

Crisi del processo educativo nel conflitto coniugale. Una lettura pedagogica

Maria Teresa Moscato

Università di Bologna

ABSTRACT

Il saggio esplora in ottica pedagogica le conseguenze del conflitto coniugale sui processi educativi, ripensando la rappresentazione di famiglia e di educazione, e quindi le dinamiche del conflitto e della ricomposizione familiare, gli esiti di insuccesso scolastico osservabili, gli atteggiamenti sociali rispetto alla irregolarità della composizione familiare, e tenta di delineare alcuni principi di metodo per il lavoro educativo e di consulenza pedagogica. Lo studio, di natura esplorativa, si avvale di “materiale grigio” proveniente da colloqui/interviste con adulti e giovani, operando contemporaneamente una rilettura di secondo livello su parte della letteratura psicologica e pedagogica sul tema della famiglia.

Parole chiave: Famiglia – Conflitto coniugale – Educazione familiare – Figli di divorziati – Genitori

Crisis of the educational process in marital conflict. A pedagogical study

The essay analyses in educational perspective the consequences of marital conflict on educational processes, exploring the social representations about family and education, and thus the dynamics of family conflict and of new reconstructed families. The A. examines also observable outcomes of the educational crisis, in term of school failure; social attitudes with respect to irregularities in familiar composition. The study attempts to outline some methodological principles for education and pedagogical advice. The research makes use of “gray material”, as interview with adult and young people, formative teacher’s group, and works – in the same time – to a critical reading of literature about these topics.

Keywords: Family - Marital conflict – Family education - Children of divorced - Parents

Il tema del conflitto coniugale nella letteratura pedagogica

La letteratura di ricerca intorno al conflitto coniugale, soprattutto se considerato in chiave pedagogica, è di fatto molto limitata, ma questa affermazione esige alcune precisazioni. La pedagogia scientifico-accademica fin dalle sue origini si è concentrata sulla scuola e sugli insegnanti, configurando quadri teorici in cui la famiglia ottiene in genere un interesse e un'attenzione secondari.

Per un secondo aspetto, quando ci si occupa della famiglia in chiave pedagogica, l'interesse di autore e lettore si focalizza subito sul "come fare", e dunque esiste una letteratura di taglio pedagogico (prevalentemente non accademica) costruita nella logica dei "consigli ai genitori". Questa caratteristica, a suo tempo già rilevata da M. Caputo (2006) nell'analisi della produzione italiana, si ritrova in realtà anche a livello internazionale. Per quanto riguarda i temi educativi legati specificamente al conflitto coniugale, non solo l'attenzione pedagogica appare relativamente recente, ma essa si presenta anche, in maniera evidente, come sollecitata da bisogni sociali emergenti. Così, ad esempio, è il tema della "famiglie ricomposte" e del loro funzionamento che ottiene attenzione pedagogica, prima ancora della crisi educativa nel conflitto familiare (cfr. Contini, 2010). In sintesi, la presenza di una letteratura pedagogica e psicopedagogica consistente sul tema famiglia, non garantisce – a mio parere - attenzione adeguata al tema del conflitto coniugale e dei suoi esiti educativi. A riprova posso citare un recente volume di Bellingreri (2014), ricco anche di indicazioni bibliografiche ragionate di tipo multidisciplinare, un volume di circa 350 pagine tutto dedicato alla famiglia, in cui non si trova comunque neppure un capitolo specificamente dedicato al nostro tema.

Noi riteniamo perciò che non sia stato sufficientemente esplorato il rapporto diretto fra il dinamismo di un conflitto coniugale e gli squilibri e i punti critici del processo educativo dei figli; e per conseguenza mancano compiute ipotesi teoriche rispetto all'influenza del conflitto (e ai termini reali di tale influenza) sullo sviluppo identitario del figlio/figlia. Questo dipende anche da una scelta tendenziale di tutta la produzione scientifico accademica, dominata da una concezione della pedagogia come "teoria dell'azione educativa", che passa in genere alle conclusioni operative senza avere sufficientemente elaborato categorie di interpretazione del fenomeno educativo in quanto tale. Si tratta di un antico e (finora) irrisolto problema epistemologico che qui non possiamo affrontare (cfr. Moscato, 2012a; 2012b).

Molto più ricca e articolata è la letteratura di matrice psicologica e psicoanalitica, espressamente dedicata agli effetti del conflitto coniugale sulla vita psichica di genitori e figli, e che tocca di fatto anche le dinamiche educative (per esempio, Baldaro Verde, 1993; Oliverio Ferraris, 1997; 2005; Vegetti Finzi, 2005).

Gli studi scientifici su questo tema sono quindi prevalentemente di area psicologica e psicoterapeutica, quasi esclusivamente di matrice psicanalitica, ed hanno normalmente origine da materiale "grigio", come colloqui e scritture personali, ricavati da contesti psicoterapeutici, di consulenza psicopedagogica, o da situazioni di formazione adulta. Ad esempio, Vegetti Finzi (2005) attinge alla propria esperienza professionale, ma anche a una serie di lettere ricevute direttamente, su sua sollecitazione, attraverso una rivista cui collaborava.

Problemi di metodo per la ricerca

La natura del materiale che ho chiamato “grigio”, e che costituisce la fonte privilegiata per tutte le riflessioni su questo tema, determina anche un primo rilevante problema metodologico per la ricerca. Di fatto, questo materiale eterogeneo è estremamente significativo, e costituisce un dato concreto attraverso cui esplorare la fenomenologia del conflitto familiare e i dinamismi dell’educazione all’interno di esso. Ma si tratta sempre, e necessariamente, di materiale raccolto in termini casuali e/o occasionali, e non sistematici, che pertanto è anche difficilmente comparabile.

Inoltre, i materiali empirici di tipo psicologico e psicanalitico vengono sempre resi disponibili in termini inseparabili dall’interpretazione che ne ha dato lo psicologo/psicoterapeuta, e dunque dalle categorie teoriche della sua particolare scuola. Ad esempio, Iole Baldaro Verde (1993), che mi ha suggerito molti anni fa interpretazioni della psicologia dell’amore con forti rilevanze pedagogiche, è una studiosa dichiaratamente junghiana, e la sua lettura delle “illusioni d’amore”, che spiegherebbe in primo luogo la genesi di molti logoranti conflitti coniugali posteriori, comporta l’assunzione di almeno alcune categorie junghiane fondamentali.

Come ho già detto, il materiale “grigio” è dato prima di tutto dalle ricostruzioni operate in colloqui psicoterapeutici e di consulenza psicologica o psico-pedagogica, che hanno coinvolto direttamente coniugi in conflitto, nuovi partner e talvolta i figli adolescenti degli uni e degli altri¹. Ci sono però anche fonti, dirette e indirette, che si possono rintracciare piuttosto in ambiti formativi adulti, e in ambienti scolastici, sempre con un relativo grado di occasionalità, ma che sono direttamente accessibili soprattutto a pedagogisti e formatori (e assai meno a psicologi e psicoterapeuti).

In ambito scolastico, il conflitto coniugale appare sempre più spesso come fattore sfondo nelle ricerche sull’insuccesso scolastico, e comincia ad emergere anche nelle situazioni multiculturali (famiglie straniere e matrimoni misti)². In altri termini, crescendo la presenza di gruppi di origine straniera e di matrimoni misti, cresce anche la conflittualità coniugale osservabile in queste situazioni.

Gli insegnanti rilevano specifiche tipologie di insuccesso e condotte ambivalenti, in bambini e adolescenti, che oscillano apparentemente fra pigrizia e abulia, isolamento e chiusura (“la testa sempre fra le nuvole”), fino a repentine esplosioni di irritabilità aggressiva, fenomeni spesso confusi con le crisi tipiche dell’età preadolescenziale e adolescenziale.

Per queste osservazioni tuttavia la mediazione è fornita sempre da insegnanti, dirigenti, educatori, i quali hanno a loro volta una soggettività interpretante delle situazioni che vivono, e ritengo che ogni interpretazione sia dominata dal problema focalizzato. Intendo dire che, se il focus dell’attenzione è sull’insuccesso dell’alunno, oppure sulla sua condizione di straniero, è possibile che non vediamo neppure in trasparenza il ruolo effettivo che il conflitto coniugale potrebbe avere avuto nella sua storia educativa.

¹ Il nuovo partner di un coniuge divorziato (il “terzo genitore”) può essere, evidentemente, a sua volta, un ex coniuge con uno o più figli. Quello del “terzo genitore” è quindi un ruolo parallelo, giocato in maniera inseparabile dalla personale posizione di genitore effettivo.

² Dei matrimoni misti si è occupata sistematicamente già dagli anni Novanta, M. Tognetti Bordogna (1996). Alcune ricerche esplorative in area pedagogica, negli stessi anni, si possono rintracciare in tesi di laurea inedite (ad es. Anaclerio, 1997). Quest’ultimo è uno dei primi lavori, per quanto mi risulti, in cui le coppie miste, indagate da interviste in profondità, presentano un elevato livello di conflitto interno, in cui emergono nettamente difficoltà educative.

Personalmente posso riconoscere, a distanza di molti anni, che per quanto storie di conflitto coniugale emergessero certamente nei materiali empirici da me raccolti all'interno di ricerche sull'emigrazione o sull'insuccesso scolastico, per anni non ne ho percepito la significatività, e negli studi allora pubblicati non vi ho mai fatto cenno (Moscato, 1990; 1999; 2001; 2006).

C'è anche da rilevare un'altra caratteristica, che ipotizza a monte la qualità del materiale "grigio" disponibile, e cioè il fatto che esso provenga solo da persone che, della loro storia di coniugi e di figli in conflitto, "vogliono parlare", o "hanno bisogno di parlare", e che sono comunque disposti a "raccontarsi". Anche un insegnante in formazione espone un caso perché questo lo ha colpito e/o coinvolto, e dunque "ha bisogno" di parlarne. Talvolta "ha bisogno di parlarne" perché lui/lei stesso è un coniuge in conflitto. Anche questo è fenomeno in crescita, e non mi risulta che alcuno abbia esplorato, fin ora, il problema del se, e in che termini, un conflitto coniugale personalmente vissuto intervenga sugli atteggiamenti professionali degli insegnanti³.

Dunque, occorre anche prendere coscienza che, quale che sia l'ampiezza del materiale empirico disponibile, esisterà sempre un parallelo universo di conflitti familiari che non approderà mai a consultori e studi professionali, e quindi a nessun questionario o intervista mirata dei ricercatori. C'è un universo che permane ben custodito, al riparo dall'occhio di psicologi e consulenti, come di insegnanti ed educatori, e che non si esprimerà mai in alcun *talk show* televisivo. In quel contesto parallelo ci sono, presumibilmente, anche le storie e le strategie di quei figli che hanno attraversato il conflitto coniugale, apparentemente in maniera funzionale. Sarebbe importante raggiungere anche loro, nella prospettiva del lavoro educativo e di consulenza educativa, per comprendere quali forze e quali circostanze siano state per loro concretamente di sostegno.

Una seconda conseguenza, sul piano della ricerca, è che, al momento, la metodologia prevalente sia costituita soprattutto dall'intervista (talvolta anche in profondità). Ciò determina un approccio tendenzialmente narrativo al problema, concentrato sullo studio del caso singolo: lo studio di caso ha enormi positività, insieme ad oggettive difficoltà, ed è indubbia la sua significatività, soprattutto nelle fasi esplorative di una ricerca⁴. Tuttavia, per la comparabilità dei dati, dovremmo almeno approdare alla formulazione di questionari qualitativi, e ciò mi sembra ancora del tutto in gestazione, almeno nell'area pedagogica. Anche se l'elaborazione di strumenti di indagine adeguati non risolverebbe per questo il problema del reperimento di campioni qualificati di soggetti cui indirizzare la ricerca.

In conclusione, se la ricerca pedagogica può (e presumibilmente deve) operare nelle sue indagini anche riflessioni di secondo livello sulle ricerche di altre aree disciplinari, sembra altrettanto chiaro che, almeno per alcuni anni, tutte le nostre ipotesi potranno dare avvio solo a ricerche empiriche di tipo esplorativo, e ogni generalizzazione anticipata sarebbe rischiosa e indebita.

Il nostro obiettivo in questo testo, nella consapevolezza dei limiti oggettivi di ricerca rilevati fino a questo punto, è solo quello di individuare possibili categorie di lettura, specificamente pedagogiche,

³ La questione mi è stata posta per la prima volta da un gruppo di insegnanti (tutte donne), nel corso di un seminario di formazione (marzo 2014).

⁴ Per la dimensione interpretativa della ricerca scientifica, giudico essenziale la posizione del problema già definita da K. Lewin, nel corso degli anni Trenta (Lewin, 1936;1951), approvata in Italia solo nei primi anni Settanta, e che offriva molto alla ricerca pedagogica. Oggi le posizioni metodologiche da approfondire, per la pedagogia, sono quelle fondate in termini fenomenologici, ed è da considerare e sviluppare comunque quella che viene oggi proposta come *Grounded theory* (cfr. Tarozzi, 2008).

per quello che appare sempre più, nella percezione sociale, un problema di forte rilevanza educativa. Operiamo quindi, in queste pagine, solo una prima ricognizione di elementi che sembrano tendenzialmente ricorrenti nelle situazioni di conflitto coniugale, provando ad interpretare il dinamismo della relazione educativa all'interno del conflitto.

In premessa: la rappresentazione della famiglia nell'orizzonte culturale attuale.

Soprattutto negli ultimi decenni, sembra sparita dall'orizzonte culturale un'immagine della famiglia come realtà sociale rinnovata, costituita e fondata da un patto di responsabilità fra un uomo e una donna (e non tanto dal loro reciproco innamoramento). Come effetto di un individualismo imperante, e per la stratificazione di ideologie di segno diverso, ma tutte concorrenti (freudismo, naturalismo spontaneistico, tardo illuminismo), si è persa del tutto la percezione che le società umane non siano davvero leggibili come “aggregazioni di individui”, ma siano, e siano sempre state, di fatto, piuttosto delle “reti di famiglie”, vale a dire di nuclei sociali primari caratterizzati da una solidarietà strutturale fra i loro membri, nuclei fra loro variamente interconnessi, e rispetto ai quali i vincoli di cittadinanza riconosciuti costituiscano piuttosto una struttura aggiuntiva e formale.

In tal modo, nelle rappresentazioni sociali, il significato di un “patto d'amore” e di una “scelta di libertà”, che contrassegna la coniugalità, è stato “coperto”, o “assorbito senza residuo”, dalla figura dell'*innamoramento*. Si accetta dunque l'idea che un matrimonio, comunque regolato sul piano normativo, e indipendentemente dalla sua dimensione religiosa (sempre meno presente nella sua celebrazione), possa/debba perdurare quanto l'innamoramento, e che perciò esso possa essere sciolto proprio come espressione di libertà soggettiva dei coniugi (o almeno di uno di essi).

Appare quindi tendenzialmente sottovalutato il dato che l'innamoramento o la “passione d'amore” non siano che *una* delle componenti dell'amore umano, e che le relazioni amorose siano molto più complesse e ambivalenti, inseparabili comunque dalla decisione di condividere/dividersi la vita con tutte le sue responsabilità. C'è una intrinseca natura di *alleanza*, nella coniugalità umana, che non può prescindere da sensi di stima e solidarietà reciproca, e dal “mantenere il patto” come espressione di affidabilità adulta. Viceversa, non c'è dubbio che l'espansione dei conflitti coniugali evidenzia oggi soprattutto l'espressione e la rivendicazione di un diritto alla felicità e alla libertà di ciascuno dei coniugi, della possibilità per essi di una “seconda chance”, formulata come un “diritto” soggettivo che assume, addirittura, una sorta di “doverosità” etica. Viene messa fra parentesi, soprattutto nella prima fase del conflitto, la conseguenziale lacerazione di una soggettività superindividuale, quale il nucleo familiare si era configurato, proprio fondandosi sul patto coniugale iniziale. Presumibilmente, la “figura” della famiglia come entità superindividuale manca del tutto, o viene rimossa, nell'immaginario dei coniugi in conflitto, che appaiono concentrati esclusivamente sulla dinamica della “coppia”.

Sembra poco compreso, perciò, il fatto che, nella percezione del figlio, il legame fra i suoi genitori sia invece di fatto *irreversibile*, (*irreversibile* più che *indissolubile*) in quanto posto all'origine della sua vita e della sua stessa identità personale⁵. Un figlio struttura l'identità del proprio Io a partire da una appartenenza familiare iniziale, che egli legge come una unità preesistente alla sua nascita; la sua famiglia, collocata essa stessa in una intersezione di relazioni con i propri ascendenti, costituisce quindi

⁵ Sotto questo aspetto, l'annullamento di un matrimonio da parte di un Tribunale ecclesiastico non è per un figlio meno doloroso o meno gravemente avvertito: possiamo supporre che l'idea di *nullità* del matrimonio fra i propri genitori generi vissuti anche più critici, rispetto alla *rottura* di esso.

per ogni figlio un orizzonte relazionale e simbolico che lo precede, e al cui interno egli si colloca identificandosi. Non importa quanto questo mondo di relazioni sia già contrassegnato da conflitti latenti, non solo perché i suoi legami affettivi permangono forti in ogni caso, ma soprattutto perché, nella sua materialità concreta, il nucleo familiare costituisce un complesso micro-universo simbolico, al cui interno anche i conflitti assumono un “senso” e non modificano la percezione di appartenenza, a partire dalla quale il soggetto in crescita struttura progressivamente la sua identità personale. Un indicatore a conferma potrebbe essere dato da alcune verbalizzazioni in soggetti adulti, in risposta alla domanda: “Dove ti sentivi veramente a casa tua?”. Sembra emergere che “la casa” evocata sia ancora quella precedente alla rottura fra i genitori (ma è anche la casa dell’infanzia, e quindi il dato sarebbe da capire meglio).

Detto in altri termini, la forza educativa di una famiglia non è mai circoscritta alle dimensioni affettive che la contrassegnano e/o alla sua dimensione esistenziale concreta, ma sembra scaturire anche e soprattutto dal suo costituirsi come un universo simbolico, in grado quindi di introdurre sempre ad universi simbolici ulteriori. La casa dell’infanzia, in questo senso, sarebbe la materializzazione di tale universo simbolico, capace quindi, ad un tempo, di mediare universi più ampi (“l’ordine del mondo”) e insieme di fornire un guscio affettivo di tipo simbolicamente rassicurante e protettivo. I giovani universitari portano con sé quasi sempre un oggetto proveniente dalla casa di famiglia, che tendono a riconoscere dichiaratamente come la propria “coperta di Linus”. Ma noi leggiamo solo la dimensione emotivo affettiva, e mai il più ampio simbolismo di queste dinamiche.

Oggi molti elementi socio-culturali concorrono presumibilmente in questo “oscuramento” nella comprensione della natura profonda dei legami familiari: favoriscono la lettura individualistica del legame di coppia forse anche la prevalenza di famiglie nucleari lontane dai loro ascendenti, e/o la onnipresenza dei figli unici, ormai sempre più spesso figli a loro volta di figli unici.

Ci sono poi fattori ideologici di segno diverso, stili e costumi di vita, e un sistema mass-mediatico polarizzato a tendenze consumistiche, mediate da pubblicità di ogni genere. Si può ipotizzare che anche le campagne pubblicitarie contribuiscano a proporre e a consolidare nell’immaginario concezioni superficiali e capricciose della scelta amorosa. Insieme alle *fiction* e *soap opera* di ogni genere (stile *Beautiful*), le pubblicità, gli infiniti chiacchiericci televisivi e quelli generati dai *social network*, le riviste di gossip, confluiscono tutti nella costruzione di un immaginario sociale denso di impliciti pedagogici, tanto più potenti quanto più pervasivi e inconsapevoli. Una sorta di “pedagogia della famiglia” in negativo.

E tuttavia questo universo dovrebbe essere adeguatamente esplorato con metodologie opportune, per potere affermare scientificamente se davvero, e in che misura, sia l’orizzonte culturale in cui viviamo ad educare i giovani ad un individualismo che li ostacola nel progettare di “fare famiglia”. Vorrei sottolineare che il “fare coppia”, talvolta con evidenti dinamiche di fusione, non è “fare famiglia”, perché la caratteristica della famiglia come entità superindividuale è un’intrinseca apertura dilatante, un’inclusione progressiva, cioè l’opposto della chiusura/ripiegamento tipica della “fusione” (che è sempre indicativa di regressione dell’Io).

In questa prospettiva, si può sospettare che dietro molti matrimoni e convivenze, poi sfociate in feroci conflitti, ci fossero di fatto delle *non scelte amoroze*, cioè relazioni sentimentali e legami erotici instaurati precocemente, giunti al limite della *fusione*, ma mai definitivamente *scelti* e *decisi*. Si tratta

di rapporti probabilmente instaurati come conseguenza di bisogni affettivi inappagati, di solitudini esistenziali insostenibili, di strutture di identità giovanili sempre fragili e sempre dipendenti dalla presenza di un altro. Con ciò non intendo escludere che su questi dinamismi di “non scelta” intervengano anche rappresentazioni spontaneistico-naturalistiche della sessualità, che favoriscono anche per essa stili di “consumo” del tipo “usa e getta”.

Perciò si dovrebbe oggi parlare molto di più, anche a livello divulgativo, di psicologia della scelta amorosa, per aiutare i giovani a comprendere se stessi. Avremmo bisogno di aiuto per la comprensione delle dinamiche familiari, più che di rinnovate ideologie normative della famiglia: anche la rivendicazione dell'indissolubilità del matrimonio religioso è diventata oggi ideologica quanto la sua negazione. Ma del resto la battaglia culturale (anche di molti pedagogisti) per il riconoscimento delle “famiglie”, presenta anch'essa forti aspetti ideologici, legati soprattutto al “diritto alla differenza”, all'orientamento sessuale, e sempre alla soggettività della scelta amorosa. Per di più, tali modelli pedagogici spesso implicano una tendenziale parità nella responsabilità fra gli adulti e i minori di ciascun nucleo (opzione quest'ultima certamente non di aiuto alla coscienza di una responsabilità educativa degli adulti).

Avremmo invece bisogno tutti di capire meglio (o di riscoprire) “come funziona” una famiglia, quali siano i bisogni umani che essa appaga; di capire, o di riscoprire, anche che i suoi rapporti interni non sono simmetrici, ma asimmetrici, e proprio per questo essa costituisce una forma strutturale dell'esperienza educativa. Si potrebbe allora parlare di “responsabilità genitoriale” in termini prioritari rispetto ad un supposto “diritto alla genitorialità”, giusto per ricominciare a percepire la realtà della esperienza umana nella sua storicità esistenziale.

Solo a queste condizioni sarebbe possibile riproporre sul piano concettuale e storico-teoretico un'idea positiva (non più ideologica) del patto coniugale e dei suoi significati sociali e culturali. Esso allora potrebbe tornare ad essere un progetto della vita adulta, riconoscibile come tale per ogni immaturo. Solo in un simile quadro sarebbe possibile legittimare e rilegittimare anche le famiglie ricomposte ed altre eventuali tipologie familiari. In altri termini, ci serve un'idea pedagogica positiva di “famiglia”.

Il processo educativo

Ciò che chiamiamo qui “processo educativo” costituisce un *avvenimento*, un *accadere* (piuttosto che un *progetto*), che va considerato nella sua globalità, e non solo nelle sue più ridotte o limitate dimensioni cognitive e intellettuali. Se vogliamo renderci conto del primato e della insostituibilità della famiglia, comunque costituita, e per conseguenza dell'effetto (diretto e indiretto) che il conflitto coniugale implicherà nella dinamica del processo educativo dei figli, ci serve una rappresentazione più complessa e olistica del processo stesso e della sua natura relazionale e interattiva.

Definiamo l'educazione, almeno provvisoriamente, come un processo dinamico, che lega interattivamente generazioni diverse, sempre nella concretezza di una socio-cultura storica, e di uno specifico orizzonte culturale (che può essere anche conflittuale). Questo processo determina, nel tempo lungo dell'età evolutiva, la formazione della persona, fino alla conquista di una soglia di autonomia, intellettuale, sociale ed etico-religiosa. La nozione di una educazione che “duri tutta la vita” è approssimativa, e confonde il dinamismo delle trasformazioni adulte con le conquiste progressive dell'età evolutiva, che ha una propria malleabilità attiva, e quindi una “potenza” di crescita caratteristica, e in sé non ripetibile.

Il processo comporta una specifica relazione del bambino con una serie di persone adulte significative per lui, con cui egli si identifica e da cui viene, per molti versi, psicologicamente “contenuto”, fino al momento in cui diventa capace di “auto-contenersi”, e raggiunge una soglia di autonomia, in base alla quale assume il controllo e la responsabilità delle proprie condotte. L'autonomia personale progressivamente conquistata prende sempre le forme e i contenuti fissati dalla socio-cultura di riferimento; l'educazione è in sé inevitabile, nel bene e nel male: nessuno può sottrarsi ad essa, ma allo stesso modo, e progressivamente, nessuno può essere educato contro la propria volontà.

Di norma esiste sempre un “progetto di vita”, per quanto implicito, che sostiene il processo educativo, come suo presupposto e come suo scopo: colui che cresce lo percepisce nelle attese degli adulti, ma progressivamente lo fa proprio e lo modifica di conseguenza. Il progetto di vita governa le scelte singole via via necessarie, e dirige le condotte rinnovate come i cambiamenti di direzione. Si comprende quindi come, se tale è l'educazione, essa sia inseparabile dal continuo conferimento di senso alla vita, agli oggetti e agli avvenimenti, ed anche alle relazioni umane che si vivono (Moscato, 1994; Caputo e Moscato, 2006). La relazione educativa è tale non in rapporto ai *ruoli* rispettivi delle persone coinvolte, ma piuttosto in rapporto alle *funzioni* che gli adulti assolvono rispondendo ai bisogni specifici dei soggetti immaturi. Le funzioni genitoriali, che in passato e in altri studi abbiamo analizzato come *paterne* e *materne* (Moscato, 1994; Caputo e Moscato, 2006) non derivano dalla biologia e neppure dalla norma giuridica, ma contrassegnano una relazione umana *sui generis* che possiamo chiamare *educativa*.

Il primo elemento caratterizzante e identificativo di tale relazione è costituito, come abbiamo già detto, dai processi di identificazione che ogni figlio ha sviluppato precocemente nei confronti di entrambi i genitori. L'identificazione reciproca, sia pure di segno diverso, caratterizza le relazioni educative in quanto tali, in maniera inseparabile dall'interazione bisogno/funzione che le struttura. Il tema della identificazione è stato esplorato dalla psicanalisi con diverse sottolineature nel corso del Novecento, e spesso con attenzione quasi esclusiva alla sua dimensione potenzialmente patologica. Sul piano della riflessione pedagogica, sembra invece evidente che il processo di identificazione (sempre inconscio) che caratterizza il bambino e l'adulto in termini diversi, costituisca di per sé una potente motivazione alla crescita cognitiva ed emotivo-affettiva del bambino, favorisca la fiducia di base, e soprattutto sostenga l'esperienza infantile, a partire dalla quale si svilupperà poi l'autostima.

Per l'adulto, viceversa, l'identificazione (sempre inconscia, ma tendenzialmente transitoria) determinerebbe forme di comprensione empatica e condotte di cura e di promozione dell'autonomia, rivelandosi la spinta più potente per l'assolvimento di funzioni educative specifiche nei confronti di ogni figlio/allievo. Esistono naturalmente anche identificazioni adulte di segno opposto, che possono determinare tendenze al possesso, al controllo e alla fusione: si tratta di identificazioni che, per quanto potenzialmente presenti in ciascuno, in realtà si stabilizzano solo in personalità adulte fragili e a loro volta “ferite” da precedenti esperienze negative. Abbiamo già visto che queste tendenze possessive di “fusione” si possono rintracciare, prima ancora che nei confronti di un figlio, già in molte coppie genitoriali, nella loro dinamica interna e anche prima dell'esplosione del conflitto.

In positivo, la capacità di identificazione transitoria sembra essere il segreto della socialità umana, delle relazioni d'amore, d'amicizia, di cura. Non esaurisce la capacità di responsabilità etica dell'adulto, ma presumibilmente ne costituisce un presupposto essenziale. Si osserva, ad esempio, in

episodi di bullismo fra giovanissimi, una apparente incapacità dell'aggressore di identificarsi con la vittima (esattamente come nelle condotte delinquenti adulte).

Possiamo anche supporre che, nelle relazioni precoci fra genitori e figli dentro l'ambiente familiare, la maturità socioaffettiva dell'adulto provochi una maturazione analoga dell'affettività del bambino. Ma si tratta di una materia complessa e sfuggente, molto difficile da indagare, sia per l'infinita ricchezza delle variabili che entrano in gioco, sia per la soggettività estrema delle soluzioni che i soggetti umani elaborano, per continuare a svilupparsi e per fronteggiare tutte le potenziali crisi che li colpiscono. Anche il dato, almeno apparentemente più certo, che all'opposto la immaturità affettiva dell'adulto favorisca fissazioni e regressioni nel figlio bambino, deve essere valutato con cautela, ad evitare determinismi pregiudiziali: nei tempi lunghi, infatti, le trasformazioni adulte presentano anche evoluzioni positive non prevedibili (almeno in alcuni casi).

Per un altro verso, e in parallelo, non è possibile che i modelli, i valori, le rappresentazioni condivise, e l'immaginario sociale in genere, non entrino nei processi educativi. L'orizzonte culturale in tutte le sue componenti costituisce sempre una delle costanti decisive nella fenomenologia dell'educazione. Per millenni tale orizzonte è stato sempre mediato, nei confronti di ogni immaturo, dai suoi gruppi primari di riferimento: famiglia, scuola, apprendistato in tutte le sue forme, chiese di appartenenza. L'esposizione e il confronto potenziale con i prodotti della cultura formale, e con le diversità culturali, avveniva sempre con relativo ritardo, con una progressione soggettiva relativamente lenta, e mai prima dell'adolescenza. Nel corso degli ultimi quaranta anni questa condizione si è modificata in termini radicali, e i bambini sono precocemente messi a confronto con gli scenari aperti da un sistema mass-mediatico pervasivo e apparentemente onnipotente, che spesso tende a conferire senso alle relazioni (anche a quelle familiari) piuttosto che ricevere senso dalle relazioni educative. Sembra quindi, come abbiamo già anticipato, che oggi sia l'orizzonte mass-mediatico a definire il senso della famiglia e delle relazioni coniugali ed amorose, per genitori e figli.

La pervasività dell'orizzonte culturale potrebbe però agire in termini più superficiali di quanto immaginiamo: modelli culturali arcaici possono sopravvivere e riemergere, anche in forma contaminata, "travestiti" in nuove pulsioni, aspettative, motivazioni, bisogni e desideri: nelle violenze che giungono all'omicidio in molti conflitti coniugali riemergono, presumibilmente, alcuni di tali nuclei, e anche questo dovrebbe/potrebbe essere meglio studiato e compreso.

Di norma, nell'esplosione del conflitto coniugale emergono spesso rappresentazioni e grovigli emozionali, insieme a modelli culturali variamente presenti e stratificati, presumibilmente a livello inconscio, talvolta espressi e argomentati come "opinioni" o "punti di vista" dei coniugi. Ma, sia concezioni ideali/culturali, sia attese e bisogni soggettivi, costituivano già un importante fattore sfondo nella costruzione iniziale della relazione coniugale, influenzandone la dinamica fino all'esplosione del successivo conflitto. Gli stessi elementi si riversano poi nel processo educativo di ciascun figlio, anche se con esiti e conseguenze ampiamente diversificati sul piano soggettivo.

Per i figli, la possibilità di soluzioni soggettive dipende anche dagli elementi e dalle risorse educative di cui ciascuno di essi può disporre in concreto. Anche fratelli e sorelle, soprattutto se figli della stessa coppia genitoriale, sembrano costituire di per sé una risorsa educativa. Forse i fratelli germani conservano una capacità, affettiva e simbolica, di costituire "famiglia", e quindi di sostenersi a vicenda, ma è solo un'ipotesi. A maggior motivo, figure adulte presenti e affettuose come i nonni e gli zii, costituiscono una risorsa educativa. Ma anche un ambiente scolastico socialmente positivo, e intellettualmente significativo, può costituire una risorsa importante. Ciò vale per altri ambienti socio-

educativi che possono essere di forte supporto (un gruppo scout e/o una parrocchia, la palestra/piscina, attività sportive praticate sotto la guida di allenatori significativi, formazione musicale e coreutica etc.)

L'ambiente scolastico, in particolare, può costituire di per sé una risorsa educativa importante, intervenendo sia sul piano dell'orizzonte di senso, sia sul piano delle relazioni, con adulti e coetanei. Se ciò è vero per tutti i ragazzi, lo è particolarmente per i figli di genitori in conflitto.

La fenomenologia dell'insuccesso attesta la significatività educativa degli ambienti scolastici. Spesso l'insuccesso di un ragazzo sembra espressione di una richiesta di attenzione e di aiuto nei confronti di uno o di entrambi i suoi genitori. All'opposto, in altri casi, dobbiamo leggere l'espressione di una reazione risentita del figlio al conflitto coniugale. In altri casi ancora, l'insuccesso scolastico e/o condotte intenzionalmente negative a scuola, sembrano costituire una sorta di "vendetta" nei confronti dei genitori (e, per estensione, del mondo adulto in genere). Né si può escludere una combinazione ambivalente di tutte queste motivazioni fra loro combinate. Ma la costante trasversale di tutte queste fenomenologie è una dimostrazione di significatività educativa potenziale dell'ambiente scolastico: in età evolutiva, ogni ribellione ed ogni abbandono si attuano sempre contro "qualcosa" o "qualcuno" cui sia stato assegnato, più o meno inconsciamente, un significato rilevante. Questi ragazzi mostrano dunque di avere trasferito simbolicamente sulla scuola il forte investimento emozionale rivolto all'ambiente familiare.

Per altro verso, non è detto che la crisi si traduca in insuccesso scolastico o in condotte più o meno ribelli dei figli: si osservano anche condotte di segno opposto, come la ricerca esasperata del successo scolastico, e/o dell'approvazione degli insegnanti, condotte che però, presumibilmente, potrebbero avere la stessa matrice, nella crisi familiare generata dal conflitto coniugale.

Anche in assenza di un vero insuccesso scolastico, più o meno transitorio, si osservano molte e differenti condotte, oscillanti dall'apatia all'aggressività incontrollata, che evidenziano in questi figli, bambini e ragazzi, vissuti di sofferenza, e possibili fenomeni di stasi dello sviluppo, soprattutto sul piano socio-affettivo. Anche istruttori sportivi, docenti di musica e danza, catechisti, educatori scout, segnalano spesso, per quanto con diversa sensibilità, la percezione di alcune tipologie di sofferenza e di involuzione fra i bambini e i ragazzi che incontrano, tipologie che sembrano accompagnare la condizione di conflitto coniugale già esplosa nelle loro famiglie. Manca però in tutti questi contesti una lettura condivisa fra gli operatori, che sia sufficientemente esplicativa delle dinamiche osservate, e insieme che sia specificamente pedagogica, e funzionale al fornire almeno dei criteri metodologici da condividere sul piano educativo. Le categorie psicanalitiche che evidenziano e analizzano le emozioni dolorose, i sensi di colpa e di paura, e l'instabilità affettiva che sembra contrassegnare questi ragazzi, anche quando assolutamente corrette e complete, non sono di fatto adeguate a formulare principi di metodo educativo praticabili nei diversi contesti. Il problema infatti, pedagogicamente parlando, non è il vissuto di sofferenza, più o meno inespresso, di qualsiasi figlio, ma piuttosto l'opzione per la stasi, il blocco dello sviluppo, che si configura sicuramente in termini socio-affettivi, ma talvolta anche nelle sue dimensioni cognitive, blocco presumibilmente generato dalla ferita psichica, da un dolore talvolta represso, talvolta parzialmente inconsapevole, perché subito razionalizzato senza sufficiente elaborazione. Si osservi che un bambino non può essere aiutato a rielaborare il suo dolore da quei genitori che di esso sono di fatto la causa, e che gli appaiono assorbiti dal conflitto, affettivamente stravolti essi stessi, ostili e risentiti fra loro. Talvolta il figlio (anche bambino) tace per proteggerli dalla sua stessa sofferenza, con una conseguente chiusura affettiva che accresce la spinta verso la stasi, e la

stasi diventa a tutti gli effetti un vero e proprio “ritiro” delle forze dell’Io, che si ripiega su se stesso, talvolta avvolgendosi in una regressione fantastica e consolatoria verso la propria infanzia. Altri adulti affettuosi spesso favoriscono questa regressione, tentando una sorta di compensazione affettiva (“non lo voglio contrariare mentre sta già soffrendo tanto”). Ma le regressioni in età evolutiva, pur costituendo un rischio costante per ogni soggetto umano, sono particolarmente pericolose, se ritardano troppo l’affronto dei compiti maturativi propri dello stadio evolutivo, e tanto più pericolose quanto più è precoce il periodo in cui la crisi si instaura⁶.

Ma in genere non abbiamo questa lettura dei compiti di sviluppo, anche perché è diventata molto debole o inesistente una lettura condivisa dell’educazione come accompagnamento adulto di una spinta esistenziale alla crescita e alla conquista dell’autonomia personale. Noi tendiamo a “consolare”, a “compensare”, e soprattutto a “proteggere” gli Io immaturi, come espressione della nostra cura (ma forse anche della nostra imbarazzata “impotenza” di fronte a queste situazioni).

In questa prospettiva, non solo i familiari, ma gli operatori nel campo educativo, a partire dagli insegnanti, dovrebbero in primo luogo essere aiutati a prendere coscienza delle personali forme di “imbarazzo” con cui essi affrontano il conflitto coniugale manifesto, un imbarazzo che ha complesse spiegazioni, e che spesso impedisce una comunicazione intersoggettiva chiara, e una presa di posizione educativa netta nei confronti dei ragazzi, che gli educatori vorrebbero viceversa sostenere positivamente in queste fasi delicate del loro percorso di vita.

Ci sono in effetti elementi comuni, che apparentemente si ritrovano nei figli di genitori separati, non solo di sofferenza, ma soprattutto di conflitto intrapsichico, a cui noi dobbiamo riuscire a prestare attenzione, in primo luogo come genitori, e poi come insegnanti e/o educatori.

Identificazione e conflitto intrapsichico

Si può ipotizzare che il problema più grave che il figlio di genitori in conflitto deve affrontare sia il conflitto intrapsichico legato alla sua duplice inconscia identificazione con entrambi i genitori. L’identificazione è del tutto inconsapevole, rimane ignota al figlio nei suoi dinamismi specifici per tutta l’età evolutiva, e può essere di segno del tutto differente rispetto a quanto il figlio bambino o adolescente percepisce ed afferma di se stesso e del rapporto con ciascuno dei genitori.

L’identificazione con un genitore, proprio perché precoce e totalizzante, può essere anche *negativa*, vale a dire che può coesistere con risentimenti, giudizi svalutanti, delusioni, e rifiuti del genitore medesimo; può essere (e lo è molto spesso) *ambivalente*, vale a dire che mitizzazioni e ammirazioni, e legami affettivi fortissimi, si alternano a risentimenti e rifiuti, sia in parallelo, sia con periodiche oscillazioni. Questo a prescindere da un più forte legame con l’uno o con l’altro genitore. Il conflitto prolungato e irrisolto fra i genitori diventa dunque, quasi inevitabilmente, conflitto intrapsichico per ogni figlio, anche se con diverse proporzioni e livelli. A questa tendenza si somma un elemento aggravante specifico, sul piano educativo, determinato dal fatto che i due genitori, tentando di “portare il figlio dalla propria parte”, e comunque di “non perderlo”, cessano di assolvere le funzioni educative che corrispondono ai bisogni del figlio, e in primo luogo e più spesso la “funzione paterna” (quella che fissa le norme e significati, che “mette alla prova” e conferisce stima, suscitando l’autostima). I genitori in conflitto fra loro evitano accuratamente ogni conflitto con il figlio/figlia;

⁶ Per la nozione di stadio evolutivo e di compito di sviluppo seguiamo il modello classico di E. Erikson (1900-1994), che almeno nelle sue implicazioni pedagogiche permane tutt’ora insuperato (Erikson. 1964; 1980).

evitano perfino di contraddirlo troppo apertamente nelle sue scelte sentimentali e sessuali. Ma neppure le funzioni “materne” riescono ad essere assolute, anche quando, apparentemente, i coniugi in conflitto si guadagnano l'affetto del figlio con “indulgenze” di vario genere nei suoi confronti, e talvolta competono fra loro in premi e regali. La “funzione materna”, di fatto, assoluta in base a una identificazione genitoriale tutta protesa all'autonomia del figlio e al suo bisogno soggettivo, è la funzione che “accompagna”, comunque e dovunque, ed esige un Io genitoriale (del padre e della madre) maturo e per questo capace di cura. Stravolti dal loro conflitto e preoccupati di riaffermare il loro diritto alla felicità sentimentale, di norma i genitori separati non riescono più a collocarsi “accanto” al figlio, e perdono la possibilità di intendersi e di aiutarsi reciprocamente ad assolvere tale funzione. Potremmo dire che essi, sostanzialmente, “perdano forza educativa” ciascuno per suo conto, e poi la perdano ancora perché non possono più dialogare, quando il figlio/a, con la sua condotta, li mette deliberatamente di fronte a prove di “verifica” affettiva. Anche in questo caso, e di fronte a condotte critiche e preoccupanti, essi tendono piuttosto a scaricarsi reciprocamente addosso ogni responsabilità, piuttosto che ad aiutarsi a capire e ad affrontare la condotta del figlio. A parte alcuni casi di positiva ripresa di dialogo genitoriale, proprio in funzione di avvenimenti negativi che coinvolgono il figlio. In genere essi non reggono l'ostilità risentita del figlio, quando la percepiscono, e se ne difendono addossando all'altro coniuge la responsabilità anche di questo (“me lo mette sempre contro”). In tal modo non vengono mai compresi i bisogni evolutivi che rendono ogni figlio “risentito” (almeno periodicamente) con i propri genitori. Il punto da fissare per noi, sul piano pedagogico, è che un conflitto intrapsichico di tale portata genera indubbiamente un blocco dello sviluppo, spinge verso la stasi e favorisce una forma di involuzione/ritiro nell'apparato dell'Io. Per di più, la complessità di un tale conflitto non permette, ritengo, la sua rielaborazione nel corso dell'età infantile e adolescenziale, neppure con un supporto psicoterapeutico, perché le forze dell'Io sono probabilmente ancora insufficienti, non tanto a “capire”, ma soprattutto a reggere emozionalmente un dinamismo tanto complesso, mentre l'identità personale non si è ancora del tutto stabilizzata⁷.

Dunque, l'accompagnamento educativo, in questo caso, dovrebbe favorire l'accantonamento provvisorio di questo nucleo conflittuale, all'interno dell'Io, per superare la stasi, e – per quanto è possibile operare un'azione di riduzione del conflitto esterno, che dia “tregua” all'Io del figlio, che gli lasci il tempo di generare risorse psichiche per affrontare una tanto devastante conflittualità interna. Questo è probabilmente il punto di maggior rilievo di cui parlare in primo luogo con i genitori in conflitto, e fin dall'inizio di esso.

Di fatto, è molto comune l'espansione progressiva del conflitto: quali che fossero i torti che i coniugi si erano fatti prima dell'esplosione di esso, non c'è dubbio che una ulteriore serie di torti reciproci si scatena dopo il suo innesco (coinvolgendo immediatamente i figli). In parole povere, potremmo dire che un conflitto coniugale scatena di norma il “peggio” di entrambi i genitori, e offre le loro pessime condotte all'osservazione del figlio, determinando in lui sfiducia, perdita di stima, difficoltà di accettazione, e suggerendo modelli di condotta umana, apparentemente inevitabili, che spesso sono distruttivi o auto-distruttivi. Tutto ciò dilata anche il conflitto intrapsichico in ogni figlio.

Un dato doloroso e devastante è il perdurare di una condotta rancorosa fra gli ex coniugi: anche quando la fase esplosiva del conflitto sembri superata, sopravvivono in essi rancori da delusione e da

⁷ “Solo quanto mio padre è morto, ho capito e ho ammesso con me stessa che mi era mancato tutta la vita” (verbalizzazione di un soggetto femminile di 34 anni in un colloquio personale, 1990).

perdita di investimento. In ultima analisi, permane una radicale incapacità di perdonare i reciproci torti, ma anche i difetti e le imperfezioni, le inadempienze, che hanno (o avrebbero) segnato il loro rapporto (esiste anche una “mitologia del torto subito”). Talvolta il colloquio fa emergere segreti rimpianti a fianco dei risentimenti mitizzati, ma anche questo sembra esasperare il conflitto piuttosto che attenuarlo. E per il figlio, poi, anche il “rimpianto” segreto di uno o dei due genitori, permane un elemento paralizzante di inibizione della crescita.

Di chiunque fossero inizialmente i torti maggiori, i coniugi in conflitto “non dimenticano”, non si rispettano, non si compatiscono. In genere essi si fanno reciprocamente dei torti ulteriori anche ad anni di distanza, in una sorta di gara a chi può maggiormente ferire l’altro o vendicarsi dell’altro (in una sorta di crescente *sindrome di Medea*). E nessuno di loro percepisce che ognuno di tali torti sarà una ferita per il figlio/figlia, che essi pure ritengono e dichiarano di amare.

Come abbiamo già detto, anche indipendentemente dalla sua regolamentazione giuridica o religiosa, la coniugalità presenta una sua irreversibilità strutturale che è in primo luogo concretamente psicologica, generata dall’intimità sessuale e dai legami amorosi, ma soprattutto dai reciproci investimenti emotivo-affettivi che i due coniugi hanno a suo tempo realizzato, dalle mitizzazioni rispettive e dalle ferite narcisistiche che essi subiscono con l’abbandono del partner, e in genere con il fallimento del matrimonio: tali “ferite” esigono una compensazione psicologica (che talvolta viene richiesta proprio al figlio). In alcuni casi il bisogno di compensazione spinge un coniuge separato a nuovi e ripetuti infelici tentativi di “ri-fare famiglia”, in cui i suoi figli vengono ovviamente coinvolti.

Per quanto possano esistere forti dislivelli fra i torti reciproci, è rarissima l’evenienza che nella scomposizione/lacerazione di un nucleo familiare esista un solo torto e una sola ragione. Può esserci invece una parte oggettivamente più debole, o che pagherà comunque dalla separazione un prezzo più alto (e il figlio condivide sempre anche il “pagamento” di questi prezzi, in termini di qualità di vita e di sviluppo personale).

Questa osservabile “incapacità di perdono”, e di autentica “compassione” per l’altro, impedisce una riconciliazione/riappacificazione fra gli ex coniugi, anche a distanza di molti anni, e anche dopo che ciascuno di essi si è rifatto una nuova famiglia. Nella consulenza personale risulta difficile far capire che possa esistere un “perdono” del coniuge che non comporta la ripresa di una vita coniugale, ma è ancora più difficile far capire che solo il perdono reciproco fra gli ex coniugi costituirebbe la condizione di serenità per i figli, e che per essi materializzerebbe l’offerta di una prospettiva positiva d’esistenza. La serenità affettiva è ciò di cui i figli feriti dal conflitto coniugale avrebbero sempre un estremo bisogno. In realtà anche i figli avranno bisogno di “perdonare” i loro genitori, per le loro debolezze e imperfezioni, per gli abbandoni (reali o percepiti) subiti da parte loro, ma ciò può emergere consapevolmente solo nella prima stagione adulta: ancora una volta, per il lungo tempo della nostra inconsapevolezza personale, sono le condotte e gli atteggiamenti dei genitori che forniscono la direzione della crescita, che “aprono e segnano il sentiero” esistenziale nei confronti di ogni figlio. Gli elementi di serenità affettiva legati alla comprensione/compassione dei coniugi l’uno per l’altro (e anche di ciascuno per se stesso) determinerebbero un orizzonte simbolico e affettivo facilitante, per i figli, nel progressivo superamento/rielaborazione del loro conflitto intrapsichico, ancora nel corso della giovinezza e della prima età adulta⁸.

⁸ In un caso seguito oltre venti anni fa, il conflitto familiare riespose anche con i figli, ormai adulti, quando gli anziani genitori si riconciliarono dopo alcuni anni di separazione. Il padre aveva abbandonato la famiglia in seguito ad una

Ancora più difficile far comprendere che il rancore prolungato “toglie il respiro” alla vita del coniuge rancoroso, che gli impedisce di staccarsi dal passato, di progettare il futuro, di occuparsi dei propri figli con libertà, e perfino di vivere nuove relazioni senza condizionamenti negativi iniziali.

Sotto questo aspetto, l’indicazione etico-religiosa del perdono costituisce anche una risorsa importante di equilibrio psichico e di igiene mentale, per quanto ciò possa apparire paradossale.

Colui/colei che non sa perdonare, non sa neppure chiedere perdono, e spesso i coniugi in conflitto, quale che sia la posizione apparentemente assunta, si mostrano soprattutto incapaci di perdonare a se stessi, oltre che all’ex coniuge. Se il coniuge rancoroso è religioso, è possibile che tenda a chiudersi in una ostinata difesa delle proprie scelte anche davanti a Dio. Ovviamente la qualità della sua esperienza religiosa può costituire un punto di sostegno psicologico, o viceversa un elemento di puntigliosità e rigidità.

Di norma, il rancore prolungato genera stasi nella vita dei genitori, e si allunga come un’ombra minacciante sulla vita dei figli e sulla loro progettazione esistenziale. I genitori in conflitto sembrano non riuscire a proteggere da questo i propri figli, per quanto dichiaratamente amati.

Viceversa, sono proprio i genitori a chiedere, esplicitamente o implicitamente, al figlio di “scegliere” fra loro, di “prendere le parti” dell’uno o dell’altra, spesso denigrando ciascuno l’altro coniuge, e senza mai rendersi conto che il figlio non può rinunciare a nessuno dei due; senza rendersi conto che questi viene deluso e indebolito nei suoi processi di crescita – quando scopre la cattiva condotta di uno (o di entrambi) - proprio in ragione della sua identificazione. Insomma, i genitori sembrano lavorare, di fatto, per acuire il conflitto intrapsichico del figlio, senza mai dargli la “tregua” necessaria per accantonarlo e riprendere il proprio percorso di sviluppo.

Il figlio per conseguenza elabora progressivamente giudizi negativi e sviluppa sotterranei risentimenti nei confronti dell’uno o dell’altro genitore (e più spesso di entrambi), sviluppando contemporaneamente anche forti, ambivalenti e latenti sensi di colpa. La presenza di invincibili sensi di colpa appare una costante spesso inspiegabile in tutti i figli di separati, attestata dalla prassi psicoterapeutica e di consulenza psicologica e psicopedagogica. In sede di colloquio personale, studenti universitari di almeno venti anni riconoscono con relativa facilità di provare, o di aver provato, forti sensi di colpa, nei confronti di uno o di entrambi i genitori, di avere avuto condotte contraddittorie e ostili, che solo ora essi sembrano in grado di percepire e di razionalizzare.

Il senso di colpa potrebbe essere legato a un vissuto di abbandono che non viene rielaborato, del tipo “i miei genitori non mi hanno messo al primo posto perché io non lo ‘meritavo’”, oppure “mi hanno abbandonato perché sono ‘sbagliato’ io”. Alcuni adolescenti verbalizzano addirittura vissuti in cui sembrano attribuirsi la “colpa” del conflitto fra i propri genitori. E’ possibile ipotizzare che il senso di colpa del figlio, del tutto irragionevole, dipenda piuttosto dall’identificazione inconscia con i genitori (“sono sbagliato perché sono ‘come’ loro”). Questo senso di colpa irragionevole sembra connesso ad una insicurezza globale dell’Io adolescente e tardo adolescente (di cui forse è la causa), a

infatuazione amorosa, che gli era anche costata molto in termini economici. I figli non capirono che per la madre /moglie era più importante restituire affetto e cura ad un uomo vecchio e solo, anziché rivendicare in eterno il torto subito. Era una donna di grande positività affettiva, con orientamenti etici e religiosi precisi, che non era mai stata “distrutta” dall’abbandono del marito per una rivale più giovane. La coppia ritrovò equilibrio, serenità e una migliore qualità di vita, ma i loro figli impiegarono anni a rendersi conto del valore di questa scelta e a condividerla. Cito l’episodio a dimostrazione della complessità dei conflitti intrapsichici di figli anche adulti.

sensi di sfiducia generalizzata, e in ultima analisi ad una tendenza al “ritiro” in tutti i successivi momenti di crisi nel percorso di crescita. Si tratta quindi di un ostacolo interiore molto forte allo sviluppo dell'identità personale del figlio/figlia.

Per altro verso, si osserva nei ragazzi che hanno vissuto il conflitto genitoriale una tendenza costante a “mettere alla prova” altri adulti significativi (o potenzialmente significativi) come insegnanti, catechisti, istruttori ... prima di concedere ad essi fiducia (anche se l'adolescente mostra di desiderare di fidarsi). In alcuni soggetti adolescenti si osserva un costante atteggiamento di sfida e di provocazione, non solo nei confronti degli adulti, ma anche di coetanei, amici/amiche, fidanzatini potenziali. Sospettiamo che alcune condotte amorose violente nei giovani maschi (fascia 14-16 anni) siano solo tentativi di controllo della ragazza, oppure forme di autoprotezione preventiva rispetto ad una possibile delusione da abbandono. Le ragazze sembrano sviluppare, per la stessa motivazione, atteggiamenti di dipendenza alternati a forme di crudeltà psicologica e di violenza verbale fuori misura. Questa tendenza costante alla “messa alla prova” di tutte le potenziali relazioni significative si radicalizza poi nelle relazioni amorose della giovinezza, in genere fino alla distruzione del rapporto (“vediamo se sei meglio di mio padre/mia madre e non mi abbandonerai”) (Baldaro Verde, 1993).

Sotto questo aspetto, è possibile ipotizzare che, alla diffusione di conflitti coniugali espliciti e “guerreggiati”, corrisponda la crescita di rapporti sentimentali e sessuali precoci, fra adolescenti che “si appoggiano” l'uno all'altro in termini “compensativi”. La precocità sessuale degli adolescenti non deriverebbe, quindi, solo dall'effetto di modelli e costumi sociali pervasivi, o da leggerezza adolescenziale; si tratterebbe soprattutto di bisogni insoddisfatti di natura educativa: bisogni di significato, bisogni di sicurezza, bisogni di attaccamento. Tali bisogni evolutivi, che spingono a relazioni precoci in cui si cerca sicurezza e significato, diventano poi, in età adulta, la causa di successive rotture e conflitti da delusione, a loro volta riflessi sui figli. In letteratura sembra abbastanza ricorrente il fatto che figli di separati/divorziati diventino a loro volta coniugi in conflitto.

Una condotta di segno opposto, osservabile fra i giovani adulti, è quella del rifiuto della relazione amorosa, per paura di abbandoni, delusioni e sofferenze, già sperimentati per via indiretta nel conflitto fra i propri genitori. A tali chiusure sentimentali radicali possono però alternarsi passioni amorose capricciose, in cui ci si “vendica” ancora di genitori che hanno a suo tempo “tradito” e “abbandonato”. Ma anche in questo caso si tratta, per l'Io del figlio, di “opzioni per la stasi”, che potrebbero essere anche autopunitive, e la cui elaborazione è sempre molto difficile nel corso della vita adulta.

Altre conseguenze del conflitto che hanno rilevanza educativa

Un ulteriore elemento di dolore e di insicurezza, per i figli, è dato dalla “perdita” affettiva dei nonni, (e/o di altri parenti) che si realizza di frequente. Per un verso accade che i genitori dei coniugi in conflitto “prendano le parti” del proprio figlio/figlia, entrino a loro volta in conflitto con il genero/nuora, e quindi vengano di fatto allontanati e separati dai nipoti, quando la custodia dei figli di fatto appartenga al genero/nuora. Per questi figli l'allontanamento di nonni e zii costituisce quasi sempre una perdita affettiva ulteriore, e l'allontanamento di una potenziale risorsa di supporto per il loro processo educativo.

Fra gli errori ricorrenti di nonni affettuosi e bene intenzionati c'è l'espressione di giudizi negativi, anche impliciti, nei confronti di uno o entrambi i genitori dei loro nipoti (anche se si tratta del loro figlio/figlia). Ma tali giudizi, proprio perché espressi da un altro adulto significativo, acquiscono il conflitto interno del figlio/nipote, che viene costretto a "prendere le distanze" anche da un nonno/nonna molto amato. Per questa ragione, nipoti affezionati soffrono anche nella relazione con i nonni, e sviluppano per essi sentimenti ambivalenti. In altri termini, il figlio di separati tende a perdere anche altri possibili supporti affettivi e proposte educative da parte di nonni e zii (o di alcuni di essi).

Ci sono casi abbastanza ricorrenti in cui un ex coniuge ritorna a vivere con i propri genitori insieme al figlio bambino, sia per ragioni di necessità materiale, sia di sostegno psicologico. Per quanto queste scelte risolvano per l'immediato problemi materiali e ottengano supporto affettivo, abbiamo in genere una forma di regressione del genitore, che ritorna nel ruolo di "figlio/figlia" dentro la sua famiglia di origine. La ferita derivata dal fallimento coniugale si trasforma in sensi di inadeguatezza e di colpa, che non solo indeboliscono sul piano educativo il genitore, ma lo portano a coinvolgere il figlio in una nuova contrapposizione con i propri genitori.

In un dossier di insuccesso scolastico raccolto e analizzato nel 2003 (Serra, 2004), la bocciatura di una ragazzina preadolescente evidenzia una condotta incoerente e contraddittoria soprattutto della sua giovane madre separata, impegnata in una sorta di "nuova adolescenza" da vivere "insieme" alla figlia, apparentemente per "compensarla" della perdita del padre. Si osserva la giovane madre alternare richieste di aiuto e compensazione per sé (proiettate sulla figlia) a posizioni di contrapposizione nei confronti degli insegnanti della figlia, e perfino a un conflitto/competizione con la propria madre/nonna (con cui vive) per il controllo e la gestione della figlia. In questo caso la regressione della madre blocca di fatto lo sviluppo della figlia in una identificazione/condivisione di ribellioni adolescenziali. Nell'analisi di questo dossier, contrassegnato dal nome fittizio di *Alessia*, e usato in attività di formazione insegnanti, si osserva come gli insegnanti non siano riusciti a sottrarsi ad una dinamica di competizione/conflitto, innescata dalla giovane madre, in cui si sono lasciati coinvolgere, e non abbiano trovato strategie di supporto per Alessia. La bocciatura è una "lezione" che, lungi dallo stimolare Alessia, rischia di confermarla nel vissuto persecutorio della propria madre. Questa sembra a sua volta accogliere l'insuccesso della figlia con rassegnazione, come un'ulteriore conferma della loro identificazione, che sebbene svalutante, rappresenta una forma di legame per garantirsi la vicinanza/controllo della figlia preadolescente, ma in questo caso il legame impedisce o rallenta la crescita di Alessia. Per Alessia il conflitto intrapsichico è avvertibile nelle sue confidenze agli insegnanti, in verbalizzazioni in cui denigra il padre (oggettivamente lontano e che si è rifatto una famiglia con un'altra giovane donna) e insieme esprime nostalgia e desiderio per lui per quanto in termini contraddittori.

Per un altro aspetto, la rottura coniugale ha sempre delle conseguenze economiche, che possono essere più o meno gravi, e che possono essere più gravi per uno dei due coniugi. Anche le difficoltà economiche sono destabilizzanti e generano risentimento (e ricerca di "colpevoli"). Alla lontananza fisica di un genitore si può accompagnare così la perdita della casa della propria infanzia, perdita che in certe fasi della vita, come l'adolescenza, costituisce di per sé un fattore destabilizzante. La positività educativa presunta dell'affido condiviso, di fatto neutralizzata dal perdurante risentimento degli ex coniugi, comporta di fatto per il figlio un movimento periodico nello spazio (da un genitore all'altro, da una casa all'altra, periodi alterni anche durante le vacanze). Regole e abitudini quotidiane vengono

così stravolte, e si impedisce al bambino/ragazzo il radicamento in uno spazio materiale che possa essere avvertito come “affettivamente sicuro” e come “proprio”. L’affido condiviso, ipoteticamente pensato in favore del figlio (per non fargli perdere nessuno dei due genitori), può rivelarsi pedagogicamente negativo perché non permette agli ex coniugi un distanziamento materiale fra loro, perché conservando la responsabilità educativa ad entrambi favorisce la non responsabilità e la perdita di autorità educativa per ciascuno dei due, che piuttosto interferiscono pesantemente fra loro, per le dinamiche già evidenziate.

Per il figlio, la perdita dello spazio abitativo di riferimento viene complicata da nuove presenze: i nuovi partner dei propri genitori, il “terzo genitore” di cui parla A. Oliverio Ferraris (1997). Ci saranno poi i figli di questi nuovi partner, i nuovi fratelli/sorelle nati dalla successiva unione di ciascuno dei genitori. Sono fattori che tendono ad accrescere il senso di solitudine degli adolescenti e una percezione di disamore da parte dei genitori nei propri confronti (anche perché spesso l’ultimo nato assorbe le attenzioni del genitore per ovvie ragioni di età), e si genera così un sordo risentimento verso il piccolo, che ha entrambi i genitori presenti e affettuosi. Anche a questo risentimento si legherà però un sotterraneo senso di colpa nei confronti del nuovo fratellino/sorellina.

Molto complicate e poco studiate in letteratura sono le dinamiche che intervengono fra pseudo-fratelli, cioè figli di un matrimonio lacerato che si ritrovano insieme all’interno di una famiglia ricomposta dalla nuova unione dei rispettivi genitori.

In molti casi i partner di una famiglia ricomposta attivano strategie di comunicazione affettiva finalizzate e ricomporre in unità il nuovo nucleo, sebbene con sensibilità diverse di natura personale e anche in rapporto alla loro identità di genere. Per questi nuovi coniugi, tuttavia è possibile che i nuovi legami affettivi si instaurino più facilmente in presenza di bambini, mentre le dinamiche sembrano più difficili con i pre-adolescenti e gli adolescenti. Gli atteggiamenti del genitore assente o lontano condizionano in qualche misura, per il figlio/figlia, la disponibilità verso il nuovo partner dell’altro coniuge. Sospettiamo che le donne/madri abbiano strategie migliori nella reintegrazione dei figli del nuovo partner in un nucleo familiare ricomposto, almeno rispetto ai padri. Ma la discriminante non è l’identità di genere, certamente, mentre influiscono direttamente nella nuova relazione con i figli acquisiti le esperienze pregresse di genitorialità (perciò anche i vissuti di rimpianto e i sensi di colpa).

Perciò, per quanto i nuovi partner tendano ad integrare in una famiglia ricomposta tutti i figli presenti, si osserva che non sempre ciò avviene positivamente, e nuovi conflitti, anche latenti, si aggiungono per ogni figlio ai vissuti dolorosi già presenti.

Molti figli di un conflitto coniugale sembrano disposti ad accettare i nuovi partner dei genitori solo se non viene loro imposta una nuova vita familiare, ed un “genitore sostitutivo”. Sembra strano che gli adulti non comprendano come nessun bambino desideri un “nuovo papà” o una “nuova mamma”, e che non esista alcuna attrattiva nel fatto di “avere due mamme”. Le apparenti concessioni dei bambini ai nuovi partner dei loro genitori separati esprimono solo la volontà di non contrariare il genitore che propone il suo nuovo partner (perché un figlio teme sempre di “perdere” i genitori in conflitto).

Giacché tutti questi figli hanno in realtà bisogno che qualcuno assolve per loro le funzioni educative, sia *paterne* sia *materne*, nel tempo è possibile accettare la presenza dei nuovi partner ed entrare con essi in relazioni educative positive. Ciò può accadere però se, e nella misura in cui, il “terzo genitore” assolve di fatto le *funzioni* genitoriali, ma non pretenda di esercitare il *ruolo* genitoriale in

termini riconosciuti/accettati dal suo figlio acquisito. Il primo ostacolo è proprio nella comunicazione verbale, sempre inadeguata e sempre intrecciata di emozioni e risentimenti. Al rifiuto espresso nella tipica risposta adolescenziale: “Non sei mia madre/padre!”, il “terzo genitore” dovrebbe poter rispondere serenamente: “Certo che non lo sono. Però sono uno a cui sta a cuore quello che fai e che ti vuole anche bene”.

Non si comprende, però, che per “ri-fare” una famiglia, occorre in primo luogo rappresentarsela come una nuova entità super individuale, costruita su un nuovo “patto” (che è molto di più di un nuovo amore). Spesso i nuovi coniugi, soprattutto se non giovanissimi, avvertono questo implicitamente o inconsciamente, e in qualche modo lo perseguono, ma senza comprendere che i figli chiamati a vivere insieme a loro devono anch’essi accettare attivamente un tale “patto”, in relazione all’età e dunque alla maturità, intellettuale e affettiva, che hanno già acquisito. Occorre evitare che il bambino/ragazzo si rappresenti come una sorta di “pacco” o “bagaglio appresso” dell’uno o dell’altro genitore, un bimbo inerme cui si possa imporre impunemente un “nuovo papà” o una “nuova mamma”. Se gli ex coniugi riuscissero a dialogare con serenità, comprenderebbero che il figlio ha bisogno di veder tutelato il legame (simbolico e affettivo) con entrambi i genitori biologici, ma deve entrare nel patto costitutivo di una nuova famiglia, in cui vivere materialmente⁹, con il suo personale consenso e impegno. L’altro genitore dovrebbe prendere atto della scelta e assecondarla, per garantire al figlio stabilità educativa e serenità affettiva, impegnandosi a mantenere/garantire solo lo spazio di relazione fra sé e il figlio/figlia (non combattere contro la nuova famiglia ricomposta dell’ex coniuge; non sminuire e indebolire l’autorità educativa del coniuge con cui il figlio vive)

Più il figlio/figlia cresce, più il rinnovato patto familiare è essenziale: esso è la condizione per fondare anche il rapporto fra fratelli/sorelle unilaterali, e anche per includersi reciprocamente nel nucleo ricomposto come “non fratelli” di sangue. Dobbiamo rappresentare i “non fratelli” (che non si possono chiamare neppure “fratellastri”) piuttosto, in positivo, come “fratelli per scelta” reciproca.

Non si dovrebbe però commettere l’errore di cercare “compensazioni” (né per i genitori, né per i figli), di fare “confronti” fra genitori e “confronti” fra figli: ciò serve solo a generare un nuovo conflitto coniugale e ad allontanare i figli anche dai “genitori terzi”. Ma tutti gli adulti e la cultura sociale dovrebbero poter accompagnare questo mutamento di prospettiva, più rassereneante per i bambini/ragazzi. Certo, prima di “ri-fare famiglia” gli adulti genitori dovrebbero pensare, con maggiore responsabilità, all’evenienza di un secondo conflitto coniugale, e al trauma rinnovato che ne deriverebbe per i figli dell’uno e dell’altra.

Possibili principi di metodo per i contesti educativi extra familiari

La maggiore accettazione sociale, che oggi si osserva, rispetto alle situazioni coniugali a qualsiasi titolo “irregolari”, attenua solo in parte il retaggio di sofferenza (per genitori e figli) che di norma il conflitto coniugale porta con sé, e per lungo tempo. A questo retaggio si può aggiungere con un peso ulteriore la percezione di una sorta di stigma sociale (anche presunto) che colpisca tutti i componenti di una

⁹ Ciò vale anche nel caso di una famiglia mono genitoriale residua, senza nuovi partner. I figli devono accettare e riconoscere che loro e il coniuge rimasto (spesso la madre) “fanno ancora famiglia”, per ridare forza educativa al loro ambiente di vita.

famiglia a qualsiasi titolo “irregolare”. Differenze geografiche e sociali possono attenuare o rafforzare un pregiudizio nei confronti dei coniugi separati e/o delle famiglie ricomposte.

Negli ambienti cattolici, poi, (o almeno apparentemente tali, o che alla morale cattolica si ispirino) si presentano aspetti specifici di particolare delicatezza educativa, in relazione al giudizio di tipo etico-religioso che il figlio avverte come espresso nei confronti dei propri genitori (anche implicitamente), e che i coniugi separati avvertono nella forma di uno stigma sociale da cui essi tendenzialmente si difendono. Presumibilmente, esiste una ambivalenza negli atteggiamenti degli adulti che appartengano a tali ambienti, o che abbiano avuto una formazione di matrice religiosa: il rifiuto di alcune situazioni e di alcune condotte dei coniugi, sia pure insieme alla comprensione e accettazione delle loro “irregolarità”, ma nel contempo il perdurare di convinzioni di tipo etico rispetto alla indissolubilità coniugale.

Negli ambienti parrocchiali, catechisti ed animatori, anche quando giovani e disponibili, hanno comunque la consapevolezza della dottrina cattolica rispetto al matrimonio, e ciò può imbarazzarli ed esporli ad errori comunicativi nei confronti dei bambini e dei loro genitori. Per quanto sia oggi limitata, nell’arco del processo educativo, la frequenza di ambienti parrocchiali, non si dovrebbe sottovalutare che la forte valenza simbolica di tali esperienze ne potenzia gli esiti anche remoti. Perciò è essenziale non pronunciare in alcun caso giudizi etici, e meno che mai religiosi, sulla singola vicenda coniugale, prestando molta attenzione alle parole che si usano, e agli atteggiamenti reali che si esprimono¹⁰. In particolare, insegnanti di religione e catechisti devono tenere presente che atteggiamenti di rifiuto, soprattutto se avvertiti da preadolescenti e adolescenti, allontanano i ragazzi dalla loro stessa religiosità in gestazione, creando in essi nuove fratture e conflitti intrapsichici¹¹.

Esistono quindi una serie di elementi e di rappresentazioni che possono determinare ambiguità emozionali e affettive (perfino fra i coniugi separati e i loro genitori¹²), ed esistono difficoltà comunicative perfino fra amici e parenti della stessa coppia in conflitto. Dobbiamo immaginare che tali ambiguità si ritrovino in qualsiasi operatore professionalmente coinvolto nella relazione, come gli insegnanti e tutte le tipologie di educatori. E’ dunque necessario, in primo luogo, che l’adulto educatore affronti con se stesso le sue rappresentazioni, emozioni, pregiudizi rispetto a questi problemi, e guadagni una serenità personale di fronte a quei genitori in conflitto, e ai loro figli, che egli si troverà ad incontrare.

L’ascolto, autentico, attivo, empatico, è di per sé un principio metodologico e una strategia, sia nei confronti dei figli, sia nei confronti dei genitori.

Se un bambino/ragazzo desidera parlare della sua storia familiare, dobbiamo garantirgli ascolto effettivo: parlare permette di esprimere emozioni (soprattutto negative) e di prenderne coscienza; permette di rielaborare l’esperienza dolorosa senza negarla. Parlare del conflitto familiare aiuta i

¹⁰ La sconsiderata verbalizzazione di una catechista che ha rimproverato una ragazzina di undici anni affermando “Che cosa ci si può aspettare da una figlia di divorziati!”, ha comportato oltre l’abbandono immediato della parrocchia da parte della ragazzina, il fatto che questa non ne abbia mai parlato per oltre dieci anni con tutti i suoi familiari. L’episodio mi viene riferito in colloquio, quando la ragazza ha quasi ventiquattro anni.

¹¹ Questa affermazione può essere approfondita solo all’interno di riflessioni e ricerche più compiute sulla religiosità umana, analizzata anche in prospettiva pedagogica (Moscato, 2012c; Caputo 2012).

¹² Una signora anziana, in un contesto di formazione adulta, ha confessato al gruppo che non consente al figlio di portare in casa sua la nuova compagna (a distanza di cinque anni dalla fine del matrimonio), nonostante la stessa ex nuora l’abbia ripetutamente pregata di “perdonare” al figlio divorziato, per non rinunciare al loro rapporto (comunicazione personale, Bologna novembre 2013). Io stessa ho conosciuto genitori restii per anni e anni a riconoscere e ad accogliere il nuovo partner del figlio/figlia separato, e anche in assenza di ragioni di natura religiosa.

ragazzi, dunque dobbiamo ascoltarli. Ma occorre anche sapere che spesso le loro narrazioni alterano inconsciamente elementi di realtà, seguendo una logica che permane ignota anche a loro. Per questo è bene non tradire mai le confidenze ricevute dall'allievo e non farle percepire ai suoi genitori, se accade di incontrarli. E' anche essenziale non cadere nella tentazione di improvvisarsi psicoterapeuti.

Egualemente essenziale è che l'adulto educatore (anche se si trattasse di un parente del ragazzo) non esprima in nessun caso giudizi sulle vicende familiari che gli vengono narrate.

Soprattutto, non si devono confermare mai giudizi negativi sul genitore, anche (e soprattutto) quando è il figlio/figlia ad esprimerli, e proprio per non acuire il conflitto intrapsichico che presumibilmente il figlio vive. Piuttosto è preferibile invitarlo a non giudicare i propri genitori, perché la vita è difficile, perché ci sono elementi della vicenda coniugale che gli non conosce, o che non può comunque comprendere fino in fondo, per ragioni di età e di inesperienza.

E' utile sottolineare soprattutto, in questi colloqui, che i genitori continuano ad essere tali anche da separati, che vogliono bene ai loro figli, anche se sono momentaneamente assorbiti dal loro conflitto, e che hanno più che mai bisogno dell'affetto dei figli.

Per il verso opposto, sarà bene non minimizzare mai sciocamente una vicenda di conflitto ("oggi si separano tutti"), perché una separazione rimane sempre, per ogni figlio, una tragedia personale per nulla attenuata dal fatto che essa si possa considerare oggi "un male comune".

Anche nel caso di un colloquio con l'uno o l'altro dei genitori in conflitto, che può determinarsi anche involontariamente, gli educatori devono ascoltare molto ed empaticamente, ma non lasciarsi mai coinvolgere. Non bisogna mai "prendere le parti" dell'uno o dell'altra (che è appunto ciò che il genitore, più o meno inconsciamente cerca di ottenere): i ragazzi lo percepirebbero e ne sarebbero delusi nei confronti del loro insegnante/ educatore, sottraendosi alla relazione con lui, e quindi privandosi di un altro possibile supporto relazionale per la propria crescita.

Le parole dell'adulto che è riconosciuto, anche solo momentaneamente, "significativo" (ed è così se il ragazzo/ragazza si confida con lui) devono soprattutto evocare un progetto di crescita autonoma del figlio/a, sollecitando in lui la fiducia nei propri mezzi e l'autostima. La fiducia espressa nell'adulto da un ragazzo/a che parla di sé e della sua storia familiare deve essere utilizzata come una leva per restituire a lui/lei quella speranza per se stessi (e per la condizione umana) che è stata ferita dal conflitto coniugale. La fiducia/speranza è sempre la condizione per superare il periodo di stasi presumibilmente intervenuto.

L'idea chiave, dal punto di vista pedagogico, è che il figlio/figlia deve essere spinto a diventare "padre e madre di sé stesso", citando una famosa metafora di E. Fromm (1956), cioè deve continuare il suo percorso di crescita orientata, fissando a se stesso dei compiti di sviluppo adulto. Viceversa, forme di "compassione" e tentativi di compensazione affettiva (per altro impossibili), da parte di un insegnante/educatore dal "cuore tenero", rischiano di spingerlo a irrigidire un'immagine di sé come bambino impotente e bisognoso di aiuto, come "vittima handicappata" di una vicenda coniugale sfortunata. Ho incontrato ancora molte di tali immagini di sé in studenti universitari ventenni, che risulta difficile spingere a prendere una buona volta in mano "il volante della propria vita".

Infatti la rappresentazione di sé che il bambino/ragazzo ha elaborato, anche in conseguenza del conflitto coniugale in cui è stato coinvolto, può essere il primo ostacolo alla ripresa del percorso di crescita: rappresentarsi come un bimbo abbandonato, come un ostaggio impotente fra i genitori in conflitto, come un soggetto non ascoltato di fronte a genitori distratti e apparentemente indifferenti, non può aiutare nessun figlio a crescere. Ma allo stesso modo non lo aiuterà conservare un vissuto di perdita, più o meno rancoroso, orientato a continui tentativi di compensazione. Ho incontrato giovani adulti, maschi e femmine, che si presentano ancora, visibilmente, come alla ricerca di un “genitore sostitutivo” (con diversa sensibilità rispetto all’identità di genere e al più forte conflitto con la figura paterna o materna).

Occorre lavorare sempre e comunque per spingere il bambino/ragazzo, direttamente e indirettamente, a modificare la propria autorappresentazione. Vorrei ricordare che il tema dell’auto-rappresentazione, riconosciuta come una determinante inibitoria, responsabile della fissazione di una condotta deviante, fu una intuizione fondamentale di Piero Bertolini, fin dagli anni in cui operava come Direttore del carcere minorile Beccaria di Milano. Bertolini ha teorizzato, ritengo per primo e con maggiore chiarezza nella pedagogia italiana, che l’azione educativa deve sollecitare in primo luogo un mutamento della rappresentazione interna del soggetto giovane, come condizione perché questi divenga progressivamente il protagonista della propria trasformazione (Bertolini, 1965; Bertolini & Caronia, 1993). Per uscire dalla trappola di una autorappresentazione svalutante, un ragazzo deve percepire altre possibilità di essere come realizzabili per sé. Se non le percepisce come possibili, non si attiva in lui quella sorta di “sforzo di esistere” che in genere sblocca, negli adolescenti (e talvolta nei giovani), lunghi periodi di stasi.

Nei contesti educativi esistono modalità indirette per sollecitare tale trasformazione, accompagnando impegni di tipo scolastico, sportivo, artistico, in cui il ragazzo possa mettersi alla prova e sviluppare progressivamente sicurezza e autostima. Lo sviluppo di nuove relazioni sociali positive rimane essenziale, ma, soprattutto, ritengo che le motivazioni del ragazzo all’impegno possano nascere da nuove transitorie identificazioni con gli educatori¹³. E di ciò gli adulti devono essere consapevoli.

Per un certo verso, occorre dunque che il figlio venga sollecitato ad aiutare e sostenere i genitori in conflitto, anche per modificare la sua rappresentazione di “ostaggio” passivo fra di loro: percepirsi responsabile anche per loro lo aiuta infatti a “rimettere in moto” il suo processo di crescita. Ma per l’altro verso occorre anche che ogni figlio si renda conto di dover “prendere le distanze”, per non lasciarsi “risucchiare” dal conflitto stesso, perché egli è responsabile della propria vita (non di quella dei suoi genitori). Questa idea deve essere positivamente introdotta in colloqui faccia a faccia, anche se non può essere immediatamente compresa, se il nostro interlocutore fosse molto giovane. Si osservi che ci sarà comunque un momento, nel ciclo di vita, in cui tale presa di distanza si renderà indifferibile: occorre che il figlio non viva a quel punto questa necessità esistenziale come un “tradimento”, una “fuga”, o un “rifiuto” di un padre o madre che “ha fatto tanto per lui”, o che “ha bisogno di lui”, perché questo generebbe in lui nuovi sensi di colpa (questa volta consapevoli).

In sintesi, ogni intervento educativo deve mirare all’autonomia del figlio, alla sollecitazione delle sue risorse interne, psicologiche (intelligenza, sentimento ed emozione, capacità/virtù) e spirituali (dargli sempre coscienza delle sue potenziali risorse spirituali, anche se inesprese). Mete spirituali di

¹³ Questo fu oggetto di un impossibile dialogo fra me e Piero Bertolini, che chiamava *eros* ciò che a me appariva una evidente dinamica di identificazione dei ragazzi con l’educatore (Bertolini, 1988).

ampio respiro rivolte al futuro permettono all'Io adolescente di oltrepassare la chiusura della spirale di risentimenti e rimpianti che governano il suo presente: occorre un "respiro", intellettuale ed etico, per cui le azioni di insegnamento efficace possono fornire mediazioni, e occorre a lui un personale "impegno per esistere".

Nella scuola gli adulti devono aiutare i ragazzi a "guardare lontano", oltre che a guardare "avanti". Questo permetterebbe loro di fronteggiare la crisi e di continuare a crescere, ma anche di essere presenti e vicini alle persone care, e di rendersi utili, fin da ora, e poi nell'arco della loro vita, alla "causa dell'umanità", concretizzata in se stessi e in tutti gli altri che incontreranno. Sotto questo aspetto anche insegnanti ed educatori si troveranno ad assolvere quelle che ho già definito "funzioni paterne" (guida e direzione) e "funzioni materne" (accompagnamento e sostegno): devono riconoscerle però come atti di cura professionale, piuttosto che come espressioni emotivo affettive scaturenti da se stessi. Noi lavoriamo (se lo facciamo efficacemente) solo in funzione della persona dell'altro e dei suoi bisogni. La logica pedagogica, citando una frase del mio Maestro, è che "educatore autentico è solo colui che lavora per rendersi superfluo" (Corallo, 1961).

Riferimenti bibliografici

- Anaclerio, F. (1997). *Famiglie interculturali in prospettiva pedagogica*. Tesi di laurea inedita. Bologna: Facoltà di Scienze della formazione.
- Baldaro Verde, I. (1993). *Illusioni d'amore*. Milano: Cortina.
- Bellingreri, A. (2002). Critica pedagogica dell'amore sincero. *Pedagogia e Vita*, IX, 3 (pp.120-145).
- Bellingreri, A. (2014), *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini, P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P. (1988). L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche. In Bertolini, P., Dallari, M. (Eds.), *Pedagogia al limite* (pp. 121-154). Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caputo, M. (2006). La pedagogia della famiglia fra le scienze dell'educazione. In: M Caputo, & M.T. Moscato *Le radici familiari del processo educativo* (pp. 7-41). Milano: Unicopli.
- Caputo, M. (2012). L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari. In: M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (eds.), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 45-69). Roma: Armando.

- Catarsi, E. (2007). *Educazione familiare e pedagogia della famiglia*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Contini, M. (Ed), (2010). *Molte infanzie, molte famiglie*. Roma: Carocci.
- Corallo, G. (1961). *Pedagogia*. Vol I, *L'educazione*. Torino: SEI. Ora in: Corallo, G. (2009). *Educare la libertà*. Scelta antologica a cura di M. T. Moscato, Bologna: CLUEB.
- Erikson, E. (1964). *Introspezione e responsabilità*, trad. ital. 1968. Roma: Armando.
- Erikson, E. (1980). *I cicli della vita*, trad. ital. 1982. Roma: Armando.
- Fromm, E. (1956). *The art of loving*. New York: Harper & Row. Trad. it. (1963) *L'arte di amare*, Milano: Il Saggiatore.
- Lewin, K. (1936). *Principi di psicologia topologica*. Trad. it. (1960) Firenze: Edizioni Organizzazione Speciali, con introduzione di A. Ossicini.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper e Row. Trad. it. (1972) *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Con una introduzione di A. Palmonari.. Bologna: Il Mulino.
- Moscato, M.T. (1990). Emigration und Schulbildung: psychologische und pädagogische Ueberlegungen. In: *W. Steinig, (ed.), Zwischen den Stühlen - Schuler in ihrer fremden Heimat* (pp.240-251). Tostedt: Attikon Verlag.
- Moscato, M.T. (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Moscato, M.T. (1999). Famiglie in orizzonti interculturali come problema educativo. In: F. Cristante, M. Cusinato, & F. Morino Abbele (eds.), *Dentro la complessità della famiglia. Crisi, risorse e cambiamenti* (pp. 209-228). Firenze: Giunti.
- Moscato, M.T. (2001). Stili educativi familiari e insuccesso scolastico. In: P. Milani (ed.), *Manuale di educazione familiare* (pp. 311-320). Trento: Erickson.
- Moscato, M.T. (2006). I processi educativi nella famiglie migranti. In: M. Caputo, & M.T Moscato, *Le radici familiari del processo educativo* (pp. 115-149). Milano: Unicopli.
- Moscato, M.T. (2012a). L'oggetto formale della ricerca sull'educazione. Quale fondazione epistemologica per la pedagogia generale? In: AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp.374-393). Roma: Armando.
- Moscato, M.T. (2012b). Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto. *Education Science and Society*, 3(6), 29-54

- Moscato, M. T. (2012c). L'educabilità umana e la religiosità; genesi, intrecci, sviluppi. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (eds.), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 130-203). Roma: Armando
- Moscato, M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori.
- Oliverio Ferraris, A. (2005). *Dai figli non si divorzia*. Milano: Rizzoli.
- Oliverio Ferraris, A. (1997). *Il terzo genitore*. Milano: Cortina.
- Scabini, E. & Cigoli, V. (2000). *Il familiare. Legami, simboli e transazioni*. Milano: Cortina.
- Scabini, E. & Iafrate, R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: Il Mulino.
- Serra, A. (2004). *L'insuccesso scolastico nella scuola media: un'indagine territoriale (Oristano)*. Tesi di laurea (Bologna: Facoltà di Lettere, a.a. 2003-04). Inedito.
- Sternberg, R.J. & Barnes, M.L. (1988) *La psicologia dell'amore*. Trad. ital. (2007) Milano: Bompiani
- Tarozzi, M. (2008). *Che cosa è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tognetti Bordogna, M. Ed. (1996). *Legami familiari e immigrazione. I matrimoni misti*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Vegetti Finzi, S. (2005). *Quando i genitori si dividono. Le emozioni dei figli*. Milano: Mondadori.
- Zanatta, L. (2008). *Le nuove famiglie*. Bologna: Il Mulino.

Maria Teresa Moscato: professore ordinario di Pedagogia generale e Teoria e pratica della Formazione presso la Scuola di Lettere e Beni Culturali dell'Università di Bologna. Si è occupata di insuccesso scolastico e di processi educativi in emigrazione, di educazione familiare, di formazione degli insegnanti (*Il viaggio come metafora pedagogica*, 1994; *Il sentiero nel labirinto*, 1998; *Diventare Insegnanti*, 2008; *Preadolescenti a scuola*, 2013).

Contatti: mariateresa.moscato@unibo.it