

## 'Educare ad educare'.

### Storie di vita, fiabe per adulti e "pedagogia psicoanalitica" in azione

#### 'Training for Upbringing'.

#### Life Stories, Adult Fairy Tales and "Psychoanalytic Education" in Action

*Andrea Ignazio Daddi<sup>1</sup>*

#### **Riassunto**

Un bambino, la sua famiglia e le loro storie che si intrecciano con altre storie lette e con la storia di chi è chiamato a prendersene cura. Nel riportare una testimonianza di intervento pedagogico, il testo mostra una possibile feconda applicazione dell'approccio psicoanalitico all'educativo.

**Parole chiave:** *storie; fiabe; pedagogia; psicoanalisi.*

#### **Abstract**

A child, his parents and their stories intertwining with other read stories and with the story of someone called to take care of them. The texts reports an account of an educational intervention and shows how a fruitful application of the psychoanalytic approach to the pedagogical field is possible.

**Key words:** *stories; tales; education; psychoanalysis.*

---

<sup>1</sup> PhD Candidate in Education and Communication, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

(Per la corrispondenza e-mail: a.daddi@campus.unimib.it)



«Occuparsi di educazione significa occuparsi di storie» (Demetrio, 2012, p. 83); di quelle che incontriamo e che ci vengono affidate, affinché ce ne si possa prendere professionalmente cura, così come di quelle che sono iscritte in noi e che inevitabilmente entrano in risonanza con le altre e col contesto, dando vita a storie ulteriori.

Nel corso degli ultimi sedici anni ho avuto modo di imbartermi in tante storie diverse e se oggi scelgo di raccontarne una è perché, alla luce dei miei interessi di ricerca, la ritengo un'esperienza particolarmente significativa, caratterizzata proprio dall'intreccio di diversi livelli di 'storie'. Storie lette, rievocate, condivise, raccontate all'interno di un'altra storia, quella dell'incontro educativo che si andava facendo nel mentre.

«L'educazione e l'educare hanno a che fare con le storie di vita. Con le vite che si rivelano storie» (Biffi, 2010, p. 35)

Ho conosciuto il piccolo Luca<sup>1</sup> pressappoco quindici anni fa; il minore mi era stato dato in affidamento educativo dai Servizi Sociali. Già seguito in precedenza da un centro di riabilitazione motoria, il bambino presentava un ritardo complessivo dello sviluppo psico-fisico correlato ad una sindrome di prematuranza e le misurazioni diagnostiche riportavano mostrasse un lieve divario tra età mentale ed età anagrafica. Col tempo avrei saputo da colloqui più approfonditi con i responsabili dei Servizi e con gli stessi genitori che, a seguito di sofferenza fetale e neonatale, il piccolo, presentando alla nascita idrocefalia ed emorragia cerebrale, era stato intubato e iperventilato. Il leggero *handicap* che ne era derivato non aveva creato grossi problemi nei primi anni di vita del bambino, ma la coppia genitoriale, comprensibilmente, era portatrice tanto di un vissuto di frustrazione quanto, a tratti, di negazione e incompleta accettazione. Un intervento di supporto pedagogico alla famiglia era stato ritenuto quindi necessario quando, dopo una permanenza prolungata di

<sup>1</sup> Per ovvi motivi di tutela della *privacy*, tutti i nomi reali delle persone coinvolte sono stati sostituiti da nominativi fittizi.

un anno alla Scuola dell'Infanzia, in concomitanza con la sua uscita dal bacino d'utenza del centro di riabilitazione motoria, Luca avrebbe avuto accesso alla Scuola Primaria senza che il nucleo familiare godesse altrimenti di una forma di sostegno; le inevitabili difficoltà cognitive che il minore presentava si sarebbero infatti rese maggiormente visibili a fronte dell'accresciuta complessità dei compiti evolutivi e degli stimoli didattici che gli sarebbero stati sottoposti.

La frequenza della nuova realtà formativa da parte del piccolo aveva effettivamente comportato, in ambito familiare, notevoli problemi di natura relazionale: i genitori - ed in particolar modo il padre - assumevano nei confronti del bambino atteggiamenti bruschi e rifiutanti, quando non propriamente violenti, perdendo facilmente la pazienza nel momento di svolgere i compiti a casa. L'irritazione verso le "incapacità" del figlio era troppo forte e prendeva facilmente il sopravvento.

La mia figura venne proposta alla famiglia proprio come un aiuto finalizzato a manlevarla temporaneamente dalla gestione della vita scolastica di Luca tanto nell'interesse del minore quanto del nucleo familiare stesso, quale forma di tutela della qualità delle interazioni al suo interno. Era però evidente, anche se non esplicitamente dichiarato all'utenza, che, oltre a sostenere il bambino nella sua crescita globale ed in particolare nei processi di apprendimento, avrei parallelamente dovuto confrontarmi con la sfida di contribuire a rendere meno teso l'ambito domestico iniziando in qualche forma anche un lavoro pedagogico con le figure genitoriali atto a depotenziarne le ansie e a facilitare modalità relazionali più serene.

Iniziava a delinearsi, allora, pur se in forma ancora non definita, quello che a posteriori si sarebbe rivelato un lavoro di "educazione all'educazione" - se si vuole di consulenza pedagogica o di educazione degli adulti - che avrebbe affiancato per tutta la durata dell'affido l'intervento educativo di primo livello sul minore.

Ed è proprio su questo aspetto della storia (il lavoro 'sul' e 'col' contesto familiare) che si

concentra principalmente il presente contributo.

«Serve del tempo per accordarsi, per essere in grado di comprendere i passi e le intenzioni altrui» (Biffi, 2010, p. 43)

Relazionarsi col piccolo Luca è stato da subito estremamente facile; si trattava di un bambino molto dolce, sensibile, affettuoso e aperto a rapportarsi col mondo circostante. Le difficoltà cognitive diagnosticate erano ben visibili, ma la situazione nel suo complesso, se vista dall'esterno, non era poi così drammatica: occorreva "semplicemente" dotarsi di una buona dose di pazienza e, mantenendo una certa empatia rispetto al suo vissuto profondo, aspettare i "suoi tempi" e rimandargli un'immagine positiva di sé, cosa che però riusciva davvero difficile alla famiglia.

Superata una normale diffidenza iniziale nei miei confronti, di per sé comprensibile in quanto figura altra rispetto al nucleo parentale e in parte riconducibile anche alla mia giovane età anagrafica, la mamma di Luca, Paola, ha iniziato presto a rivelarsi disponibile e a manifestare una sincera volontà di collaborazione; il marito, Stefano, inizialmente più chiuso, l'avrebbe di lì a poco seguita.

Così, dopo una prima fase di ambientamento, il mio lavoro ha presto assunto quella configurazione binaria cui si accennava sopra: i momenti di gioco, studio e uscita sul territorio col minore si alternavano e intrecciavano a momenti di avvicinamento e dialogo con le figure genitoriali. Rispetto a queste ultime, infatti, già nell'arco di un mese la proposta sottesa all'intervento educativo iniziava, con il consenso dei Servizi mandatari, a presentare modifiche rilevanti; gradualmente stavamo infatti passando da un "non occupatevi dei compiti" ad un "osservateci e collaborate".

La maggior disponibilità della mamma si sarebbe rivelata decisiva: Paola era la chiave per arrivare anche a Stefano e il lavoro comune che avrei di lì a poco proposto ad entrambi, con il supporto della pedagoga del Consultorio Familiare locale, sarebbe stato prezioso.

«La prospettiva autobiografica invita [...] ad un lavoro con le storie di vita che può passare anche attraverso la parola [...]» (Biffi, 2010, p. 54)

Verso la fine del secondo mese di affido, a fronte di oltre un anno di studi sul rapporto tra pedagogia e psicoanalisi (studi che sarebbero poi proseguiti fino ad oggi - cfr. Daddi, 2011, 2015a,b; Bainbridge & West, 2012 - trad. it. in press) oltre che di un percorso di approfondita conoscenza personale, ho iniziato a valutare l'utilizzo di uno strumento originariamente nato in ambito psicologico, ma potenzialmente adattabile al campo educativo con grande efficacia: le favole per adulti, costruite su storie reali, con cui Alba Marcoli - celebre psicologa clinica di formazione analitica recentemente scomparsa - conduceva gruppi di formazione e sensibilizzazione per genitori e insegnanti, poi raccolte e pubblicate (1993, 1996, 1999).

*Storie nella storia, appunto.*

Per quanto concerne l'importanza del lavoro con i genitori e sulla scelta della favola come mezzo di comunicazione rimando ai testi introduttivi che Marcoli mette a premessa delle citate raccolte. Basti in questa sede una breve citazione: «dietro un bambino che soffre c'è sempre un genitore che soffre e viceversa» (1996, p. 274).

Luca indubbiamente soffriva, per lo più a causa di una netta percezione di rifiuto che gli atteggiamenti (verbali e non) dei suoi genitori gli andavano via via veicolando, contribuendo alla costruzione di una fragilissima autostima. Un intervento educativo sul solo minore non sarebbe stato sufficientemente incisivo; un intervento psicoterapeutico rivolto alla coppia genitoriale esulava tanto dal mandato quanto dalle mie competenze e, per quanto consigliabile quale percorso parallelo, non sarebbe stato facilmente intrapreso dalla stessa. Si decise di tentare un intervento educativo a tutto tondo che provasse a prendere in carico la situazione nel suo complesso ai fini di contenere la sofferenza diffusa negli interessi del soggetto più debole anche avvalendosi di spunti psicoanalitici pedagogicamente declinati.

La proposta formulata a Paola e Stefano - ridefinibile, a posteriori, come un lavoro di «ricerca dei significati e ascolto delle emozioni» (Riva, 2004, p. 11) - era la seguente: ad intervalli regolari avrebbero ricevuto una favola da leggere, precedentemente selezionata, visionata e in parte sottolineata (limitatamente ai passi dell'interpretazione del testo ritenuti più pregnanti) dal sottoscritto ed in seguito ci sarebbe stata occasione di confronto sul materiale letto, tanto con me quanto con la pedagoga dei Servizi, qualora lo avessero desiderato. Entrambi accettarono con interesse.

«l'attesa è azione [...] è il primo prezioso passo di danza, un segnale che l'educatore rivolge all'altro nel comunicare: "ci sono", "sono disponibile ad ascoltare il tuo ritmo", iniziando passo dopo passo, senza eccessiva fretta» (Biffi, 2010, p. 44)

Tra le numerose favole che ho periodicamente sottoposto all'attenzione di Paola e Stefano sono almeno tre quelle che hanno avuto ricadute di una certa rilevanza (Marcoli, 1993, pp. 215-228; Marcoli, 1996, pp. 167-178; Marcoli, 1999, pp. 64-81)<sup>2</sup>; i temi cruciali cui facevano riferimento erano la mancanza di autostima dovuta ad un eccesso di critiche e svalutazioni, la perdita della fiducia e gli effetti negativi delle aspettative eccessive.

Ancora una volta tra i due genitori è Paola a dimostrare una maggior capacità ad interpretare e cogliere i messaggi impliciti contenuti nei testi e a rendersi via via sempre più disponibile ad un coinvolgimento diretto tanto nelle mie attività con Luca (cfr. attività manuali e ludico-espressive) - in questo facilitata dalla sua protratta permanenza a casa per gravidanza a rischio - quanto in attività da lei intraprese individualmente su mio suggerimento (cito, per tutte, la lettura di Bettelheim & Zelhan, 1987).

Anche Stefano, da parte sua, non si tira indietro e mostra di trarre beneficio soprattutto dai colloqui con la pedagoga dei Servizi tanto

che io per primo lo incoraggio ad intensificarli.

Lentamente si vengono a creare le condizioni per individuare uno spazio-tempo che Stefano possa dedicare completamente ad attività piacevoli con il figlio (cfr. il cinema) e matura nell'uomo una progressiva consapevolezza rispetto agli atteggiamenti profondamente ambivalenti esercitati nei confronti del piccolo (il passaggio da una dolcezza permissiva ad una spropositata severità è spesso repentino; convivono e si scontrano nel papà vissuti di affetto e rabbia).

«cadere danzando è fare esperienza del limite, dell'imprevisto come costitutivo del danzare stesso» (Biffi, 2010, p. 44)

Con l'arrivo dell'estate e la nascita di Ilaria la situazione, comprensibilmente, muta.

La bambina, normodotata, monopolizza in questa fase precoce della sua vita le attenzioni della mamma, come è in parte logico che accada; anche per Stefano, che aveva sempre desiderato una figlia femmina, improvvisamente la piccola diventa il principale oggetto di interesse. Inevitabilmente Luca manifesta una forte gelosia che si declina in comportamenti a tratti regressivi; nei confronti della sorella, inoltre, pare manifestare un attaccamento almeno parzialmente frutto di un meccanismo di formazione reattiva volto a incanalare l'aggressività.

Il mutato assetto familiare e il ritorno di Paola al lavoro, in autunno, rendono le interazioni tra Luca e i genitori nuovamente critiche: il piccolo mostra inequivocabili miglioramenti nell'apprendimento della letto-scrittura, ma tende a bloccarsi in presenza di mamma e - soprattutto - di papà. Il clima domestico è caratterizzato da una rinnovata forte insofferenza per le problematiche del bambino e l'atteggiamento delle principali figure di riferimento nei suoi confronti è per lo più connotato da negatività e sfiducia; non mancano, sporadicamente, anche episodi di minacce e percosse.

Il minor tempo libero a disposizione e l'aumento delle incombenze portano ad una temporanea sospensione del lavoro sulle fa-

<sup>2</sup> «Il gabbiano che giocava col vento»; «La principessa che si sentiva sempre triste»; «La storia del viandante».

vole. Convinto dell'estrema utilità del percorso intrapreso, attendo di riproporlo non appena la situazione generale si sia fatta nuovamente più tranquilla.

A dicembre viene a mancare il nonno materno di Luca. La tensione raggiunge il suo apice nel mese di febbraio, quando le insegnanti di Luca lamentano uno scarso coinvolgimento da parte dei genitori ed un'eccessiva tendenza a delegare nei confronti della mia figura.

Non perdo la fiducia e la costanza mi premia: in primavera Stefano ottiene la possibilità di andare anticipatamente in pensione e l'atmosfera cambia nuovamente.

Il papà è globalmente più sereno e ciò comporta in lui una rinnovata disposizione positiva e un atteggiamento maggiormente accettato; anche Paola ne trae indirettamente giovamento, per quanto, paradossalmente, già in seguito alla morte del proprio padre avesse mostrato segnali di distensione.

I discreti miglioramenti scolastici di Luca possono finalmente essere riconosciuti anche in casa e a questi seguono, quasi parallelamente, miglioramenti delle dinamiche familiari che vengono rilevati anche dalle insegnanti del piccolo.

È in questo periodo che Stefano inizia a far sperimentare a Luca piccoli compiti di autonomia personale (ad esempio mandarlo a buttare la spazzatura). I tempi sono maturi per riprendere con i genitori il percorso interrotto. La lettura e il commento di nuove favole renderanno possibile a Stefano e Paola di mettermi a parte di importanti aspetti del loro vissuto che influenzano non poco il loro modo di porsi nei confronti del figlio: Paola racconta di rapporti conflittuali con i suoi genitori, mentre Stefano confida di essere stato più volte bocciato nel corso dell'istruzione primaria ed inserito per un periodo nelle classi differenziali.

Vengono anche esplicitate le irrealistiche aspettative che il papà nutre per il figlio (cfr. la frequenza dell'Accademia Militare), non a caso strettamente connesse con quei suoi sogni di bambino che non hanno trovato realizzazione ("fare il pilota aereo").

Ho potuto così ipotizzare che, a fronte di un trascorso di 'bambino svantaggiato' non del tutto accettato e rielaborato, Stefano si riconoscesse nel figlio rivivendo con lui e in lui alcune scene del suo passato che erano fonte di dolore e rabbia. Tanto Stefano quanto Paola, inoltre, lottavano quotidianamente con un senso di fallimento e delusione relativamente all'handicap di Luca. Ancora storie.

Un lavoro più approfondito su questi aspetti dei loro vissuti personali avrebbe potuto senza dubbio giovare, ma non mi competeva. Il grande risultato era già quello di aver, seppur parzialmente, contribuito a migliorare il contesto di crescita del piccolo Luca attraverso una sensibilizzazione delle figure genitoriali alla comprensione - quanto meno razionale e cosciente - dell'incidenza della dimensione transgenerazionale sulle loro pratiche educative (Pergola, 2011; Riva, 2004; Ulivieri Stiozzi, 2013b).

Affinché, divenendone consapevoli, potessero provare, con Luca e per Luca, a "scrivere" un racconto diverso.

«[...] quel ballo sta per terminare. Potrà seguirne un altro, che vedrà magari entrambi protagonisti della stessa coppia, ma non sarà più quello» (Biffi, 2010, p. 50)

Quanto fin qui narrato vuole essere la testimonianza di un cammino che ha visto, dopo diciotto mesi, la sua naturale conclusione. Testimonianza resa più facile dalla possibilità di rivedere e consultare quei vecchi 'diari di bordo' di cui ho sentito da subito la necessità di dotarmi; scritture non strutturate «sull'utenza» e al contempo «spazio di rielaborazione dell'esperienza» (Biffi, 2014, pp. 46-48) professionale che hanno assolto, allora, un'importante funzione (ri)orientativa e che a tutt'oggi hanno mantenuto la loro pregnanza anche per possibili riproposizioni del tipo di lavoro - adattato e integrato - in altri contesti.

Dopo la fine dell'affido ho avuto modo di continuare, a titolo personale, a frequentare, di tanto in tanto, Luca e la sua famiglia, restando per loro, negli anni, un punto di riferimento informale.

Oggi Luca è un giovane adulto che inizia a muovere i suoi primi passi nel mondo del lavoro.

Ma questa è ancora un'altra storia, un altro giro di 'danza'.

«Ha un senso oggi ripensare il rapporto tra il sapere pedagogico e il sapere psicoanalitico? Utilizziamo volutamente il termine sapere e non quello di disciplina perché reputiamo sia proprio nello scarto epistemologico che si individua tra questi due termini che il senso di un dialogo e di una riflessione storica e critica trovi una sua legittimità, oltre che dei motivi urgenti di riflessione che investono la nostra epoca e i suoi destini. A nostro avviso tale riflessione è quanto mai attuale e densa di implicazioni etiche e politiche che riguardano il futuro delle professioni d'aiuto» (Ulivieri Stiozzi, 2013a, p. 35)

La storia dell'intervento educativo qui narrata fa chiaramente riferimento al modello di matrice psicoanalitica volto all'esplicitazione e alla comprensione tanto delle dinamiche transferali e controtransferali quanto della trasmissione transgenerazionale di vissuti e significati sottesi alla stessa dimensione pedagogica (Pergola, 2011; Riva, 2004; Ulivieri Stiozzi, 2013b).

Il titolo del presente contributo è allora, in parte, volutamente 'pro-vocatorio', riallacciandosi alle conclusioni di un mio precedente lavoro (Daddi, 2011) che, se da un lato argomentano l'impraticabilità attuale di un'impropria fusione tra il sapere pedagogico e quello psicoanalitico (appunto quella "pedagogia psicoanalitica" che si era utopisticamente creduto di poter istituire all'indomani della fondazione della psicologia del profondo), dall'altro auspicano un rinnovato e fecondo incontro tra le discipline in questione, in forme più consone alla realtà contemporanea (Rossi Cassottana, 1995; Riva, 2004; Ulivieri Stiozzi, 2013a; Bainbridge & West, 2012).

«Il rapporto tra psicoanalisi e pedagogia è pensabile come un legame complesso che interroga la questione dello "statuto dell'Altro" [...]. L'Altro non è solo, nello specifico, la storia infantile del paziente che viene investigata nel processo analitico, e l'infanzia come dimensione che incontra il mestiere dell'educare, ma è l'altro interno con cui, chi svolge una professione d'aiuto, ha costantemente necessità di dialogare» (Ulivieri Stiozzi, 2013a, pp. 35-36)

Se quanto meno per sommi capi si possono evincere dalla narrazione del caso le dinamiche affettivo-relazionali messe in campo da parte dell'utenza, mi riservo di concludere accordando un breve spazio anche all'esposizione di alcuni dei miei stessi vissuti rilevati durante il processo educativo. Non è facile mantenere un atteggiamento empatico e non giudicante quando ci si trova a lavorare con adulti incapaci di riconoscere la sofferenza di un bambino - perlomeno lo non è stato per me. Sicuramente più semplice, nel caso specifico, era identificarsi con Luca, a partire anche da un personale vissuto di bambino i cui bisogni non sono stati adeguatamente riconosciuti e trattati, come spesso accade a chi sceglie professioni di aiuto (Janiro, 2015). Il gioco di specchi, in particolare nei confronti di Stefano, allora, non poteva che assumere le sfumature della rabbia e di un'irrealistica fantasmatica sostitutiva; l'esserne consapevoli e l'aver sperimentato in prima persona un percorso di ricerca e 'cura' di sé ha reso possibile, invece, la capacità di mettersi sulle tracce di quei bambini che apparentemente non erano presenti, ma che continuavano a vivere in Paola e Stefano portandosi a loro volta dietro un carico di dolore irrisolto che andava riconosciuto e restituito rielaborato per permettere loro di sintonizzarsi al meglio con i bisogni attuali del loro stesso figlio.

## Bibliografia

- Bainbridge, A., & West, L. (Eds.) (2012). *Psychoanalysis and Education. Minding a gap*. London: Karnac (tr. it., in press).
- Bettelheim, B., & Zelan, K. (1982). *On Learning to Read. The Child's Fascination with Meaning*. New York: Knopf (tr. it. di A. D'Anna. *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*. Milano: Feltrinelli, 1987).
- Biffi, E. (Ed.) (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Daddi, A. I. (2011). Per una pedagogia psicoanalitica. Destino di un'utopia e nuovi ambiti di sperimentazione. Considerazioni ed ipotesi sui rapporti tra pedagogia e psicoanalisi. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 3(2), 36-54.
- Daddi, A. I. (2015a). Rivalutare l'infanzia. Su La 'controeducazione' di James Hillman di Paolo Mottana. *Pedagogika.it. Rivista di educazione, formazione e cultura*, 19(3), 92-98.
- Daddi, A. I. (2015b). Sándor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica (di Ulivieri Stiozzi). *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 7(2), 49-50.
- Demetrio, D. (Ed.) (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano - Udine: Mimesis Edizioni.
- Janigro, N. (Ed.) (2015). *La vocazione di psiche. Undici terapeuti si raccontano*. Torino: Einaudi.
- Marcoli, A. (1993). *Il bambino nascosto. Favole per capire la psicologia nostra e dei nostri figli*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Marcoli, A. (1996). *Il bambino arrabbiato. Favole per capire le rabbie infantili*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Marcoli, A. (1999). *Il bambino perduto e ritrovato. Favole per far la pace col bambino che siamo stati*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Pergola, F. (Ed.) (2011). *Alla ricerca delle in-formazioni perdute. L'inespresso transgenerazionale come vincolo alla crescita*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rossi Cassottana, O. (1995). *Proposte di riflessione sulla ricerca qualitativa in pedagogia. Cultura, ricerca e formazione pedagogica – Atti del Convegno della Società Italiana di Pedagogia, Rimini 1-3 giugno 1995*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013a). *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013b). Sándor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica. Milano: FrancoAngeli.