

Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione emancipatrice

Maria Grazia Riva*

Riassunto

In questo contributo si vuole analizzare la condizione del soggetto, immerso fin dalla nascita in un pluriverso di stratificazioni storiche, culturali, sociali, psicologiche, educative veicolate dal contesto di allevamento e cura, che trovano le loro radici nelle generazioni precedenti. Queste influenzano profondamente in forme visibili e invisibili a livello transgenerazionale i discendenti. Ci si interroga se ci siano margini per effettuare degli spazi di manovra in famiglia per il soggetto di tale eredità. La pedagogia ha studiato i modi e le pratiche attraverso cui il soggetto viene educato e si forma nel suo contesto, interiorizzando quanto sperimenta nelle relazioni intersoggettive nell'ambiente storico e sociale. Nello stesso tempo la pedagogia ha anche costruito un apparato teorico e metodologico per la progettazione e la predisposizione di percorsi formativi volti all'elaborazione formativa delle esperienze educative attraversate e la rilettura critica delle eredità transgenerazionali. Tale metodologia crea le condizioni per ampliare i margini di manovra da parte del soggetto, promuovendo una propria separatezza.

Parole-chiave: tradizione; formazione; separatezza.

The subject between transgenerational family inheritance and emancipatory tension

Abstract

The aim of this contribution is to analyse the condition of the subject, who has been immersed since birth in a pluriverse of historical, cultural, social, psychological and educational stratifications conveyed by the context of their upbringing and care, which have their roots in the previous generations. These have a deep influence in visible and invisible forms at transgenerational level on the descendants. It is asked whether there are margins to make spaces for manoeuvres in the family for the subject of such an inheritance. Education has studied the ways and the practices through which the subject is brought up and formed in their surroundings, internalizing what they have experienced in inter-subjective relations in the historical and social environment. At the same time, education has also built up a theoretical and methodological apparatus to plan and produce learning paths aimed at the formative development of the educational experiences undergone and the critical reinterpretation of transgenerational inheritances. This methodology creates the conditions to extend the margins of manoeuvre by the subject, fostering their separateness.

Keywords: tradition; education; separateness.

* Università degli Studi Milano Bicocca.

Fino ai ventotto anni avevo una specie di sé sepolto che non sapeva di potersi occupare di qualunque cosa, ma che passava il tempo a rimescolare besciamella e badare ai bambini. Credevo di non avere nessuna profondità creativa. Ero una vittima del Sogno Americano, il sogno borghese della classe media. Pensavo che gli incubi, le visioni, i demoni, sarebbero scomparsi se io vi avessi messo abbastanza amore nello scacciarli.

Mi stavo dannando l'anima nel condurre una vita convenzionale, perché era quello per il quale ero stata educata e che mio marito si aspettava da me. Questa vita di facciata crollò quando a ventotto anni ebbi una crisi psichica e tentai di uccidermi.

Anne Sexton¹

I. SPAZI DI MANOVRA IN FAMIGLIA

Ognuno di noi si trova immerso fin dalla nascita in un universo, o meglio dire pluriverso, intriso di stratificazioni storiche, culturali, sociali, materiali, psicologiche ed educative che vengono veicolate dalla famiglia, o dal contesto di allevamento e cura, e che trovano le loro radici nelle generazioni precedenti. Queste influenzano profondamente a livello transgenerazionale i discendenti, presentando loro in forme visibili e invisibili, a parole, con il non verbale e anche con dinamiche inconscie i valori, le credenze, le tradizioni, le ideologie, i modelli educativi così come le paure, le angosce e le aspirazioni che hanno contraddistinto l'epoca e la cultura in cui hanno vissuto chi ci ha preceduto, in una costante mescolanza di eredità del passato e innesti del presente. Il soggetto viene così a far parte di un campo transpersonale (Foulkes, 2012; 1991) che connette la collettività, le famiglie, i singoli in un intreccio costante fra storia e attualità. Di questo campo transpersonale sociale, storico ed educativo fa parte il transpersonale familiare – in cui grande peso è assegnato alla coppia da cui discende la prole –, contraddistinto da un certo stile alla vita in comune, che imposta in modo più o meno consapevole un particolare approccio educativo alla cura, all'allevamento, alla presa in carico e alla crescita dei figli. Il soggetto pertanto si trova immediatamente coinvolto, senza possibilità di sottrarsi, dentro a una storia importante di filiazione da una coppia di partner, poi coppia genitoriale, che costituisce una famiglia, con tutto il portato stratificato correlato di sentimenti e affetti, di ambivalenze emotive, di aspettative e di coercizioni, di richieste di lealtà e di timore della separazione, di modelli pedagogici e di stili educativi. Il soggetto-figlio si ritrova avvolto in un intrico spesso poco consapevole ma molto pesante a livello emotivo, tra esperienze educative, tradizioni, lealtà, eredità transgenerazionali e tensione autoformativa verso una separatezza emancipatrice.

La famiglia, pur presentando una consistente variabilità storica, non solo simboleggia l'archetipo di un sistema valoriale di riferimento ma è anche una delle istituzioni fondamentali di "controllo" in quanto provvede alla

1 Cfr. intervista rilasciata a Paris Review, agosto 1968.

trasmissione dei valori societari e incentiva la loro assimilazione. Una vera e propria officina che produce personalità umane, per parafrasare Parsons (1996[1951]) (Biancheri, 2011: 118).

Ci sono margini per effettuare degli spazi di manovra emancipatrice in famiglia? Pesano molto le rappresentazioni sociali, gli stereotipi e i pregiudizi, i condizionamenti educativi che nel corso dei secoli hanno connotato i diversi modi di fare famiglia, i vari ruoli distribuiti nella gestione delle dimensioni attive nella famiglia – da quella di cura a quella di allevamento a quella di acquisizione del reddito –, le possibilità concesse o pretese in relazione ai generi, i diritti e doveri delle diverse generazioni, insomma la variegata gestione del potere all'interno dei nuclei familiari. La pedagogia si configura come un sapere, in dialogo con le altre discipline, che per un verso ha studiato e approfondito i modi e le pratiche attraverso cui il soggetto viene educato e si forma nel suo contesto, interiorizzando quanto incontra e sperimenta nelle relazioni intersoggettive e con l'ambiente storico e sociale, a partire dalla famiglia o dalle famiglie cui appartiene – data la attuale condizione di convivenza di molte e diverse tipologie di famiglia –, che possono anche cambiare nel corso della vita. Nello stesso tempo, per altro verso, la pedagogia ha anche costruito un apparato teorico e metodologico per la progettazione e la predisposizione di percorsi formativi per il riattraversamento e l'elaborazione pedagogica delle esperienze educative attraversate fin dalla nascita, compresa la individuazione e rilettura delle eredità transgenerazionali. Proprio in base a questi due pilastri fondamentali della pedagogia come campo sia di conoscenze sia di pratiche attive, si creano le condizioni perché il soggetto possa ampliare, seppur gradualmente, i propri margini di manovra in famiglia, imparando a promuovere una propria separatezza e a superare i sensi di colpa per la percezione di stare trasgredendo le lealtà familiari (Cigoli, 2013; Riva, 2004; 2021).

2. COME E COSA È PERMESSO CONOSCERE? L'AGIRE SOCIO-COGNITIVO E L'AGIRE AFFETTIVO

Lo studio dei fatti sociali va sempre intrecciato con quello dei significati soggettivi dell'agire (Weber, 1961[1922]), cercando di rilevare l'interconnessione tra le strutture sociali e quelle cognitive e affettive, attraverso l'intermediazione dei sistemi simbolici. Gli aspetti motivazionali costituiscono sorgenti significative della ricerca sociale e pedagogica, in quanto determinanti nell'agire affettivo che tutti – ognuno con il proprio portato transgenerazionale, familiare, educativo e idiografico – mettono in atto. Concepire l'intreccio fra dimensioni micro e macro come complementare offre un piano di lettura dei sentimenti e degli affetti, e parimenti dei temi ideaffettivi presenti nelle tradizioni familiari, come posti allo snodo tra vincoli, norme sociali, modelli educativi ed esperienza vissuta. La possibilità di analisi approfondita è correlata all'utilizzo di un modello di costruzione

della conoscenza ispirato al paradigma della complessità (Morin, 2001; Ceruti & Bellusci, 2021), superando il metodo della semplificazione, per poter cogliere il piano rimosso dell'evidenza e delle latenze pedagogiche, ricorrendo a un modo di comprendere non riduttivo, aperto alle sfumature qualitative della realtà (Foucault, 1998). Morin afferma, ad esempio, che l'amore è la esperienza comunicativa più complessa che la vita abbia generato e che anche i semplici gesti di affetto si prestano a una comprensione più ardua di complicati calcoli.

A rendere ancora più profondo il mare della conoscenza è lo sfondo opaco del contrasto tra ragione e istinto, tra volontà e desideri. Un filo rosso che ha percorso tutta la storia sostenendo la solidità dell'intelligenza contro la fragilità delle pulsioni, soffocando anche le poche voci che ne tentavano una conciliazione. Come gli uomini dovevano controllare la propria istintualità e legittimarla all'interno del matrimonio, così la scienza non doveva rivolgere il suo sguardo oggettivo ad ambiti di conoscenza incerti; di conseguenza la descrizione di una parte rilevante dell'essere umano veniva lasciata all'esercizio di scrittori, la cui sensibilità era in grado di cogliere la profondità delle emozioni (Biancheri, 2011: 115).

I discorsi sugli affetti venivano lasciati ai letterati e ai poeti, collocati su un piano lontano dalle vicissitudini inquiete e frammentate delle esperienze quotidiane, spesso discordanti con l'ideale romantico trasmesso nelle rappresentazioni sociali. Giddens (1995) rileva che, d'altra parte, la sfera pubblica era occupata dai maschi, in cambio della loro marginalità negli spazi privati, mentre i temi degli affetti, ritenuti specifici del femminile, avevano una loro vita e diffusione al di là della scena pubblica. Nei fatti, molteplici tipi di legami erano praticati da uomini e donne, sia all'interno del matrimonio sia al di fuori, spesso conosciuti e inseriti all'interno del codice della doppia morale, secondo la ben nota distanza fra quanto retoricamente dichiarato e quanto effettivamente praticato. A questo registro va accostato il duplice movimento storico nei confronti delle donne, che ha operato una scissione fra rappresentazioni angelicate e immagini di donne tentatrici e "poco di buono". Ancora, a lungo si è assistito a consistenti differenze nella definizione dei comportamenti praticati nei legami di coppia. Nel medioevo, ad esempio, era ben chiaro il modello di comportamento: "L'amore del marito per la moglie si chiama dilezione, quello della moglie per il marito riverenza" (Duby, Herlihy & Rossiaud, 1991: 49). Nella società industriale la famiglia era ritenuta il fondamento dell'ordinamento sociale e la sua base materiale, cui poi è subentrata la società fluida, che ha portato alla luce la rottura profonda rispetto al modello passato, ad esempio rispetto alla instabilità della coppia e al cambiamento delle sue funzioni. "Due persone che siano o vogliono divenire libere e uguali, possono trovare e avere garantita nell'amore la loro vita in comune?" (Beck, 2008: 83). Vengono introdotti i concetti di negoziazione, di amore convergente, di sessualità duttile, di "relazione pura" paritaria. Ci si interroga se tale

rinnovamento di posizioni consenta il raggiungimento e la pratica reale di forme soddisfacenti di affettività.

Il primo presupposto è quello di superare la contrapposizione fra ragione ed emozioni, strettamente legata alla divisione dei ruoli e alla separazione tra sfera pubblica e sfera privata. Una scissione che ha reso le donne le manovali sentimentali della modernità e gli uomini artefici della oggettivizzazione del mondo, per cui non si poteva essere imbrigliati in affari di cuore. Ne deriva che oltre ad introdurre nuovi strumenti nella nostra 'cassetta degli attrezzi', ad attuare una revisione dei paradigmi e dei metodi di ricerca per costruire una conoscenza che superi le dicotomie del passato, sia necessario anche che le differenze di genere siano comprese nell'interazione tra i sessi e, come tali, accettate in una prospettiva di ricostruzione dell'intimità, non soggetta ad idealizzazioni ma verificata nell'esercizio quotidiano della sua praticabilità (Biancheri, 2011: 134).

Il soggetto dell'eredità transgenerazionale si trova dunque gettato fin dalla nascita in queste stratificazioni storico-culturali-educative che lo formano pian piano nel profondo fin dalla nascita, nel suo incontro con le diverse agenzie educative formali, non formali e con l'immersione quotidiana ed immersiva nell'oceano delle sollecitazioni informali. Convivono modelli culturali e forme di conoscenza riduttivistiche e tendenzialmente razionalistiche-oggettiviste e invece modelli complessi che utilizzano più approcci e metodologie di costruzione del sapere, anche di quello volto alla consapevolezza autoformativa di sé e delle proprie determinazioni educative inter e trans generazionali.

3. INFLUENZA DELLE TRADIZIONI CULTURALI E FAMILIARI E I 'PICCOLI SPAZI LASCIATI ALL'AGIRE INDIVIDUALE'

Ci si chiede, in questi decenni di profonde trasformazioni, che cosa unisce la società, in cui si "aprono agli individui spazi di libertà, ma al tempo stesso [essi] determinano un'erosione degli orientamenti valoriali e quindi un senso di disorientamento" (Bettin Lattes & Raffini, 2011: XIV). La famiglia per secoli è stata il perno del mantenimento dell'ordine sociale, grazie alle caratteristiche di stabilità determinate dal ruolo che essa ha svolto nella divisione dei ruoli e dei poteri. "Dopo le codificazioni ottocentesche del matrimonio il rapporto di coppia è diventato sempre di più un'esperienza soggettiva fino ad emergere con tutte le sue contraddizioni; non solo nel disincanto affettivo ma anche nella perenne ricerca di relazioni al tempo stesso appaganti ed 'aperte" (Biancheri, 2011: 130). Nell'Ottocento in molti gruppi sociali la creazione dei vincoli matrimoniali iniziò a basarsi anche su componenti non economiche. Il modello ideale dell'amore romantico, nato nella borghesia, si diffuse ben presto, offrendo una base per svincolare il legame matrimoniale dalla rete di

rapporti di parentela, grazie alla attribuzione ad esso dei tratti di relazione unica e speciale. “Mariti e mogli incominciarono ad apparire come soci in un’impresa sentimentale comune, la quale aveva la precedenza persino verso i figli”. La casa non coincise più con il lavoro e con la sua natura strumentale, venendo piuttosto pensata come il luogo dove le persone potevano sperare di ricevere supporto e affetto (Giddens, 1995: 35). “Occorre una democratizzazione anche della sfera privata per la costruzione di una relazione pura, dove viene meno il controllo da parte del maschio a favore di una libertà e autodeterminazione reciproca” (Biancheri, 2011: 130) La coppia negoziale tratta le condizioni della propria intimità e dei propri legami interpersonali alla pari, da eguali, generando un valore del tutto nuovo all’interno di un’ipotesi di sistema sociale che soddisfa i bisogni emozionali, oltre il consueto e predeterminato ruolo della famiglia al servizio della crescita economica della società (Giddens, 1995). I cambiamenti nella società postmoderna riguardano la totalità delle azioni e dei comportamenti, con storie di vita e di formazione non più eterodirette, con spazi per esperimenti sociali formativi quotidiani nell’ambito dell’intimità di coppia e delle forme e tipologie di famiglia, configurando una vera e propria rivoluzione silenziosa, che oscilla tra permanenza dei condizionamenti delle tradizioni culturali, piccoli spazi per l’agire individuale autoformativo, vistosi movimenti di emancipazione collettivi. Il collegamento tra concepire un matrimonio ‘per sempre’ e i sentimenti, immaginandoli anch’essi imperituri, si basava sulla divisione del lavoro tra i sessi e sul controllo sociale messo in atto mediante i valori della rispettabilità per le donne. Si trattava di sorveglianza prescrittiva, che condizionava ad assumere forme precise, permettendo al maschio di “mantenersi ad una certa distanza dai grovigli del privato e al tempo stesso indicava l’essere sposate come obiettivo primario delle donne” (Ibid.: 57). È evidente che le lotte per l’emancipazione femminile – leggibili come tensione emancipatrice rispetto alle tradizioni educative ereditate – hanno sospinto con veemenza verso la rivendicazione di nuovi ruoli per le donne e nuovi modi di stare insieme. L’amore convergente, infatti, riguarda un dare e avere reciproco, senza sbilanciamenti di genere, dove entrambi i membri della coppia costruiscono la fiducia all’interno della coppia stessa, ricavando soddisfazioni che li portano a “ritenere che valga la pena continuare” (Ibid.: 73). Anche in questo caso si assiste a una svolta importante verso un’aspirazione emancipativa dalle gabbie pedagogiche transgenerazionali. Si dà così vita, pedagogicamente, a nuove e diverse forme relazionali.

Inoltre, la sessualità duttile ha rotto con le norme e i tabù consolidati, adattandoli a forme che richiedono un alto investimento di energia affettiva, anche se restano abbastanza provvisorie ed aperte ad eventuali ristrutturazioni alla luce di eventi futuri. È sulla base di un legame basato sulla parità sessuale e sentimentale che può quindi realizzarsi la relazione pura, una conquista delle donne che ha comportato anche la necessaria democratiz-

zazione della sfera privata così come è avvenuta in quella pubblica. Questi nuovi rapporti traggono sostanza dalla riflessività, per cui le interazioni possono essere costantemente contrattate all'insegna dei nuovi termini: impegno e intimità. Attraverso una simile dialettica non si rischia di essere assorbiti dall'altro, ma, al contrario, si vuole conoscere le sue caratteristiche e rendere disponibili le proprie (Biancheri, 2011: 131).

Questa nuova sessualità non conterrebbe più in sé i 'detriti' delle imposizioni esterne e dei valori coercitivi tradizionali, configurandosi come uno spazio di autoesplorazione e di costruzione morale e generando le condizioni per produrre "su vasta scala la riorganizzazione sentimentale della vita sociale" (Giddens, 1995: 194). Tuttavia, in questa forma di sessualità flessibile gli individui devono trovare il modo di gestire gli ostacoli derivanti da un sistema che non ha più regole fisse, almeno apparentemente, lasciando che siano i singoli a trasformarle nelle forme specifiche che possono trovare posto nelle singole storie di vita e di relazioni. La sessualità duttile e flessibile davvero si presenta come una rivoluzionaria realizzazione, emancipatrice rispetto ai pesanti condizionamenti educativi moralistici e autoritari delle generazioni passate. La tradizione, certo, era coercitiva ma diventava un ombrello rassicurante e un parafulmine per spostare la colpa e la responsabilità sempre all'esterno. Occorre invece riconoscere che la famiglia continua a essere rappresentata in modo retorico – aspetto che blocca un'analisi prassica più lucida e critica – scambiando di fatto la teoria per la prassi. "Racchiusa tuttora in una categoria interpretativa che prescinde dalla relazione pura, si struttura anche il sistema di welfare in funzione della sua stabilità, aumentando le disuguaglianze di genere e i conflitti [...]. Ancora una volta i sentimenti restano fuori dall'analisi anche in quest'ambito tirati, da una parte, verso l'ideale dell'amore romantico e, dall'altra, frantumati nella stanchezza del vivere quotidiano" (Biancheri, 2011: 133).

Di fatto, nel Novecento si è messo in discussione molto delle tradizioni ereditate e del modello autoritario che permeava di sé tutta la società. D'altra parte tale rivoluzione non è riuscita a cambiare nel profondo tutte le strutture culturali, sociali, educative e psicologiche ereditate nel corso dei secoli. Sicuramente si è affermato un insieme di modelli teorici, di narrazioni pubbliche, di norme giuridiche che hanno statuito nuovi diritti per i soggetti, le famiglie, le coppie, offrendo quadri interpretativi del vivere in relazione di stampo progressista. Tuttavia continuamente l'esperienza quotidiana e i media ci restituiscono la persistenza di credenze dure a morire, di disuguaglianza nel rapporto tra uomini e donne, di ruoli e pesi diversi della persona maschile e della persona femminile nella famiglia, sia come coppia sia come genitori sia come figli. Il grande dramma della violenza ai minori e alle donne, purtroppo assai diffusa, ne è un segno incontrovertibile. Il soggetto dell'eredità è sicuramente in marcia, alla ricerca – legittimata ufficialmente dagli attuali modelli sociali e formativi innovativi in molte società – della costruzione di propri spazi di manovra rispetto ai vincoli

della tradizione e della famiglia. È un cammino che va aiutato e supportato con metodologie e strumenti di accompagnamento formativo.

4. IL PROPAGARSI TRANSGENERAZIONALE DELLE MEMORIE EDUCATIVE FAMILIARI E DELLE FERITE NON ELABORATE

Freud (1961[1913]) affermava che i processi psichici si estendono necessariamente alle generazioni successive, in quanto diversamente ogni nuova generazione si troverebbe a dover generare daccapo i fondamenti condivisi del vivere sociale. Egli si interrogava sulle vie e i percorsi attraverso cui una generazione trasferisce le proprie condizioni psichiche e i valori condivisi della tradizione, non bastando la comunicazione di per sé. A tal proposito vengono distinti i due concetti di passaggio intergenerazionale e transgenerazionale: nella trasmissione intergenerazionale i vissuti tramandati sono stati elaborati dalla generazione attraverso scambi intersoggettivi, realizzandosi alla presenza di un soggetto che trasmette e di uno che riceve, per lo più tra genitori e figli. Nel passaggio transgenerazionale manca il medium (Nicolò, 2007); i contenuti non risultano perciò pensabili, non sono elaborati e di fatto sono indicibili e pervasivi. Quasi nulla, però, è detto spesso circa il meccanismo attraverso cui passano questi requisiti psichici. Numerosi autori hanno esplorato il tema del meccanismo di trasmissione psichica tra le generazioni, tra cui si ricordano Winnicott per la categoria di “intrusione”, Meltzer per quella di “clonizzazione”, Abraham e Torok per quelle di “cripta” e di “fantasma” e la Klein e Bion per il concetto fondamentale dell’identificazione proiettiva (Baldascini, 2012). Grazie al processo di ascolto basato sulla *revéris* materna, la madre elabora i primi contenuti psichici confusi e angosciosi del bambino, che vengono veicolati nella forma di un meccanismo di trasmissione pre-verbale durante le prime interazioni educative madre-bambino. Questa pratica educativa materna configura un modello formativo che viene cercato e, nei casi migliori, ritrovato in tutte le successive relazioni. Si fa riferimento, riguardo alla riproposizione delle emozioni, relazioni e modelli educativi vissuti nelle esperienze infantili, ai concetti freudiani di transfert e di controtransfert, poi rideclinati in ambito pedagogico come transfert e controtransfert educativi. Vengono trasmesse sia fantasie sia proiezioni – movimenti più o meno consci di attribuzione all’altro di fantasie proprie – sia identificazioni proiettive – spostamento e scaricamento di propri contenuti interni, di fatto una vera e propria manipolazione inconscia di una persona verso un’altra. Spesso attraverso questo meccanismo vengono passati contenuti non tollerati e non elaborabili alla madre o a chi, in seguito, la rappresenta simbolicamente, inviando in tal modo messaggi inconsci di richiesta di aiuto educativo. Tali richieste mascherate si configurano di fatto come fenomeni di transfert e sollecitano importanti reazioni controtransferali da parte degli interlocutori, cariche di sentimenti ed emozioni molto forti

che richiederebbero un lavoro di ascolto, di decifrazione, di rielaborazione psicologica e formativa. In psicoterapia può avvenire che

protagonista attivo del medesimo funzionamento però può essere il terapeuta stesso che potrebbe proiettare le proprie fantasie inconscie sul suo paziente: non è insolito, per esempio, che il terapeuta qualche volta possa desiderare fortemente che il paziente guarisca e, inconsapevolmente, con il tipico meccanismo dell'identificazione proiettiva, possa esercitare pressioni affinché questi si comporti come se fosse "guarito" (Ibid.: 3).

Esistono dunque sia meccanismi intergenerazionali in cui sono presenti trasmettenti e riceventi sia altri meccanismi come quello assai complesso transgenerazionale, in cui non sono presenti gli agenti della comunicazione e tuttavia in qualche modo sussistono una "memoria familiare", una "mente familiare", attraverso cui sentimenti, angosce, comportamenti, valori, modelli educativi, credenze e ferite non elaborate transitano da una generazione ad un'altra. Baldascini (2012) si interroga su dove si trovi questa memoria familiare, offrendo alcune ipotesi di risposta con riferimento al campo della fisica classica e, per certi aspetti, della meccanica quantistica.

Un campo nella fisica classica è ciò che propaga un'influenza. Un'influenza è propagata da bit di materia, bit d'energia e bit d'informazione su uno spazio più o meno grande. Dobbiamo dire che grazie al concetto di campo una parte della scienza adesso non disdegna più di considerare la mente come un'entità immateriale ed è proprio la fisica quantistica che ci mostra sempre più esplicitamente che la materia e la stessa energia sono ordinate da qualcosa di immateriale. Le stesse particelle elementari dalla doppia natura – onda/particella – avrebbero nella realtà più il carattere di menti che di qualcosa di materiale e/o energetico (Ibid.: 3).

Ad esempio Maturana e Varela (1985) concepiscono la mente come un processo e il cervello come una struttura dedicata tramite la quale si realizza quel processo. Tutto l'organismo, con i vari sistemi nervoso, immunitario ed endocrino partecipano a tale processo, formando una sola rete mentale. Si può estendere la rappresentazione dei confini della mente includendo anche il corpo, come ci invitano a fare anche i movimenti che intendono superare la antica scissione tra corpo e mente, dalla bioenergetica e la psicosomatica alle teorie del trauma, che sempre più ragionano sull'ipotesi di traumi corporei, di memorie traumatiche incistate nel corpo e ricorrono anche alle terapie che operano sui decondizionamenti delle reti neurali² per rompere la ripetizione automatica del trauma stesso. Tuttavia rimane l'interrogativo di dove siano depositati la "mente familiare" e

2 Vds. per esempio l'EMDR. "L'EMDR (dall'inglese Eye Movement Desensitization and Reprocessing, Desensibilizzazione e rielaborazione attraverso i movimenti oculari) è un approccio terapeutico utilizzato per il trattamento del trauma e di problematiche

la “memoria familiare”, perché è difficile darci ragione di come si possa condizionare altri quando non si possono instaurare relazioni con essi, in quanto non presenti nello stesso tempo. Baldascini propone l’esempio della calamita e della limatura di ferro, che compongono un campo magnetico. Si possono così ripercorrere le teorie che hanno trattato della mente estesa oltre i confini del corpo, iniziando da K. Lewin (1948) e dal riferimento al concetto di campo. Molti studiosi utilizzano una teoria di campo per descrivere il proprio modello, tra cui Corrao, Correale, Gaburri e Perrotti, che immaginano il campo come luogo in cui viene depositata una “memoria di gruppo” (Baldascini, 2012).

Correale sottolinea una visione del campo come deposito trans-personale distinguendo tra campo “attuale” in cui gli elementi depositati sono presenti ed attivi in un dato momento, e campo “storico” corrispondente al lento deposito di relazioni affettive, di vicende ideative, rappresentative, emozionali che costituisce una memoria inconscia del gruppo. Gaburri prefigura come gli elementi del campo non possono essere attribuiti inequivocabilmente ad uno solo dei membri e come essi siano legati ad antiche appartenenze non consapevoli. Perrotti ribadisce come i membri del gruppo contribuiscono a depositare emozioni, sensazioni e perfino parti scisse di sé fino a comporre un amalgama di elementi disparati che non corrispondono più né ai singoli partecipanti né alla loro relazione, ma che condiziona entrambi (Ibid.: 5).

Bion, pioniere della teoria dei gruppi, ha offerto importanti riflessioni in supporto della definizione di campo come sistema complesso di fantasie, emozioni ed idee connesse tra loro, aprendo al campo come stato mentale. Egli ritiene che, in presenza di molte persone, aleggiano nell’aria anche molti “pensieri senza pensatore”. Il campo viene dunque rappresentato come un posto in cui sono archiviate idee, pensieri, emozioni, sensazioni, ferite educative che permangono oltre i limiti spaziali e temporali. Tali contenuti educativi, in grado di condizionare fortemente la formazione dei soggetti, rimangono sospesi, si propagano attraverso diversi tipi di spazi o si rivelano in periodi distanti nel tempo rispetto a quello d’origine, utilizzando come portatori anche soggetti ed educatori di altre generazioni. Una accezione di mente estesa può consistere nell’immaginare la mente come un processo non locale, che “accade nell’individuo in ogni parte del corpo di cui il cervello rappresenta il principale ‘decoder’; processo che però si estende oltre il corpo in un campo in cui vengono depositati contenuti che, in tempi diversi, possono essere ri-estratti da altri individui in grado di collegarsi con questo campo” (*Ibidem*). Si possono in tal modo spiegare fenomeni quali la trasmissione educativa transgenerazionale o altri quali la sincronicità teorizzata da Jung.

5. LA LOTTA DEL SOGGETTO DELL'EREDITÀ E LA IMPERVIA VIA DELL'EMANCIPAZIONE

In *Il soggetto dell'eredità* Kaës scrive che la trasmissione si struttura non solo a partire “da ciò che manca, ma da ciò che non è avvenuto, da ciò che è assenza d'iscrizione e rappresentazione o da ciò che, sulle modalità dell'incryptamento, è in stasi senza essere iscritto” (Kaës, 1995: 25). Come già ritratto più sopra, si è in presenza di una trasmissione di fantasie inconscie che conduce a un'alleanza parimenti inconscia, la quale preserva la continuità del gruppo e, al contempo, sostanzia il segreto stesso, circoscrivendo la parte da lasciare al silenzio e la parte che può emergere. Secondo tale dinamica, le fantasie inconscie trasmesse si trasformano in “ombre”, cioè conoscenza non pensata e non elaborata, intrisa per questo di un'angoscia terrificante e traumatica. Il neonato eredita dalla madre, all'interno delle pratiche educative di cura e di allevamento, non solo le parti assenti e, con esse, ciò che è rimasto incistato, non vedibile e non pensabile, ma anche il loro connesso meccanismo di regolamentazione e funzionamento. Questa dinamica provoca assenze nella vita inter e intrasoggettiva del bambino, poi in seguito adulto (Bollas, 1987). Il figlio è obbligato in certo modo a dar corso a questi atti di appropriazione e interiorizzazione perché ha necessità di un riconoscimento e di un legame sicuro, e li realizza grazie alla dotazione fin dai primi mesi di vita della capacità di percepire e leggere i più sottili stati emotivi sottostanti le comunicazioni educative. Il bambino articola le proprie difese in modo da adeguarsi a quelle dei genitori, intuendo in modo pre-riflessivo che l'unico modo per essere visto è quello di adattarsi al loro sistema difensivo, che sperimenta nella relazione educativa con essi (Fairbairn, 1992; Miller, 2008). Abraham e Torok rappresentano il fantasma nella forma di un segreto familiare passato da una generazione all'altra, in un modo tale da arrestare il processo formativo vitale di identificazione. Questo blocco conduce a esperienze formative in cui non si attiva la mediazione fantasmatica, con la conseguenza di essere costretti ad “appropriarsi, senza trasformazione, dell'essenza dell'altro” (Kaës, 1993: 59). Più che i contenuti nascosti, è la dimensione del tenere segreto che produce patologia e sofferenza psichica, perché in tal modo il messaggio inviato equivale alla proibizione educativa di pensare, fantasticare, sapere (Racamier, 1993 e 2003). L'aspetto tossico è dato dalla lacuna di rappresentabilità causata dal disagio per il segreto. Non può essere espresso in un dialogo ma continua a permanere nel campo generazionale, all'interno di un circolo disperante in base al quale viene continuamente “reintroiettato come oggetto non-comunicativo” da parte dei figli (Cigoli, 1994). Tramite questo meccanismo formativo l'oggetto segreto “riesce a sfuggire all'usura del tempo, poiché attiva processi che evitano l'elaborazione del lutto” (Santoro, 2017; Racamier, 1993; 2003). Questa filiera educativa trasmissiva è un esempio della modalità trans-generazionale, che effettua passaggi non mediati di vissuti e oggetti psichici non trasformabili e non pensabili, che

divengono oggetti concretistici, incorporati ma non sottoposti a percezione, a comprensione e tanto meno a ricordi. In questo sta, come ricordato, la differenza con la trasmissione educativa inter-generazionale, che veicola contenuti e pensieri già elaborati dalla generazione precedente, perciò utilizzabili e godibili dalla trama del tessuto fantasmatico familiare e nella comunicazione educativa (Santoro, 2017; Trapanese, 2005). Per questo, anche nel caso in cui un figlio, un soggetto dell'eredità, scoprisse i segreti fino a quel punto nascosti, il suo 'vuoto ormai strutturato' non potrebbe venire riempito. "Come un cibo posto di fronte ad un intestino cronicamente irritato, destino di quell'oggetto (non) psichico è di essere eliminato, lasciando il soggetto ancor più debole e impoverito, fisicamente, e mentalmente" (Santoro, 2017). Si possono distinguere vari tipi di spazi: lo spazio pubblico, quello intimo e quello privato (Carel, 1992).

Lo spazio pubblico, qualificato attraverso il valore della trasparenza, contiene i dati conosciuti e conoscibili: identità civile, filiazione, cornice, regole. Lo spazio intimo, qualificato attraverso il valore del segreto e della confidenzialità, designa ciò che, di diritto, è preservato dalle intrusioni e dalle violazioni dell'intimità: pensieri, vita amorosa e sessuale, ecc. Quanto allo spazio privato, qualificato attraverso il valore della discrezione e del tatto, transizionalizza i conflitti e gli antagonismi tra i primi due. Quando assistiamo a un malfunzionamento nelle comunicazioni familiari o istituzionali, lo spazio pubblico diventa segreto e le sue regole confuse; lo spazio intimo diventa trasparente con la sensazione di esporre ed esibire anche i propri pensieri; lo spazio privato si restringe fino a scomparire (Schinaia *et al.*, 2017).

Nelle relazioni generazionali si presentano modalità clandestine di espressione del mondo infantile della generazione precedente, che possono essere individuate ed elaborate secondo modalità formative e autoformative attraverso il controtransfert prodotto in chi ne è testimone, come erede o come mentore, maestro, educatore. La clandestinità talvolta racconta di un utilizzo inconscio e perverso della dimensione della segretezza, nel momento in cui, invece di sostare in uno stato polisemico, aperto, insaturo, ricco di possibili direzioni di senso, ci si attesta su una condizione scissa, una specie di cripta, di tomba, in cui il "*criptoforo* incorpora segretamente uno straniero nell'io" (Abraham & Torok, 1993). Una volta avvenuta quella stabilizzazione, nella relazione e nella comunicazione educativa si genera l'impossibilità di esprimersi in modo diretto relativamente a temi e oggetti che, in qualche modo anche vago, vengono percepiti segreti e che devono rimanere nascosti; e in modo inconscio viene impedito anche all'altro di avvicinarvisi. "In tal modo si dà all'interlocutore la sensazione di una presenza altra che, nell'impossibilità di essere palesata, fa sentire come controtransferalmente inautentiche, estranee, modalità emotivo-affettive anche espressivamente intense, per cui più complesso diventa il lavoro di accoglimento-contenimento delle istanze infantili" (Schinaia *et*

al., 2017). Il soggetto dell'eredità che vuole emanciparsi, dando corso a un proprio percorso autoformativo, davvero ha davanti a sé un compito gravoso, date le dinamiche storiche, culturali, sociali, educative descritte fin dall'inizio dell'articolo. Infatti, la dimensione sociologica – utilizzata nei primi paragrafi – si intreccia in un tutt'uno con i meccanismi psicologici ed educativi di interiorizzazione e riproposizione, come descritto sopra, che veicolano temi e contenuti della tradizione fortemente investiti affettivamente. La pedagogia, che studia la costruzione del soggetto attraverso le pratiche educative intenzionali e inintenzionali attuate dalla famiglia e dalla società giungendo a configurare la sua storia di formazione con certe caratteristiche, può progettare percorsi di accompagnamento formativo per promuovere il confronto, la presa di coscienza, la rilettura e la ristrutturazione delle stratificazioni educative generazionali. Naturalmente, fatta salva l'esistenza di patologie per cui occorre fare il rinvio a personale sanitario specifico.

6. IL LAVORO PEDAGOGICO PER LA COMPrensIONE DELLE RELAZIONI SOGGETTUALI E LA PROMOZIONE DELLA TENSIONE EMANCIPATRICE

La famiglia, la coppia e l'intera filiera generazionale vanno intesi come contesti educativi, in cui l'erede transgenerazionale cresce e rispetto ai quali è importante compiere un lavoro pedagogico. Come si evince dalla trattazione svolta finora, un aspetto importante su cui lavorare pedagogicamente è costituito dal legame fra generazioni, soggetti, famiglie e gruppi. La presenza di un legame è indicata da alcuni elementi, quali ad esempio una costruzione condivisa almeno tra due persone e la natura non consapevole di tale creazione, che rimane tale se non si è avviato un lavoro di elaborazione formativa e autoformativa. Tale legame, per lo più non tangibile, si manifesta mediante azioni, modelli educativi, vissuti, fantasie, sogni o sintomi, dimostrando la sua capacità di condizionare e plasmare la formazione dei soggetti della relazione in atto. Il legame si diversifica dalla relazione oggettuale perché prende la forma di un terzo elemento co-costruito, di una creazione terza rispetto ai soggetti che lo realizzano. “La relazione oggettuale invece, anche se produce nello scambio ‘un oggetto condiviso’ (Teruel), anche se è alla base della collusione nella coppia, frutto della proiezione e delle identificazioni proiettive reciproche, è la riattualizzazione di una relazione d'oggetto interna che trova la sua origine nel passato” (Nicolò, 2007: 6). Il legame, in quanto elemento nuovo e co-costruito porta ciascuno dei partner a esprimere versioni differenti del sé che si riattualizzano con quelle certe caratteristiche proprio a partire da quel determinato legame. Talvolta certi legami inibiscono la crescita serena della personalità degli attori, mostrando quanto essi siano compensatori per i problemi individuali. La coppia e la famiglia si costituiscono come un'unità duale e al tempo stesso sovra-personale, sempre caratterizzata da una propria identità. Coppia e famiglia

rappresentano anche sia gruppi sia istituzioni socio-culturali, educative e legali che si tramandano nel tempo, richiedendo dunque per la loro conoscibilità anche una lettura istituzionale. Come anche Meltzer (Meltzer & Harris, 2000) ha descritto, il funzionamento fantasmatico della famiglia influenza certamente il suo contesto educativo. “La famiglia e la coppia devono anche essere considerate come sistemi interiorizzati di relazioni, come organismi fantasmatici, ma anche come contesti educativi” (Nicolò, 2007: 7). Ciascuno porta dentro di sé una famiglia interna, che può anche avere scarti significativi rispetto alla famiglia reale. Fin dalle prime battute di questo contributo si è rilevato come la famiglia sia un contesto educativo, nel quale viene interiorizzato l’apparato per pensare e per categorizzare tutte le esperienze vissute, appreso in che modo strutturare il sé, come approcciare gli incontri, le situazioni, le relazioni che intratteniamo, con quali meccanismi interpretare e apprendere dall’esperienza. La famiglia, inserita nella filiera transgenerazionale, si pone come un contesto educativo e di apprendimento dei modelli educativi proposti, degli stili di funzionamento cognitivi ed emotivi (Riva, 2004). All’interno della filiera transgenerazionale esistono tanti modi di “curarsi nell’altro” e di “ammalarsi al posto dell’altro” (Nicolò, 2007: 9). Bisogna quindi compiere un lavoro formativo e autoformativo di comprensione delle caratteristiche delle relazioni soggettuali, così come delle difese transpersoneali attivate che per lo più, anche se inconsciamente, contemplanò l’uso dell’Altro a proprio vantaggio.

Ci stiamo riferendo a difese che vanno al di là della rimozione, della scissione o del diniego: fra queste troviamo lo spostamento o il ‘trasporto’ della sofferenza mentale, che non funzionano perciò come una difesa intrapsichica, ma sono una sorta di dislocazione nella psiche e nella persona dell’altro di una sofferenza che non riusciamo a contenere né ad elaborare. Potremmo anche aggiungere che tali legami attivano nell’altro livelli del funzionamento mentale, di stati del sé che si attualizzano concordemente a quel legame. Assistiamo perciò a stupefacenti cambiamenti nelle persone quando legami particolari che li imprigionavano vengono sciolti, rotti o risolti a causa di eventi della vita (Ibid.: 9),

o grazie a un sapiente lavoro di riattraversamento formativo e autoformativo. La potenza di influenzamento della dimensione transgenerazionale mostra la fragilità dei confini del sé degli individui coinvolti nel legame: un sé fatto di tanti altri che sono in noi e parte di noi fin dalla nascita (almeno), che ci formano, che disegnano la nostra ‘forma’. I rapporti con l’ambiente educativo circostante – che ricomprendono la veicolazione dei contenuti transgenerazionali – vengono interiorizzati, conducendo a identificazioni interne che possono saturare completamente o solo in parte il mondo interno del soggetto. I percorsi formativi proposti in ambito pedagogico, con una progettazione accurata, una metodologia attiva e partecipativa, dialogica e riflessiva, condotti con attenzione da un forma-

tore o consulente pedagogico consapevole e capace di predisporre setting adeguati, presidiare il campo di lavoro, i suoi confini e le dinamiche di gruppo che lì si svolgono, di leggere ermeneuticamente le narrazioni dei partecipanti, di restituire i significati con attenzione, gradualmente e nella direzione dell'integrazione fra le parti emergenti dalle storie, offrono un contributo sostanziale ai processi di tensione emancipatrice del soggetto dell'eredità.

7. CONCLUSIONI

Il lavoro del soggetto dell'eredità per emanciparsi dalle pressioni esterne e interne delle generazioni precedenti, che costituiscono il loro essere portavoce della società e dei suoi sottogruppi e microcosmi, è complesso, spesso tortuoso e sicuramente mai concluso per l'intero corso della vita. Egli va aiutato dai saperi sull'uomo e sulla formazione come la pedagogia, che deve continuare a cercare le strade per uscire da una certa generalità e genericità talvolta totalizzante del discorso pedagogico. La pedagogia, che conosce come si formano bambini e bambine, uomini e donne, può proporsi il compito storico di operazionalizzare questo sapere per interrompere le catene transgenerazionali, gli automatismi irriflessi che le attivano, e realizzare tale proposito ora, in questo periodo storico e con queste generazioni. Ci si trova globalmente di fronte a sfide epocali, come quelle del cambiamento climatico, della fine della disponibilità di risorse del pianeta, della guerra per l'acqua e per i terreni fertili, per la riaffermazione dei valori democratici, per una diversa e più umana gestione dei migranti e in genere delle disuguaglianze di tutti i tipi, ampiamente aumentate durante la pandemia. Tutte queste emergenze sono anche l'esito di modelli di comportamento della nostra specie del tutto predatori e accecati rispetto alle conseguenze delle azioni e delle scelte spesso scellerate intraprese nei secoli e nei decenni, dunque a livello transgenerazionale. A maggior ragione è significativo che il sapere e il lavoro pedagogico, che lo incarna e alimenta ricorsivamente, progetti, attui e lanci su scala almeno nazionale un messaggio di forte impegno formativo e, pertanto, politico, proprio in virtù delle strette correlazioni e implicazioni reciproche tra pedagogia – come sapere e pratica sulla formazione individuale e collettiva – e politica.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, N. & Torok, M. (1993), *La scorza e il nocciolo*, Roma: Borla.
- Annacontini, G. (2021), *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*, Milano: Mimesis.
- Baldascini, L. (2012), *Trasmissione inter e transgenerazionale "non locale"*, *Convegno sulla trasmissione transgenerazionale*, 25 e 26 ottobre 2012, Università degli Studi di Firenze,

- <https://www.ipr.napoli.it/formazione/formazione-ipr/118-trasmissione-inter-e-transgenerazionale-non-locale.html>, consultato il 28 luglio 2021.
- Balsamo, M. (1994), “L’Altro che è in noi. Una Riflessione sul transgenerazionale”, in *Interazioni*, n. 1, pp. 52-72.
- Barbagli, M. & Kertzer, D.I. (a cura di) (2002), *Storia della famiglia in Europa. Dal cinquecento alla rivoluzione francese*, Roma-Bari: Laterza.
- Id. (a cura di) (2003), *Storia della famiglia in Europa. Il lungo Ottocento*, Roma-Bari: Laterza.
- Barbagli, M., Castiglioni, M. & Dalla Zuanna, G. (2003), *Fare famiglia in Italia. Un secolo di cambiamenti*, Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (2006), *Amore Liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000), *I rischi della libertà. L’Individuo nell’epoca della globalizzazione*, Bologna: il Mulino.
- Id. (2008), *Costruire la propria vita*, Bologna: il Mulino.
- Bettin Lattes, G. & Raffini L. (a cura di) (2011), *Manuale di sociologia*, Vol. 1, Padova: CEDAM.
- Biancheri, R. (2011), “Legami di coppia e affettività. Dall’amore romantico alla relazione pura”, in *societàmutamentopolitica*, vol. 2, n. 4, pp. 115-136, www.fupress.com/smp – © Firenze University Press, consultato il 28 luglio 2021.
- Biffi, E. & Macinai, E. (2019), *Ombre e ferite dell’educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*, Milano: FrancoAngeli.
- Bion, W.R. (1985), *Seminari italiani*, Roma: Borla.
- Bollas, C. (1987), *L’ombra dell’oggetto. Psicoanalisi del conosciuto non pensato*, Roma: Borla.
- Boszormenyi-Nagi, I. & Spark Geraldine, M. (1988), *Lealtà invisibili: la reciprocità nella terapia familiare intergenerazionale*, Roma: Astrolabio.
- Bruzzone, D. & Iori, V. (2015), *Le ombre dell’educazione. Ambivalenze, implicite, paradossi*, Milano: FrancoAngeli.
- Carel, A. (1992), “L’Intime, le Privé et le Public”, in *Gruppo*, n. 8, pp. 39-44.
- Ceruti, M. & Bellusci, F. (2020), *Abitare la complessità*, Milano: Mimesis.
- Cigoli, V. (1994), *Fabula ed intreccio: transizione familiare e temporalità familiare*, Milano: Vita e Pensiero.
- Id. (2013), *L’albero della discendenza*, Milano: FrancoAngeli.
- Corrao, F. (1998), “Il concetto di campo come modello teorico”, in *Orme. Contributi alla psicoanalisi di gruppo*, vol. 2.
- Covato, C. (2018), *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell’educazione*, Milano: Unicopli.
- Crescenza, G. (2008), “Famiglia e immigrazione. Prospettive di mediazione dei conflitti”, in A.M. Volpicella (a cura di), *I nuovi scenari della famiglia*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Duby G., Herlihy D. & Rossiaud J. (1991), *Amore, sesso, famiglia, matrimonio*, Roma-Bari: Laterza.
- Fabbri, M. (2018), *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*, Milano: FrancoAngeli.
- Fairbairn, R.D. (1992), *Il piacere e l’oggetto*, Roma: Astrolabio.

- Foucault, M. (1998), *Nascita della clinica*, Torino: Einaudi.
- Foulkes, S.H. (1991), *Introduzione alla psicoterapia gruppooanalitica*, Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Id. (2012), “Il gruppo come matrice della vita mentale dell’individuo”, in *Articoli scelti di psicoanalisi e gruppooanalisi*, Roma: Edizioni Universitarie Romane, pp. 237-246.
- Freud, S. (1961 [1913]), *Totem e tabù*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Giddens, A. (1995), *La trasformazione dell’intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*, Bologna: il Mulino.
- Hameroff, S. (2007), “Consciousness, Neurobiology and Quantum Mechanics: the Case for a Connection”, in Tuszynski, J. (ed.), *The Emerging Physics of Consciousness*, Berlin: Springer-Verlag.
- Jung, C.G. (1980), *La sincronicità*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Kaës, R. (1995), “Il soggetto dell’eredità”, in Kaes, R., Faimberg H. & Enriquez M., *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*, Roma: Borla, pp. 15-32.
- Lewin, K. (1948), *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*, New York: Harper & Row.
- Maturana, H. & Varela, F. (1985), *Autopoiesi e Cognizione*, Venezia: Marsilio.
- Meltzer, D. & Harris, M. (2000), *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento*, Torino: Centro Scientifico Editore.
- Miller, A. (2008), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Moccia, G. (2011), “L’influenza dell’altro: trasmissioni psichiche intersoggettive e strutture patologiche del sé”, in *Centro di psicoanalisi romano*, https://www.centropsicoanalisiromano.it/index.php?option=com_content&view=article&id=162:linfluenza-dellaltro-trasmissioni-psichiche-intersoggettive-e-strutture-patologichedel-se&catid=48:attualita-della-ricerca, consultato il 18 luglio 2021.
- Morin, E. (2001), *Il metodo. La natura della natura*, Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2021), *La politica della cura*, Milano: Cortina.
- Mucci, C. (2014), *Trauma e perdono: Una prospettiva psicoanalitica intergenerazionale*, Milano: Raffaello Cortina.
- Neri, C. (1995-2004), *Gruppo*, Roma: Borla.
- Nicolò, A.M. (2007), “I legami soggettuali e il loro funzionamento nella coppia e nella famiglia”, in *Ricerca Psicoanalitica*, Vol. 18, n. 1, pp. 105-121.
- Id. (1996), “Il transgenerazionale tra mito e segreto”, in *Interazioni*, n. 1.
- Id. & Trapanese G. (a cura di) (2005), *Quale psicoanalisi per la famiglia?*, Milano: FrancoAngeli.
- Parsons, T. (1996[1951]), *Il sistema sociale*, Milano: Edizioni di Comunità, Milano.
- Passerini, L. (1999), *L’Europa e l’amore. Immaginario e politica fra le due guerre*, Milano: Il Saggiatore.
- Perillo, P. (2019), *Pedagogia per la famiglia. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Racamier, P.C. (1993), *Il genio delle origini*, Milano: Cortina.
- Id. (2003), *Incesto e incestuale*, Milano: Angeli.
- Riva, M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico*, Milano: Guerini.

- Ead. (2021), *La consulenza pedagogica*, Milano: Angeli.
- Rugi, G. & Gaburri, E. (1998), *Il campo gruppale*, Roma: Borla.
- Santoro, L. (2017), “Fantasmi e silenzi: segreti di famiglia”, in *Impronte*, <https://rivistaimpronte.net/2017/12/10/fantasmi-e-silenzi-segreti-di-famiglia/>, consultato il 15 luglio 2021.
- Saraceno, C. & Naldini, M. (2007), *Sociologia della famiglia*, Bologna: il Mulino.
- Schutzenberger, A.A. (2008), *La sindrome degli antenati*, Roma: Di Rienzo.
- Schinaia, C., Benvenuto S., Nobus, D. & Baldassarro, A. (2017), *Sulla clandestinità psichica: note su un caso clinico di pedofilia occasionale*, in *European Journal of Psycanalysis*, <https://www.journal-psychoanalysis.eu/materiali-sulle-perversioni-roma-23-giugno-2017/>, consultato il 17 luglio 2021.
- Simeone, D. (2011), *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Milano: Vita e Pensiero.
- Striano, M. (2012), “Riflessione e riflessività”, in P. Rivoltella & P. Rossi (a cura di), *L'agire didattico*, Brescia: La Scuola, pp. 349-362.
- Strollo, M.R. (2019), *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Trapanese, G. & Sommatico, M. (2005), “La costruzione del paradigma generazionale. Rassegna storico – bibliografica”, in G. Trapanese & M. Sommatico, *Quale psicoanalisi per la coppia e per la famiglia*, Milano: FrancoAngeli, pp. 179-195.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013), *Ferenczi educatore*, Milano: Angeli.
- Weber, M. (1961[1922]), *Economia e società*, Milano: Edizioni di Comunità.