazione c'è in questi racconti, quanta paura di essere abbandonati, di essere colpevoli di quell' abbandono... ma anche quanto si impara a "minimizzare" un pericolo, il correre un rischio quando sai che tua mamma non ti accompagnerà nel bosco (" se mi lascia andare allora non rischio niente, vuole solo controllarmi)!

Siamo consapevoli che il lavoro iniziato è appunto solo un inizio: abbiamo raccolto una parte delle storie dei nostri ragazzi: ora è il tempo di coltivarle, dare loro un senso e un significato, percorrere il lungo cammino che va dalla naturale empatia per il dolore altrui alla rielaborazione dello stesso, alla costruzione di alternative. É il momento in cui i ragazzi incontrino gli " aiutanti magici" , le fate madrine: qualcuno che faccia il tifo per loro. É il momento per costruire altre storie.

LA STORIA SIAMO NOI Narrazioni musicali

*Annamaria Sotgiu*⁴⁰

Come introduzione alla relazione al concetto di "*Comunità come ambiente terapeutico*" proponiamo due testi narrativi musicali. Il primo è la storia incrociata di due destini, uno finito bene, uno, all'apparenza, male. Di molti ragazzi accolti in comunità potremmo dire questo: che Sante Pollastri (nel nome un destino!) non ha incontrato educatori che lo hanno aiutato.

La seconda canzone narra la struggente nostalgia di tornare a casa, un testo piano, una melodia dolcissima perché la narrazione musicale ha una propria poetica per dire del sentimento struggente di essere lontano da casa. Allontanato.

⁴⁰ Musicista, www.myspace.com/annamariasotgiu

Il bandito e il campione

Artista: Francesco De Gregori

Album: Curve Nella Memoria

Due ragazzi del borgo cresciuti troppo in fretta
Un'unica passione per la bicicletta
Un incrocio di destini in una strana storia
Di cui nei giorni nostri si è persa la memoria
Una storia d'altri tempi, di prima del motore
Quando si correva per rabbia o per amore
Ma fra rabbia ed amore il distacco già cresce
E chi sarà il campione già si capisce.
Vai Girardengo, vai grande campione !
Nessuno ti segue su quello stradone.
Vai Girardengo! Non si vede più Sante
È dietro a quella curva, è sempre più distante
E dietro alla curva del tempo che vola
C'è Sante in bicicletta e in mano ha una pistola
Se di notte è inseguito spara
E centra ogni fanale
Sante il bandito ha una mira eccezionale
E lo sanno le banche e lo sa la Questura
Sante il bandito mette proprio paura
E non servono le taglie e non basta il coraggio
Sante il bandito ha troppo vantaggio
Fu antica miseria od un torto subito
A fare del ragazzo un feroce bandito
Ma al proprio destino nessuno gli sfugge
Cercavi giustizia ma trovasti la Legge
Ma un bravo poliziotto
Che conosce il suo mestiere
Sa che ogni uomo ha un vizio

Che lo farà cadere
E ti fece cadere la tua grande passione
Di aspettare l'arrivo dell'amico campione
Quel traguardo volante ti vide in manette
Brillavano al sole come due biciclette
Sante Pollastri il tuo Giro è finito
E già si racconta che qualcuno ha tradito
Vai Girardengo, vai grande campione !
Nessuno ti segue su quello stradone
Vai Girardengo ! Non si vede più Sante
È sempre più lontano, sempre più distante
Sempre più lontano, sempre più distante...

Home

Artista: Michael Buble'

Album: It's Time

Another summer day
has come and gone away
In Paris and Rome
but I wanna go home

Maybe surrounded by
a million people I
still feel all alone
I just wanna go home
I miss you, you know

And I've been keeping all the letters
that I wrote to you,
Each one a line or two
I'm fine baby, how are you?
I would send them but I know that it's just not enough
My words were cold and flat
And you deserve more than that

Another aeroplane, another sunny place
I'm lucky, I know...
but I wanna go home
I've got to go home

Let me go home

I'm just too far
From where you are

I wanna come home

And I feel just like I'm living
someone else's life
It's like I just stepped outside
when everything was going right
And I know just why you could not come along with me
This was not your dream
but you always believed in me...

Another winter day
Has come and gone away
in either Paris or Rome
and I wanna go home
Let me go home

And I'm surrounded by
A million people I
still feel alone
Let me go home
Oh, I miss you, you know
Let me go home

I've had my run
baby, I'm done
I've gotta go home

Let me go home

It'll all be alright,
I'll be home tonight
I'm coming back home

Traduzione

Casa

Un altro giorno d'estate
É venuto e andato via
Sia a Parigi sia a Roma
ma io voglio andare a casa

Forse sono circondato da
un milione di persone io
mi sento ancora tutto solo
voglio solo andare a casa
Mi manchi, lo sai

E ho tenuto tutte le lettere
che ti scrissi,
Ognuna una riga o due
Io sto bene piccola, tu come stai?
Te le manderei ma so che
non sono abbastanza
Le mie parole erano fredde e piatte
e tu meriti più di questo

Un altro aereo
un altro luogo soleggiato
Sono fortunato, lo so
ma voglio andare a casa
Mmmm, io devo andare a casa

Lasciami andare a casa
Sono assolutamente troppo lontano da dove sei tu
voglio venire a casa

E mi sento proprio come se stessi vivendo
la vita di qualcun altro
E' come se me ne fossi andato proprio
quando tutto stava andando bene
e io so esattamente perché non potresti
tornare con me
Questo non è il tuo sogno
ma tu hai sempre creduto in me

Un altro giorno d'inverno è venuto
e andato via
Sia a Parigi sia a Roma
e io voglio andare a casa
Lasciami andare a casa

E sono circondato da
un milione di persone io
mi sento ancora solo
Oh, lasciami andare a casa
Oh, mi manchi, lo sai

Lasciami andare a casa
Ho avuto il mio viaggio
piccola, ho finito
devo andare a casa
Lasciami andare a casa
Andrà tutto a posto
Sarò a casa stanotte
Sto tornando a casa

Come introduzione al concetto di “narrazione nella relazione di aiuto” proponiamo due narrazioni musicali che dicono dell’importanza di essere con qualcuno, di essere accompagnati, del desiderio e dell’immagine che questo suscita: l’averne una compagnia, un narratore che non sia solo portatore di vaniloquio ma presenza accanto alla nostra crescita. L’altra canzone narra musicalmente la difficoltà di esprimersi, la fatica di dire con le parole quello che si ha dentro.

Come Away With Me

Artista: Norah Jones

Album: Come Away With Me

Come away with me in the night
Come away with me
And I will write you a song

Come away with me on a bus
Come away where they cant tempt us
With their lies

I want to walk with you
On a cloudy day
In fields where the yellow grass grows
knee-high
So wont you try to come

Come away with me and we'll kiss
On a mountaintop
Come away with me
And i'll never stop loving you

And I want to wake up with the rain
Falling on a tin roof
While I'm safe there in your arms
So all I ask is for you
To come away with me in the night
Come away with me

Traduzione

Vieni via con me

Vieni via con me nella notte
Vieni via con me
E ti scriverò una canzone

Vieni via con me in bus
Vieni via dove non potranno tentarci
Con le loro bugie

Voglio passeggiare con te
In un giorno nuvoloso
Per campi dove cresce erba gialla
Alta fino alle ginocchia
Perciò, non vorresti provare a venire?

Vieni via con me e ci baceremo
Sulla cima di una montagna
Vieni via con me
E non smetterò mai di amarti

E voglio svegliarmi con la pioggia
Che cade e si raccoglie sul tetto
Mentre io sono al sicuro tra le tue braccia
Perciò tutto quello che ti chiedo è
Di venire via con me nella notte
Vieni via con me

Ascolta L'Infinito

Artista: Fiorella Mannoia

Album: Di Terra E Di Vento

Potremo ancora giocare la
partita del tempo
magari colorare qualche cartolina
e nelle notti future buttarci via
tenere il cuore lontano dalla nostalgia
e questa voglia di caldo che arriva piano
e questa sete di vita che prende la mano

avremo tavoli pieni di persone contente
e fuori dei motori pieni di benzina
e l'occasione di vivere fantasie
e di nascondere piccole malinconie
ma la paura e la noia ritorna piano
la solitudine porta così lontano.

Com'è difficile dire tutto quello che sento
tutte le piccole grandi verità
ed ogni movimento che mi cambierà
e camminare così nell'infinito che ho dentro
che si modifica e cerca libertà
e chiede di capire quello che sarà
se parli piano puoi sentirlo già
ascolta l'infinito.

Vedremo case tradite dal passare degli anni
ci sembreranno piccole e dimenticate
ritroveremo discorsi curiosità
e quel dolcissimo male ci accarezzerà
ma non avremo parole per dire dov'è

e l' abitudine porta così lontano

non è possibile dire tutto quello che accende
tutte le deboli e forti simmetrie
che lasciano nell'anima le poesie
e quella parte di noi che l' infinito nasconde
che ci modifica e vuole verità
e sa comunicare quello che sarà
se guardi dentro puoi vederlo già
ascolta l' infinito

Come introduzione al concetto di svolta narrativa della pedagogia ovvero dell'abitudine umana all'atuobiografia alla narrazione di sé come elemento di relazione e di cura, proponiamo il testo musicale di Dalla che, invertendo i termini della questione (canta di scrivere invece di scrivere musica), racconta e spiega come sia feconda la confessione scritta tra amici. Ancora di più, per esplodere il concetto che *“Noi apprendiamo per storie “...” Siamo tutte le storie che abbiamo incontrato e interpretato ”... “Siamo i nostri racconti e non possiamo che raccontarci di continuo”* di George Beatson, la canzone di De Gregori sembra scritta apposta.

L'anno che verrà

Artista: Lucio Dalla

Album: Caro amico ti scrivo

Caro amico ti scrivo così mi distraigo un po'
e siccome sei molto lontano più forte ti scriverò.
Da quando sei partito c'è una grossa novità,
l'anno vecchio è finito ormai
ma qualcosa ancora qui non va.

Si esce poco la sera compreso quando è festa
e c'è chi ha messo dei sacchi di sabbia vicino alla finestra,
e si sta senza parlare per intere settimane,
e a quelli che hanno niente da dire
del tempo ne rimane.

Ma la televisione ha detto che il nuovo anno
porterà una trasformazione
e tutti quanti stiamo già aspettando
sarà tre volte Natale e festa tutto il giorno,
ogni Cristo scenderà dalla croce
anche gli uccelli faranno ritorno.

Ci sarà da mangiare e luce tutto l'anno,
anche i muti potranno parlare
mentre i sordi già lo fanno.

E si farà l'amore ognuno come gli va,
anche i preti potranno sposarsi
ma soltanto a una certa età,
e senza grandi disturbi qualcuno sparirà,
saranno forse i troppo furbi

e i cretini di ogni età.

Vedi caro amico cosa ti scrivo e ti dico
e come sono contento
di essere qui in questo momento,
vedi, vedi, vedi, vedi,
vedi caro amico cosa si deve inventare
per poterci ridere sopra,
per continuare a sperare.

E se quest'anno poi passasse in un istante,
vedi amico mio
come diventa importante
che in questo istante ci sia anch'io.

L'anno che sta arrivando tra un anno passerà
io mi sto preparando è questa la novità

La Storia

Artista: Francesco De Gregori

Album: Scacchi E Tarocchi

La storia siamo noi, nessuno si senta offeso,
siamo noi questo prato di aghi sotto il cielo.
La storia siamo noi, attenzione, nessuno si senta escluso.
La storia siamo noi, siamo noi queste onde nel mare,
questo rumore che rompe il silenzio,
questo silenzio così duro da masticare.
E poi ti dicono "Tutti sono uguali,
tutti rubano alla stessa maniera".
Ma è solo un modo per convincerti a restare chiuso dentro
casa quando viene la sera.
Però la storia non si ferma davvero davanti a un portone,
la storia entra dentro le stanze, le brucia,
la storia dà torto e dà ragione.
La storia siamo noi, siamo noi che scriviamo le lettere,
siamo noi che abbiamo tutto da vincere, tutto da perdere.
E poi la gente, (perché è la gente che fa la storia)
quando si tratta di scegliere e di andare,
te la ritrovi tutta con gli occhi aperti,
che sanno benissimo cosa fare.
Quelli che hanno letto milioni di libri
e quelli che non sanno nemmeno parlare,
ed è per questo che la storia dà i brividi,
perché nessuno la può fermare.
La storia siamo noi, siamo noi padri e figli,
siamo noi, bella ciao, che partiamo.
La storia non ha nascondigli,
la storia non passa la mano.
La storia siamo noi, siamo noi questo piatto di grano.

A chiusura delle narrazioni musicali vorremmo proporre un testo di grande suggestione e speranza di Claudio Baglioni. Narra, canta della possibilità che, nonostante le brutte storie, di esse se ne possa far buon uso. È dedicata a suo figlio e dunque anche ai nostri ragazzi.

Avrai

Artista: Claudio Baglioni

Album: Alè-oò

Avrai sorrisi sul tuo viso come ad agosto grilli e stelle
storie fotografate dentro un album rilegato in pelle
tuoni d'aerei supersonici che fanno alzar la testa
e il buio all'alba che si fa d'argento alla finestra
avrà un telefono vicino che vuol dire già aspettare
schiuma di cavalloni pazzi che si inseguono nel mare
e pantaloni bianchi da tirare fuori che è già estate
un treno per l'America senza fermate.

Avrai due lacrime più dolci da seccare
un sole che si uccide e pescatori di telline
e neve di montagne e pioggia di colline
avrà un legnetto di cremino da succhiare
avrà una donna acerba e un giovane dolore
viali di fogle in fiamme ad incendiarti il cuore
avrà una sedia per posarti e ore vuote come uova di cioccolato
ed un amico che ti avrà deluso tradito e ingannato...

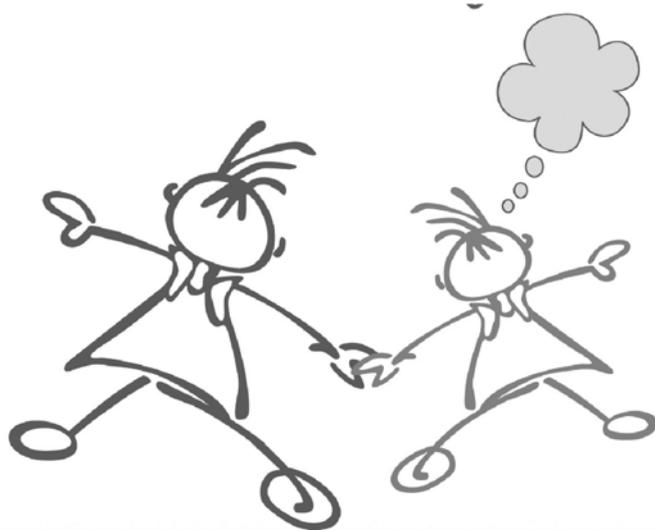
Avrai, avrai, avrai il tuo tempo per andar lontano,
camminerai dimenticando, ti fermerai sognando...
Avrai, avrai, avrai la stessa mia triste speranza
e sentirai di non avere amato mai abbastanza
se amore, amore avrai...

Avrai parole nuove da cercare quando viene sera
e cento ponti da passare e far suonare la ringhiera
la prima sigaretta che ti fuma in gola un po' di tosse
Natale di agrifoglio e candeline rosse
avrà un lavoro da sudare
mattini fradici di brividi e rugiada
giochi elettronici e sassi per la strada
avrà ricordi ombrelli e chiavi da scordare

Avrai carezze per parlare con i cani
e sarà sempre di domenica domani
e avrai discorsi chiusi dentro e mani che frugano le tasche
della vita
ed una radio per sentire che la guerra è finita...

Avrai, avrai, avrai il tuo tempo per andar lontano,
camminerai dimenticando, ti fermerai sognando...
Avrai, avrai, avrai la stessa mia triste speranza
e sentirai di non avere amato mai abbastanza
se amore, amore, amore, amore avrai...

**Consulta Diocesana di Genova
Comunità Educativo Assistenziali**



Minori e Famiglia

Seminari 2003



**Consulta Diocesana di Genova
Comunità Educativo Assistenziali**



**La tutela del minore
tra famiglia e comunità**

Seminari 2004

 **Consulta Diocesana di Genova**
Comunità Educativo Assistenziali



**Ad un passo
dalla chiusura degli istituti**

Prassi di tutela dei neo maggiorenni e della maternità fragile

Seminari 2005



**Consulta Diocesana di Genova
Comunità Educativo Assistenziali**



**Chiudono gli Istituti,
allarghiamo lo sguardo**

**La tutela del minore in Europa e dei minori extra
comunitari non accompagnati**

Seminari 2006



Associazione Consulta Diocesana
per le attività a favore dei minori e delle famiglie
ONLUS

Rete Madre Bambina

Percorsi di accoglienza e sostegno a valorizzazione
della famiglia tra protezione e autonomia



QUESTI GENITORI, QUESTA FAMIGLIA COSÌ FRAGILE...

LA TUTELA DEL MINORE QUANDO I GENITORI SONO DEBOLI

Seminari 2007

Seminari 2007



Associazione Consulta Diocesana
per le attività a favore dei minori e delle famiglie
ONLUS

Rete Madre Bambino/a

Percorsi di accoglienza e sostegno a valorizzazione
della famiglia tra protezione e autonomia



**“Effetti nell’adulto
del maltrattamento infantile
e fattori di resilienza dei minori”**

Seminari 2008



Associazione Consulta Diocesana
per le attività a favore dei minori e delle famiglie
ONLUS



FORUM
delle
ASSOCIAZIONI
FAMILIARI



IL SEPARARSI.
DALLA FAMIGLIA,
DELLA FAMIGLIA.

Seminari 2009

Finito di stampare nel mese di maggio 2010
presso la Divisione Stampa Digitale
Associazione Padre Monti
Info: produzione@associazionepadremonti.it



Comune di Genova



Provincia di Genova



REGIONE LIGURIA

Regione Liguria



Consulta Diocesana