

SCUOLA DI DOTTORATO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA



Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

Dottorato di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione

Ciclo XXIX

**IMMAGINI DI DESIDERIO.
METAFORE ATTUALI DEL RUOLO EDUCATIVO
GENITORIALE.**

LANDONIO Stefano

Matricola: n. 722907

Tutor: Prof. Jole ORSENIGO

Coordinatrice: Prof. Laura FORMENTI

Anno Accademico 2015-2016

Ai miei genitori e a mio fratello.
Alla mia "famiglia".

Che accadrebbe se, un giorno o una notte, un demone strisciasse furtivo nella più solitaria delle tue solitudini e ti dicesse: «Questa vita, come tu ora la vivi e l'hai vissuta, dovrai viverla ancora una volta e ancora innumerevoli volte, e non ci sarà in essa mai niente di nuovo, ma ogni dolore e ogni piacere e ogni pensiero e sospiro, e ogni indicibilmente piccola e grande cosa della tua vita dovrà fare ritorno a te, e tutte nella stessa sequenza e successione - e così pure questo ragnò e questo lume di luna tra i rami e così pure questo attimo e io stesso. L'eterna clessidra dell'esistenza viene sempre di nuovo capovolta e tu con essa, granello di polvere!». Non ti rovesceresti a terra, digrignando i denti e maledicendo il demone che così ha parlato? Oppure hai forse vissuto una volta un attimo immenso, in cui questa sarebbe stata la tua risposta: «Tu sei un dio e mai intesi cosa più divina»? Se quel pensiero ti prendesse in suo potere, a te, quale sei ora, farebbe subire una metamorfosi, e forse ti stritolerebbe; la domanda per qualsiasi cosa: «Vuoi tu questo ancora una volta e ancora innumerevoli volte?» graverebbe sul tuo agire come il peso più grande! Oppure, quanto dovreesti amare te stesso e la vita, per non desiderare più alcun'altra cosa che questa ultima eterna sanzione, questo suggello?"

Nietzsche F., *La gaia scienza*.

INDICE DEI CONTENUTI.

INTRODUZIONE	I
PREMESSA	IX
CAPITOLO I. Il disegno di ricerca.	14
1.Quale postura per un ricercatore empirico?	14
<i>1.Che cosa significa fare ricerca in educazione.</i>	<i>14</i>
1.1.Verso una ricerca qualitativa, partecipata e idiografica.	15
1.2.Un paradigma ecologico e interpretativo.	19
<i>2.L'orizzonte epistemologico.</i>	<i>21</i>
2.1.Il valore euristico della ricerca educativa.	21
2.2.Gli impliciti su formazione e pedagogia.	23
2.2.1.Quattro qualità legate al mondo formativo.	24
2.2.2.Pedagogia come scienza e ricerca.	28
<i>3.Per una cultura della ricerca.</i>	<i>33</i>
3.1.Le filosofie di ricerca.	33
3.2.La ricerca interpretativa: riferimenti metodologici.	35
3.2.1.Clinica della Formazione.	36
3.2.2. <i>Art-Based Research.</i>	39
3.2.Il diario di ricerca: lasciare traccia di azioni, pensieri ed emozioni.	41
2.Il campo e le fasi della ricerca.	42
<i>1.Le prime mosse.</i>	<i>42</i>
1.1.Oggetto e domanda di ricerca.	42
1.2. La selezione dei partecipanti.	43
<i>2.Strategie e tecniche di indagine adottate.</i>	<i>47</i>
2.1.Costruire un'intervista di ispirazione rogersiana.	47
2.2.Il modello adottato.	49
2.2.1.Prima fase: interviste individuali, semi-strutturate e focalizzate.	50
2.2.2.Seconda fase: colloqui (<i>Photo Elicitation</i> di coppia).	52
2.3.L'interpretazione dei dati.	54
2.3.1.L'analisi ermeneutica.	55

2.3.2.L'analisi a posteriori del testo.	55
CAPITOLO II. Temi e problemi in letteratura.	57
1. Famiglia.	57
<i>1.La famiglia attuale: sguardi dall'“arcipelago pedagogico”.</i>	58
1.1.La famiglia nella sua variazione antropologica.	59
1.1.1.Alcune condizioni per parlare di famiglia.	60
1.1.2.L'importanza e la relatività del contratto matrimoniale.	63
1.1.3.La famiglia nucleare, un universale?	64
1.2.La famiglia dal punto di vista sociologico.	66
1.2.1.Tipologie familiari e relative criticità.	66
1.2.2.Famiglie, lavoro e tempo.	70
1.3.La famiglia secondo il diritto.	73
1.3.1.Il matrimonio.	75
1.3.2.Il rapporto tra i coniugi.	76
1.3.3.Il rapporto tra genitori e figli.	78
1.4. Alcuni cenni storici sulla famiglia. Due medaglioni dal passato.	80
1.4.1.La famiglia borghese e contadina nell'Ottocento.	80
1.4.2.La famiglia fascista.	82
<i>2.Il contributo della pedagogia italiana.</i>	84
2.1.La prospettiva sistemico-relazionale.	84
2.1.1.Chiarimenti epistemologici e terminologici.	84
2.1.2.Il sistema famiglia come organismo.	90
2.1.3.La famiglia cibernetica.	92
2.2.La prospettiva del neo-strutturalismo critico.	95
2.2.1.Chiarimenti epistemologici e terminologici.	95
2.2.2.Leggere la realtà come un dispositivo pedagogico.	100
2.2.3.La famiglia è un dispositivo?	104
2. La genitorialità.	113
<i>1.Essere genitori, breve analisi storico-legislativa.</i>	114
<i>2.Lo sguardo pedagogico.</i>	117
2.1.I genitori verso uno stile democratico.	117

2.2.La consapevolezza del genitore dei propri desideri come cifra di un'azione pedagogicamente fondata.	123
3.Lo sguardo psicologico.	126
3.1.La madre tra femminilità e cura.	127
3.2.Ambiguità del ruolo paterno tra potere, fragilità e affetto.	131
4.Lo sguardo psicoanalitico.	134
4.1.Le ambivalenze della figura materna.	134
4.2.La parola paterna come testimonianza di desiderio.	137
5.Essere coppia: la funzione genitoriale.	141
5.1.Tre lezioni sul tema.	142
5.1.1.Bion: le funzioni Alfa, Beta e la <i>Rêverie</i> .	143
5.1.2.Winnicott e l' <i> Holding </i> materna.	146
5.1.3.Fornari: i codici affettivi.	148
5.2.Una conclusione provvisoria.	151
3.Il desiderio.	153
1. <i>Quando i figli diventano adolescenti, come cambia il desiderio?</i>	154
2. <i>Che cosa è "desiderio"?</i>	158
2.1.La risposta freudiana. Il desiderio come rimpianto.	159
2.2.La risposta lacaniana. Il desiderio come mancanza.	164
2.2.1.L'immaginario.	164
2.2.2.Il simbolico.	167
2.3.La risposta deleuziana. Le macchine desideranti.	169
CAPITOLO III. I dati.	172
1.Le prime interviste individuali ai genitori.	172
1. <i>Come allestire, svolgere e analizzare le interviste.</i>	172
1.1.La costruzione dello strumento.	172
1.2.Indicazioni pratiche per lo svolgimento dell'intervista.	175
1.3.Un esempio di analisi.	175
2. <i>I risultati raccolti.</i>	180
2.1.Il desiderio di genitorialità.	180
2.1.1.Alle origini il desiderio di genitorialità è progetto.	180
2.1.2.La nascita di un figlio è (spesso) la nascita della famiglia.	186

2.1.3. Esiste un desiderio originario di essere genitori?	187
2.2. I desideri dei propri figli.	189
2.2.1. I desideri dei genitori come attenzione alla felicità e alla realizzazione dei figli.	189
2.2.2. I desideri dei figli tra piacere e autonomia.	194
2.3. La questione educativa dell'autonomia tra promozione e interdizione.	196
2.3.1. Casi particolari.	200
2.4. Famiglia, ruoli e funzioni genitoriali.	203
2.4.1. L'organizzazione complessiva della famiglia.	204
2.4.2. La difficoltà di percepire specificità nei ruoli genitoriali.	208
2.4.3. Una famiglia comunque allargata: il ruolo dei nonni.	210
2.5. Apprendere il mestiere del genitore.	213
2.6. Il caso T11-T12.	223
2. La porosità del testo come slancio alla ricerca.	227
1. <i>Una nuova analisi focalizzata delle interviste svolte.</i>	228
1.1. Le interviste come narrazioni. Approfondire i testi riconoscendo una trama tra ricercatore e partecipanti.	228
1.2. Prepararsi al lavoro sui testi delle interviste.	233
1.3. Come selezionare e analizzare gli stralci significativi.	238
2. <i>I risultati emersi.</i>	244
2.1. Aspetti della relazione genitori-figli.	244
2.2. Il ruolo del genitore.	260
2.3. La quotidianità in famiglia.	267
3. Photo Elicitation Interviews.	268
1. <i>Ricerca «con arte»: immagini come medium di nuove narrazioni.</i>	269
1.1. Esprimere il desiderio. Dalle parole alle immagini.	269
1.1.1. Le frasi dei genitori hanno una poetica che apre all'immaginazione.	269
1.1.2. La parola come segno è indice e simbolo.	271
1.1.3. Il segno "rimanda" a un'immagine, che "rimanda" a un desiderio.	274
1.2. Approfondire la complessità delle "immagini di desiderio".	277
1.2.1. Le rappresentazioni come <i>textum</i> .	277
1.2.2. Le immagini sono espressioni metaforiche.	279

1.3. <i>Art Based Research</i> . Ricercare con le immagini.	285
1.3.1. Le caratteristiche del <i>medium</i> artistico.	287
1.4. <i>Photo Elicitation</i> . Come usare le immagini.	289
1.4.1. Adattamento del metodo alla ricerca.	289
1.4.2. Il ruolo del ricercatore.	294
1.5. La Clinica della Formazione come cornice al lavoro d'indagine.	297
2. <i>Analisi dei colloqui con le immagini</i> .	304
2.1. I risultati tramite <i>Photo Elicitation</i> .	305
2.1.1. Come è stata svolta l'analisi ermeneutica.	305
2.1.2. Esplorare le immagini.	308
2.1.3. La deissi interna come episodio rappresentativo di desiderio.	370
2.2. I risultati tramite <i>Participant-Drive Photo Elicitation</i> .	375
2.2.1. Adeguare l'analisi ermeneutica ai dati.	375
2.2.2. I significati.	377
CAPITOLO IV. Conclusioni.	417
1. <i>Un confronto metodologico a partire dai dati</i> .	417
1.1. L'uso delle immagini. Un confronto con la letteratura.	418
1.2. Riflessioni e criticità.	420
2. <i>Risposte alla domanda di ricerca</i> .	424
2.1. Quale desiderio educativo dei genitori per i propri figli?.	424
2.1.1. I genitori desiderano la felicità dei figli.	428
2.1.2. Desideri legati alla crescita e alla cura.	429
2.1.3. I desideri di educazione e istruzione.	431
2.2. Un desiderio ambivalente e contraddittorio.	436
2.3. Prospettive: formarsi alla genitorialità a partire dal desiderio.	437
ALLEGATI	439
BIBLIOGRAFIA	441
SITOGRAFIA	449

INTRODUZIONE

Il seguente scritto è frutto e testimonianza di un percorso di ricerca articolato in tre anni, che ha visto focalizzare l'indagine rispetto all'esperienza educativa vissuta in ambito familiare.

In questo elaborato si avrà l'accortezza di presentare l'oggetto d'indagine, le questioni e le ipotesi a esso inerenti, nonché i percorsi teorici e metodologici che hanno portato alla progettazione dell'indagine empirica proposta.

L'introduzione al lavoro che prende corpo in queste pagine, è volta a chiarire e guidare il lettore nelle fasi di pensiero e prassiche della ricerca svolta, che ha visto come *focus* d'indagine le manifestazioni del desiderio di educazione che i genitori sentono dei riguardi dei loro figli.

La premessa alla ricerca, che segue a questa introduzione, contribuirà a chiarire l'origine e l'interesse per l'ambito di indagine scelto – che verrà nuovamente citato e approfondito nel corso dello scritto – ma anche accennare ad alcune accortezze rispetto all'oggetto e alle metodologie di ricerca che verranno adottate.

Si è quindi voluto indagare il desiderio educativo attribuibile all'essere genitori, in particolare per come esso si manifesta in coppie con figli preadolescenti e adolescenti. Il presupposto è che fin dal momento in cui un uomo o donna immagina di poter essere genitore, si sviluppano una serie di desideri¹ che influenzeranno, condizioneranno, vincoleranno la sua azione in famiglia. In particolare con la progressiva crescita dei figli è possibile ravvisare una crescita delle divergenze tra gli attori familiari, frutto da un lato delle richieste più o meno esplicite di autonomia dei ragazzi, e dall'altro della gestione di queste da parte del genitore. Le decisioni prese dal genitore, quindi il modo con il quale esso risponde a queste manifestazioni di desiderio del figlio, sottendono la messa in gioco di un proprio personale desiderio, educativo nella misura in cui concerne le possibilità per il figlio di fare esperienza, crescere, mettersi in gioco, quindi diventare adulto. Infatti è il genitore – più o meno consapevolmente – ad educare con desiderio, che penetra nelle questioni, decisioni, azioni familiari quotidiane.

Questo lavoro si offre come occasione per riflettere rispetto ai desideri che circolano in famiglia, sporgendosi dalla parte del genitore piuttosto che da quella dei figli, pur riconoscendo una stretta relazione tra i due. Questa scelta di campo è volta a mantenere l'attenzione sui genitori, che diventano i principali destinatari di questo lavoro. La ricerca infatti si offre come momento di riflessione rispetto al proprio ruolo, indagando un particolare aspetto della vita e storia familiare che in misura differente riguarda ogni famiglia; è indubbio infatti che con modalità diverse un figlio si sleghi dal desiderio del genitore ma asseconi il proprio, con le difficoltà che questo comporta e con la non

¹ Cfr. Brummelman E., Thomaes S., Slagt M., Overbeek G., de Casto BO, et al., *My child redeems my broken dreams: On Parents Transferring their unfulfilled ambitions onto their child*. PLoS ONE 8(6), 2010. Cfr. Cena L., Imbasciati A., Gambino A., Doneda C., *Diventare genitori nel terzo millennio: un'indagine esplorativa preliminare per un programma di salute mentale perinatale*. *Psychofenia*, 25 (15), pp.103-155, 2011.

scontatezza che questo avvenga senza particolari fatiche. Per questa ragione merita attenzione mantenere lo sguardo sulla figura del genitore, perché dal mio punto di vista è soprattutto lui a essere chiamato a un lavoro di riflessione e consapevolezza notevole che concerne le modalità con le quali far sì che il proprio figlio sia autonomo piuttosto che ancora dipendente da lui.

Oltre quindi i destinatari interni alla ricerca stessa, ovvero i genitori partecipanti che hanno avuto occasione in prima persona di riflettere sul loro desiderio educativo, la ricerca è altresì rivolta a tre principali interlocutori esterni. In primo luogo tutti i genitori che intendono lasciarsi incuriosire dal tema e che possono rileggere nelle parole di altri aspetti del loro ruolo, esperienze vissute in famiglia, emozioni e decisioni prese nei confronti dei figli. In secondo luogo la ricerca si articola in una serie di mosse metodologiche che potrebbero suscitare l'interesse di accademici e ricercatori, nel seguire il percorso svolto, i presupposti epistemologici nonché le strategie e gli strumenti che compongono complessivamente il disegno di ricerca. Infine la ricerca si rivolge ai professionisti dell'educazione a più livelli, ma accomunati dalla sensibilità pedagogica non solo nello specifico dell'ambito di ricerca proposto ma rispetto alle questioni educative suscitate.

Lo scritto seguente è diviso in quattro capitoli.

La struttura generale del testo si articola a partire dal disegno di ricerca, dall'epistemologia adottata alle scelte di campo – come la selezione dei partecipanti, domanda di ricerca e strumenti, per poi scorrere in riferimento alla letteratura sul tema, ovvero le riflessioni che hanno permesso al ricercatore di posizionarsi rispetto all'ambito di indagine, agli elementi che caratterizzano l'oggetto della ricerca: famiglia, genitorialità, desiderio. Segue la narrazione delle azioni empiriche sul campo, individuate in una serie di interviste volte ad indagare la domanda di ricerca; in particolare l'emergenza di metafore significative dai colloqui con i singoli genitori, ha interessato il ricercatore nella misura in cui potevano essere trasposte in immagini e sfruttate come «emergenze di desiderio», ovvero come particolari momenti di riflessione da riproporre ai genitori allestendo altre conversazioni insieme; con l'uso di rappresentazioni, immagini, foto – fornite o fatte ricercare ai genitori – si è approfondita nuovamente la domanda di ricerca, analizzando i dati al fine di elaborare un report di ricerca esaustivo del lavoro svolto e fornendo alcune possibili risposte al tema di ricerca posto.

La tesi si apre con un primo capitolo dedicato al disegno di ricerca nella sua complessità, a sua volta suddiviso in due parti: nella prima si darà indicazione della posizione assunta dal ricercatore nel percorso di ricerca rispetto al «come» condurre l'indagine, nella seconda si illustreranno globalmente le indicazioni di metodo attuate sul campo. Si è scelto di esordire nel lavoro con queste indicazioni perché si è ritenuto utile offrire al lettore una panoramica generale del lavoro svolto, in modo da consentirgli di seguire le decisioni prese e illustrate nei successivi capitoli avendo però la consapevolezza della logica a esse sottese.

Un primo paragrafo configura la ricerca empirica come qualitativa, partecipata e ideografica; essa è quindi esplorativa nella concretezza della realtà, che dia spazio alle emozioni e ai significati che i partecipanti intendono comunicare attraverso degli stimoli artistici e simbolici, ma che d'altro canto abbracci una realtà educativa – quella familiare, e

in particolare la genitorialità – come ambito settoriale e particolare nel quale la ricerca pedagogica possa trovare accoglienza. Viene così a configurarsi un paradigma di ricerca ecologico e interpretativo, articolato in una serie di premesse che vengono colte nelle rispettive specificità rispetto alla pertinenza con l'oggetto d'indagine e contribuiscono a delineare una più ampia cultura della ricerca; si tratta da un lato di chiarire la natura ontologica, gnoseologica, etica e politica dell'indagine svolta per gettare le basi e giustificare le scelte compiute nell'allestire il disegno di ricerca; dall'altro si pone l'accento nel chiarire l'epistemologia adottata, che rispetto l'oggetto d'indagine risulta essere rigorosa nella scelta ma dialogica e aperta a revisioni. È quindi di un paradigma che interpreta la materialità del campo empirico d'indagine e che sappia, con le dovute accortezze metodologiche, comprendere i significati emergenti.

Si inserisce nel discorso la necessità, dal mio punto di vista, di chiarire il proprio posizionamento rispetto a quale idea di formazione sottende la ricerca proposta; questo passaggio è rilevante nella misura in cui ogni visione rispetto a questo tema condiziona come si fa e come si intende considerare l'oggetto della ricerca, che in ogni caso sarà attinente al mondo educativo. La formazione risulta quindi essere attenta alla globalità dell'evento educativo con particolare attenzione alle zone adombrate e del «non detto» che lo riguardano come possibilità di aprire nuove vie di riflessione, ma ancora incentivando il dialogo e la condivisione interdisciplinare volta ad offrire una visione ricca dei significati in gioco; la professionalità educativa è altresì chiamata ad agire nel vincolo e nelle possibilità legate al dispositivo educativo che riguarda l'evento formativo, inteso non come limite ma come struttura che permette di promuovere un cambiamento e anche un'autoformazione dell'operatore. Si esplicitano inoltre le premesse del ricercatore rispetto alla pedagogia in quanto scienza, con la consapevolezza che i pensieri che soggiacciono a tale tema aiutano il ricercatore e il lettore a comprendere come elaborare l'esperienza di ricerca in ambito pedagogico.

Questo primo paragrafo si conclude esplicitando gli elementi che caratterizzano la cultura della ricerca proposta. In particolare le filosofie della ricerca, quindi l'ermeneutica come strategia per leggere il fenomeno sotto più lenti analitiche, la fenomenologia rispetto all'attenzione che si mostra al fenomeno – seppur non ricercando delle essenze ma forme con i quali si mostra il dispositivo familiare – ed infine la pratica riflessiva come postura del ricercatore che sappia riflettere in modo costante sul lavoro che sta svolgendo. Successivamente si evidenziano le metodologie di riferimento: l'approccio narrativo, rispetto alla produzione di testi e racconti tramite interviste, ma ancora la Clinica della Formazione come cornice al lavoro rispetto alle sue indicazioni teoriche e metodologiche.

A ciò consegue un approfondimento rispetto all'*Art Based Research*; in particolare è nell'uso di medium visuali durante le interviste che si delineano gli strumenti di raccolta dati, e per questi ultimi si è scelta la tecnica dell'analisi ermeneutica e del contenuto per elaborare ciò che è emerso a livello empirico.

Infine è illustrato l'uso del diario di ricerca, strumento che permette di mantenere un filo conduttore rispetto tutte le azioni e i pensieri che si attuano e sviluppano nel corso della ricerca, nonché tenere traccia di particolari momenti, emozioni, criticità.

Il secondo paragrafo configura invece il campo e le fasi della ricerca a partire dal considerare i temi della famiglia, genitorialità e desiderio come macro oggetto di indagine,

per giungere a una domanda di ricerca che si settorializza e interroga quali desideri possono manifestarsi e prender corpo nell'azione educativa dei genitori con figli preadolescenti/adolescenti. La selezione dei partecipanti conseguente prevede coppie di genitori (famiglie nucleari, eterosessuali, nel contesto territoriale del ricercatore) disposte a collaborare a un percorso che prevedere l'uso dell'intervista come strumento consono a indagare i temi proposti. Rispetto invece alle strategie e tecniche di indagine adottate, si è quindi costruita un'intervista semi-strutturata a favore di un'indagine volta a indagare le suddette aree, proposta ai singoli genitori secondo le indicazioni rogersiane del colloquio non direttivo e mantenendo un ascolto attivo rispetto le parole del genitore. In particolare in una prima fase l'intervista è stata proposta singolarmente ai genitori, mentre in una fase successiva si sono organizzati dei colloqui con gli stessi partecipanti alla prima fase integrando con altre coppie, seguendo la tecnica *Photo Elicitation*, che prevede dei colloqui che prendono corpo a partire da alcune immagini come medium della conversazione.

Le trascrizioni prodotte dalle interviste singole sono state analizzate rispetto ai contenuti emersi; rispetto invece ai colloqui con le immagini si è scelto di allargare e approfondire i testi rispetto le molteplici significazioni che li caratterizzano con un'analisi ermeneutica, e solo successivamente i dati raccolti sono stati organizzati rispetto al contenuto.

Il secondo capitolo è una parte piuttosto consistente nella quale vengono indicati i riferimenti teorici e i posizionamenti del ricercatore rispetto alle questioni inerenti l'oggetto della ricerca; si pongono alla riflessione tre macro aree da approfondire: famiglia, genitorialità, desiderio.

1. Con il primo punto si vuole comprendere quali caratteristiche è possibile attribuire alla famiglia a partire dall'adottare uno sguardo interdisciplinare rispetto alla questione, con l'obiettivo di rendere meno opaco il posizionamento del ricercatore, senza quindi giungere ad una definizione della stessa. In particolare la ricerca antropologica risulta puntuale nel mostrare la diversità dei gruppi domestici nel mondo, allargando lo sguardo alle molteplici e variegata forme familiari culturalmente diffuse. Concentrandosi progressivamente nel contesto italiano, nel quale si è svolta la ricerca, anche la sociologia contribuisce a evidenziare una diversità nelle strutturazioni familiari diffuse nella società; ne sottolinea inoltre i cambiamenti legati ai ritmi e all'organizzazione dei gruppi domestici nel corso negli ultimi anni, a seguito di trasformazioni su larga scala a livello economico-sociale. A questo segue un breve approfondimento rispetto alla legislazione in vigore che tutela i diversi aggregati familiari e i membri degli stessi.

In realtà, nonostante un restringimento di campo a favore delle famiglie italiane che ne preserva e non disconosce una loro multiformità, è l'analisi storica a influenzare quella che sarà la scelta dei partecipanti alla ricerca. Infatti al di là di un riconoscimento anche a livello storico di una varietà di gruppi domestici, che relativizzano l'idea di una tipologia familiare dominante, è da rilevare l'affermazione nel tempo della famiglia cosiddetta nucleare, costituita da una coppia eterosessuale con figli. In particolare nella cultura occidentale la famiglia borghese è un'emergenza storica: si è affermata come modello di famiglia «classica» ma non per questo indistruttibile.

Questo presupposto è il punto di partenza per una successiva analisi nella quale si propone l'ipotesi di leggere la famiglia come un dispositivo, ovvero riconoscerle un certo assetto sistematico di procedure incorporee in atto – tempi, spazi, corpi, simboli – che assoggettano e soggettivizzano i suoi membri. In realtà il discorso si fa più ampio nel riconoscere una serie di dispositivi diffusi nella realtà che intrattengono con la famiglia rapporti che ne possono anche condizionare la sua natura. L'interconnessione di questi dispositivi ha fatto sì che l'assetto stesso della famiglia mutasse nel tempo: l'impianto nucleare classico è stato come svuotato, dando origine ad altre tipologie di famiglia fondate però sulla strutturazione tradizionale. Il dispositivo è rimasto tale, ma alle sue dimensioni si sono attribuiti un nuovi significati nel corso degli anni. L'emergenza di nuove tipologie familiari – come evidenziato almeno in sede sociologica per quanto riguarda il caso italiano – trovano ragione in una crisi del modello classico come manifestazione egemone di famiglia, mentre si conferma l'insorgere di nuove forme di gruppi domestici nelle quali il dispositivo familiare tradizionale si manifesta e personalizza.

2. Il secondo punto affronta il tema della genitorialità, concentrando lo sguardo rispetto agli attori della ricerca. La famiglia, per la quale si riconosce il carattere della stanzialità come organizzazione che permette di apportare dei cambiamenti per chi ci vive rispetto le dimensioni del dispositivo, consente di leggere le azioni educative dei genitori da due punti di vista.

Il primo sguardo è prettamente pedagogico e riconosce un'evoluzione storica dei ruoli all'interno della famiglia rispetto all'essere padre e la madre e parallelamente una trasmissione del sapere educativo genitoriale tra le generazioni. La genitorialità di configura quindi come un processo di apprendimento, auto/etero-diretto, che coglie in modo evidente il genitore e contribuisce a sviluppare il suo ruolo in famiglia, individuando uno stile educativo più o meno democratico nei confronti dei figli.

Il secondo sguardo attiene più all'ambito psicologico, per il quale si propone un'analisi che vede separate le figure della madre e del padre solo per una questione espositiva, e riconosce una dinamicità delle caratteristiche attribuibili al femminile e al maschile, che si slegano dal dato biologico e si presentano in modo nuovo nelle figure genitoriali odierne. Così una madre è figura di cura e attenzione al pari di un padre, che accanto alla fermezza che sembra spettare al suo ruolo associa una certa fragilità nel ricoprirlo; o ancora se il desiderio materno potrebbe mostrarsi nell'ambivalenza del trattenere a sé il proprio figlio, quello paterno si potrebbe far testimone di un'autonomia di desiderio per il figlio, nonostante tenda ad assumere i toni della democrazia e della parola carica d'affetto, più che quella normativa.

Questo discorso invita ad approfondire in ultima analisi le funzioni genitoriali, ovvero più nel dettaglio e da un punto di vista psicologico l'agire educativo del genitore rivolto al figlio; il presupposto è di riconoscere attraverso tre autori di riferimento una specificità di genere legata alle funzioni, che tuttavia non implica una diretta associazione con il sesso del genitore; come dire che un padre può ricoprire una funzione tradizionalmente femminile e viceversa.

Il contributo di Bion è importante nella misura in cui getta luce sulla funzione materna di rêverie, ovvero individua le azioni del genitore volte a far digerire e immagazzinare elementi emotivi al bambino, che saranno frutto dei suoi futuri apprendimenti. Winnicott

d'altro canto ripone l'accento sulla funzione di Holding materna, ovvero di accudimento e strutturazione della personalità del figlio, che progressivamente dovrebbe farsi da parte lasciando al figlio la sua autonomia. Fornari infine sottolinea una struttura di elementi fondamentali comuni ad ogni soggetto che influenza il nostro modo di porci rispetto agli altri. Questa, che diventa competenza affettiva condivisa, trova quindi spazio nella relazione esterna con l'altro nella misura in cui il soggetto la attua personalmente, come un copione che recita perché in rapporto con altri codici viventi.

Non riconoscendo delle forti corrispondenze tra funzioni e genere, è possibile parlare di una funzione di coppia nel momento in cui le diverse specificità possono trovare accoglienza in padri e madri in ugual misura; è possibile inoltre ipotizzare una funzione del dispositivo familiare se si considera la possibilità che elementi non direttamente imputabili ai genitori possano contribuire a strutturare momenti formativi per i figli.

3. Il terzo punto è fondamentale perché riguarda l'elemento cardine di questa ricerca: il desiderio. Sono tre gli autori scelti come guide da seguire per giungere ad un posizionamento adeguato alla sensibilità del ricercatore e rispetto all'oggetto d'indagine, poiché ognuno contribuisce a fornire una visione di desiderio talora diversa dalle altre.

Per Freud desiderio è inconscio, legato a tracce mnestiche di appagamenti infantili inizialmente associati ad un soddisfacimento a seguito di un bisogno; si producono quindi percezioni allucinatorie delle percezioni, che diventano segni di tale soddisfacimento e che vanno a strutturarsi come fantasmi. Il desiderio nasce da una situazione di mancanza, a sua volta esperito un tempo come soddisfacimento legato ad un bisogno, che viene tuttavia progressivamente censurato (sottoposto a spostamenti e condensazioni). Il sogno, come cedimento di questa censura, è quindi il luogo dell'inconscio nel quale il desiderio si manifesta.

Lacan parte dalla teorizzazione freudiana legata alla percezione e alla mancanza provata a seguito della separazione con la madre. Il desiderio parla attraverso l'inconscio, che dal suo punto di vista è strutturato come un linguaggio secondo un ordine significante che costituisce il soggetto; il soggetto si trova così inserito in una struttura che, in riferimento al complesso di Edipo, è incarnata simbolicamente dal padre, che interdice l'unità del figlio con la madre e traduce questo bisogno in desiderio, rivolto ad un'infinità di oggetti diversi ma inabili a colmare questa mancanza iniziale. Il continuo slittamento tra significanti non permettono al desiderio di raggiungere la sua meta (il godimento), che si traduce in una domanda sempre insoddisfatta e risorgente.

Il punto di vista di Deleuze considera invece il desiderio come un'istanza affermativa, che non nasce da una sottrazione bensì come una macchina. Si evidenzia un carattere sociale e rivoluzionario al desiderio, che non attiene al teatro familiare teorizzato dalla psicoanalisi, piuttosto esso è un concatenamento di eterogenei che non individuano un oggetto di desiderio bensì il desiderio stesso si mostra con un continuo insieme di elementi che scorrono. In questa ricerca si considera il desiderio come continuo rilancio, nella prospettiva Lacaniana.

Il terzo capitolo riguarda i dati empirici emersi dall'indagine sul campo, il metodo di analisi e codifica degli stessi, e si apre con l'analisi delle interviste ai singoli genitori, che vengono lette nella loro interezza e rispetto ai contenuti proposti dai padri e dalle madri. I

testi narrativi prodotti verranno codificati attraverso un'analisi del contenuto volta a far emergere le particolarità e le assonanze presenti nelle parole dei genitori. Rispetto a questo è importante coniugare il rigore che i passaggi di codifica proposti – in categorie chiave, sottocategorie, strutturazione delle stesse – con la malleabilità dei significati narrativi emersi; ne consegue l'individuazione di quattro aree di senso, ognuna che sottolinea particolari aspetti della vita familiare, del desiderio, del ruolo educativo genitoriale, e per ognuna di esse si è proceduto ad individuare elementi specifici che le approfondiscono.

A fronte di questa prima mole di dati, cospicua nel ritrarre un quadro ricco degli aspetti legati alla domanda di ricerca, è seguita una nuova riflessione rispetto ai testi prodotti; in particolare si vuole partire dal riconoscere un doppio significato al termine “tramare”: da un lato esso evidenzia l'azione congiunta di ricercatore a partecipanti nel costruire narrazioni sul tema d'indagine (ad esempio il ruolo, le domande, la postura del ricercatore condizionano il setting di ricerca, le risposte sorte, l'andamento della conversazione) e dall'altro sottolinea quanto le stesse narrazioni prodotte dai genitori siano frutto di una trama di significati che a volte emergono dalla staticità del testo e richiedono in sede d'analisi un lavoro più accurato di comprensione. Emergeranno quindi dalle parole dei genitori una serie di affermazioni interessanti e non scontate rispetto al desiderio educativo genitoriale che vengono estrapolate dal testo e in un primo momento analizzate rispetto al senso letterale comunicato, leggendo e portando alla luce nello stesso tempo un significato più profondamente metaforico.

Questa considerazione apre l'indagine all'*Art Based Research*, nel considerare le parole dei genitori come immagini da poter riproporre in nuovi colloqui a coppie per approfondire la domanda di ricerca.

Questo è possibile perché il linguaggio, oltre ad una componente sociale e convenzionale, ha una dimensione poetica ed emotiva, ovvero attiene non solo alla formalità e alla chiarezza ma anche alla creatività, che a sua volta rimanda alla fantasia, all'immaginazione e alla simbolizzazione; chiarire l'uso di questi termini diventa nuovamente occasione per ribadire il posizionamento del ricercatore rispetto ai temi d'indagine.

A partire dal concetto di segno, seguendo più precisamente le distinzioni peirciane riferite al segno come indicazione, è stato possibile passare più dettagliatamente al termine simbolo, dal punto di vista filosofico come qualcosa che “sta al posto di”, nel quale sono presenti somiglianze e non detti. Le parole dei genitori sono quindi segni, che indicano e si fanno simbolo di aspetti di desiderio in famiglia; esse, diventando immagini, permettono al soggetto di attingere in quel sistema di rappresentazioni personale in grado di esprimere il desiderio (lo stesso Freud infatti attribuisce alle immagini oniriche la possibilità di far emergere il desiderio). Le immagini proposte possono quindi aprire al desiderio e alle possibili interpretazioni, facendosi *textum* (una polisemia di simboli) e metafora di aspetti educativi in famiglia (creativa, ambigua, strumento di conoscenza, pubblica ecc.).

Si ritorna così alla famiglia dell'*Art-Based Research*, poiché tra le metodologie di ricerca adottate essa riguarda la realtà virtuale sopraccitata, composta da immagini come *medium* ambiguo, interpretabili basandosi su un linguaggio espressivo come quello della metafora. In particolare la famiglie che la compongono si è scelto di concentrare la ricerca rispetto alle forme non linguistiche di ARB, in particolare il metodo denominato come *Photo elicitation*; questo si basa in realtà sul “portare fuori” significati rispetto ad uno stimolo che

viene fornito, in questo caso l'immagine proposta o scelta dai genitori. Si individuano due tipologie rispetto al metodo adottate nella ricerca; entrambe si configurano come un colloquio a tre tra ricercatore e genitori, ma nel primo caso lo stimolo è stato fornito sotto forma di immagine/foto dal ricercatore, mentre nel secondo caso sono stati gli stessi genitori e procurarselo. Per l'analisi ermeneutica delle trascrizioni dei colloqui si è proceduto riproponendo le immagini proposte/scelte e per ognuna sono state individuate le interpretazioni e significazioni dei genitori rispetto al loro desiderio educativo.

Il capitolo quattro, conclusivo della ricerca, si articola in due paragrafi. Nel primo si vogliono evidenziare le criticità e i punti di forza del metodo adattato, in particolare nell'uso delle immagini rispetto al disegno di ricerca nella sua globalità. Successivamente si propone una nuova analisi del contenuto volta a rispondere in modo più deciso alla domanda di ricerca; in particolare, come già emerso nel corso del lavoro d'indagine, il desiderio dei genitori si indirizza verso la felicità e la realizzazione dei figli. Tuttavia, sarebbe riduttivo affermare questo e in realtà l'indagine proporrebbe una versione aggiornata di dati già presenti in letteratura; a ben vedere infatti la natura "benevola" del desiderio genitoriale tradisce una sua più profonda natura contraddittoria e non sempre positiva. In altri termini ciò che emerge dall'analisi è da un lato una multiformità del desiderio genitoriale, che assume specificità differenti nei padri e nelle madri; si evidenziano quindi desideri più rivolti alla crescita e alla cura dei propri figli, ma ancora che fanno capo ad azioni e parole che si pongono come educative e istruttive. Dall'altro lato questa varietà evidenzia, a partire dalla concreta pratica quotidiana, un'ambivalenza del desiderio genitoriale che talora è volto ad affermarsi a discapito di quello dei figli.

In conclusione ciò che risulta interessante comprendere dal lavoro svolto, è che vivere in famiglia l'adolescenza dei propri figli può essere un periodo critico se il genitore non si ritaglia occasioni per riflettere rispetto al suo desiderio. A fronte di un riconosciuto bisogno di formazione alle genitorialità, presente in letteratura ed emerso e condiviso anche in questa ricerca, si tratta quindi di considerare il desiderio come questione primariamente educativa dal momento che invita il genitore a riflettere rispetto al proprio ruolo in famiglia e nei riguardi dei figli. Il desiderio, nella sua natura ambigua e mai definibile in modo statico, diventa questione pedagogica in quanto elemento centrale di un possibile percorso a supporto e formazione della genitorialità.

PREMESSA.

Le origini del progetto, ovvero da dove nasce l'interesse per questa ricerca.

Sfogliando a ritroso le varie tappe del mio percorso formativo è indubbio poter affermare che negli anni il mondo della formazione si sia arricchito, ai miei occhi, di nuovi oggetti di studio sui quali riflettere e prestare attenzione. Si è venuto così a costituire progressivamente un grande bacino di occasioni formative esperibili per età, condizione sociale, bisogni, che tende ad aderire a quella che comunemente viene chiamata vita.

Sembra quindi che la vita stessa sia di per sé formativa, questione ampiamente dibattuta in letteratura che sembra ridurre ogni momento della quotidianità ad occasione di arricchimento, cambiamento, nonché crescita e apprendimento per l'individuo; ipotesi a mio avviso plausibile, ma con alcune riserve.

In primo luogo si tratta di *situarsi*, distinguendo e rendendo più complesso il legame tra educazione e vita. Da un lato quindi bisogna intendere se e che tipo di distinzione, messa in comune, commistione di caratteristiche è possibile fare quando si parla di educazione e formazione – tema che verrà discusso nel corso di questo scritto; dall'altro si tratta di comprendere concretamente cosa si intende per vita, ovvero ciò di cui è possibile fare esperienza qualitativamente rilevante per l'individuo. Diventa quindi necessario precisare che quando si parla del legame tra vita ed educazione si rinvia all'educazione nella sua specificità e nel rapporto con quella che per la formazione è la sua materialità². La vita è formazione non perché è di per sé occasione di esperienza, ma perché è la materialità dell'esperienza – si dirà i tempi, gli spazi, i corpi, i simboli - che permette la formazione.

In secondo luogo si tratta di *conoscere e posizionarsi* in questa materialità ed avere consapevolezza di contribuire a rendere formativa un'esperienza. Al pari della pedagogia come scienza che indaga il mondo della formazione a partire dal mondo-della-vita, anche il soggetto è chiamato a riflettere e rendersi cosciente, qualora non lo fosse, del suo ruolo, dei suoi limiti e delle sue azioni nella materialità di ciò che accade; non solo come consapevolezza di inserirsi nell'esistenza umana nella sua storia e prassi, ma anche riguardo le proprie direzioni intenzionali (la sistematicità, la possibilità, la socialità per citarne alcune) rispettando le forme e i movimenti che la stessa vita viene a creare³.

Questa doppia consapevolezza permette da una parte all'individuo di riconoscersi in una concreta realtà sociale e storica e di conoscere quindi il mondo dove vive; dall'altra di riflettere se e quanto le sue azioni e parole sono consapevolmente aderenti o meno con il suo ambiente di vita e in che modo contribuiscono ad un cambiamento. Per questa ragione è possibile rispondere affermativamente alla questione posta: la formazione è vita, situata e consapevole (in quanto dispositivo).

Con questi presupposti nasce l'interesse per la ricerca che ho condotto. Prima di affrontare più dettagliatamente i temi che trasversalmente contribuiranno a comporre il quadro generale della ricerca svolta, per qualsiasi tipologia di ricerca che avrei potuto affrontare è possibile individuare almeno tre presupposti, tra loro correlati, che hanno contribuito nella scelta d'indagine presa.

² Cfr. R. Massa, *Educare o istruire?*, Unicopli, Milano, 1987, p.17.

³ Cfr. P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erikson, Trento, 2006, p.173.

Senza dubbio presupposto cardine è ricercare laddove si è mossi da passione e curiosità, poiché lo spirito per affrontare un percorso di studio in modo serio e puntuale nasce dal proprio desiderio di scoprire, approfondire, allargare la conoscenza di un tema che suscita attrazione agli occhi del ricercatore, e quindi merita tempo e attenzione per essere analizzato. Rispetto quindi al tema della ricerca gli obiettivi erano volti a trovare un argomento verso il quale come ricercatore è stato possibile porsi delle domande, non per ottenere delle risposte - anche approssimative - ma per allargare la conoscenza in quell'ambito. Assumere una posizione d'indagine rispetto ad un oggetto di ricerca significa mettere in dubbio le proprie pre-conoscenze rispetto a quell'oggetto, non vanificandole ma partendo da esse per trovare nuove direzioni di senso. La ricerca si prefigge l'obiettivo di offrire una conoscenza più ampia e approfondita circa un argomento, con la consapevolezza che c'è sempre spazio per nuovi contributi scientifici anche rispetto a temi già visti.

In secondo luogo l'attenzione doveva essere costante rispetto al disegno di ricerca, quindi alle metodologie e gli strumenti usati. In particolare si trattava di allestire delle mosse d'indagine che, con i personali presupposti epistemologici, consentissero una ricerca e un'analisi rigorosa del processo pur non perdendo la ricchezza dei dati raccolti. Una ricerca prettamente qualitativa necessita di valorizzare i particolari emersi grazie alle tecniche di indagine e ulteriormente è occasione per validare gli stessi metodi utilizzati, riflettendo sui punti di forza, sulle criticità, sulle accortezze che in prossime eventuali ricerche è utile tener presente.

Infine un aspetto fondamentale della ricerca in educazione è la possibilità che essa risulti non solo un momento di scoperta e approfondimento di sapere, ma possa diventare in parte anche occasione di apprendimento, crescita e formazione in due direzioni. La prima riprende il discorso appena accennato sulle metodologie e tecniche utilizzate, in particolare le scelte in questo ambito possono risultare strategiche non solo suggerendo un possibile percorso da adattare ad altre ricerche, ma le stesse tecniche possono aiutare i partecipanti a riflettere su loro stessi, in base al tema di ricerca. La seconda strada rilancia quindi sull'occasione formativa della ricerca per i partecipanti stessi a più livelli. In particolare i protagonisti dell'indagine possono essere messi nelle condizioni di ripensare alla loro esperienza e riflettere su aspetti prima non visti, situazioni vissute e alle quali non si era data attenzione, aumentando così la propria consapevolezza; ma ancora questi nuovi punti di vista potrebbero portare, se ad essi viene dato il giusto spazio, ad accrescere un senso di benessere oppure ad accentuare aspetti critici nella quotidianità degli individui. Il partecipante in questo senso "non riceve l'educazione [o la formazione], ma semmai vi entra, come in un contesto che lo riconnette alla propria educabilità"⁴.

La ricerca in oggetto nasce da una mia precedente collaborazione in un testo collettivo dal titolo *desiderio e potere*⁵ (Orsenigo 2013), nel quale si cerca, attraverso un intreccio tra psicoanalisi e pedagogia, di gettare le basi per comprendere come sia possibile educare attraverso il desiderio di formare e di essere formati, non dimenticando che laddove si dà

⁴ L. Formenti, *Pedagogia della famiglia*, Guerini studio, Milano, 2000, p.227

⁵ Cfr. J. Orsenigo, (a cura di), *Desiderio e potere*, Mimesis, Milano, 2013

spazio al desiderio, è presente d'altra parte un potere anche negativo esercitato nella quotidianità delle azioni educative.

In quell'occasione ho quindi avuto la fortuna di poter stendere su carta alcuni pensieri legati ad un preciso contesto educativo nel quale si educa e si è educati, ovvero la famiglia nel periodo nel quale i genitori vivono l'adolescenza dei propri figli. Il saggio, pur considerando l'adolescenza un momento critico e delicato nella vita dei ragazzi, cambia punto di vista ponendosi dalla parte dei genitori, che al pari dei loro figli sono chiamati a ricalibrare il modo di porsi in famiglia. In un'ottica multidisciplinare (dalla sociologia all'antropologia, dalla storia alla psicologia) ho tentato quindi di riflettere su tre questioni tra loro intrecciate.

La questione degli stili educativi familiari. Per approfondire e dare corpo alla relazione tra genitori e figli ho fatto mio uno sguardo psicologico e ho ritrovato in letteratura alcune modalità educative genitoriali che è possibile individuare in famiglia: una funzione quindi autoritaria, una autorevole, quella permissiva e quella trascurante. Questi possibili stili educativi, risultato di una schematizzazione di un certo modo di porsi, di attività, modalità relazionali dei genitori in rapporto ai propri figli, offrono un orizzonte sul quale riflettere circa il desiderio educativo che nasce e prende corpo nei genitori e le dinamiche che esso sviluppa con i desideri dei figli. Il punto focale della situazione è in altri termini una questione di desiderio: il genitore come educatore è chiamato a mettere in gioco tanto il suo desiderio di essere genitore ed educare, quanto il potere che ai suoi occhi è necessario per una crescita equilibrata e positiva del proprio figlio. In questo, allora, gli stili educativi suddetti risultano quasi una forzatura se presi nella loro rigida schematicità, ma piuttosto potrebbero nuovamente essere messi in discussione alla luce di ciò che nei fatti accade in famiglia, restituendo così una complessità dell'ambiente domestico come cifra costitutiva dell'educazione che in essa accade.

La questione del desiderio. Per comprendere invece le dinamiche legate al desiderio, ho introdotto nel saggio lo sguardo della psicoanalisi. Se questa disciplina risulta puntuale nel comprendere la questione, anche in questo caso è stato necessario posizionarsi rispetto a come leggere il tema tra le varie teorizzazioni sul desiderio ritrovabili in letteratura. Lo sguardo più illuminante è stato a mio avviso quello Lacaniano, in particolare nei primi due registri dell'alienazione e del simbolico; nel genitore questi si traducono in un caso in scelte più stringenti e limitanti nei riguardi del proprio figlio che rimane legato al suo desiderio, nell'altro caso la parola del genitore è quella che apre all'individualità del proprio figlio, all'emergere del suo personale desiderio. Rispetto al discorso complessivo affrontato nel saggio, è possibile ora rintracciare negli stili genitoriali alcune tracce di desiderio che danno voce alle dinamiche più sottese la vita familiare; ad esempio in uno stile genitoriale autoritario è possibile rivedere un desiderio alienante del genitore nei confronti del figlio, che lo lega al suo volere. È interessante tuttavia notare che il discorso non risulta così lineare; come sottolineavo nel testo infatti, i cambiamenti della società attuale mettono in discussione la forza di questa parola che vieta ma apre alla soggettività del figlio, rivedendo una crisi del ruolo di colui che nella tradizione si faceva portavoce di questo limite (tradizionalmente). La crisi del padre, nel suo ruolo normativo e di forza, è quindi un nuovo interrogativo che riapre la questione del desiderio in famiglia; è la stessa famiglia che risulta essere cambiata: si potrebbe dire che dalla famiglia etica, della

tradizione e della norma, si è passati alla famiglia affettiva, nella quale sono i sentimenti e le emozioni che giocano un ruolo fondamentale nei rapporti tra genitori e figli.

Il ruolo della pedagogia. Preso atto di modalità educative diversificate in famiglia e di desideri ad esse sottese che le condizionano e le incentivano, viene ora da chiedersi che ruolo riveste la pedagogia in un discorso che ha come cardine proprio l'educazione. Se il saggio si conclude lasciando aperta la discussione e rivendicando una maggior riflessività sul ruolo genitoriale anche in riferimento al contesto sociale più ampio – scuola, rapporti tra i pari – la pedagogia a mio avviso ha il compito di farsi promotrice e di creare una cornice al discorso finora svolto. È solo partendo dalla famiglia stessa, indagando come la genitorialità prende corpo nella quotidianità, che è possibile anzitutto rintracciare, contestualizzare e mettere in discussione la schematicità degli stili genitoriali; e tentare di ritrovare quali desideri abitano la relazione educativa tra genitori e figli.

Nei riguardi di questa ricerca ho voluto quindi approfondire in particolare il desiderio di educare i propri figli dal punto di vista dei genitori; questo significa abbracciare almeno due macro questioni volte a comprendere: il contesto della ricerca e le mosse metodologiche, nonché i successivi risultati ottenuti.

Circoscrivere il campo d'indagine. Un primo oggetto di indagine dal quale partire è la famiglia come ampio contesto di riferimento. Parlare di famiglia è rifarsi ad una serie di oggetti di studio che la rendono agli occhi del ricercatore un contesto privilegiato per la ricerca; sono infatti attuali e in continuo aggiornamento le ricerche che studiano la famiglia da diversi punti di vista epistemologici e metodologici. D'altra parte alla soddisfazione di un continuo studio e approfondimento sulle dinamiche familiari si evidenzia un limite comune alle ricerche, legato alla difficoltà di individuare un preciso oggetto di indagine che sappia restituire la complessità di un contesto così mutevole. Il ruolo del ricercatore dovrebbe pertanto essere trasparente: le prime domande a cui cercare di dare delle risposte orientative non riguardano nello specifico la domanda di ricerca, ma sono volte a chiarire quali caratteristiche ha l'oggetto di studio. Nei riguardi di questa ricerca il primo passo è stato chiedersi a quale idea di famiglia è possibile rifarsi oggi, abbracciando la complessità delle famiglie attualmente presenti in una società in continua evoluzione; la pertinenza del sostantivo singolare femminile famiglia, seppur veicoli un'idea di stabilità e tradizione rispetto ad un determinato nucleo di persone, non rende giustizia ad una varietà di nuove organizzazioni che hanno ottenuto o stanno rivendicando un riconoscimento in questa direzione. Pertanto si è voluto operare cercando di settorializzare il discorso sulla famiglia lasciando aperta la riflessione anche su nuove forme di vita familiare, non necessariamente più attuali se ci si rifà a un discorso storico e sociale, quasi gettando uno sguardo verso possibili prospettive future in questo ambito di studi.

Un secondo tema di ricerca è il desiderio. Anche in questo caso il lavoro è anzitutto volto a comprendere cosa intendiamo con la parola desiderio e quindi quali di essi possiamo ritrovare nell'ambito familiare. Le prospettive individuate nel testo già citato desiderio e potere garantiscono delle linee guida per leggere da diversi punti di vista che cos'è desiderio e che pieghe può prendere nella relazione con se stessi e gli altri. Si tratta infatti di partire dalle più articolate teorie sul desiderio – in particolare da Freud, passando per Lacan – e cercare di individuare i meccanismi che possano restituire un discorso che

coniughi la vita familiare, nelle relazioni tra i membri che la costituiscono, e i desideri sottesi a tali gesti. Come si è detto parlare di desiderio è approfondire anche il tema del potere, in particolare insito nei rapporti tra genitori e figli nel periodo pre-adolescenziale/adolescenziale; si tratta pertanto di chiarire anche il termine potere sviluppando un discorso complessivo rispetto le varie teorizzazioni.

Pensare alle metodologie. Questa continua rifinitura rispetto all'oggetto di indagine è indispensabile per essere pertinenti anche nel formulare una domanda di ricerca chiara e comprensibile, e di conseguenza pensare ad allestire un quadro metodologico che sia in grado di dar voce alle teorie individuate. Da questo punto di vista l'ampio spettro di tecniche da utilizzare rende la scelta del ricercatore molto delicata al pari di ciò che si vuole indagare. Pensare alle metodologie significa pertanto non sovrapporre ciò che le teorie comunicano alle tecniche da utilizzare, poiché il rischio è allestire delle procedure condizionate dai risultati che si presume si voglia ottenere e che le teorie ci comunicano. Il metodo pertanto dovrebbe costituirsi legandosi all'impianto teorico, ovvero rifacendosi ai temi e alle linee di pensiero che si ritiene siano più consone al tipo di ricerca, ma dovrebbe successivamente smarcarsi e offrire uno spazio per l'emergere di nuovi dati.

Il metodo non solo dovrebbe dare un contributo e approfondire l'impianto teorico, ma altresì potrebbe incentivare la riflessione nell'immediatezza della vita quotidiana dei partecipanti. In quest'ottica le tecniche potrebbero essere utili per aumentare la consapevolezza del proprio ruolo da parte dei genitori, che verrebbero quindi chiamati in prima persona non solo a dar voce alle dinamiche di educazione e desiderio familiari, ma anche alla strutturazione ultima delle metodologie. Pertanto significa pensare al metodo non solo come qualcosa che viene a costituirsi progressivamente con il divenire della ricerca, ma il ricercatore potrebbe addirittura smarcarsi in alcuni passi dell'indagine per dare ampia voce ai genitori, i veri protagonisti non solo dei futuri dati raccolti ma anche della costituzione dell'impianto di ricerca stesso.

CAPITOLO I

Il disegno di ricerca.

1. Quale postura per un ricercatore empirico?

1. Che cosa significa fare ricerca in educazione.

Il disegno di ricerca che si andrà a delineare nelle prossime parti di questo scritto rappresenta un modo – tra i molti possibili – di individuare un metodo e degli strumenti che, in accordo con le premesse epistemiche del ricercatore, possano rispondere nella pratica alle questioni emerse a livello teorico e all’oggetto d’indagine. Come il termine stesso invita a fare, con disegno di ricerca intendiamo da un lato l’azione (“io disegno”) che il ricercatore compie nello stabilire le mosse che gli permettono di indagare un fenomeno, e dall’altro il prodotto stesso che ne emerge, cioè il quadro complessivo di teorie, metodi, tecniche adottate (“il disegno”). Fare chiarezza rispetto ad ognuno di questi punti significa non solo rendere comprensibili e discutibili le scelte compiute nel delineare il proprio disegno di ricerca – lasciandolo aperto a revisioni e critiche – ma contribuisce anche a portare alla luce un particolare paradigma che “codifica la ricerca, pone particolari richieste al ricercatore, poiché definisce le tipologie di domande che guidano il processo d’indagine e identifica le procedure epistemiche da adottare”¹. Si tratta in altri termini di far emergere quindi una particolare cultura della ricerca che si esplica in scelte a livello di epistemologie, filosofie di ricerca, metodi, strategie, tecniche d’indagine, che sono i presupposti che necessariamente fondano ogni azione del ricercatore, dall’ideazione all’entrata sul campo. Questo passaggio è fondamentale e imprescindibile poiché definendo un proprio paradigma si è in grado di dare forma all’azione epistemica, delineando l’oggetto di indagine, i metodi da applicare, l’attendibilità dei dati e la correttezza degli strumenti adottati per ricercare e analizzare il fenomeno. Il paradigma consente quindi di compiere delle scelte rispetto al disegno di ricerca nel suo insieme, pur considerando il lavoro stesso costantemente aperto alle revisioni e non prescindendo da un certo rigore scientifico. Su queste basi si dovrebbe pertanto definire il disegno di ricerca come emergente quando “non è preordinato, ma si struttura evolutivamente nel corso del processo, poiché parte dal presupposto che la complessità di un contesto è tale da non poter essere prevista in anticipo e che una procedura epistemica è tanto più adeguata quanto più si modula in rapporto all’evolversi del sistema”².

Rendere evidenti queste scelte significa costruire una “ricerca che mira a produrre un sapere *controllabile*. Esso prevede che il ricercatore renda il più possibile chiaro ed esplicito il percorso che lo ha portato a ottenere un certo sapere”³.

Fare ricerca empirica significa tentare di rispondere a “determinati problemi che essa si prefigge di risolvere [dove una] «buona» formulazione di un problema consiste nella traduzione della difficoltà in un linguaggio che apra a soluzioni possibili”⁴.

¹ L. Mortari, *Cultura della ricerca in pedagogica*, Carocci, Roma, 2012, p.20.

² *Ivi*, p.69.

³ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari-Roma, 2004, p.5.

Nello sviluppare un disegno di ricerca pertanto si deve tener conto del fatto che esso è suscettibile di modifica nel suo corso, e anzi è bene che lo sia proprio rispetto all'oggetto che è chiamato ad indagare. Si è portati a considerare la pedagogia come scienza che studia il mondo educativo, e pertanto contribuisca con la sua riflessione a guidare la prassi educativa in modo razionale; ciò è vero: basti pensare ai progetti educativi nei quali è richiesto un intervento educativo "pensato". Quello che invece preme sottolineare in questo discorso è che "la pedagogia non ha tenuto in conto la natura pratica del proprio oggetto – la prassi educativa [...] ha omesso di considerare che l'assunzione e messa in atto di un certo dispositivo simbolico e comportamentale quale quello educativo è sempre un accadimento temporalmente, spazialmente e materialmente situato (e pertanto «condizionato») e, soprattutto, sempre «agito» da soggetti. Ha omesso di considerare che le forme dell'educazione consistono in un insieme di significati e di dispositivi pratici"⁵ che sono storicamente e culturalmente connotati. La ricerca educativa, e di conseguenza un disegno di ricerca che si sviluppa su di essa, è suscettibile di cambiamento proprio perché è ciò che ci circonda a essere mutevole e imprevedibile. In famiglia le stesse pratiche educative genitoriali non dovrebbero essere lette e considerate solo come azioni intenzionali: l'agire di un genitore può anche essere non intenzionale e spontaneo; a volte si risponde ai figli magari pentendosi delle risposte date proprio perché le parole pronunciate sono dette d'impeto. Ecco che allora nel progettare una ricerca, nelle sue determinazioni epistemologiche e metodologiche, significa entrare nel campo ed essere pronti a modificare il disegno di ricerca proprio perché il campo ha offerto margini per un cambiamento⁶.

1.1. Verso una ricerca qualitativa, partecipata e idiografica.

Si può dare per assodato che "la ricerca educativa è un'attività conoscitiva sistematica e controllata svolta su una realtà educativa"⁷. Sono individuabili una serie di disposizioni volte ad indagare i diversi fenomeni educativi; per questa ricerca il piano di riferimento è quello descrittivo e sperimentale, accantonando una ricerca di tipo teoretico e storico-comparativo; ciò significa che il ricercatore è chiamato attivamente nel campo di ricerca, selezionando e riflettendo sui dati empirici raccolti. Rispetto a questo è da riconoscere che "la ricerca pedagogica [...] ha il pregio di valorizzare sia la «dualità» dei suoi modelli investigativi (qualitativi o quantitativi), sia la «pluralità» dei suoi approcci metodologici [...] sia la «convertibilità» delle sue procedure di indagine (aperte e dialettiche, mai assiomatiche e algoritmiche)"⁸. In questo orizzonte molto vasto di possibilità per il ricercatore di allestire il suo disegno di ricerca, è importante individuare alcune peculiarità che caratterizzano il tipo di ricerca che si vuole condurre; questa ricerca empirica è qualitativa, partecipata e idiografica.

⁴ E. Colicchi, Ricerca educativa e razionalità pratica, *Studi sulla formazione*, 12(1/2), 2009, p.47.

⁵ *Ivi*, pp.48-50

⁶ Cfr. J. Dewey., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.

⁷ R. Trincherò, *Op. Cit.*, 2004, p.3

⁸ F. Frabboni, La ricerca in pedagogia, *Studi sulla formazione*, 12(1/2), 2009, p.9.

1. Qualitativa.

In primo luogo si vuole riconoscere la rilevanza della ricerca qualitativa in ambito pedagogico rispetto a procedure quantitative, non da leggersi in opposizione ma piuttosto secondo una certa complementarità. In particolare con quantitativo si rimanda a un particolare metodo che si propone di formulare delle ipotesi da verificare in modo oggettivo con procedure metodologiche rigide; la ricerca quantitativa ha trovato e trova largo margine di applicazione dal momento che si avvale in modo sistematico di un processo di ricerca il più possibile standardizzabile, utilizzando strumenti consoni a mostrare delle ricorrenze oggettive nei risultati raccolti. Questo tipo di impostazione risulta molto utile con oggetti di ricerca ampi, che richiedono quindi un campionamento maggiore rispetto ad una ricerca a piccolo raggio; inoltre “i ricercatori qualitativi dovrebbero esaltare lo sforzo dei ricercatori quantitativi di raccogliere e vagliare i loro dati criticamente”⁹ seppur questi ultimi possano perdere in parte la ricchezza dei dati raccolti adottando un processo di ricerca sì scientifico, ma a volte slegato dal senso che le persone quotidianamente offrono.

La ricerca qualitativa d’altro canto “utilizza dati spontanei (*naturally occurring*) per ricostruire le sequenze («il come») in cui i significati degli attori sociali («il cosa») si sviluppano, e in tal modo stabilisce le caratteristiche del fenomeno”¹⁰. Si tratta quindi di un impianto di ricerca che situandosi nel contesto abituale dei partecipanti è in grado di cogliere dati nella loro globalità e nella loro ricchezza. Se da un lato la forza di una ricerca di questo tipo è che potenzialmente si acquista una mole di dati rilevanti per le analisi, che rendono giustizia del contesto nel quale si sta ricercando, dall’altro si pone un problema di attendibilità dei dati. Entrambi hanno quindi necessità di documentare le procedure seguite e restituire dei risultati con rigore, ma se l’approccio quantitativo punta ad una riduzione della complessità a favore di dati oggettivi, la qualità deve necessariamente fare i conti con fenomeni che restituiscono dati dai contorni labili e complessi, i quali richiedono di essere presentati con serietà.

Una ricerca può dirsi quantitativa o qualitativa a seconda delle procedure seguite, e una stessa indagine può comprenderle entrambe; si riconoscono infatti diversi modi di combinare la ricerca, ad esempio iniziando uno studio quantitativo nel determinare il campione e proseguire poi con metodologie qualitative per indagare il fenomeno. Queste possibilità rientrano in quelli definiti come approcci «*mixed*» alla ricerca, che invitano ad “uscire da una contrapposizione tra quantitativo e qualitativo e di pensare il campo euristico come uno spazio dove il criterio per la scelta di un metodo è quello dell’utilità, ossia si decide quali metodi usare in base alla domanda di ricerca da cui si muove e alla qualità del fenomeno da indagare”¹¹. Se effettivamente l’utilizzo di più metodi può consentire di leggere il fenomeno da differenti punti di vista, si dovrebbe rendere evidente un salto di paradigma rispetto a un globale disegno di ricerca, ponendo anzitutto un problema di ordine epistemologico.

⁹ D. Silverman, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma, 2008, p.54.

¹⁰ *Ivi*, p.60.

¹¹ L. Mortari, La ricerca empirica in educazione: questioni aperte, *Studi sulla formazione*, 12(1/2), 2009c, p.40.

Uscendo quindi dal dibattito e dall'uso dei *mixed-method*, non inerente a questa indagine, si intende proporre un disegno di ricerca che sia “*qualitativo nel senso di esplorativo*, ovvero degli obiettivi e dei metodi propri di quella peculiare e necessaria fase della ricerca empirica in cui si esplorano non solo ipotesi, ma anche criteri di analisi e quindi variabili destinate ad orientare poi la fase centrale”¹². Sono due i punti da sottolineare: in primo luogo si intende proporre una ricerca che esplori, non solo rispetto agli strumenti usati ma anche per la ricchezza dei dati raccolti, che invitano ad essere maneggiati cogliendone le implicazioni e le pluralità di senso. In secondo luogo si vuole adottare un metodo rigoroso che permetta di far emergere i dati in modo ragionato e secondo criterio, pertanto esso dovrebbe basarsi su procedure di analisi (intesi quindi anche come epistemologie di riferimento) diverse e in dialogo tra loro.

Riconoscere l'elemento qualitativo come caratteristica del presupposto epistemologico del paradigma significa aver bene presente la qualità della propria azione di ricerca, ovvero ribadire che la ricerca scientifica in pedagogia non può prescindere da un ampio dibattito sull'epistemologia pedagogica, che a partire dall'ideazione del progetto di indagine e rispetto alle azioni empiriche sia “ermeneutica e critica, rispetto a quella analitica [e affronti la ricerca] in modo rigoroso ma anche interpretativo, non-riduzionistico, complesso e dialettico e attento”¹³.

2.Partecipata.

Il paradigma positivista, che ha dominato la scena della ricerca per lungo tempo, propone con convinzione ricerche generalmente in laboratorio; il valore del metodo sperimentale era proprio questo: adottare procedure rigide e controllate per offrire dei risultati scientificamente credibili alla comunità. Se ipotizziamo anche solo l'ambito di indagine di questa ricerca, al pari di tutti quelli che riguardano le scienze umane, si può notare, dal mio punto di vista, quanto il metodo sperimentale non sia adatto all'ambiente educativo, che è costitutivamente suscettibile di cambiamento; questo non solo per la varietà e mutevolezza dei contesti educativi, ma anche perché si ricerca *con* individui, che hanno emozioni e affetti (elementi variabili poco o per nulla considerati in laboratorio). La realtà educativa come macro-oggetto di ricerca è pertanto diversa e diversificata; una ricerca – come la seguente – piuttosto che sforzarsi di delineare delle metodologie che tendono a ingabbiare la molteplicità costitutiva del contesto, dovrebbe promuovere l'emergenza di differenze e saperle legittimare e gestire rispetto al disegno di ricerca. Si tratta di essere consapevoli che la ricerca può prendere pieghe inaspettate poiché “ciò che è semplice è piegato una sola volta. Non è evidente, non è facile, dunque. Non è s-piegato”¹⁴. La metafora è legata all'azione di piegare e alla qualità di ciò che viene prodotto, appunto piegato; si tratta di riconoscere le diverse e numerose pieghe che il ricercatore fa assumere alla sua ricerca, nelle scelte che compie e come la sua stessa postura risulta modificarsi nel corso della ricerca stessa. Le azioni di ricerca sono quindi un continuo s-piegare e piegare a seconda

¹² E. Becchi, B. Vertecchi, (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 2006, p.114.

¹³ F. Cambi, L'epistemologia pedagogica oggi. *Studi sulla formazione*, 1(1), 2009, p.162.

¹⁴ E. Mancino, *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano, 2014, p.19

dei dati che emergono dal contesto e dai protagonisti dell'indagine; sostare nelle pieghe è dare forma in modo originale e significativo alla ricerca perché evidenzia un contatto diretto tra ricercatore (e propositi della ricerca) e contesto-ambiente nel quale svolge l'indagine; in questo senso la ricerca diventa partecipata, nella misura in cui vede un agire congiunto tra i partecipanti.

Ci sono ulteriori due ragioni che rimarcano un legame stretto tra ricerca e realtà nella quale si sviluppa. Un primo legame con la pratica riscontrabile nei propositi della ricerca è quello di considerare la ricerca come processo volto a produrre un sapere spendibile nella pratica (principio di utilità). Si tratta infatti di rispondere alla “necessità di individuare dei modi di agire, dispositivi operativi, strumenti di azioni, che consentano di migliorare il contesto dell'educazione”¹⁵ e quindi essere di supporto alle professionalità educative rispetto all'ambito di ricerca; si vuole evitare una ricerca di tipo constatativo, ovvero di ricognizione sul contesto con il fine comprendere come accadono i fatti, ma di vivere l'esperienza (in modo più o meno diretto) allo scopo di trasformare sia la teoria che la pratica attraverso i dati e i risultati ottenuti. Un secondo legame è inerente con il precedente nell'affermare che la teoria, seppur motivata e fondante un disegno di ricerca, dovrebbe trovare un riscontro nei dati raccolti ed essere aperta a ripensamenti; la quotidianità risulta spesso descritta con teorie astratte che restituiscono uno spaccato della vita dei partecipanti alla ricerca a volte poco rilevante per gli stessi. Mantenere un legame con il contesto è prepararsi a revisionare o confermare le proprie teorie di riferimento.

3. Idiografica.

Un ultimo punto riprende il discorso sulla modificabilità della ricerca *in itinere*; è necessario precisare che quando si intende modificare la ricerca non significa minarla nel suo impianto strutturale. A livello di disegno di ricerca le modifiche sono minime, altrimenti la ricerca stessa sarebbe poco seria perché non fondata su solidi presupposti epistemologici; lo stesso ricercatore sarebbe in balia di una continua revisione sul suo ruolo, che farebbe perdere di credibilità all'indagine ancora prima di ottenere dei risultati più o meno significativi. Si tratta allora di attribuire al campo di indagine una “causazione formativa, secondo il quale ogni ente nel suo divenire non solo è modellato, ma insieme modella il campo morfico in cui prende forma”¹⁶. Significa riconoscere tra l'oggetto di ricerca e il ricercatore una relazione solo intuibile a priori, pertanto influenzata dal caso, dai vincoli che possono sorgere nel lavoro, dalla probabilità e dalle evenienze che possono subentrare in corso d'opera; sono eventi stocastici, che possono essere esterni alla relazione tra ricercatore e campo, oppure possono proprio sorgere a causa dei partecipanti. Si ricorda infatti che possono e anzi spesso sono messi in gioco da tutti i protagonisti della ricerca, anche emozioni e sentimenti del tutto personali, e ciò rende significativamente rilevante la ricerca e legittima il ruolo del ricercatore. Nel momento in cui un soggetto si ritrova ad esporsi a livello emotivo con un ricercatore che risulta totalmente esterno alla sua vita, questo può essere anzitutto un buon indizio circa la disponibilità alla ricerca ma soprattutto restituisce una reciproca vicinanza che è dato della ricerca. “Il concetto

¹⁵ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2009, p.34.

¹⁶ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2012, p.53.

dinamico di oggettività considera le emozioni elementi di conoscenza, che non vanno annullati ma elaborati all'interno del processo d'indagine"¹⁷. Un oggetto di ricerca che sia anche emotivamente connotato offre l'occasione per elaborare il processo d'indagine in modo più ampio, e rivendica la possibilità di giungere ad un'oggettività dei risultati di ricerca proprio a partire da dati personali e unici; se come ricercatori si è in grado di gestire tale complessità, mantenendo quindi una distanza che risulti essere anche partecipata, allora è possibile negoziare un'oggettività frutto di una ricerca condivisa di significati.

Con queste premesse la ricerca assume i caratteri non solo della partecipazione – poiché si costruisce proprio dalla relazione con il campo e i partecipanti – ma più in generale su una “realtà educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata, allo scopo di avere una comprensione approfondita della situazione considerata nella sua unicità e specificità [e perciò detta] *ricerca idiografica*”¹⁸. Con questo termine si vuole fare riferimento proprio all'etimologia del termine idiografico inteso come «particolare», quindi considerando un tipo di ricerca attenta alle specificità, ai particolari e alle dinamiche del campo. Secondo Jedlowski “idiografica è una rappresentazione che non può essere generalizzata. È la rappresentazione di qualcosa di singolare e di contingente”¹⁹.

1.2. Un paradigma ecologico e interpretativo.

Ogni ricerca è frutto di determinate scelte paradigmatiche. Il ricercatore, prima ancora di agire operativamente nel suo campo di indagine, è portatore di un determinato paradigma che condiziona il percorso della sua ricerca. Spesso non tutte le premesse che guidano l'azione epistemica sono chiare, ben delineate e consapevoli; a volte si affronta la realtà da indagare in modo diretto e spontaneo ma non senza aver maturato un pensiero nel corso della propria formazione che indirizzi l'agire, e che rimane tuttavia latente. Nel rendere comprensibile, commentabile e criticabile una ricerca, dal mio punto di vista il ricercatore ha il dovere di informare il lettore delle proprie scelte paradigmatiche che per lui risultano più adeguate alla ricerca in base alla propria personale esperienza. Non sono scelte di poco conto: esse circoscrivono le azioni del ricercatore e soprattutto codificano la ricerca nel suo oggetto, nelle procedure di indagine, negli obiettivi e nei risultati, in altri termini contribuiscono a delineare una particolare cultura della ricerca in pedagogia.

A partire da una ricerca che vuole essere qualitativa, partecipata e idiografica, in questo paragrafo si vogliono rendere chiare le scelte del ricercatore rispetto al paradigma della ricerca adottato, con riferimento al paradigma ecologico (Mortari 2012) e interpretativo (Trincherò 2004). Esso si compone di scelte, di seguito esplicitate.

Presupposti ontologici. La realtà che mi si presenta come campo in cui far ricerca è anzitutto evolutiva, perché in continua trasformazione legata ai modi con i quali l'uomo costruisce il mondo; la ricerca è contingente al contesto nel quale nasce ed è suscettibile di modifiche legate a qualche possibile imprevisto; non è quindi possibile prevedere e determinare ogni eventuale effetto. Pur riconoscendo una preminenza fondamentale delle

¹⁷ *Ivi.*, p.55

¹⁸ R. Trincherò, *Op. Cit.*, 2004, p.4.

¹⁹ P. Jedlowski. *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano, 2000, p.203.

relazioni, si ritiene che la relazionalità non strutturi in modo esclusivo le dinamiche dell'evento educativo studiato²⁰. Nel paradigma epistemico entro il quale mi muovo assumo come punto di partenza il dato che la realtà che ci circonda è strutturata in dispositivi che assoggettano e soggettivizzano il soggetto, implicandolo in rapporti di forza e di potere che piuttosto che controllarli, lo manipolano. La realtà è conoscibile solo in modo imperfetto.

Presupposti gnoseologici. Per conoscere una realtà siffatta, la conoscenza in gioco necessita di avere almeno due caratteristiche; la prima è considerare la conoscenza come socialmente situata: il ricercatore incornicia il processo della ricerca non dimenticando che di volta in volta egli mette in campo dispositivi epistemici che, al vaglio della realtà, rendono la conoscenza il risultato di una costruzione plurale (costruzionismo). La seconda caratteristica è legata strettamente alla figura del ricercatore: esso non è una variabile neutra nel processo di conoscenza ma è produttore, in relazione all'oggetto di indagine, della stessa realtà nella quale si indaga. La conoscenza è quindi attendibile se sottoposta alla pratica riflessiva del ricercatore e se quindi resiste al banco dell'esperienza: "a fare la differenza dunque è la capacità riflessiva, la capacità di riflettere sull'esperienza"²¹. Da questo punto di vista si ribadisce che se per il ricercatore "l'ontologia implicita che egli assume è quella costruttivista [allora] si pone nel filone interpretativista [in quanto la realtà] è un riflesso della nostra attività mentale di costruzione di significato"²². Il termine riflessione in questo discorso è pertinente nella misura in cui indica un pensare che pensa i pensieri²³, quindi un atteggiamento che sappia leggere il processo di ricerca distanziandosi – temporaneamente – dal campo e dall'azione empirica.

Presupposti etici. La ricerca si pone l'obiettivo di migliorare la qualità della vita non solo dei partecipanti ma della collettività; rispetto a questo se la ricerca è quindi sul campo, e gli individui sono direttamente coinvolti nel processo di indagine, è necessario garantire la tutela della loro storia personale.

Presupposti politici. L'indagine dovrebbe rispondere ad una domanda di senso che proviene dal sociale e approfondire tematiche che hanno rilevanza rispetto alla quotidianità di ognuno. Nel caso della ricerca svolta, indagare che relazioni intrattiene il desiderio di educare in famiglia per una coppia di genitori, significa tentare di rispondere e approfondire il bisogno indicato in letteratura di formazione genitoriale. Comprendere quali desideri muovono le azioni educative rivolte ai figli è momento riflessivo nel quale la genitorialità assume i tratti della consapevolezza, della responsabilità per un miglioramento delle qualità di vita familiari ed extra-familiari. Si tratta inoltre di toccare temi spesso poco affrontati da un genitore, ma che spesso giocano un ruolo importante in ciò che avviene in famiglia.

Le voci del paradigma proposto non sono complete; è necessario fare riferimento ai presupposti epistemologici per comprendere *come* ricercare la conoscenza. Il prossimo

²⁰ Cfr. C. Palmieri, G. Prada, (a cura di), *Non di sola relazione*, Mimesis, Milano, 2008

²¹ L. Mortari, *Ricercare e riflettere*, Carocci, Roma, 2009b, p.114.

²² R. Trinchero, *Op. Cit.*, 2004, p.5.

²³ Cfr. M. Van Manen, *The fact of teaching* (2nd ed.) The State University of New York Press, New York, 1993.

paragrafo è quindi un approfondimento puntuale circa il macro ambito epistemologico adottato come ricercatore in questa indagine.

2.L'orizzonte epistemologico.

2.1.Il valore euristico della ricerca educativa.

L'epistemologia può essere definita rispetto a come gli “organismi particolari o gli aggregati di organismi, conoscono, pensano e decidono”²⁴; secondo Riva costituiscono i mattoni, ovvero anche “gli strumenti con cui pensiamo i pensieri, i criteri organizzatori e selettori con cui categorizziamo il mondo”²⁵.

Questa è la base per poter affermare che ognuno è portatore di un'epistemologia e che quindi non ne può esistere una ritenuta la più valida di un'altra; ogni individuo infatti forma la propria a partire da una serie di esperienze più o meno formali e consapevoli che ne sottolineano un certo carattere di staticità, per via del fatto che la nostra conoscenza e il modo con il quale conosciamo è mutevole.

Si può affermare che nel conoscere un fenomeno un individuo spontaneamente segmenta ciò che vede, ovvero cerca logiche, assonanze, punti di contatto per comprendere realtà; non significa frammentare o separare l'oggetto della conoscenza. Fare i conti con la propria singolarità, e di riflesso con la propria epistemologia, significa allora che “alle abitudini individuali apprese [attengono] *le modalità preferenziali di segmentazione* del flusso degli eventi percepiti”²⁶. Segmentazione diventa la parola chiave per quanto riguarda il riconoscere la propria epistemologia di ricerca perché è sempre il soggetto l'artefice di un certo tipo di inquadratura sul fenomeno, rispetto ai contesti e ai significati da lui colti e attribuiti. L'individuo si trova costantemente a contatto con nuovi fenomeni che possono richiedere anche nuove modalità di conoscenza, e quindi nuove interrogazioni rispetto i propri limiti (ed è proprio da qui che può davvero riconoscerli ed elaborarli criticamente); la propria epistemologia è quindi in divenire perché è influenzata da pensieri e approcci differenti.

Pur essendo l'epistemologia frutto di scelte personali, si possono comunque individuare due diversi indirizzi che tematizzano rispettivamente differenti aree di riflessione sul tema. In primo luogo è possibile riscontrare un'epistemologia lineare, la quale ha la tendenza ad essere “atomistica, riduzionistica e anticontestuale e segue una logica analitica interessata alle combinazioni di elementi discreti”²⁷. In questo indirizzo troviamo tutte quelle correnti di pensiero che considerano il fenomeno più o meno problematico, come sezionabile e da correggere; similmente “se il ricercatore adotta la prospettiva ontologica del realismo ingenuo, sarà normale per lui considerare come entità indipendenti il ricercatore e la realtà studiata”²⁸. Un lavoro interessante e soprattutto proficuo per un professionista dell'educazione non dovrebbe essere quello di far proprio esclusivamente il modello che

²⁴ B. P. Keeny, *L'estetica del cambiamento*, Astrolabio, Roma, 1985, p.25

²⁵ M. G. Riva, *Il lavoro pedagogico*, Edizioni Angelo Guerini, Milano, 2004, p.31

²⁶ B. P. Keeny, *Op. Cit.*, 1985, p.25

²⁷ *Ivi*, p.26

²⁸ R. Trinchero, *Op. Cit.*, 2004, p.6

sente risuonare maggiormente nel suo agire, ma saper viceversa interrogare i diversi modelli di pensiero che le scienze umane forniscono per fondare una propria epistemologia aperta alle contaminazioni. Come si diceva, avere una propria epistemologia significa interrogare il proprio modo di conoscere, riflessione tutt'altro che semplice. Se quindi non si può escludere a priori un modello lineare e riduzionista quasi volto a correggere un eventuale problema, quantomeno possiamo approfondirlo; infatti uno sguardo selettivo e sezionatore tipico di una conoscenza lineare non esclude che esso possa essere adottato nella lettura della realtà che stiamo studiando: a problema specifico si risponderà con un altrettanto sapere tecnico.

In secondo luogo è evidente che data la complessità del sapere educativo, una professionalità ancorata su presupposti lineari riduce le possibilità di conoscere un fenomeno nelle sue sfumature. Viceversa collaborare nella direzione di un sapere condiviso, che sappia quindi tener conto della soggettività dell'altro nella sua globalità, fonda le sue radici verso un sapere qualitativo, piuttosto che quantitativo. Ciò che emerge è quindi un fondamento epistemologico basato sull'ermeneutica come sapere che interroga, che si colloca all'interno dei significati attribuiti dai diversi soggetti e non si spaventa delle molteplici interpretazioni della realtà che essi vengono fatte. Per il ricercatore un primo criterio per indagare è quello dell'oggettività dinamica, ovvero un "atteggiamento conoscitivo complesso, caratterizzato da una dialogica continua fra la capacità di sapersi distanziare dall'oggetto d'indagine e l'apertura relazionale soggettivamente connotata con l'oggetto, sentita non più come ostacolo bensì come risorsa che, sottoposta a procedure autoriflessive, consente di accedere ad una forma di conoscenza più complessa"²⁹. Si tratta di cogliere da un lato la complessità dell'oggetto studiato e dall'altro districarsi nella complessità delle scienze dell'educazione per trovare la propria strada verso la conoscenza di un fenomeno. Assumere l'impegno epistemologico nel definire un punto di vista con il quale elaborare l'evento educativo, chiama quindi in causa la formazione dell'operatore come del ricercatore, poiché se intendiamo la pedagogia come "teoria della formazione [...] si può porre il problema di ricercare come avviene e si dà la formazione nelle sue diverse accezioni, quindi come storia di formazione personale, come formazione strutturata e intenzionale, come assumere una certa forma attraverso l'incontro con la cultura, con la società"³⁰. La postura e la disposizione emotiva del ricercatore, contingente all'evento educativo ma mutevole rispetto alla sua storia personale, non prescinde da un contesto che fissa e rende mutevoli i significati che "girano" tra i partecipanti all'evento educativo o alla ricerca. Questa logica circolare ribadisce che ogni soggetto partecipante è suscettibile di cambiamento per se stesso, ma allo stesso tempo contribuisce a mutare l'evento educativo e gli altri soggetti.

Con queste premesse si tratta allora di non squalificare un approccio alla ricerca lineare, che seppur più rigido e schematico contribuisce a fornire dati quantitativi rilevanti anche nelle scienze umane, ma proporre una visione altra, nella quale si può cogliere il fare ricerca come evento unico, contingente, suscettibile di imprevisto e cambiamento in corso d'opera. Essere stimolati a indagare la realtà significa avere l'atteggiamento umile di colui

²⁹ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2012, p.54.

³⁰ M. G. Riva, *Op. Cit.*, 2004, p.29.

che si mette in ascolto dell'evento educativo, dei partecipanti, e del contesto con una metodologia chiara, rigorosa, decisa ma malleabile nel momento in cui viene messa in gioco al servizio della conoscenza.

In altri termini si tratta di “*interpretare* l'evidenza empirica che emerge dal campo, allo scopo di *comprendere* i significati che gli attori che operano in quella data situazione attribuiscono agli eventi, alle azioni e alle situazioni”³¹. Le condizioni che rendono possibile un dato fenomeno rivalutano l'intenzionalità del ricercatore nel compiere talune scelte di campo, ma nello stesso tempo il comportamento degli individui.

Come si è detto a proposito del presupposto ontologico, la realtà è dal punto di vista del ricercatore costituita da una serie di “*disposizioni strutturali* che sottostanno alla realtà studiata e ne governano, mai in modo certo, le manifestazioni”³²; se questa visione rimanda a un approccio orientato al realismo critico, in questa sede non si vuole dibattere circa la pertinenza e la coerenza di un pensiero simile con il paradigma che si sta delineando. Piuttosto è importante sottolineare che seppur è riconosciuta la presenza di dispositivi che soggiacciono l'agire dell'individuo e possono contribuire a condizionarlo, è importante restituire una certa intenzionalità a tutti gli attori della ricerca come elemento fondante una conoscenza attendibile. Per i partecipanti si tratta di essere messi nelle condizioni di contribuire alla ricerca incentivando una consapevolezza rispetto i personali modi di agire e conoscere; ma è soprattutto dalla parte del ricercatore che la riflessione è centrale, poiché per condurre una ricerca valida va riconosciuto che “la realtà è solo imperfettamente conoscibile e la conoscenza di essa dipende dagli «occhiali» che indossiamo per guardarla [Essi] sono costituiti dalla cultura del ricercatore, dai suoi valori, dall'insieme delle idee e concezioni di riferimento che ne guidano l'attività scientifica”³³.

In una ricerca educativa e pedagogica è quindi indispensabile interrogare le proprie premesse rispetto alla formazione e alla pedagogia; queste, che costituiscono il bagaglio di conoscenze e idee implicite diventano le prime lenti attraverso le quali leggere i fenomeni educativi in ogni caso oggetto di ricerca in questo settore scientifico.

2.2. Gli impliciti su formazione e pedagogia.

L'epistemologia è il come si conosce e il come si procede nella conoscenza di un fenomeno. Con questo presupposto è utile in questa sede fare una precisazione, poiché epistemologia di ricerca non è sinonimo di epistemologia pedagogica; seppur la differenza sembra essere sottile ma evidente, rimane implicita ed è bene chiarirla. Con la prima intendiamo quelle conoscenze che contribuiscono a fondare l'impianto di indagine, che possono essere differenti o comuni rispetto le varie discipline del panorama scientifico; ad esempio la sociologia avrà delle proprie epistemologie differenti da quelle chimiche, tuttavia potrebbero condividere entrambe un impianto di ricerca di tipo quantitativo. Con epistemologia pedagogica intendiamo invece tutti quei riferimenti teorici che contribuiscono a dar voce al sapere pedagogico, a dargli significato, a costituirlo come

³¹ R. Trinchero, *Op. Cit.*, 2004, p.8.

³² *Ivi*, p.6.

³³ *Ivi*, pp. 6-7.

scienza; ne consegue che una ricerca in ambito educativo si riferirà e dovrà esplicitare almeno due rimandi epistemologici che richiamano da un lato il mondo della formazione e dall'altro la pedagogia in quanto sapere.

Nei due paragrafi che seguono si dà corpo a questo binomio, con la consapevolezza che le due questioni, pur affrontate separatamente, sono in continuo rimando l'una con l'altra e a volte sovrapponibili.

2.2.1. Quattro qualità legate al mondo formativo.

Nelle pagine che seguono verranno indicati alcuni punti centrali che costituiranno i nodi fondamentali di come intendo la formazione; è chiaro che queste premesse, come detto sopra, condizionano il modo con il quale si fa ricerca, e quindi la mia personale epistemologia. In generale è possibile intendere il termine formativo come “tutto ciò che ha fatto sì che il soggetto, o una certa situazione, si ritrovi ad essere quel che è”³⁴, ma più nel dettaglio “si intende con «formativo» sia di fatto l'azione, più o meno intenzionale, di chi propone qualcosa [...] sia il movimento di continuo farsi della personalità del soggetto [...] sia l'esito in continuo movimento dinamico dell'incontro co-costruito fra il soggetto e il suo ambiente”³⁵. Chiarire quali caratteristiche o qualità è possibile attribuire ad un evento formativo così inteso, significa constatare quanto tali livelli influiscono sul come si stabilisce la ricerca. D'altro canto non si tratta neanche di sovrapporre la propria idea di formazione con quella ipotizzata nei genitori partecipanti (in quanto educatori dei propri figli) e neppure di stendere un discorso che vuole ripercorrere l'evoluzione di questo termine nel corso dei secoli.

Dal mio punto di vista è possibile leggere l'ambito formativo legato a quattro principali significati.

Formazione come valorizzazione del non manifesto.

Il mondo educativo è punteggiato di una infinita varietà di situazioni dichiaratamente e potenzialmente educative, che trovano campo di azione in istituzioni, contesti più o meno formali e intenzionali; ciò contribuisce a creare una sapere teorico molto vasto, che spesso nasce dalla pratica ed è in costante aggiornamento, a volte anche ridondante per tematiche affrontate e per conclusioni raggiunte.

La formazione, a mio avviso, parte da queste premesse ma si smarca; parte da argomenti, questioni, problemi, situazioni note ma cerca di individuare nuove strade, nuovi percorsi da percorrere. Rispetto all'ambito teorico e accademico scrivere e riflettere sulla formazione non significa proporre un dialogo “che chiuda” tale sapere in un'autoreferenzialità sterile, che specula anche in modo pertinente e interessante i dati ma non contribuisce ad aprire nuove vie di pensiero. Chi propone formazione o indaga su di essa dovrebbe mettersi invece in comunicazione con le caratteristiche concrete dell'azione educativa e ricercare spazi di riflessione che puntino a indagare ciò che è meno evidente, che crea interesse proprio per la sua enigmaticità. L'idea di formazione che propongo parte sì dell'evento educativo nella sua concretezza, ma è nei suoi adombramenti che trova linfa per spandersi.

³⁴ M. G. Riva, *Op. Cit.*, 2004, p. 26.

³⁵ *Ivi*, p.27.

Si tratta di comprendere che può esserci formazione se si riconoscono i margini per una trasformazione – delle relazioni, degli spazi, dei tempi ecc. – non solo da ciò che è palese, ma anche da ciò che è più difficile cogliere, da ciò che sta nella penombra e risulta poco chiaro da decifrare; si tratta quindi anche di assumere una postura umile, poiché “il conoscere richiede passività, quel farsi portare in giro attorno alla cosa in cui la mente, disposta in modo ricettivo, accoglie la datità con cui il fenomeno si offre allo sguardo”³⁶ nei suoi sensi nascosti e molteplici.

Formazione come condivisione interdisciplinare.

La formazione nasce come sapere legato alla pratica ma anche a un impianto teorico forte della sua interdisciplinarietà; ciò significa che più saperi contribuiscono a formare il sapere educativo: dalla sociologia all’antropologia, dalla psicologia alla filosofia ecc. “Si tratta come si vede di saperi molteplici ed eterogenei, afferenti al tempo stesso ad ambiti disciplinari diversi e ad approcci teorici o applicativi dichiaratamente contrapposti [ma] non si può di certo tendere né a una sintesi enciclopedica né a un suo accorpamento unitario”³⁷. Queste scienze dell’educazione rivendicano una nuova ritrovata collaborazione, perché se si considera il sapere pedagogico come multidisciplinare, la formazione che da esso deriva deve promuovere e pretendere che si attui anche in riferimento a questo ampio spettro di saperi. Per fare ciò non è richiesto un professionista che sappia farsi carico allo stesso modo di tutti gli ambiti sopracitati, ma al contrario di un soggetto che rivendichi una sua specificità nei riguardi delle altre professionalità in campo ed essere in grado di rispondere a domande e bisogni a volte parziali dell’altro, con la consapevolezza del proprio ruolo e della necessità di operar congiuntamente con altri professionisti. Da questo punto di vista “il coordinamento pedagogico dei saperi o scienze dell’educazione è attuato attraverso una riflessività che immette nel circuito proprio lo specifico della pedagogia, che è l’educare/formare, colto nel suo significato singolare come al plurale, e che agisce come struttura di senso”³⁸. Il sapere sulla formazione allora si distingue e rivendica una propria specificità come “scienza incentrata anzitutto sui dispositivi dell’azione educativa e sulla loro struttura latente”³⁹.

Formazione come vincolo (e possibilità).

Il moltiplicarsi di soggetti e ambiti di intervento educativi richiede una maggiore attenzione al professionista educativo rispetto a un quadro sociale complesso e frammentato. Le disposizioni dei diversi contesti educativi, ma anche le norme sociali e legislative, sembrano costringere l’azione educativa in vincoli che ne limitano la possibilità di trovare libera espressione. Riconoscere che l’azione formativa è vincolata significa essere consapevoli che l’educazione stessa si inserisce in un contesto con dei limiti, ma che al pari di questi anche la progettazione stessa dell’evento educativo si attiene a determinate disposizioni. Se, come si vedrà nei prossimi capitoli, è possibile leggere l’educazione come un dispositivo, si tratta di avere la consapevolezza di allestire “un apposito *setting*, ben determinato rispetto a strutturazione dello spazio, dei tempi, dei ruoli e delle regole

³⁶ L. Mortari, *Aver cura di sé*, Mondadori Bruno, Milano, 2009a, p.107.

³⁷ R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell’educazione*, Editori Laterza, Roma – Bari, 1990, p.580.

³⁸ J. Orsenigo, *Schegge di pedagogia generale*, Unicopli, Milano, 2006, p.28.

³⁹ R. Massa, *Op. Cit.*, 1990, p.580.

organizzative e procedurali”⁴⁰. Questo insieme di livelli non è una gabbia nella quale cercare di districarsi, ma sono le condizioni inevitabili alle quali è necessario attenersi per promuovere un’azione pedagogica intenzionalmente e consapevolmente fondata.

Inoltre non si dovrebbe dimenticare che nell’agevolare o inibire i processi trasformativi, un ruolo importante riveste l’alfabetizzazione emozionale, nel sapere quindi riconoscere, nominare, accettare e mettere in dialogo anche le emozioni come parte integrante sia del professionista – nella passione che mette nel suo lavoro, nelle emozioni che gli suscita la formazione stessa – sia dell’altro, sollecitato nelle sue esperienze, nei suoi ricordi, nei suoi affetti. D’altra parte “concentrare l’attenzione sulla vita della mente per cogliere le qualità emozionali fondamentali, quelle che decidono la tonalità del nostro essere, consente di risalire al proprio nucleo essenziale, alla nostra intima essenza”⁴¹. Da un lato le emozioni sono quindi legate a particolari esperienze, entrano nel vissuto individuale e “portano l’impronta della caratteristica individuale”⁴², perché associate al corpo, ai sensi; dall’altro esse sono espressione manifeste di giudizi sul mondo, connesse a contenuti cognitivi nate da valutazioni rispetto all’evento che il soggetto sta vivendo; in questo senso è “possibile intervenire in termini trasformativi, poiché lavorando a modificare la cognizione si avrebbe come effetto una modificazione del vissuto emozionale”⁴³ quindi agendo in favore della formazione (o autoformazione) proprio attraverso le emozioni che si vivono.

Formazione come cambiamento e autoformazione.

Ne consegue che si potrebbe individuare la formazione come ciò che promuove un cambiamento a più livelli in noi stessi o per il soggetto con il quale ci relazioniamo. In questo secondo caso in particolare, se volessimo schematizzare il percorso di formazione lo si potrebbe separare in due momenti: il primo riguarda la conoscenza del fenomeno e il posizionamento del professionista nella realtà nella quale è chiamato ad agire; è un passo preliminare al secondo momento, legato invece all’azione. Il secondo tempo è quindi pratico, legato a momenti di trasformazione e cambiamento di una situazione che per motivi differenti causa delle difficoltà, problemi o necessita di essere modificata in senso positivo. È importante ribadire una questione scontata: il professionista non applica delle procedure o azioni standardizzate anche quando si attiene a programmi educativi specifici (si pensi magari ai vincoli proposti dall’istituzione scolastica), pertanto gli è richiesta una preparazione e una disposizione verso il cambiamento doppia: da un lato è formazione pensata intenzionalmente per quell’occasione, dall’altra è riconoscere che implicarsi in un processo educativo è un momento di autoformazione nel momento in cui si è messi nelle condizioni di riflettere sull’esperienza. Ecco che allora l’evento educativo è generativo se, anche tra aggiustamenti ed errori di percorso, è volto al miglioramento dell’altro, arricchendo in termini esperienziali anche il professionista.

Al pari di un operatore chiamato ad agire, anche un ricercatore che entra nel campo di indagine non è escluso da queste dinamiche; il processo che lo porta a ragionare su come ricercare, e poi di riflettere su quanto emerso dai metodi e dalle tecniche usate, è un

⁴⁰ R. Massa, (a cura di), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 1992, p.48.

⁴¹ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2009, p.99.

⁴² E Stein, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma, 2001, p.180.

⁴³ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2009, p.91.

momento magari condiviso nella comunità scientifica per accrescere il proprio sapere. La “consapevolezza metacognitiva [come] capacità – impegno del soggetto a imparare a *conoscere* i propri *modi di conoscere*”⁴⁴ diventa quindi la cornice entro la quale proporre un discorso epistemologico sull’educazione.

Finora si sono usati i termini educazione/formazione e pedagogia in modo alternato, ma è chiaro che non si intende la stessa cosa quando si parla di una piuttosto che dell’altra⁴⁵.

Si può affermare che la pedagogia nel suo statuto di scientificità è “lo sforzo condotto a far emergere dalla concreta esperienza educativa la sua struttura e le sue «unità di senso» originarie. In questo caso, la scientificità del discorso pedagogico – inutile dire, una scientificità di tipo non oggettivistico/naturalistico – emergerebbe dalla sua capacità di contribuire ad una sorta di riappropriazione da parte dell’attività educativa, della propria specificità e quindi del proprio autonomo significato”⁴⁶. L’esperienza educativa è quindi l’oggetto della pedagogia. La struttura che emerge da ogni evento educativo, non determinabile a priori, richiede di essere letta nella sua totalità e complessità, riconoscendone il carattere di intenzionalità in riferimento ai diversi contesti operativi, nelle loro diverse caratteristiche e specificità, e quindi configurabili realmente come unità di senso a volte molto complesse; questo è comune anche per quelle esperienze naturali o spontanee che possono allo stesso modo promuovere un cambiamento, ma nelle quali è più complesso riconoscere una certa formalità e intenzionalità. Il lavoro pedagogico è quindi legato all’indagine e allo studio di queste strutture portanti dell’esperienza educativa, che in quanto tali permangono nel tempo, congiuntamente ai diversi approcci sviluppatasi nel corso della storia; sono quindi strutture che vanno intese nella loro dinamicità e nello stesso tempo nella loro connessione con l’evento educativo concreto. Si tratta di riflettere su tempi e spazi dell’accadere formativo, i corpi e i simboli che ne fanno parte, le idee implicite ed esplicite di formazione e così via. In altri termini si potrebbe definire la pedagogia come “*studio delle condizioni di possibilità e dei limiti delle strategie di soggettivizzazione*”⁴⁷, ovvero come indagine e attenzione che si rivolge all’educando nelle sue possibili e diversificate condizioni esistenziali, e nello stesso tempo alle pratiche e strategie che per esso vengono disposte.

In una ricerca, come un qualsiasi evento educativo sul quale è possibile fare delle riflessioni, il passo preliminare è quindi quello di avere chiari questi livelli.

Anzitutto l’attenzione all’individuo, nelle sue “determinazioni particolari di ordine biologico, psicologico, sociali e culturali”⁴⁸ senza per questo prescindere dal contesto in cui è inserito, che condiziona e che lo condiziona. Affrontare l’analisi tenendo conto del soggetto attivo protagonista della scena educativa significa concentrarsi ancora una volta sulle relazioni che si sviluppano, nelle diverse caratteristiche che in esse sono rintracciabili; si tratta quindi di far riferimento anche alla sistemicità dell’evento educativo, composto da una pluralità di attori in relazione tra loro a diversi livelli contestuali, formali

⁴⁴ M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*. Clueb, Bologna, 2009, p.17.

⁴⁵ Cfr. S. Tramma, *L’educatore imperfetto*, Carocci, Roma, 2003.

⁴⁶ P. Bertolini, *L’esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p.130.

⁴⁷ R. Mantegazza, *Filosofia dell’educazione*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano, 1998, p.289.

⁴⁸ P. Bertolini, *Op. Cit.*, 1988, p.137.

e intenzionali. Infine si allarga lo sguardo alle componenti che contribuiscono a strutturare l'evento educativo nella sua materialità, come i tempi, gli spazi, e i simboli dell'accadere educativo. Un ricercatore in ambito pedagogico è chiamato a dar voce alla sua volontà ermeneutica di indagine parallelamente ad un ascolto della materialità costitutiva del campo di indagine, necessaria per una ricerca razionale e che sappia essere esaustiva dal punto di vista del contributo scientifico. Chi ricerca dovrà quindi mettere in gioco le sue componenti di ordine epistemologico e relazionale, nonché premunirsi di avere consapevolezza e conoscenza dei contesti in cui raccogliere i dati. Si tratta di riconoscersi come attori privilegiati inclusi nella ricerca, non solo perché si dovrebbe tenere la regia dei processi che si sviluppano, ma con la possibilità anche di agire in quello scarto che permette da un lato di raccogliere quasi passivamente i dati, e dall'altro di promuovere un cambiamento per chi a più livelli partecipa alla ricerca. Nell'uso spontaneo dei termini «attori» e «regia», si è involontariamente associata l'educazione al teatro; la metafora è in realtà pertinente e aiuta a leggere proprio l'educazione in quanto dispositivo come "l'oggetto specifico di interesse dell'educatore e della pedagogia"⁴⁹. Il teatro infatti "produce un'azione che comporta un processo di elaborazione, di formazione"⁵⁰, nella messa in scena di una rappresentazione che richiede organizzazione, ritualità, corporeità, azione, coinvolgimento emotivo, condivisione ecc.; in altri termini "il teatro è il luogo in cui si istituisce, a partire da una macchina teatrale, un campo di esperienza e di interpretazione"⁵¹. Esso è quindi analogo "all'esperienza educativa come esperienza di azione, di corporeità, di materialità, come esperienza agita e vissuta con il corpo, che nel contempo deve istituire uno spazio di consapevolezza, di criticità, di riflessività e quindi di sviluppo mentale che renda possibile lo sviluppo: questo è lo spazio dell'apprendimento"⁵².

2.2.2. Pedagogia come scienza e ricerca.

La complessità di una ricerca pedagogica non è da ritrovare solo nei temi e nell'oggetto di indagine, ma anche rispetto a un discorso più complessivo inerente la pedagogia stessa come scienza. In altri termini questo significa legittimare l'azione del ricercatore come basata su una personale epistemologia che poggia su consapevolezze di ordine pedagogico, qualora esso sia considerato nel suo statuto scientifico. Chiarire quindi l'epistemologia del ricercatore significa approfondire brevemente un discorso che tenti di legittimare l'azione di ricerca come portatrice di una particolare concezione della pedagogia in quanto scienza. Avere consapevolezza del proprio posizionamento significa adottare una prassi che si sappia adattare al contesto e all'oggetto di ricerca, non chiudendosi in rigide convinzioni ma facendo dialogare le radici che costituiscono il sapere pedagogico.

In particolare la pedagogia trova radici da un lato nella riflessione scientifica e dall'altro nel pensiero filosofico; è nell'intersezione di entrambe che essa si assumerà come campo

⁴⁹ M. Palma, (a cura di), *L'educazione come dispositivo. Dispensa del Corso di Pedagogia Prof.ssa Anna Rezzara*, Pgreco, Milano, 2009, p.78.

⁵⁰ F. Antonacci, F. Cappa, (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2001, p.51.

⁵¹ *Ivi*, p.40.

⁵² *Ivi*, p.50.

unitario di “sapere”, pur mantenendo per ognuno degli ambiti di competenze differenziate ma in reciproca definizione. La composizione dei saperi della scienza pedagogica⁵³ è per questo motivo molto diversificata nelle sue componenti e la riflessione fa riferimento a una molteplicità di pensieri che rimandano precipuamente a questi due indirizzi di pensiero.

In essi possiamo infatti rintracciare nel dettaglio un indirizzo umanistico, e “il loro assunto è quello di carattere sostanzialmente pratico sia dell’esperienza educativa sia del sapere pedagogico. Se [e considerando un secondo indirizzo] le prospettive empiristiche assegnano a quest’ultimo natura scientifica, le prospettive umanistiche lo concepiscono secondo uno stile filosofico tipico della cultura umanistica, per quanto integrato dai risultati delle scienze empiriche”⁵⁴. Si tratta ora di approfondire queste componenti.

Le prospettive empiriste. Considerare l’evento educativo basandoci su dati osservabili e deducibili dall’esperienza – come si farà nella ricerca – è la base della componente scientifica della pedagogia. Da questo punto di vista tutte le metodologie e le riflessioni spese a riguardo compongono e giustificano l’attività pedagogica nella sua efficacia; un caposaldo della tradizione pragmatista, John Dewey, considera infatti l’esperienza concreta dell’uomo come base della cultura e della conoscenza. Evidentemente l’azione verso l’ambiente naturale è attiva nella misura in cui concorre a “proiettarsi progettualmente verso azioni future, non come ricezione passiva di impressioni sensibili proveniente dall’esterno. L’esperienza rinvia dunque a situazioni di precarietà e problematicità radicali in cui l’uomo è sempre coinvolto nel suo sforzo di adattamento e di evoluzione”⁵⁵. È infatti con la ragione, anche nelle sue esplicazioni simboliche, che l’individuo è in grado di dotarsi di un metodo costruito di volta in volta su ipotesi che orientano il processo educativo. La pratica empirica è volta a trasformare la realtà, riconoscendo il fine dell’agire pedagogico nell’utilità sociale, ovvero è con l’azione che si può puntare ad un miglioramento dell’individuo e della società. In questo Dewey si pone nettamente distante da una tradizione idealista e spiritualista di matrice filosofica, seppur considerando questa base come possibile stimolo verso un’analisi che possiamo quindi definire tecnologica; secondo gli empiristi quindi l’educazione risente di un’impostazione che richiama chiaramente l’attività pratica, sociale e culturale nata da esperienze che offrono nell’immediato prodotti e risultati. Ne sono esempi il pragmatismo, che afferma quindi la pedagogia come scienza, o altri come il comportamentismo o il cognitivismo, che “evidenziano l’appartenenza di questi indirizzi a una stessa famiglia epistemologica, incentrata sui criteri della ostentabilità linguistica e della verificabilità empirica”⁵⁶.

In ogni caso è in questo quadro che la pedagogia si configura essenzialmente come risposta tecnica ai problemi educativi posti dall’evoluzione sociale. Ancora una volta è l’azione la protagonista del quadro scientifico poiché nel momento in cui l’individuo si trova in difficoltà nell’intraprendere delle mosse nell’ambiente, inizia un processo riflessivo che richiama in causa l’osservazione come metodologia per determinare la natura delle

⁵³ Cfr. R. Massa, *La scienza pedagogica: epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.

⁵⁴ R. Massa, P. Bertolini, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e sulle scienze dell’educazione*, in Geymonat L., (1975), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Garzanti, Milano, 1975, p.345.

⁵⁵ R. Massa, *Op. Cit.*, 1990, p.214.

⁵⁶ R. Massa R., P. Bertolini, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e sulle scienze dell’educazione*, in Geymonat L., *Op. Cit.*, 1975, p.338.

difficoltà che incontra, oltre che a conoscere il contesto entro il quale tali dinamiche si sviluppano. Nel riorganizzare quindi la conoscenza in modo comprensibile e coerente, si sviluppa e si orienta il comportamento del soggetto, e la riflessione diventa il tramite per interpretare l'esperienza: il rapporto tra individuo e ambiente rimane al centro della riflessione in un ciclo in continuo rimando.

Le prospettive umanistiche. Porre l'attenzione sulle prospettive umanistiche che contribuiscono a fornire uno statuto di legittimità alla pedagogia significa rintracciare quei pensieri capaci di guidare l'azione educativa. Non è in questa sede che devono essere approfonditi i vari contributi umanistici, tuttavia se ne possono accennare alcuni a titolo d'esempio; il personalismo è uno di questi, nel sottolineare il rapporto che i valori intrattengono con le scienze dell'educazione, oppure anche una concezione dell'educazione come sistema, che si slega dai singoli valori della persona per abbracciare il rapporto educativo inteso nella sua circolarità e nella variabilità dei rapporti interpersonali. Ma ancora di rilevante interesse è la fenomenologia (che in Italia trova in Bertolini uno dei massimi esponenti), per la quale la pedagogia è scienza rigorosa ed eidetica, e assegna all'educazione una specifica regione ontologica nata dall'esperienza intersoggettiva di costruzione del mondo. In riferimento alle prospettive umanistiche, come si può notare, il panorama di pensieri e teorie si fa molto variegato, non ultimi sono gli approcci ermeneutici e critici che anch'essi contribuiscono a rendere complessa ma articolata la pedagogia nelle sue diverse declinazioni di pensiero. In ogni caso, ognuna di queste prospettive riconosce comunemente la centralità dell'istanza educativa in qualunque contesto istituzionale, e l'oggetto del discorso pedagogico come sfuggente, trascendentale o progettuale indipendente – seppur in relazione – con la razionalità scientifica.

Le prospettive materialiste. Un ultimo approccio nasce in realtà dall'incontro delle due prospettive sopraccitate, che configura quindi un nuovo scenario per la ricerca pedagogica inserita a pieno titolo nella realtà socio-materiale esperibile quotidianamente; infatti “un tale orizzonte può essere prospettato in senso materialista perché ribadisce che l'esperienza educativa (cognitiva e affettiva nel medesimo tempo) è null'altro che una continua generazione, connessione, trasformazione ed estinzione di costrutti pratico – sociali operanti su eventi fisici ed emotivi”⁵⁷. Ed è proprio in riferimento a questo approccio che si è costituito questo scritto, abbracciando quindi “le possibili convergenze della prospettiva sistemico – costruttivista [...] con alcuni motivi derivanti la fenomenologia, l'ermeneutica e la psicoanalisi”⁵⁸. Un approccio scientifico di conoscenza della realtà dovrebbe basarsi sull'esperienza educativa nella sua attualità e materialità, verificandone costantemente le implicazioni a livello sociale e individuale; il concetto di autopoiesi è pertinente anche in queste pagine perché sottolinea la dinamicità e la processualità dei principi che costituiscono la vita sociale e individuale, evitando così di considerare dati oggettivi o soggettivi slegati tra loro, ma anzi considerando gli elementi tra loro interconnessi nel mantenersi tra loro in un certo equilibrio. Ecco che allora già si configura la famiglia come tema interessante per uno studio pedagogico, nel momento in cui essa occupa e si occupa della materialità educativa, declinata in modo pertinente nei diversi ambiti che

⁵⁷ *Ivi*, p.351.

⁵⁸ *Ibidem*.

caratterizzano un gruppo domestico, nelle sue differenti direzioni affettive, simboliche e culturali. In un discorso più complessivo rispetto alla ricerca si tratta di farsi contaminare dai contributi provenienti dai diversi ambiti delle scienze umane, non solo per configurare un quadro epistemologico sulla formazione, ma per consentire al ricercatore di individuare il “modo concreto, assolutamente personale e unico, con cui il singolo mette in pratica quel certo modello”⁵⁹ che ritiene consono al fenomeno che sta studiando.

Si è visto che la pedagogia si configura come un sapere empirico, perché legato a prassi e metodologie più o meno rigorose, che fonda il suo sapere in un certa materialità e che la legge secondo approcci umanistici e filosofici. D'altra parte sappiamo anche che il sapere pedagogico fonda la sua scientificità in un dialogo sempre aperto con altre discipline. Far propria una epistemologia pedagogica, necessaria per un lavoro in questo ambito, significa comprendere come essa si è potuta strutturare nel corso del tempo e perché allora il sapere pedagogico acquista una sua specificità a partire dalle altre diverse discipline. Va detto infatti che il processo che porta alla sua strutturazione muove progressivamente verso quelle che nel corso degli anni Settanta sono nate come scienze dell'educazione; prima di allora infatti la filosofia era il pensiero dominante che poneva norme e precetti a cui attenersi, situandosi pertanto sulla soglia tra inculturazione e socializzazione rispetto a una con-formazione degli individui ai modelli vigenti. La consapevolezza epistemologica a riguardo era evidentemente condizionabile, poiché premeva maggiormente incanalare il sapere verso un modo di essere piuttosto che incentivare una riflessività su quanto proposto. Questa concezione di pedagogia era destinata a frantumarsi e ricomporsi per opera quindi delle scienze dell'educazione, ovvero tutte quelle discipline che concorrono a strutturare ognuna a suo modo il discorso pedagogico – pensiamo alla psicologia, la sociologia, l'antropologia. La pedagogia diventa quindi una scienza differenziata che comprende le diverse scienze dell'educazione, intese come tutte quelle scienze psicosociali che affrontano anche le componenti educative da altri diversi punti di vista; è proprio in questa compresenza che la pedagogia non deve smarrirsi ma ritrovare un suo statuto, ovvero quello di scienza contaminata e arricchita da un continuo dialogo, che ne mantiene anche una sua particolarità proprio dal confronto. La pedagogia non è la somma delle diverse scienze dell'educazione; esse concorrono a costruire tale sapere ma non coincidono con esso, perché ognuna di queste si è dotata nel corso del tempo di una sua particolare strutturazione, quindi diversa da quella pedagogica. Ecco che allora “un'autentica pedagogia generale non può che costituirsi come scienza pedagogica particolare, legittimando al proprio fianco sia una vera e propria epistemologia pedagogica, sia una filosofia dell'educazione in quanto disciplina squisitamente filosofica”⁶⁰. Lo stesso Dewey distingueva tra fonti della scienza dell'educazione e contenuto scientifico, ovvero

“le pratiche educative forniscono il materiale che pone i problemi di questa scienza, mentre le scienze che hanno raggiunto già un discreto stadio di maturità costituiscono le fonti da cui si ricava il materiale per trattare intellettualmente questi problemi. Non vi è una scienza particolare e

⁵⁹ M.G. Riva, *Op. Cit.*, 2004, p.36.

⁶⁰ R. Massa, P. Bertolini, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e sulle scienze dell'educazione*, in Geymonat L., *Op. Cit.*, 1975, p.359.

indipendente dell'educazione più di quanto non vi sia una scienza di gettare i ponti. Ma il materiale ricavato dalle *altre* scienze fornisce il contenuto della scienza dell'educazione quando viene elaborato sui problemi che sorgono nell'educazione”⁶¹.

Una difficoltà che sorge a livello empirico è da ricondurre alla fonte che si ritiene più consona per essere risolta. L'esempio citato nel testo deweyano riguarda la disattenzione degli alunni in una classe poco ventilata; le fonti da cui attingere saranno quelle della fisiologia e della chimica per risolvere la questione. Le insegnanti d'altro canto dovrebbero essere sufficientemente abili nel riconoscere fonte e problema e attuare una soluzione. Riferirsi allora alla scienza educativa è riconoscere che “ciò che si fa consiste in atti, non di scienza; ma la scienza però fa sentire il suo effetto, rendendo [le] attività più intelligenti”⁶². Le insegnanti potrebbero limitarsi quindi ad applicare una serie di procedure (ad esempio aprire le finestre) oppure a seguito di un'osservazione accurata e una riflessione sulle condizioni dell'aula attuare accortezze differenti, magari proponendo in modo diverso l'argomento della lezione oppure gestendo l'organizzazione della classe in altri modi.

Questo breve quadro invita a riflettere e riconoscere alla pedagogia un suo statuto scientifico essenziale per comprendere ed elaborare l'esperienza educativa e di ricerca. Se la storia della pedagogia ripropone nella sua lettura le diverse concezioni di educazione che si sono radicate o anche superate nel corso degli anni,

“in una cultura ormai post-moderna [...] la prospettiva a cui rifarsi – anziché appiattirsi su di una cultura siffatta – non può più consistere nel riproporre con intento consolatorio e velleitario, intrusivo e oppressivo a un tempo, tali metafore e tali modelli in maniera ingenuamente costruttiva. Essa dovrà poter risultare invece quella di una comprensione in profondità, proprio a partire dalla persistenza di essi, dei dispositivi complessi che rendono oggi possibile formare, formarsi ed essere formati in quanto processo latente di configurazione oggettiva della vita sociale e individuale”⁶³ a partire dalla sue effettività materiali.

In questa ricerca è proprio la scientificità della pedagogia che richiede di affrontare il discorso in modo analitico, con un rigore discorsivo e tematico pertinente alla pratica che si sviluppa quotidianamente in famiglia. Non si tratta quindi di giungere a dei modelli sui temi della genitorialità e del desiderio, ma al contrario si tratta di rivendicare la volontà ermeneutica di indagine e ascolto della materialità insite nella pedagogia. Per un ricercatore è quindi fondamentale avere ben chiare le proprie premesse di ordine epistemologico: comprendere in che termini poter lavorare con le scienze dell'educazione, farne derivare un metodo chiaro, rigoroso, pulito nelle tecniche; dovrà altresì attestare le sue competenze relazionali, nonché avere consapevolezza e conoscenza dei dispositivi nei

⁶¹ J. Dewey, *Op. Cit.*, 1967, p.26. Tra le fonti si ricorda la sociologia, biologia e la psicologia (*Ivi*, p.30).

⁶² J. Dewey, *Op. Cit.*, 1967, p.29.

⁶³ R. Massa, *Op. Cit.*, 1990, p.188

quali opera e promuovere una riflessione *in itinere* sul proprio ruolo, sul tema di ricerca e sul contributo che può fornire alla comunità scientifica.

3. Per una cultura della ricerca.

Una volta delineati i “presupposti ontologici, gnoseologici, epistemologici, etici e politici che strutturano un paradigma [...] questi danno corpo ad una cornice entro la quale trova luogo una specifica cultura della ricerca”⁶⁴. Quest’ultima è caratterizzata anch’essa da una serie di scelte che non riguardano solo i presupposti citati ma completano l’impianto d’indagine con appropriate filosofie di ricerca, metodologie di raccolta dei dati, strategie e tecniche per pervenire a dei risultati che rispettano coerentemente il proposito conoscitivo prefissato. Ognuno di questi aspetti verrà approfondito nei paragrafi seguenti.

3.1. Le filosofie di ricerca.

a. Ermeneutica.

Come cornice al lavoro che si sta svolgendo, un primo riferimento rispetto alle filosofie di ricerca è l’ermeneutica, grazie alla quale si è voluta sottolineare la possibilità di riflettere costantemente sul lavoro, cercando di interpretare i dati raccolti non in modo solipsistico ma condividendo le riflessioni *in itinere* con i partecipanti, a seguito dei diversi colloqui svolti ma ancora durante gli incontri finali di restituzione del lavoro con i genitori.

Perché l’ermeneutica diventi una filosofia di ricerca che possa offrire il suo contributo al percorso d’indagine è necessario indicare alcuni aspetti rilevanti che la caratterizzano. Anzitutto essa impone una costante interpretazione delle azioni di ricerca che si stanno compiendo; significa mantenere viva la relazione tra ricercatore e contesto di ricerca, evitando quindi di cadere in facili conclusioni che chiuderebbero la ricchezza del campo in modo magari astratto e sbrigativo. In secondo luogo “interpretare più che un rapporto è un essere in rapporto [...] L’interprete è colui che contestualizza nel presente ciò che appartiene al passato, alla tradizione e così facendo rende contemporaneo ogni atto e ogni azione interpretativa dell’educazione”⁶⁵. In questo senso se l’oggetto di ricerca è la famiglia e il desiderio genitoriale di educare, si tratta di leggere i dati emersi in riferimento al contesto storico e culturale anche legato alle stesse famiglie protagoniste dell’indagine.

b. Fenomenologia.

Nel discorrere sull’ermeneutica torna utile fare una precisazione rispetto al paradigma a cui si è accennato. L’ermeneutica, come una delle filosofie che lo riguardano, può essere associata a un impianto di ricerca di tipo fenomenologico; la fenomenologia potrebbe diventare importante come filosofia di ricerca dal momento in cui si riconoscono due sue componenti – ovvero la trascendenza e l’ermeneutica – quali momenti prassici di un’indagine. In questa ricerca si vogliono slegare i due passaggi; in particolare con il primo tempo (della trascendenza) che si rifà alla tradizione di pensiero husserliana, si cerca di

⁶⁴ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2012, p.59.

⁶⁵ R. Pagano, La «scientificità» della pedagogia ermeneutica, *Studi sulla formazione*, 12(1/2), 2009, p.86.

fornire una descrizione eidetica del fenomeno indagato, cogliendone le specificità essenziali – perché costituita dalle essenze – attraverso una messa tra parentesi delle proprie presupposizioni (epochè). Il proposito fenomenologico è condivisibile, specie per un oggetto di ricerca pedagogico, tuttavia non in questa ricerca e non rispetto alle altre epistemologie di riferimento; in particolare se si ritiene che la realtà sia governata da dispositivi, non è possibile giungere ad una conoscenza “essenziale” che non sia quella del dispositivo stesso. Per il soggetto – il genitore, il figlio, ma anche il ricercatore – si tratta di rivendicare una specificità che non è rintracciabile in essenze, piuttosto in modalità anche uniche di stare nel dispositivo. L’approccio trascendentale risulta utile come «buona prassi» metodologica dal momento in cui impone al ricercatore una sincera messa da parte delle sue preconcezioni. L’indirizzo ermeneutico, che rimanda al pensiero di Heidegger e Gadamer, risulta invece pertinente dal momento in cui piuttosto che dedicarsi alla sola descrizione del fenomeno, si punta alla comprensione del significato che l’esperienza assume per i soggetti coinvolti nella ricerca. “Comprendere il significato che i soggetti forniscono della loro esperienza [è riconoscere che] il significato si struttura attraverso le parole, allora il linguaggio, cioè il modo in cui si rende conto della propria esperienza facendone un fenomeno indagabile, diventa l’oggetto d’indagine privilegiato”⁶⁶. Anche in questo ritorna il pensiero post-strutturalista di Foucault e Deleuze (a conferma dell’impianto epistemologico della ricerca) secondo i quali il “«c’è del linguaggio» non sarà mai separabile dalla modalità che esso assume in una determinata formazione storica”⁶⁷. Rispetto a questo nella ricerca verranno prodotti dei discorsi (sul ruolo genitoriale per bocca degli stessi genitori), ma non si tratta di rintracciarne una struttura di fondo – il che sarebbe affine alla ricerca dell’essenza fenomenologica – ma solo riconoscere che essi si inseriscono in un dispositivo che condiziona gli enunciati, seppur suscettibile di variazioni nel corso del tempo. Con l’attenzione al linguaggio l’ermeneutica (presa nella prospettiva fenomenologica) invita ad acquisire una profonda comprensione del fenomeno analizzando e, dal mio punto di vista, non descrivendo il modo con il quale esso è percepito dal soggetto che lo vive.

c. Approccio riflessivo.

La postura del ricercatore è complessa: non si tratta di occuparsi strettamente solo delle fasi operative della ricerca ma gli è richiesta una competenza pedagogica su più livelli. Il primo fa riferimento alle relazioni con i protagonisti della ricerca, nell’indagare l’esperienza vissuta e i significati che in essi si sono depositati. Al ricercatore è richiesto di mantenersi aderente al contesto, nell’evitare di andare sul campo con percorsi di ricerca già decisi e predisposti *ad hoc*, che limiterebbero l’emersione del fenomeno; anche in questo ci si smarca dalla fenomenologia: se è condivisibile entrare nel campo in modo esplorativo, quindi pronti a cogliere le suggestioni che da esso emergono, essere “in contesto” non significa fare in modo che il fenomeno si mostri nella sua essenza. Strutturare un metodo consono all’oggetto di ricerca significa anche comprendere che tipo di conoscenza vogliamo ottenere da quel fenomeno.

⁶⁶ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2012, p.79.

⁶⁷ Cfr. G. Deleuze, *Il sapere. Corso su Michel Foucault (1985-1986)*, Ombre Corte, Verona, 2014, p.88.

Un secondo livello riguarda la persona del ricercatore nella sua singolarità, al quale è richiesto un continuo impegno autoriflessivo rispetto all'andamento globale della ricerca e rispetto al suo ruolo come scienziato. Questo è a tutti gli effetti un dovere indispensabile per ogni ricercatore, poiché "il sapere pratico dell'educare si genera laddove i pratici sviluppano ricerca e riflessione sull'esperienza"⁶⁸.

Sviluppare una competenza di ricerca definita come «pratica riflessiva» significa coniugare due disposizioni del ricercatore: da un lato la propensione alla pratica e dell'altro quella della riflessione, da leggersi come momenti di uno stesso percorso (nel momento in cui si decide di fare una ricerca sul campo). La stessa pratica infatti, per essere efficace, dovrebbe essere rischiarata da un sapere elaborato dalla pratica stessa, costituendo quindi un orizzonte di senso che possa migliorarla. Quando si parla di riflessività si intende in particolare "l'atto di pensare i pensieri", ovvero riflettere su cosa è stato fatto e cosa è stato pensato; ogni ricerca può presentare delle difficoltà, dei momenti da rivedere, degli aggiustamenti di metodo: si pensa a come risolvere un problema e si riflette su quanto è stato pensato. La riflessione come competenza di ricerca si mostra in uno sguardo critico verso il proprio lavoro (e anche quello altrui, se pensiamo alla ricerca come condivisione), quindi nell'elicitare il sapere che emerge da questa elaborazione. La stessa chiarezza epistemologica che si vuole esplicitare in queste pagine deriva da un approccio alla ricerca di tipo riflessivo, poiché "descrivere una praticità significa descrivere una serie di azioni unitamente ai pensieri che tali azioni incorporano"⁶⁹.

d. Dimensione narrativa.

Una ricerca che ha lo scopo di sondare significati legati alla personale esperienza di un individuo può dar luogo a narrazioni che siano orali o scritte (conversazioni e poi trascrizioni, produzioni scritte ecc.). Se con "narrative inquiry s'intende [...] una ricerca in cui sia i fenomeni studiati sia il metodo di ricerca sono di tipo narrativo"⁷⁰ è facile poter attribuire una certa prerogativa narrativa a questa indagine poiché si sono prodotte narrazioni in più riprese: i contatti informali tra partecipanti e ricercatore, le interviste semi-strutturate ai genitori e le relative trascrizioni, i resoconti di ricerca, i colloqui in profondità sono tra le narrazioni più rilevanti emerse. È possibile affermare che una ricerca narrativa è tale se consente di esplorare e comprendere il mondo interno degli individui, in quanto è proprio attraverso ciò che possiamo raccontare che è possibile decostruire e comprende i significati in gioco⁷¹.

3.2.La ricerca interpretativa: riferimenti metodologici.

Si è in accordo nell'affermare che "le scelte epistemologiche compiute dal ricercatore si ripercuotono quindi in modo rilevante sulle sue scelte metodologiche, ossia sulla scelta

⁶⁸ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2009b, p.25.

⁶⁹ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2009b, p.120.

⁷⁰ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2012, p.183.

⁷¹ Cfr. M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, Rivista elettronica di Scienze Sociali "M@ma", vol.3., N°3, 2005.

degli approcci e dei metodi con cui conoscere la realtà”⁷². Da questo punto di vista si tratta di fare scelte metodologiche volte alla comprensione delle motivazioni che sono alla base di pensieri e azioni dei partecipanti alla ricerca; leggere i dati raccolti in modo da pervenire a una conoscenza in grado di soddisfare gli obiettivi prefissati richiede, oltre a un dispositivo narrativo come condizione per l’emergenza di storie personali, una serie di strumenti adeguati che si concretizzano in tecniche come l’osservazione, l’intervista in profondità, l’analisi dei documenti personali ecc.

Rispetto al tema d’indagine – i desideri educativi di genitori con figli preadolescenti – “nella ricerca interpretativa lo scopo dell’attività di ricerca è la ricostruzione approfondita del quadro situazionale che guida i soggetti nel loro agire nel mondo”⁷³; questo significa prediligere tecniche di indagine che sondino in profondità, piuttosto che per estensione, quindi con la partecipazione alla ricerca di un numero limitato di soggetti piuttosto che un bacino di partecipanti più ampio. Si tratta altresì di privilegiare approcci che sondino le rappresentazioni dell’altro, con la consapevolezza che si ha a che fare con particolari visioni del mondo che rimandano a rappresentazioni personali, a volte automatiche e inconsapevoli, legate all’attività quotidiana degli attori interpellati. Su questo indirizzo “il ricercatore viene quindi chiamato a raccogliere un gran numero di indici, sotto forma di dati fattuali, e a interpretarli per *assegnare ad essi un senso*, trasformando un insieme slegato di fatti e comportamenti in un «sapere» inerente a una data realtà. Questa assegnazione di senso non è ovviamente indipendente dalle nostre *pre-comprensioni*”⁷⁴.

Rispetto alla composizione del metodo non si vuole in questa sede approfondire il discorso riguardo alle strategie e alle tecniche, che sarà oggetto del secondo paragrafo di questo capitolo. L’obiettivo è quello di illustrare due riferimenti costitutivi l’epistemologia del ricercatore – le sue pre-comprensioni rispetto al metodo di ricerca – nel momento in cui allestisce le azioni empiriche.

3.2.1. Clinica della Formazione.

La Clinica della Formazione trova una sua collocazione in una più generale “attitudine Clinica [che] indica l’attitudine epistemologica fondamentale entro cui appunto si costituiscono le scienze umane”⁷⁵ che si afferma in un metodo che “parte dal bisogno di far parlare qualcuno e dal bisogno di parlare con qualcuno di sé intorno ai problemi della soggettività”⁷⁶. Il lavoro di Foucault è da questo punto di vista illuminante nel tratteggiare un’archeologia dello sguardo clinico a partire dall’ambito medico e che troverà nella psicoanalisi una sua prima istituzione⁷⁷.

⁷² R. Trinchero, *Op. Cit.*, 2004, p.9.

⁷³ *Ivi*, p.90.

⁷⁴ *Ivi*, p.87.

⁷⁵ R. Massa, Ricerca teorica, ricerca empirica e Clinica della Formazione, in Sola G. (A cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano, 2002, p.319.

⁷⁶ P. Barone, J. Orsenigo, C. Palmieri, *Riccardo Massa. Lezioni su “l’esperienza della follia”*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 225.

⁷⁷ Cfr. S. Catucci, *Introduzione a Foucault*, Laterza, Roma-Bari, 2008. Cfr. Foucault M., *Nascita della clinica*, Biblioteca Einaudi, Torino, 1969.

Possiamo ritrovare almeno tre punti che ci permettono di definire meglio l'impianto di ricerca adottato, di seguito elencanti e che ritorneranno in modo più approfondito nei prossimi capitoli.

Anzitutto fare riferimento all'ambito clinico è indicare quanto “un approccio clinico rinvia innanzitutto proprio a una dimensione empirica e sperimentale [...] costituito sia da una dimensione terapeutica [...] sia da una dimensione per così dire situazionale, relativa cioè a un *setting* determinato di intervento”⁷⁸. Due sono gli elementi che ritornano e confermano l'impianto epistemologico: da un lato la fecondità necessaria di una dimensione ermeneutica e interpretativa legata alla pratica professionale e all'ascolto del paziente, dall'altro la conseguente dimensione qualitativa che ne emerge. L'esperienza costituisce quindi il luogo generativo dei problemi di ricerca, ed è banco di prova della teoria che trova qui validazione a partire proprio dal confronto con il campo d'indagine; in questo senso “il mondo concreto dell'educazione deve costituire sia il punto di avvio del processo euristico sia il punto di confronto decisivo [...] di conseguenza a questa conversione epistemologica si riconcettualizza la posizione del ricercatore come clinico della ricerca educativa, che persegue innanzitutto un sapere efficace e con senso”⁷⁹. Allestire una ricerca credibile significa allora valorizzare quell'esperienza di ricerca come riflessiva, ovvero che si sviluppi considerando aspetti come “un esame attento (ispezione, investigazione, analisi) di ogni possibile considerazione atta a definire e chiarire il problema presente [e quindi] una conseguente elaborazione delle ipotesi incerte per renderle più precise”⁸⁰. In questi termini allora l'esperienza Clinica, come quella di ricerca, fa “del pensiero stesso un'esperienza [ma] il nostro pensiero più elaborato e razionalmente consistente deve essere messo alla prova dei fatti e in tal modo comprovato”⁸¹. Ne emerge quindi una pratica della ricerca che sappia leggere il campo d'indagine in modo attento e riflessivo, mostrandosi credibile perché sottoposta ad un confronto critico e rigoroso con l'esperienza.

Il secondo elemento che compone il metodo clinico è il modello indiziario. La malattia si identifica e classifica in base a caratteristiche ricorrenti nell'uomo, ad esempio un'influenza avrà una sua sintomatologia; tuttavia “in ogni individuo la malattia assumeva caratteristiche diverse [e] la conoscenza delle malattie rimaneva indiretta, indiziaria”⁸². In continuità con l'esempio citato, influenza e raffreddore possono condividere la costipazione delle vie respiratorie; questa è una spia della malattia ma non la definisce. La febbre diversamente potrebbe essere l'indizio che siamo di fronte a un'influenza piuttosto che un banale raffreddamento.

Il modello indiziario è quindi utile nella ricerca perché individua la postura del ricercatore, che è chiamato quindi a esplorare il contesto e rilevare indizi rispetto all'oggetto da indagare. È un lavoro minuzioso, che potrebbe trovare nell'osservazione del fenomeno la sua applicazione più classica, ma si presta ad essere applicato come atteggiamento di ricerca anche in strategie diverse di indagine. Durante le interviste allestite in questa

⁷⁸ R. Massa, *Op. Cit.*, 1990, p.585.

⁷⁹ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2009b, p.103.

⁸⁰ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1984, p.163

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² Cfr., A. Gargani, (a cura di), *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino, 1979, p.20

ricerca, il ruolo del ricercatore non è solo quello di recepire risposte alle domande che pone, ma è a partire da ciò che gli intervistati dicono che dovrebbe essere in grado di scorgere indizi per approfondire determinati aspetti della questione. Queste emersioni di senso, frutto di un approfondimento degli indizi rilevati, potrebbero essere quindi spie per comprendere il fenomeno in modo più critico; la questione indiziaria è tuttavia delicata, poiché ci si potrebbe trovare di fronte a scoperte che necessitano di rimanere contestualizzate e legate al campo di indagine. Da questo punto di vista è difficile ipotizzare di interpretare delle spie che emergono dai dati della ricerca a prescindere da un'ulteriore approfondimento diretto con i protagonisti della ricerca; il rischio sarebbe infatti quello di fare inferenze rispetto ai contenuti.

Un ultimo punto riguarda la Clinica della formazione (CdF per brevità) intesa come particolare dispositivo che disegna la progettazione e la conduzione della ricerca circa gli elementi costitutivi, i processi e i dispositivi della formazione d'individui e di gruppi d'individui secondo l'organizzazione e le modalità conoscitive proprie del metodo clinico⁸³. Questa definizione enciclopedica è ricca di questioni che ritornano e meritano approfondimento.

La CdF si presenta come un dispositivo, ciò significa che la cornice con la quale leggiamo la famiglia è la stessa con la quale intendiamo questo metodo. Questa comunanza epistemologica ribadisce quanto la CdF sia strutturata in dimensioni tra loro interconnesse, che producono dati rilevanti per la ricerca perché frutto di relazioni tra i partecipanti. Il dispositivo clinico è quindi “una modalità specifica di analisi pedagogica estendibile anche a testi scritti, prodotti culturali in genere, eventi, oggetti e situazioni umane non intenzionalmente educative”⁸⁴ che dà forma a un particolare *setting* composto da “quattro stanze” nelle quali è possibile un lavoro sulla formazione dei partecipanti. La progettazione che è alla base della struttura educativa del *setting* si è detto far riferimento a quattro stanze; nella ricerca condotta non si è seguito il dispositivo della Clinica della Formazione come metodo di raccolta e analisi dei dati *tout court*, ma le diverse stanze sono emerse comunque. Si fa riferimento al racconto dei genitori nella prima stanza, quindi rispetto all'approccio narrativo; la seconda e terza stanza rispetto alle rappresentazioni, ai desideri e alle metafore del ruolo genitoriale, mentre l'ultima stanza riguarda l'elaborazione del percorso e il possibile apprendimento suscitato nei genitori con la ricerca.

La CdF è pertinente anche rispetto alle tecniche da utilizzare per la raccolta dati, che configurano quindi una particolare strategia di ricerca. Si rimanda in particolare alle deissi come modalità comunicative attraverso le quali è possibile l'emersione di significati e latenze personali. Nella ricerca ne sono state scelte due: la deissi interna, nel domandare ai genitori particolari episodi in riferimento al loro ruolo (solo nelle prime interviste *Photo-Elicitation*), e una deissi esterna e fantasmatica nell'utilizzo di immagini-metafore della formazione, che è andata a costituire l'elemento chiave dei colloqui con le immagini (quindi rispetto all'*Art-Based Research*).

Il conduttore di un gruppo di CdF segue inoltre cinque determinante regole nel gestire un gruppo formativo; il suo lavoro potrebbe essere paragonato a quello del ricercatore nel

⁸³ A.M. Franza, *Enciclopedia pedagogica* – aggiornamento 2000, voce Clinica della formazione, La scuola, Brescia, 2002.

⁸⁴ R. Massa, *Op. Cit.*, 1990, p.587.

gestire trasversalmente tutte le fasi della ricerca. In particolare la prima regola dell'intransitività evita che l'azione del ricercatore sia di spiegazione, prediligendo invece la scoperta, il riconoscimento autonomo di aspetti significativi del proprio ruolo; ma ancora la regola dell'oggettività, il cui "focus non è sui soggetti partecipanti e dal loro mondo interno, ma sul processo di formazione oggettivamente considerato e che comprende anche dinamiche soggettive"⁸⁵; la regola della referenzialità, secondo la quale viene stabilito e presentato ai partecipanti un percorso di ricerca che li invita a partecipare con fiducia nel lavoro del ricercatore. In ultimo le regole dell'impudicizia e dell'avalutatività, con le quali si chiede un certo rispetto verso il lavoro che si sta conducendo e i significati emersi⁸⁶.

3.2.2. *Art-Based Research.*

Si vuole ora far riferimento alla grande famiglia dell'*Art Based Research* come conclusione dei rimandi epistemologici e metodologici del disegno di ricerca; la si è voluta tenere separata dai precedenti riferimenti non perché di importanza differente, ma ritenendo sia la cornice utile per questo disegno di ricerca qualitativo, essa li ingloba e li sviluppa nella sua struttura. Procedendo per ordine occorre fare riferimento e porre delle distinzioni terminologiche; si è nello stesso campo di indagine quando si cita l'*Arts Based Research in Education* (ABER, con riferimento a Cahmann-Taylor e Siegesmund 2008) e l'*Art-Based Research* (ABR, McNiff 2000), ma è ancora differente parlare di *Art-Based Inquiries*, che deriva dalle forme appena citate. Con ABR si intende "un uso sistematico di un processo artistico, la realizzazione effettiva di espressioni artistiche in tutte le sue differenti forme, come una via primaria di comprensione e analisi dell'esperienza sia del ricercatore che delle persone che sono implicate negli studi"⁸⁷.

Le forme d'arte che costituiscono questa strategia di ricerca sono qui valorizzate come forme creative di comunicazione, attraverso le quali non solo è possibile giungere a informazioni più accurate e originali rispetto alle tradizionali descrizioni, ma rispecchiano l'idea che se si vuole indagare l'esperienza umana, le arti potrebbero consentire l'emergenza di significati difficilmente ottenibili (in modo così ricco) con altre tecniche. Quando si cita il grande gruppo delle "arti" si vogliono indicare una varietà di strumenti di ricerca che spaziano dai disegni ai video, dalle foto al collage, dai dipinti, alle sculture, ai manufatti; tutto ciò che è espressione artistica può rientrare in questo indirizzo qualitativo della ricerca. La peculiarità dell'ABR è proprio quella di non slegarsi da un impianto di ricerca di tipo qualitativo, anche ipotizzando fasi successive magari quantitative. A tal proposito è possibile fare una distinzione rispetto agli approcci, infatti "l'indagine qualitativa può essere suddivisa in tre tipi base di indagine: tematica, narrativa e *arts-informed*"⁸⁸ intendendo con quest'ultimo termine una forma di ricerca qualitativa

⁸⁵ Palma M., (a cura di), *Op. Cit.*, 2009, p.108

⁸⁶ Cfr. Massa R., *Op. Cit.*, 1990, p.587.

⁸⁷ G. J. Knowles, A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research*, SAGE, London, 2008, p.29. Traduzione mia.

⁸⁸ L. Butler-Kisber, *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-informed perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010, p.8. Traduzione mia.

influenzata, ma non basata interamente sulle forme artistiche. Come si è visto anche per questa ricerca, i rimandi epistemologici del ricercatore non possono essere riferiti esclusivamente ad un singolo approccio, proprio perché la ricerca qualitativa trova ragione in una pluralità di riferimenti: la fenomenologia, l'ermeneutica, la *narrative research*, la CdF offrono infatti un orizzonte di senso nel fare ricerca che combina un solido impianto teorico alla possibilità di spaziare nella composizione del metodo⁸⁹.

Risulta quindi più corretto riferirsi all'*Art-Based Inquiry* quando si vuole indicare l'impianto di ricerca nel suo complesso, dal momento in cui l'uso artistico risulta essere una fase di un processo di ricerca più articolato e complesso (qui possiamo parlare di ABR o ABER).

Quando l'arte diventa una metodologia è possibile distinguere diverse cornici teoriche che consentono di inquadrare l'uso artistico nel disegno di ricerca; è possibile individuare sette modelli di *Art-Based Inquiry*⁹⁰ e rispetto alla ricerca che si sta conducendo l'attenzione rimane aderente ad uno tra questi, ovvero la prospettiva post-strutturalista⁹¹. Come è stato detto una prospettiva siffatta riconosce che le strutture sociali e i processi che danno forma alla nostra soggettività sono situati in dispositivi che, con il linguaggio, il potere delle relazioni e dei discorsi, intersecano e producono i significati con i quali si costruiscono le soggettività. L'uso più originale dell'ABR in questo campo trova spazio nel momento in cui offre ai soggetti la possibilità di "fratturare" il disegno di ricerca, personalizzandolo; se il *medium* artistico da un lato può essere letto come un mero strumento che fa affiorare, tramite i partecipanti, una struttura di fondo condivisa (il dispositivo), dall'altro offre al soggetto la possibilità di far emergere la sua unicità e la sua singolarità al di là di una struttura di fondo quasi pre-stabilita. Questa forza dell'ABR è in netto accordo con un'epistemologia antifondazionalista⁹² poiché da un lato parte dal presupposto che ci siano conoscenze che seppur complesse meritano di essere indagate (è il presupposto base di una ricerca) ma soprattutto rispetto ad un disegno di ricerca *Art-Based Inquiry* può destabilizzare gli impianti di indagine più tradizionali e solidi a favore di un metodo che, come si è già visto, si propone di essere suscettibile di cambiamenti in corso d'opera proprio a partire dai partecipanti.

A fronte di una complessità evidente nell'uso di questa strategia di ricerca è possibile individuare ora almeno due contributi positivi rintracciabili in ABER. In primo luogo le differenze che emergono dall'uso del *medium* artistico aggiungono al campo della conoscenza – e anche della pratica, del fare ricerca – nuovi modi di percepire e leggere la realtà rispetto all'oggetto di indagine. Inoltre a fronte di buoni risultati è necessario che il ricercatore sia continuamente riflessivo e critico nei riguardi della qualità del processo di

⁸⁹ A tal proposito prendo ad esempio una ricerca nella quale, per completare uno studio fenomenologico, è stato usato il collage come medium per la "messa tra parentesi" (epochè) dei preconcetti del ricercatore rispetto al topic della ricerca (Cfr. R. Cooper, (2010), *Creative Combinations in Qualitative Inquiry*, *The Qualitative Report*, 15(4), 2010, pp. 998-1001).

⁹⁰ Cfr. J. Jr. Rolling Haywood, *A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education*, *National Art Education Association Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, S1(2), 2010, pp. 102-114.

⁹¹ Cfr. T. Barone, *How arts-based research can change minds*, In M. Cahnmann-Taylor, R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice*, New York: Routledge, 2008, pp. 28-49.

⁹² Cfr. C. West, *Theory, pragmatism, and politics*, In J. Arac & B. Johnson (Eds.), *Consequences of theory*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1991, pp. 22-38.

ricerca, mantenendo così un rigore metodologico⁹³. Tale rigore emerge non solo rispetto all'uso del *medium*, ma anche rispetto alle altre scelte a livello metodologico; è ipotizzabile infatti scegliere ad esempio un campione ristretto sul quale fare ricerca, poiché se si immagina un ABR su un numero vasto di partecipanti, è anche prevedibile un'emersione di dati eccessiva per un'analisi che non si perda e resti aderente ai propositi di una ricerca che non pretende di giungere a generalizzazioni. In secondo luogo se è vero che le tecniche più tradizionali possono perdere la ricchezza altrimenti ottenibile con foto, video, manufatti, colori, materiali differenti, non è pensabile mettere in secondo piano una tradizione epistemologica a favore della novità; se pensiamo ad esempio alla fase di analisi dei dati, è indubbio che i risultati che emergono dovranno essere categorizzati e settorializzati per una comprensione più puntuale del fenomeno, magari anche con l'ausilio di strumenti che apparentemente stonano con la varietà e le sfumature emerse dal campo. Categorizzare, per restare nell'esempio, non è un'attività di riduzione e semplificazione, piuttosto è cercare un modo di restituire in modo equilibrato la porosità di significati emersi e la struttura della ricerca nel suo complesso.

Nella ricerca presentata l'ABR è stata usata in particolare rispetto allo strumento denominato "*Photo-elicitation*" in due sue diverse declinazioni, con riferimento alla Clinica della Formazione.

3.2. Il diario di ricerca: lasciare traccia di azioni, pensieri ed emozioni.

Come detto poc'anzi il ricercatore è chiamato a mantenere costante la sua riflessività lungo tutto il corso della ricerca; questa competenza produce narrazioni, e la riflessione si può fare tangibile nel movimento autoriflessivo e solitario del ricercatore durante le fasi della ricerca. La prospettiva ermeneutica allora acquista senso nell'indagine perché consente di produrre narrazioni grazie alle parole del ricercatore e dei partecipanti che si concretizzano nel diario della ricerca inteso come strumento sul quale annotare, durante tutto il corso dell'indagine, episodi critici, sensazioni, pareri, giudizi rispetto a quanto è successo sul campo. Si potrebbe far rientrare anche questo strumento in una più generale prospettiva narrativa dal momento che anche con il diario si produce un testo che diventa "epistemologicamente significativo nella misura in cui gli eventi narrati documentano l'esperienza nella sua complessità di processo emotivo e cognitivo, sociale e politico"⁹⁴. In particolare questo diario è soprattutto mezzo per riportare "a caldo" ciò che è appena avvenuto in ricerca, ma anche per integrare le annotazioni con altri suggerimenti sorti successivamente. La forza di un diario inteso in questi termini è quella di lasciare al ricercatore libero margine per segnare riflessioni, intuizioni, che sorgono parallelamente ai dati "ufficiali" della ricerca, ma non per questo di minor importanza; a volte possono diventare punto di partenza per la costruzione di costrutti teoretici, altri possono diventare momenti di svolta della ricerca stessa (come in questo caso), oppure possono essere semplicemente impressioni che potrebbero perdere la loro validità nel corso dell'indagine.

⁹³ Cfr. P. Smithbell, Arts-Based Research in Education: A Review, *The Qualitative Report*, 15(6), 2010, pp.1597-1601.

⁹⁴ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2012, p.228.

Un altro punto interessante è quando si scrive il diario; nella mia esperienza di ricerca le annotazioni sono state scritte con regolarità, ogni qualvolta l'indagine mi suggeriva pensieri da tener conto magari in un secondo momento oppure ogni volta conclusa un'intervista o un colloquio.

Il diario invita il ricercatore a muoversi liberamente tra i suoi pensieri e le sue emozioni; queste ultime in particolare dicono molto dell'andamento della ricerca e tengono traccia dei momenti più critici e più positivi del percorso, in un linguaggio libero dalla formalità del report di ricerca. Inoltre sono la base per un lavoro meta-riflessivo indispensabile per il ricercatore per rafforzare il metodo scelto e le teorie di riferimento.

2. Il campo e le fasi della ricerca.

I prossimi due paragrafi hanno l'obiettivo di illustrare il panorama e le scelte compiute a livello metodologico per arrivare alla formulazione completa del disegno di ricerca. Rispetto all'ampiezza del quadro teorico e metodologico approfondito, si è voluto restringere il campo rispetto ciò che è stato ritenuto utile al fine di sviluppare una ricerca idonea rispetto gli obiettivi posti; ogni scelta compiuta è giustificata a partire dagli obiettivi cardine dell'indagine.

1. Le prime mosse.

1.1. Oggetto e domanda di ricerca.

Non è di poco conto chiedersi come si origina una domanda di ricerca, o più specificatamente non si intende chiedersi come nasce l'interesse per questo tema di indagine (che è stato esplicito ad inizio scritto) quanto piuttosto domandarsi come si sviluppa il pensiero nel formulare una domanda di ricerca.

Anzitutto per il ricercatore significa ridimensionarsi rispetto all'oggetto di indagine e al contesto, e ciò vuol dire fare una ricognizione in letteratura e appurare quanto l'oggetto di ricerca scelto dista dai risultati di altre ricerche; ma ancora e rispetto all'oggetto individuato, significa restringere il campo di indagine cercando il più possibile di dire molto su una piccola questione, piuttosto che dire poco su un oggetto troppo esteso.

La stessa ricerca sviluppata in queste pagine ha corso il rischio di soffermarsi su più oggetti d'indagine: la struttura della famiglia, il dispositivo-famiglia, le funzioni genitoriali, il desiderio di educare, la formazione alla genitorialità ecc. Se a livello teorico è importante accennare teoricamente a ognuno di questi argomenti, rispetto alla ricerca empirica è importante focalizzarsi su questioni mirate. L'*oggetto* principale della ricerca trova quindi origine nell'articolazione degli assunti teorici di genitorialità, dispositivo educativo e desiderio.

Formulazione della *domanda di ricerca*. Si è detto che l'educazione in famiglia "accade": da un lato è il dispositivo stesso che nella sua struttura forma e consente margini di

soggettivazione/assoggettamento per i membri del gruppo domestico e quindi li forma; dall'altro lato dovrebbe essere compito dei genitori espletare le proprie funzioni genitoriali e, inserendosi nel dispositivo, dedicarsi alla crescita dei propri figli a gradi diversi di intenzionalità. Ciò che dà corpo a queste dinamiche all'interno della famiglia è il desiderio. In altri termini significa considerare il ruolo educativo dei genitori volto a rendere i propri figli autonomi; è indubbio infatti che la partita educativa in famiglia, nel rapporto tra genitori e figli, si situa in questo andirivieni: fare in modo che il figlio prenda una propria strada e trattenerlo probabilmente alle dipendenze genitoriali. Per un padre e una madre gestire "questa rivendicazione" di autonomia del proprio figlio adolescente significa attuare delle pratiche educative, magari in un disegno pedagogico più complesso, che sono nella loro struttura comandate da desideri; sono proprio questi ultimi che danno corpo all'agire educativo del genitore. In questa ricerca si vuole cercare pertanto di problematizzare quali sono gli elementi che caratterizzano i desideri di un genitore dal punto di vista educativo nei confronti dei propri figli adolescenti. Essa si presenta quindi come un'indagine qualitativa ed esplorativa nei riguardi di un tema specifico, nell'ambito della pedagogia generale e più precisamente rispetto all'educazione familiare; questo proposito d'indagine è supportato anche dalla numerosità dei soggetti partecipanti alla ricerca, che essendo limitato non permette di giungere a generalizzazioni nei riguardi degli obiettivi suddetti.

1.2. La selezione dei partecipanti.

Definito l'oggetto e la domanda di ricerca è necessario individuare, secondo determinati criteri, i soggetti idonei a partecipare all'indagine.

Le ragioni di queste scelte risiedono spesso in una migliore gestione delle risorse economiche, temporali, e soprattutto in previsione di risultati più significativi dal punto di vista qualitativo; avere un campo circoscritto su cui far ricerca permette di mantenere la concentrazione sui dettagli e sull'intero processo di indagine, cercando di adottare le misure metodologiche migliori per ottenere buoni risultati.

In accordo con le premesse teoriche del disegno di ricerca, si è consapevolmente indirizzata la scelta dei partecipanti verso individui che si riconoscono e che la legge italiana riconosce attualmente come famiglia. Rispetto alla domanda di ricerca una prima opzione comprendeva 5 coppie di genitori con figli di età compresa dagli 11 ai 18 anni. A fronte di questo primo criterio di selezione, piuttosto generico, il gruppo si è affinato seguendo due punti.

Il primo è legato alla necessità di rintracciare una coppia genitoriale che sia stabile e che non stesse vivendo situazioni di difficoltà rilevanti che avrebbero potuto complicare la buona riuscita del progetto di ricerca. Questo eventuale problema è risolto nel momento in cui, come si vedrà, la famiglia che stava attraversando un particolare momento critico non ha scelto di partecipare. Il secondo criterio è legato all'età dei figli perché se è vero che il margine d'età indicato fa riferimento alla loro pre-adolescenza e l'adolescenza, d'altro canto copre un periodo suscettibile di cambiamenti repentini e quindi risulta essere piuttosto ricco e complesso di avvenimenti anche per i genitori. Si è quindi ristretto il

campo dagli 11 ai 15 anni, cioè il periodo dei tre anni della scuola superiore di primo grado e i primi anni di quella secondaria perché si è ritenuto (si veda capitolo due, parte tre, paragrafo uno) essere il momento nel quale le prime rivendicazioni di autonomia – e quindi i desideri – trovano spazio di emersione⁹⁵.

Una questione ulteriore riguarda l'età dei genitori, che nel definire i partecipanti non è stata scelta come elemento rilevante. È un punto di non poca importanza sul quale riflettere, poiché ci si sarebbe dovuti interrogare su quanto l'esperienza di vita di un genitore fosse legata all'età e valutare di conseguenza l'opzione di restringere il campo anche rispetto al loro dato anagrafico. Rispetto a questo si è ritenuto che ogni genitore rispondesse in modo personale e originale alla domanda di ricerca; il fattore rilevante tralasciava quindi l'età anagrafica per concentrarsi sull'esperienza genitoriale vissuta dal genitore con il proprio figlio.

L'individuazione e la selezione dei soggetti può avvenire in diversi modi⁹⁶.

In un primo tempo si è ipotizzato di comporre un gruppo di genitori che rispecchiassero l'idea di famiglia emersa dalla letteratura, ovvero molteplici e diversificate. Seguendo la linea di Patton⁹⁷ si sarebbero dovuti selezionare partecipanti massimamente variegati che restituissero una diversità di famiglie molto ampia. Sono sorti due limiti in questa scelta che hanno così indirizzato la ricerca su un altro tipo di soggetti partecipanti. Il primo, di natura metodologica, verteva sulla necessità di definire e rintracciare una “massima varietà” di famiglie; il secondo, di natura pratica, riguardava la difficoltà di trovare partecipanti così diversi tra loro disposti a partecipare alla ricerca (è difficile ad esempio trovare una coppia separata disposta a dialogare e confrontarsi sui propri desideri di genitore).

In un secondo tempo si è quindi scelto di adottare la strategia del “campione omogeneo [...] lo scopo qui è descrivere alcuni particolari sottogruppi in profondità [e] tipicamente involve mettendo insieme persone con un background ed esperienze simili”⁹⁸. L'omogeneità è intesa nell'avere un gruppo di genitori con abitudini e nucleo familiare di base simile, indicata in letteratura con il termine «famiglia nucleare»; non si cercavano invece coppie con specifiche uguaglianze, come uno stesso impiego lavorativo, stessa età, stessa condizione sociale ecc.

Con queste accortezze il gruppo di partecipanti si è quindi definito prevedendo anzitutto un primo restringimento di campo in base alle coordinate spazio-temporali: la ricerca si svolge in Italia-Lombardia-province nord-ovest: Legnano, Saronno, Rescaldina. La scelta che ha guidato questo restringimento di campo trova ragione anzitutto nella disponibilità delle famiglie, che partecipando dovevano essere occupate per la ricerca per circa due ore in due giorni diversi. Siccome gli incontri si sarebbero svolti generalmente dopo cena, l'impegno chiesto dal ricercatore si andava a sommare alle quotidiane faccende lavorative e domestiche, pertanto per venire incontro alle esigenze delle famiglie e alla possibilità del

⁹⁵ Cfr. G. P. Charmet, *Fragile e spavaldo*, Laterza, Roma-Bari, 2008.

⁹⁶ Rispetto alle possibilità consentite al ricercatore rimando al testo Cfr. F. Uwe, *An introduction to qualitative research*, SAGE Publications Ltd, London, 2002, nel quale vengono indicate le tipologie di campionamento qualitativo e quantitativo; inoltre Cfr. A. Vargiu, *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 2007.

⁹⁷ Cfr. M. Patton, *Qualitative evaluation and research methods*, Beverly Hills, CA: Sage, 1990.

⁹⁸ *Ivi*, p.173. Traduzione mia.

ricercatore di andare all'incontro senza difficoltà, si è scelto di limitare la ricerca alla zona territoriale indicata.

La composizione finale dei soggetti partecipanti è:

Per la prima fase (interviste semi-strutturate e *Photo Elicitation*) su un totale di 7 coppie di genitori: 6 hanno seguito volontariamente il progetto fino alla conclusione, quindi 6 madri di età compresa da 38 a 49 anni, e 6 padri di età compresa da 53 a 39 anni. I figli/figlie sono di età compresa da 11 a 18 anni. Una coppia non ha proseguito il percorso per scelta del ricercatore; nell'idea di mantenere un gruppo omogeneo la settima coppia è stata scartata nella seconda parte di lavoro perché composta da un genitore straniero e due figli con disabilità non grave.

Per la seconda fase (*Participant- drive Photo Elicitation*) su un totale di 6 coppie di genitori: 4 hanno seguito volontariamente il progetto fino alla conclusione, quindi 4 madri di età compresa da 43 a 49 anni, e 4 padri di età compresa da 40 a 47 anni. I figli/figlie sono di età compresa da 13 a 15 anni. Due coppie hanno volontariamente non accettato di proseguire nel lavoro .

Per giungere alla composizione finale dei partecipanti si è fatto ricorso alle indicazioni teoriche dei campionamenti non probabilistici, in particolare il campionamento a scelta ragionata e «a valanga»⁹⁹, seppur il termine campionamento risulti poco adeguato per l'indagine condotta, che ha un numero ristretto di partecipanti.

Come si è già accennato le fasi della ricerca sono state due e per ognuna si è adottata una modalità di selezione dei partecipanti differente. In questa sede è rilevante riportare solo il processo che ha condotto alla formulazione del gruppo protagonista della ricerca, evitando quindi di citare la prima via di selezione volta a rintracciare un gruppo di soggetti con la “massima variazione”. Seguendo quindi l'idea di un campionamento a scelta ragionata¹⁰⁰ si sono cercate organizzazioni o enti che avessero a che fare con famiglie e ragazzi aventi i requisiti indicati a livello teorico. La scelta immediata era quella legata alla scuola, tuttavia scartata con l'idea di evitare il canale istituzionale a favore di altri ambienti che non “obbligassero” genitori e figli a prenderne parte; preferivo inoltre avere fin da subito un contatto diretto con le famiglie, evitando quindi la mediazione dell'istituto scolastico e delle insegnanti. La scelta è ricaduta quindi su l'oratorio e la biblioteca, entrambi luoghi frequentati dai futuri partecipanti; si è escluso l'oratorio per non vincolare i soggetti selezionabili all'ambito religioso, seppur non si è certi del fatto che ogni genitore che manda il proprio figlio in questo luogo abbia una certa propensione in tal senso e non ritenendo che la scelta religiosa sia comunque una variabile negativa per la ricerca. La biblioteca rappresenta invece un luogo laico, di cultura e tempo libero che potrebbe per questo motivo legare genitori e figli nel comune interesse della lettura. Ci si è quindi rivolti al responsabile della struttura spiegando l'articolazione e gli obiettivi della ricerca e confidando che, tra i frequentatori della biblioteca di sua conoscenza, ci fossero genitori

⁹⁹ Cfr. A. Vargiu, *Op. Cit.*, 2007.

¹⁰⁰ Nei campioni a scelta ragionata si individuano delle unità che possano essere significative per la ricerca sulla base di criteri ponderati e specifici; il caso tipico di questo tipo di campionamento è fare riferimento a dei testimoni privilegiati, perché si ritiene abbiano delle caratteristiche uniche e significative diversamente rintracciabili.

disposti a partecipare alla ricerca. I contatti forniti dal bibliotecario sono stati 8 in totale; con loro si è proceduto a inviare una mail nella quale veniva spiegato il lavoro e chiedendo loro un incontro preliminare nel quale, dal vivo, mi sarei presentato e avrei illustrato il progetto; 6 di loro hanno accettato, mentre 2 hanno declinato per problemi organizzativi familiari.

Ho quindi incontrato le coppie, spiegato il lavoro insieme e chiesto la disponibilità, da loro concessa.

Per la seconda parte della ricerca il processo di selezione dei partecipanti è stato ancora più difficoltoso. Tramite la biblioteca i contatti si erano esauriti, quindi ho proceduto con un campionamento a valanga¹⁰¹. Il problema più evidente emerso, che ha comunque permesso di rintracciare 6 nuove coppie, è stato quello di dover scartare potenziali partecipanti perché non rientravano nelle caratteristiche ricercate: spesso l'età dei figli era minore di quella richiesta, oppure le coppie erano separate e difficilmente i nuovi genitori avrebbero dato disponibilità. Composto un nuovo gruppo di soggetti si è proceduto a contattare i partecipanti come nella prima fase, raccogliendo la disponibilità di quattro coppie.

Nel processo di individuazione dei soggetti idonei alla ricerca sono da notare alcune suggestioni se si vuole comprendere appieno l'importanza di fare delle scelte metodologiche ragionate sul gruppo di partecipanti finale. Per questa ricerca si è anzitutto partiti da un assunto: "la struttura del campione qui [in questa ricerca] non è definita prima di collezionare e interpretare i dati. È sviluppata passo dopo passo durante la collezione dei dati e la loro interpretazione e si completa con nuove dimensioni o è limitata a certe dimensioni o campi"¹⁰² ciò significa che le decisioni possono essere prese in diversi momenti durante il processo di ricerca (ad esempio mentre si collezionano o si presentano i dati). Inoltre il processo di selezione porta con sé alcune questioni pratiche che ogni ricercatore incontra nelle prime fasi della ricerca e alle quali difficilmente potrà dare una risposta definitiva, ad esempio chiedendosi quando il suo campione è rappresentativo per l'oggetto dell'indagine, oppure quando è sufficiente per ottenere risultati rilevanti. Perché un campione sia credibile è indispensabile che ci sia accordo dei membri per partecipare alla ricerca; questa è "la tecnica più cruciale per stabilire credibilità"¹⁰³. Il consenso dei partecipanti è quindi preso come criterio o indicatore per conferire validità ai prodotti della ricerca, dai dati ai risultati¹⁰⁴. Questo consenso in realtà non è chiesto definitivamente una volta all'inizio del percorso, ma si presentano occasioni anche nel corso della ricerca stessa (ad esempio quando si chiede il consenso per registrare). C'è inoltre la possibilità che l'accordo dei membri alla fine dello studio potrebbe non essere neanche chiesto al singolo

¹⁰¹ Il campionamento «a valanga» (o snowball) prevede l'individuazione di unità con alcune caratteristiche, successivamente chiedere a ciascuna di esse di rintracciare nuovi possibili casi con le medesime caratteristiche, e così via fino a formare il campione. Spesso usato per studiare fenomeni poco visibili o di difficile reperibilità, ha un limite legato alla rappresentatività del campione, ovvero fare in modo che nel campione siano presenti soggetti con le caratteristiche che si vogliono studiare. Ne consegue che per rendere effettiva "la valanga" si debba costruire una rete di contatti sufficientemente ampia nella quale poter scegliere i nuovi soggetti in base alle caratteristiche richieste; è probabile infatti che la catena si interrompa nel momento in cui gli individui proposti non rispecchiano i requisiti richiesti.

¹⁰² F. Uwe, *Op. Cit.*, 2002, p.66. Traduzione mia.

¹⁰³ Y. S. Lincoln, E. G. Guba, *Naturalistic Inquiry*, SAGE, London, 1985, p.314.

¹⁰⁴ Cfr. M. Bloor, Techniques of validation in qualitative research: a critical commentary, in G. Miller, R. Dingwall, (eds), *Context and method in Qualitative Research*, London: Sage, 1997, pp. 37-50.

caso ma in riferimento ai risultati complessivi¹⁰⁵. Rispetto alla saturazione del campione, si è seguito il pensiero per cui il processo di scelta dei partecipanti si dovrebbe fermare nel momento in cui non emergono nuovi dati; in una ricerca qualitativa questo difficilmente può accadere perché ogni volta si otterrebbero nuovi spunti di riflessione interessanti. Si è qui scelto di interrompere la ricerca di nuovi casi perché il numero raccolto poteva offrire sufficienti spunti di analisi.

2.Strategie e tecniche di indagine adottate.

Una strategia di ricerca “fornisce precise indicazioni sulle procedure da seguire per impostare e condurre un processo d’indagine [mentre] una tecnica d’indagine è un dispositivo per la raccolta dei dati”¹⁰⁶.

La scelta degli strumenti da adottare per rispondere alla domanda di ricerca è ricaduta nella famiglia delle interviste e dei colloqui. La decisione nasce dalla volontà di approfondire alcuni aspetti particolari del ruolo genitoriale e della famiglia, chiedendo direttamente conto ai genitori di raccontare la loro esperienza. L’osservazione poteva risultare altrettanto utile per comprendere come si organizza la vita familiare, tuttavia avrebbe richiesto una quantità maggiore di tempo e un impianto di ricerca differente; inoltre è bene ricordare che non si trattava di comprendere la vita di una famiglia, ovvero abitudini o *routine*, piuttosto l’interesse era quello di far emergere possibili manifestazioni del desiderio genitoriale di educare; in questo era interessante dal mio punto di vista rendere i genitori davvero protagonisti di questa emersione, incentivando una testimonianza a partire dalle consapevolezza o meno del loro ruolo. L’osservazione avrebbe fornito una moltitudine di dati probabilmente utili per rispondere alla domanda di ricerca ma solo in parte, poiché se ipotizziamo che il desiderio è per sua natura vago, ricercarlo nelle osservazioni non avrebbe consentito di indagare il punto di vista del genitore in modo diretto. In ogni caso l’ipotesi di un’osservazione è stata scartata e solo l’organizzazione di un nuovo disegno di ricerca che la includa potrebbe chiarire i dubbi emersi e verificarne l’appropriatezza.

2.1.Costruire un’intervista di ispirazione rogersiana.

Le interviste che si sono allestite sono di ispirazione rogersiana, rispetto alle riflessioni di Carl Rogers in ambito terapeutico, che dal mio punto di vista fornisce indicazioni importanti su come orientare la struttura e l’organizzazione dei temi dell’intervista, oltre a fornire indicazioni pratiche nella gestione della conversazione. In queste “l’intervistatore specifica il tema su cui verterà la discussione e poi lascia l’intervistato libero di parlare su tale argomento effettuando commenti, riflessioni e libere associazioni, narrando esperienze personali, esprimendo le proprie percezioni e punti di vista [...] senza seguire percorsi precisi, lasciando che la discussione si accenda e si dipani da sé”¹⁰⁷. È bene precisare che le

¹⁰⁵ Cfr. F. Uwe, *Managing quality in qualitative research*, SAGE Publications Ltd, London, 2007.

¹⁰⁶ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2012, p.59.

¹⁰⁷ R. Trinchero, *Op. Cit.*, 2004, p.93.

interviste condotte, proprio a seguito della semi-strutturazione, non sono di tipo rogersiano; l'obiettivo della ricerca, seppur si poteva prestare ad una libera associazione sul tema del desiderio, richiedeva almeno in questa prima fase una scaletta che toccasse i temi della genitorialità e della famiglia, oltre che all'oggetto d'indagine. Ciò non toglie che le indicazioni di Rogers risultano comunque pertinenti la postura del ricercatore in quanto invitano ad assumere una serie di accortezze per rendere la conversazione più libera e dettagliata, cioè «in profondità».

Il pensiero di Rogers è interessante perché vede anzitutto l'individuo legato al suo ambiente di riferimento, che diventano un tutt'uno integrato. Da un lato quindi l'individuo persegue la sua autorealizzazione, è come pervaso da una forza volta a dare espressione alle sue potenzialità; dall'altro l'ambiente aiuta e condiziona lo sviluppo dell'uomo e nel momento in cui si rende ostile, limita la piena realizzazione dell'individuo. Questi due elementi – la realizzazione del singolo e il suo ambiente – sono la base per una terapia che si propone di incentivare l'emergenza dell'energia vitale e di autorealizzazione dell'individuo. Un primo contributo interessante nell'approccio scientifico alla ricerca, e in particolare all'intervista, è mantenere uno sguardo in situazione e attento all'intervistato (il cliente della terapia); il terapeuta è in effetti un ricercatore poiché è chiamato ad indagare in modo aperto e dinamico la realtà dell'altro. Si vuole qui evitare che il ricercatore, al pari di qualsiasi altro professionista in questo ambito, assuma una posizione rigida, ovvero che la formalità del suo ruolo prevalga sulla relazione paritaria con l'altro chiudendola invece in un rapporto predeterminato. Una disposizione essenziale del ricercatore nei confronti dei propri intervistati è quella di ascoltare e accettare l'esperienza dell'altro senza condizionamenti, dimostrandosi positivo e non giudicante; questa accettazione incondizionata è fondamentale in ricerca poiché “più l'individuo è capito e accettato profondamente, più tende a far cadere le proprie «facciate»”¹⁰⁸ ovvero quelle maschere che si è posto a tutela della sua persona e del suo ruolo. È un passaggio fondamentale ma non di semplice attuazione poiché non si richiede al soggetto di lasciare andare i suoi pensieri e aprirsi incondizionatamente all'intervistatore, piuttosto di acquistare una certa fiducia nei suoi confronti in grado di sentirsi libero di esprimere i suoi pensieri, nel grado che più ritiene opportuno. Questo passaggio è incentivato da una modo di porsi non direttivo del ricercatore, che ritorna come si vedrà anche nella stesura dell'intervista. Si tratta di limitare le risposte fornite all'intervistato nella misura in cui possono rendergli più chiaro il significato di quanto ha espresso, quindi cercare di approfondire aspetti citati senza orientare le risposte o senza fare riferimenti a situazioni altre che possano apparire come confronti o valutazioni. La non direttività si accompagna all'empatia, intesa come “sentire il mondo del cliente «come se» fosse nostro, senza però ma perdere questa qualità del «come se»”¹⁰⁹. Si tratta di riconoscere e anzi incentivare l'emersione delle emozioni che si mostrano nella conversazione e farsene carico non sommando le proprie; se ipotizziamo di toccare un argomento che non vede accordo tra ricercatore e partecipanti, e anzi suscita nervosismo nell'intervistatore, egli dovrebbe non solo evitare giudizi, ma cercare di comprendere il punto di vista dell'altro senza sommare

¹⁰⁸ C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1994, p.45

¹⁰⁹ *Ivi*, p.57.

il proprio. Va da sé che tra ricercatore e attori della ricerca si debba instaurare un rapporto paritario e di accettazione reciproca; si intende qui riconoscere uno squilibrio esperienziale e di sapere: i partecipanti hanno esperienza e un certo sapere sul tema di ricerca perché sono genitori (e il ricercatore non lo è) ma il ricercatore può vantare dal canto suo un'eternità e una non implicazione proprio perché non è genitore, e anche un certo sapere sul tema che deriva dalla sua formazione. Questa diversità tra le parti è un valore aggiunto: è riconoscere reciprocamente esperienze che hanno un significato per i soggetti, quindi dimostrarsi nei confronti dell'altro autentici, cioè restituire un'immagine di sé non costruita o artefatta ma che rispecchi le reali emozioni che in quel momento si stanno provando; risulta più consono alla ricerca mostrarsi disposti ad ammettere ciò che si prova piuttosto che mascherarsi dietro falsi atteggiamenti.

Queste sono teoricamente le accortezze che un intervistatore/ricercatore dovrebbe avere nei riguardi delle interviste che svolge e nei diversi rapporti che instaura con i partecipanti. È indubbio che un *iter* di questo tipo richiede un lavoro denso e dispendioso in termini di attenzione, su più fronti: rispetto alla pertinenza delle parole dell'altro sui temi della ricerca, la disponibilità al dialogo, la sua apertura nei confronti del ricercatore; ma ancora rispetto all'andamento globale della ricerca, nei tempi e nelle risorse disponibili, oppure alla postura stessa del ricercatore, dimostrandosi aderente alle indicazioni rogersiane ma suscettibile di fallimenti a seguito di conversazioni imprevedibili nel loro svolgersi.

2.2. Il modello adottato.

La letteratura sulle interviste è molto ampia, pertanto è necessario fare delle puntualizzazioni rispetto ai criteri con i quali si è optato per un certo tipo di intervista escludendone altre. È possibile individuare una serie di fattori che contribuiscono a propendere per una certa tipologia di intervista; uno su tutti è avere ben delineato il proprio metodo di indagine, ovvero chiarire la domanda di ricerca, il numero di partecipanti, il background teorico.

Il macro ambito delle interviste qualitative comprende le strategie che, in gradi differenti, consentono di raccogliere dati presumibilmente dettagliati e esaurienti rispetto un particolare tema. La qualità di un'intervista è data non solo dalla tipologia scelta, ma dall'abilità dell'intervistatore di porre delle domande consone e appropriate, e soprattutto dal rapporto che si sviluppa con l'intervistato. Un primo dato da ricordare è infatti quello di considerare l'intervista come frutto di una collaborazione, nella quale si riconosce ad entrambi i poli della relazione una partecipazione attiva e in via di definizione nello svolgersi dell'intervista stessa; dal lato dell'intervistato non si tratta solo di rispondere a delle domande (al di là della formalità dell'intervista, non è comunque una conversazione quotidiana) ma di comprendere le domande poste e cercare di offrire il proprio contributo nel modo migliore. Dal lato dell'intervistatore è necessario controllare il processo, ovvero aprire, chiudere e approfondire gli argomenti chiesti o che spontaneamente emergono.

In questo lavoro di ascolto reciproco e attivo tra intervistato-intervistatore, si tratta anche di essere vigili e rispettosi delle parole dell'altro, considerando che non sempre i dati che emergono risultano attendibili; pur premettendo l'anonimato dei testi prodotti, la possibile

scarsa attendibilità è particolarmente evidente quando si pongono domande su temi delicati e molto personali, ipotizzando un certo margine di dubbio sulle risposte fornite. Si dovrebbe inoltre ricordare che “quello che un’intervista produce è una particolare rappresentazione o descrizione di punti di vista od opinioni personali”¹¹⁰, sono quindi dati che acquistano validità in un discorso più complessivo. Da questo punto di vista si è d’accordo con una prospettiva costruttivista dal momento che i dati dovrebbero essere considerati come procedure interpretative o pratiche conversazionali nate dall’interazione tra intervistato e intervistatore, quindi una co-costruzione del dato di ricerca; il ruolo del ricercatore dovrebbe da un lato promuovere una certa spontaneità per l’intervistato, quindi strutturare l’intervista stessa offrendo margini per una libera espressione dell’individuo; dall’altro conferma l’impianto di ricerca che si è costruito, nel quale è improbabile per il ricercatore prevedere l’esito puntuale dei dati rilevati e dello stesso processo di ricerca.

Con queste premesse si tratta ora di illustrare la tipologia di intervista che si è delineata per questo studio. Si è detto che la scelta dell’intervista è strettamente connessa all’oggetto di ricerca, ma a questo criterio va aggiunto anche il numero di intervistati. Si è detto che la saturazione teorica è il più comune approccio per stabilire la dimensione del campione, tuttavia le difficoltà sorgono nel capire quando la saturazione è raggiunta, soprattutto in una ricerca qualitativa nella quale la diversità dei dati impedisce una conclusione effettiva della selezione. Si ricorre quindi a una scelta a seconda dei tempi, risorse, finanziamenti e nello stesso tempo ci si chiede quanto il gruppo individuato sia in grado di rispondere al *topic* della ricerca in modo pertinente. La scelta dell’intervista si muove quindi su due livelli: il primo rispetto alla scelta del numero di partecipanti, mentre la seconda riguarda l’intervista stessa, ovvero la sua strutturazione; è una distinzione teorica: la tipologia di intervista nasce dal connubio di queste due scelte.

L’obiettivo è comprendere che visione hanno i genitori del proprio ruolo e consentire l’emersione di aspetti del desiderio legati al loro compito educativo, pertanto si è optato: in una prima fase per un’intervista individuale al singolo genitore, semi-strutturata e focalizzata.

In una seconda fase si è scelta un’intervista con entrambi i genitori (*multiple-person*), focalizzata, che condivide le premesse metodologiche con una *Photo-elicitation interview*, declinata in due tipologie.

2.2.1. Prima fase: Interviste individuali, semi-strutturate e focalizzate.

Come si è detto un primo gruppo di genitori è composto da 7 coppie di genitori. A fronte dell’oggetto di ricerca e del numero di partecipanti si è deciso per una prima tipologia di intervista con le caratteristiche indicate.

Individuali.

Anzitutto è rivolta al singolo genitore e consente di approfondire un tema senza alterare il contesto con la presenza di altre persone; questa scelta tutela i partecipanti, esaltando il rapporto duale con il ricercatore che dovrebbe mostrare un ascolto attivo e un’attenzione

¹¹⁰ D. Silverman, *Op. Cit.*, 2008, p.183.

costante alle parole dell'intervistato. Con l'obiettivo di conoscere il ruolo del singolo genitore, si è optato per questa tipologia perché in una prima fase era più conveniente conoscere il padre/madre separando la coppia genitoriale. Con questa mossa si è tenuto conto di due aspetti particolari legati a questo tipo di intervista. Il primo è volto a tutelare la singolarità; si fa ricerca in famiglia, nella coppia genitoriale, ma prima di costituirsi coppia ogni genitore è un individuo, ha quindi una sua specificità come persona a prescindere al resto del gruppo domestico. È chiaro che il riferimento nell'intervista è anche alla famiglia, ma la struttura stessa delle domande doveva render conto anche dell'essere donna/uomo prima che madre/padre. Il secondo punto, che per certi versi rappresenta un limite a questa tipologia di intervista, riguarda il fatto che intervistando il singolo si produce una sola versione – quella dell'intervistato – che potrebbe falsificare la realtà; come si diceva l'intervista in sé è già una rappresentazione dei fatti, filtrati dall'occhio dell'intervistato, ma ulteriormente il genitore è chiamato a rispondere a delle domande può mistificare, in positivo o negativo, aspetti che lo riguardano. Per saturare questo gap, si è quindi confermata l'idea già in programma di procedere con un'intervista di coppia, che verrà chiarita nelle prossime pagine.

Semi-strutturate.

Quando si fa riferimento alla struttura di una intervista non si vuole indicare la sua particolare articolazione di argomenti e temi espressi in domanda, quanto piuttosto come, ad un livello più generale, le domande possono essere poste. Queste scelte in realtà sono volte a indirizzare l'andamento dell'intervista stessa e si fondano su epistemologie che individuano un determinato modo di indagare i fenomeni. Si è scelto di settorializzare le interviste in riferimento alle semi-strutturate, poiché l'oggetto di indagine (genitorialità e desiderio) necessitava, per emergere, di domande già preventivate dal ricercatore. Sono state escluse sia le interviste libere da struttura, che avrebbero lasciato la conversazione libera di spaziare in più tematiche inerenti la genitorialità, sia le interviste rigidamente strutturate, che avrebbero limitato l'emergere di significati e sfumature per dare spazio a risposte dirette e circoscritte alla domanda posta. Inoltre “il ricercatore prefissa tema, linee guida e argomenti da toccare, predisponendo un'apposita scaletta di intervista. L'intervistatore può adattare le domande della scaletta alla situazione particolare dell'intervistato, avendo però cura di toccare i punti prefissati”¹¹¹.

Focalizzate.

Si è scelto di concentrarsi sulle *focused interview* perché hanno più elementi che permettono di definire la scaletta di domande formulata in questa ricerca; in particolare ciò che contraddistingue questa tipologia di intervista è senza dubbio l'accesso al punto di vista dell'intervistato, che viene incentivato da domande non rigidamente strutturate e senza direttività. Si individuano infatti quattro criteri di progettazione delle domande che evidenziano la struttura focalizzata dell'intervista nel suo complesso, non solo rispetto ai temi ma anche nei riguardi di un'attenzione costante all'andamento della conversazione.

¹¹¹ R. Trincherò, *Op. Cit.* 2004, p.92.

La non direttività trova forma in una serie di tipologie di domande, tra le quali: le non strutturate, che lasciano libertà all'intervistato di gestire l'argomento chiesto; le semi-strutturate, nelle quali si definisce una questione e le attenzioni verteranno su quel tema in modo flessibile, lasciando margini di libertà per gestire l'argomento; le domande strutturate, le quali limitano la discussione perché richiedono risposte puntuali alle domande.

Il secondo criterio è la specificità, ovvero rispetto alla domanda di ricerca si tratta di mantenere l'attenzione alle parole dell'intervistato e alle domande proposte per cercare di far emergere elementi specifici rispetto al tema. Il ruolo del ricercatore è anche quello di tenere la regia e monitorare l'andamento dell'intervista; ad esempio se un elemento citato risulta particolarmente interessante è possibile riprenderlo anche in un secondo.

Con *range* si fa riferimento all'ampiezza dei temi affrontati. L'intervistatore dovrebbe assicurarsi che siano toccati tutti gli aspetti della domanda di ricerca, consentendo all'intervistato di individuare anche nuovi *topics*. Questa eventualità è significativa perché sottolinea quanto il ricercatore è stato in grado di «entrare nel campo», ovvero quanto margine di libera espressione è riuscito a dare agli intervistati, che si sono quindi permessi di portare nuovi argomenti inerenti l'oggetto d'indagine durante la discussione. Può succedere diversamente che alcuni temi ritenuti importanti non siano emersi in modo sufficiente; sta allora all'intervistatore valutare il motivo per il quale non sono ancora stati discussi e come eventualmente citarli nuovamente.

L'ultimo criterio riguarda quanto il ricercatore sia in grado di raggiungere una certa profondità nei pensieri e nelle emozioni personali dell'intervistato. Non si tratta di porre domande volte ad indagare direttamente aspetti specifici, delicati e privati dell'altro; piuttosto si tratta di non dimenticare che al di là del focus principale della ricerca, in risposta quindi alle domande poste, sono rilevanti anche emozioni, accenti posti su determinati termini o frasi che, se trovano spazio durante l'intervista, offrono un valore aggiunto ai dati raccolti.

Il limite più evidente, al di là delle diverse difficoltà che possono sorgere quando ci si relaziona su determinati temi tra sconosciuti, è quello di riuscire a coniugare una certa specificità dei temi che si vuole indagare con il *range* degli argomenti generali ipotizzati. L'interrogativo, che diventa poi prassi nel corso dell'intervista, è scegliere se cercare di focalizzarsi su un aspetto preciso del tema oppure tentare di affrontare globalmente gli argomenti previsti; è evidente che le scelte non possono essere stabilite interamente a priori: può capitare infatti che in un'intervista si dia più spazio ad una questione specifica perché gli stessi intervistati sono ben propensi ad affrontare l'argomento, o viceversa si può notare una certa resistenza nel prendere parte ad una discussione.

2.2.2. Seconda fase: colloqui (*Photo Elicitation* di coppia).

A seguito delle prime interviste svolte il percorso ha preso un percorso non precedentemente preventivato. A seguito di elementi emersi e ritenuti interessanti nelle conversazioni con i genitori, si è deciso di proseguire la ricerca con due sessioni di interviste, entrambe «di gruppo», a partire proprio dagli stimoli individuati.

L'idea quindi di proseguire con un'intervista alla coppia di genitori trova un'altra ragione. Il presupposto è che seppur ogni genitore ha una sua singolarità, in famiglia si vive in coppia (almeno nel gruppo rintracciato) pertanto a seguito del punto di vista personale sul ruolo educativo del singolo genitore, era interessante proporre un confronto comune sull'oggetto di ricerca, poiché si è chiamati in modalità diverse ad occuparsi insieme della crescita del proprio figlio. Rispetto al desiderio è interessante notare come i singoli desideri trovano comunanza e discrepanza nel lavoro comune. Il lavoro sul campo si è così articolato:

Una prima sessione ha visto mantenere lo stesso gruppo di genitori già protagonista delle prime interviste singole, a esclusione di una coppia. In particolare proprio da queste prime conversazioni si sono riconosciute nelle parole dei genitori degli elementi rappresentativi del loro desiderio, che trasposti in immagine sono diventati il *medium* con il quale proporre le nuove interviste. Rispetto al senso di slittare dalle parole dei genitori a delle immagini, si veda più dettagliatamente il capitolo tre paragrafo tre, "poiché i metodi qualitativi implicano una dimensione di creatività [...] e poiché la creatività è imprevedibile, il principio della trasparenza epistemologica, ossia il rendere conto di ogni fase del processo di ricerca e di ogni fase dettagliatamente esplicitare i vari aspetti, diventa un imperativo epistemico inevitabile"¹¹².

La tipologia di interviste messe in campo in questa seconda fase è strutturalmente non direttiva, "in cui è prefissato solo il tema su cui verterà la discussione ma non le domande che l'intervistatore farà, le quali potranno variare liberamente in base a quanto emerge nella discussione stessa"¹¹³. Il tema è la domanda di ricerca, posta in apertura della conversazione; successivamente sono state proposte ai genitori una serie di immagini che sono state da stimolo rispetto all'oggetto d'indagine. In questa sessione, come nella successiva, i presupposti metodologici sono condivisi con l'*Art-Based Research* per quanto riguarda il metodo definito *Photo-Elicitation*, ovvero l'inserimento di immagini-stimolo all'interno di un'intervista, anche focalizzate; queste ultime infatti non fanno riferimento esclusivo al porre domande in modo tradizionale, ma possono essere forniti stimoli diversi (ad esempio una citazione, il passo di un libro, un'immagine) per iniziare il discorso o a supporto delle domande stesse.

Una seconda sessione non si discosta dalla prima in termini metodologici, in quanto la prassi seguita è la medesima. Questa nuova entrata sul campo è mossa da due ragioni.

La prima nasce da un limite riconosciuto nella prima sessione di interviste alle coppie genitoriali e riguarda il metodo adottato; in particolare fornire ai genitori delle immagini poteva risultare limitante nella misura in cui queste potevano non essere riconosciute dai padri e dalle madri come proprie. La questione interrogava le rappresentazioni rispetto alla loro pertinenza al tema della ricerca, che nella peggiore delle ipotesi potevano essere indifferenti al genitore e quindi inficiare il processo di significazione. In realtà il lavoro ha mostrato il contrario, ovvero immagini diverse e all'apparenza non pertinenti al tema d'indagine hanno fornito spunti interessanti rispetto al desiderio genitoriale.

¹¹² L. Mortari, *Op. Cit.*, 2012, p.65.

¹¹³ R. Trincherò, *Op. Cit.*, 2004, p.92.

La seconda ragione consegue alla precedente in quanto sfruttare un metodo affine al precedente, variando la modalità di utilizzo delle immagini poteva risultare un'alternativa per rendere il genitore ancora più protagonista delle sue scelte. Si è deciso così di allinearsi al metodo *Participant-Drive Photo Elicitation* il quale prevede che siano gli stessi genitori a procurarsi le immagini, rispondendo come nella prima variante al tema e alla domanda di ricerca. Il processo di elicitazione è il medesimo: i genitori sono chiamati liberamente a scegliere (primo caso) o portare (secondo caso) un certo numero di immagini che ritengono possano rispondere al loro desiderio educativo, motivando e riflettendo insieme sulla scelta. In questo secondo caso in particolare non solo si ovvia al limite riscontrato nelle interviste *Photo-Elicitation*, ma ulteriormente si possono confrontare i dati emersi con entrambe le modalità, riscontrando similarità e differenze.

L'intervista di coppia risulta quindi utile perché pur rimanendo focalizzata sui temi della ricerca, dà modo anche di analizzare i processi e le relazioni che si sviluppano a seguito di determinati stimoli. Inoltre un soggetto può essere spronato o meno al dialogo grazie alla presenza del partner, e spesso sono interessanti anche per la coppia stessa notare i differenti punti di vista di ognuno, che diventano occasione di ulteriore conoscenza reciproca. Le principali difficoltà che si riscontrano con questa tipologia di intervista sono legate all'analisi empirica delle interazioni tra i partecipanti; qui il compito dell'intervistatore non è solo di ricerca ed esplorazione dei temi, ma anche di arbitro e mediatore nella conversazione, nel cercare di dare voce ad entrambi i partecipanti evitando che sorgano prevaricazioni nei turni. Essendo interviste di coppie in realtà è interessante anche lasciare che le discussioni prendano forma, poiché restituiscono uno spaccato della vita di coppia e familiare interessante; inoltre difficilmente il confronto diventa serio, anzi tende a spegnersi o ad equilibrarsi anche grazie alla presenza del ricercatore.

In conclusione si vuole sottolineare una nota terminologica riguardo a intervista e colloquio, che in questo lavoro di tesi risultano spesso intercambiabili. In realtà, come da titolo di questo paragrafo, è possibile riscontrare una differenza tra i due e parlare più propriamente di colloquio quando si citano le *Photo Elicitation interviews*. Infatti "l'intervista si differenzia dal colloquio per l'oggetto di rilevazione e per la motivazione con cui gli attori (intervistatore e intervistato) si avvicinano alla relazione. l'intervista mira a rilevare informazioni su dati personali, comportamenti e opinioni del soggetto [...] il colloquio ha invece lo scopo di penetrare in profondità su tali aspetti, anche avvalendosi di opportuni reattivi"¹¹⁴. Le immagini (reattivi) e la propositività della conversazione di approfondire aspetti particolari del ruolo genitoriale, rendono queste ultime interviste più specificatamente dei colloqui.

2.3.L'interpretazione dei dati.

Un ultimo paragrafo è dedicato al come sono stati elaborati i dati grezzi emersi dalle interviste svolte. In generale sui testi prodotti dalle diverse conversazioni si cerca di ricostruire i temi, le motivazioni, le azioni soggettivamente percepite dai genitori rispetto all'oggetto della ricerca. Per un lavoro siffatto è necessario entrare nel testo cercando di

¹¹⁴ Ivi, p.91.

portare alla luce contenuti attraverso una decostruzione delle parole degli intervistati, e una successiva ricostruzione, che si basa sull'interpretazione delle parole dell'altro. Essa “prevede una selezione e una valutazione dei contenuti, una costante messa in dubbio e revisione dei significati attribuiti alle affermazioni esplicite e ai comportamenti dei soggetti, e la ricerca di una coerenza del quadro concettuale da essa prodotto”¹¹⁵. Si sono adottate due tipologie di analisi del testo rispetto alle diverse interviste; entrambe rimandano ad approcci teorici già noti in questo capitolo, ovvero la fenomenologia e l'ermeneutica.

2.3.1.L'analisi ermeneutica.

Questo tipo di codifica riguarda solo i colloqui a seguito dell'utilizzo delle immagini con i genitori. Si è data priorità a questa tipologia di analisi rispetto alla mole significativa di dati emersi nelle conversazioni, articolate e dense di contenuto e che quindi richiedevano uno sforzo maggiore per comporre un quadro sufficientemente ampio rispetto i significati attribuiti dai genitori alle rappresentazioni.

Le trascrizioni dei colloqui vengono rilette numerose volte, prestando attenzione alle sfumature esplicite e implicite indicate dai genitori rispetto le immagini; in questo “il ricercatore che interpreta svolge qui un delicato ruolo di «collettore di informazioni»”¹¹⁶; a partire dalle frasi, gli impliciti, le differenze terminologiche che rimandano ad aspetti legati alla rappresentazione grafica, il ricercatore comprende il testo in un processo di continua ridefinizione di significati fra le parti, il quale si lega al senso complessivo riferito a quell'immagine, per tornare nuovamente e riflettere sui particolari. Questo circolo, potenzialmente infinito se leggiamo le parole e le immagini in una semiosi continua, trova un fermo quando si raggiunge una condizione di unità di interpretazione coerente e senza contraddizioni logiche al suo interno. In realtà, al di là di un approfondimento qualitativo rispetto alla domanda di ricerca, questo lavoro di interpretazione funge da apripista per l'analisi a posteriori del testo, volta a far emergere contenuti significativi che sappiano restituire in modo coerente nuovi elementi conoscitivi rispetto al desiderio genitoriale.

2.3.2.L'analisi a posteriori del testo.

Le interviste singole ai genitori e le analisi ermeneutiche delle *Photo Elicitation interviews*, sono state elaborate seguendo le procedure di una codifica a posteriori del testo. Questo significa che una volta trascritti e letti più volte i testi dei genitori si sono individuati dei segmenti informativi ritenuti rilevanti per l'oggetto della ricerca e classificati in categorie. L'individuazione delle unità e delle categorie non è un'operazione a completa discrezione del ricercatore, piuttosto si tratta di entrare progressivamente nel testo e recepire i diversi significati sottesi le parole dei genitori; in questo la prospettiva ermeneutica gioca un ruolo fondamentale perché invita il ricercatore a mantenere quell'atteggiamento di sospensione

¹¹⁵ *Ivi*, p.123.

¹¹⁶ *Ibidem*.

del giudizio utile per arrivare ad elaborare dei dati disinteressati rispetto le sue precomprensioni (più o meno implicite la sua azione di ricerca).

A seguito della lettura del testo il ricercatore estrae delle unità di senso che possono descrivere comportamenti, fatti, opinioni, atteggiamenti ritenuti importanti per la ricerca; esse possono essere singole parole o frasi più articolate che trasversalmente nelle diverse interviste assumono lo stesso significato. In questo lavoro di riduzione non si deve dimenticare la globalità del testo prodotto dal genitore, ovvero chiedersi sempre se il significato attribuito è coerente con quanto affermato dall'intervistato. Le unità di significato possono quindi essere collocate in un sistema di categorie, costruite mettendo in evidenza le relazioni fra le unità; ad esempio unità che indicano la stessa gamma di sentimenti possono essere raggruppati in una stessa categoria. Le relazioni tra le unità di significato possono quindi essere diverse – di similarità e differenza, di concordanza e opposizione, oppure di inclusione – e da esse discendono i rapporti tra le categorie. In questo lavoro di codifica si è utilizzato il software Nvivo, versione 7.0, che ha permesso al ricercatore di avere sottomano le diverse variabili individuate, quindi le unità e le categorie.

Il limite di un'analisi a posteriori del testo risiede nell'ampio margine interpretativo a discrezione del ricercatore nell'attribuire un valore alle unità e alle categorie. Questo, che potrebbe risultare un problema qualora il professionista svolga analisi superficiali o approssimative, può essere ovviato allargando la codifica a più ricercatori; il vantaggio del confronto tra esperti risulterebbe quello di una condivisione di interpretazioni, che avvalorerebbe il lavoro svolto.

Se nelle interviste singole il lavoro è stato eseguito con linearità rispetto le indicazioni appena viste, l'analisi rispetto i colloqui con le immagini ha richiesto un doppio passaggio. In primo luogo, come si è visto, è stata volta un'analisi ermeneutica dei testi; a fronte della mole significativa di dati si è scelto di analizzare in modo più specifico le parole dei genitori con una codifica a posteriori del testo. Rispetto ai risultati si è cercato da un lato di sottolineare quanto già la letteratura – seppur limitatamente – indicava rispetto al tema; dall'altro si sono evidenziate le novità che costituiscono il contributo più rilevante in termini di conoscenza rispetto all'oggetto di questa ricerca.

CAPITOLO II.

Temi e problemi in letteratura.

“Più trovo la specialità del mio desiderio, meno sono in grado di preciserla”

R. Barthes – *Frammenti di un discorso amoroso.*

“Ho un carissimo amico divenuto cieco dopo l’adolescenza, docente finissimo di cose pedagogiche, che mi disse una volta: per quanto me la contino su, quando inciampo contro un gradino [...] urto contro una materialità concreta che esiste oggettivamente al di fuori di me, che mi determina e mi condiziona”

R. Massa – *Desiderio, Struttura, formazione.*

Questa ampia sezione si pone l’obiettivo di riflettere sui nodi teorici rilevanti in questa ricerca.

Nella prima parte del capitolo vengono approfonditi i diversi ambiti disciplinari che si ritiene possano offrire un contributo rilevante al concetto di famiglia: la sociologia e l’antropologia in primo luogo, ma ancora un’analisi storica e giurisdizionale del tema con particolare riferimento al contesto italiano. Successivamente lo sguardo pedagogico orienterà il discorso verso una comprensione più chiara delle dinamiche educative che si sviluppano in famiglia, sfociando infine in un posizionamento epistemologico che la vuole intendere secondo il concetto di dispositivo.

La parte due è un’analisi che settorializza lo sguardo di indagine sugli attori partecipanti in questa ricerca – ovvero i genitori – approfondendo il loro ruolo educativo e le funzioni che si ritiene gli appartengano.

L’ultima parte termina il discorso illustrando alcune teorie sul desiderio pertinenti l’ambito di indagine, giungendo a una conclusione rispetto il desiderio genitoriale, ritenuta valida e spendibile a guida del processo di ricerca empirico.

1. Famiglia.

Introdurre la famiglia come primo macro ambito di ricerca, e quindi capire come poterla studiare, significa anzitutto porsi alcune semplici domande che potrebbero guidare il lavoro, accorgendosi tuttavia che le risposte fornite potrebbero essere tutt’altro che scontate.

Si provi a chiedere cosa comunemente si intende con il termine famiglia ad esempio, o chi e quanti sono i suoi membri. Le molteplici risposte trovano giustificazione a partire dalla nostra esperienza di famiglia, quella che stiamo vivendo, abbiamo vissuto o che vorremmo costruire; ma ancora quella che vediamo nelle esperienze altrui, quella proposta dai media, dal web. Si provi ancora a pensare a quelle volte in cui, anche indirettamente, abbiamo espresso un giudizio rispetto ad un certo tipo di famiglia, alle scelte che abbiamo visto

compiere da altri, al modo di porsi dei genitori nei confronti dei figli; oppure quanto sia rassicurante relazionarsi con famiglie simili alla nostra e al contrario quanto possa incuriosire o suscitarcì diffidenza rapportarsi con chi ha compiuto scelte distanti dal nostro modo di vivere la famiglia.

Si è d'accordo con Formenti quando afferma che “la famiglia è già stata *inventata*. È una soluzione pratica e «funziona»”¹; tuttavia se le famiglie costituiscono una realtà ampia e multiforme, è necessario adottare uno sguardo di analisi che sappia cogliere la complessità piuttosto che lasciarsi guidare dai filtri del pregiudizio; è necessario uno “sguardo aperto e curioso: se la famiglia non è un dato, per poterla comprendere bisogna mettersi nella prospettiva della ricerca. Del non sapere, Del perdersi”². Morin fornisce una lettura calzante, suggerendo di sviluppare un riflessione a riguardo che trovi origine da una testa bene fatta piuttosto che ben piena. In altri termini distinguere ciò che ci risuona nella nostra esperienza da ciò che non ci appartiene, può risultare comodo e spontaneo nella vita di tutti i giorni, ma è una forzatura per il pensiero quando si tratta di fare ricerca; il rischio, come sottolinea l'autore, è quello di procedere nel ragionamento spezzando, separando dei temi e concetti, piuttosto che cercareintonie, punti in comune, assonanze e costruire un discorso certamente complesso, ma più aderente alla realtà. Una testa ben piena è quella “nella quale il sapere è accumulato, ammuccchiato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso”³; ad esempio è un pensare che può portare a una conoscenza ampia delle possibili realtà familiari esistenti, ma esse verrebbero lette mantenendo distinzioni o basate su giudizi di valore. Al contrario la mente di un individuo – di un ricercatore in questo caso – sembra debba essere ben fatta, ovvero in grado di “collegare i saperi e dare loro senso”⁴ riconoscendo problemi e diversità in campo, tentando di costruire una discorso complessivo che valorizzi le differenze trovate, che permetta per esempio a ognuno di riconoscersi con la propria idea di famiglia – nel rispetto delle altre – e sappia quindi orientarsi nella complessità del tema.

Considerare una molteplicità di tipologie familiari richiede a mio avviso un contributo multidisciplinare in grado di dar voce alle caratteristiche che costituiscono una famiglia, non dimenticando la continua evoluzione alla quale è sottoposta. Basta osservare la realtà intorno per rendersi conto che una lettura approfondita della famiglia richiede uno sguardo attento e indagatore; in particolare allora diversi saperi – dall'antropologia alla sociologia, dalla storia al diritto – sono chiamati a fornire il proprio contributo nella costruzione di un disegno unitario che ritragga la famiglia nelle sue diverse forme.

1. La famiglia attuale: sguardi dall'“arcipelago pedagogico”.

Il lavoro che segue nelle prossime pagine persegue un duplice obiettivo. In primo luogo l'utilità di avere più teorie e pensieri a confronto, soprattutto se da ambiti disciplinari differenti, rende la ricerca ricca, articolata e aiuta il ricercatore a posizionarsi

¹ L. Formenti, (a cura di), *Re-inventare la famiglia*, Apogeo, Milano, 2012, p.XVIII.

² *Ibidem*.

³ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p.15.

⁴ *Ibidem*.

coscientemente tra le molte visioni in gioco e avere quindi una comprensione più ampia sul tema. Secondariamente si tratta di evitare una definizione statica e limitante di famiglia che non rispecchi l'evoluzione contemporanea; anche ovviare una definizione e rimarcare l'idea di una famiglia in continua evoluzione non è l'alternativa migliore. Si tratta invece di giungere e trovare una definizione sufficientemente ampia e aperta che restituisca anzitutto il dibattito tra una visione tradizionale e una più contemporanea di famiglia, e che per questi motivi sia spendibile anche in altri contesti di ricerca. Per tali ragioni questa sezione si articolerà cercando di rendere visibile questo percorso.

D'altra parte citare il contributo di differenti ambiti teorici è nuovamente fare riferimento alla ricerca educativa come “un arcipelago svariaticissimo e sterminato di oggetti e procedure, di ramificazioni e di connessioni disciplinari, di presupposti teorici e di schemi osservativi, di campi applicativi e di linguaggi”⁵. Le scienze dell'educazione – quindi tutte le scienze psicosociali – offrono pertanto il loro contributo nel campo dell'educazione e concretamente si configurano come un arcipelago pedagogico⁶ in grado di fornire una voce plurale rispetto ai temi d'indagine.

1.1. La famiglia nella sua variazione antropologica.

Aprire il discorso sulla famiglia con i contributi dell'antropologia è di rilevante importanza e trova quindi giustificazione non solo a livello di contenuti ma anche rispetto al metodo di ricerca.

L'antropologia come studio del genere umano, e in particolare l'antropologia culturale, è infatti una disciplina attiva sul campo. Questo primo dato prende le distanze da una sapere strettamente accademico, suggerendo che se lo scopo di una ricerca è restituire testimonianza della cultura di un popolo, è necessario fare esperienza diretta di osservazione nel contesto di ricerca. Per comprendere il lavoro antropologico si tratta anzitutto di chiarire il concetto di cultura, indicata come “complesso di idee, di simboli, di comportamenti e di disposizioni storicamente tramandati, acquisiti, selezionati e largamente condivisi da un certo numero di individui, con cui questi ultimi si accostano al mondo, sia in senso pratico sia intellettuale”⁷. L'azione dell'antropologo è quindi volta a mettere in luce modelli, modi di agire, codici di comportamento, che permettono a una società di vivere e differenziarsi, ma anche mutare e adattarsi ai cambiamenti esterni. La cultura è quindi un prodotto storico ed è l'uomo stesso che la produce. Va da sé che osservare, ascoltare e quindi raccogliere dati in un campo così ampio, richiede al ricercatore di operare delle scelte: se come si è visto la cultura è un insieme complesso di elementi interdipendenti tra loro – si dirà quindi che è olistica – spetta allo scienziato situarsi e leggerla non nella sua totalità ma adottando una specifica prospettiva d'indagine non prescindendo dal contesto.

⁵ R. Massa, *Op. Cit.*, 1990, p.12.

⁶ Cfr. J. Orsenigo, *Op. Cit.*, 2006.

⁷ U. Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori Università, Milano, 2010, p.14.

La pratica etnografica è ciò che permette la raccolta dei dati di ricerca in loco, evitando di rendere l'antropologia una semplice speculazione priva di un fondamento empirico ma sviluppando una conoscenza concreta e situata.

Essa non riguarda solo l'antropologia ma dice di più anche rispetto a qualsiasi atteggiamento di ricerca nell'ambito delle scienze umane; rispetto a questo è Geertz che invita a procedere secondo una *thick description*, ovvero una descrizione densa e complessa delle strutture stratificate e significative di tutti quegli elementi che vanno a comporre la cultura di un popolo, vista quindi come un testo scritto dai nativi. L'osservazione non viene prima dell'interpretazione poiché nel dar conto del sistema di segni interconnessi che compongono la cultura il ricercatore sta già dando delle spiegazioni; si tratta allora di riflettere rispetto “una molteplicità di strutture concettuali complesse, molte delle quali sovrapposte o intrecciate fra di loro, che sono al tempo stesso strane, irregolari e non-esplicite, che [il ricercatore] deve in qualche modo riuscire prima a cogliere e poi a rendere”⁸.

Rispetto al lavoro condotto in questa ricerca, la pratica etnografica offre suggerimenti pertinenti rispetto al metodo di indagine in campo pedagogico. In particolare invita ad assumere una postura che consideri la famiglia una realtà complessa, contestuale, composta da più livelli tra loro intrecciati che necessitano di un sguardo raffinato nel tentare di coglierli.

1.1.1. Alcune condizioni per parlare di famiglia.

L'antropologia può dire qualcosa sulla famiglia perché essa rappresenta un oggetto culturale di cui tutti hanno esperienza e che tutti conoscono. Dal punto di vista antropologico l'obiettivo non è chiarire cosa si intende per famiglia, definirla e ingabbiarla con etichette, ma si tratta per questo lavoro di constatare una certa ricorrenza di elementi che si ripresentano nelle famiglie, al di là delle convinzioni personali ed etiche, e soprattutto riconoscere in quelle che sono le diffuse idee di famiglia, una certa forza prescrittiva: “il compito che è riservato all'antropologia è quello di osservare con attenzione nuova i processi di moltiplicazione delle pratiche e dei vissuti familiari, senza perdere di vista la centralità dell'individuo e dei processi di scelta in cui è coinvolto”⁹. E ancora: “il costrutto culturale che chiamiamo famiglia [...] non si limita a spiegare ai suoi interpreti come è fatto il sistema del quale fanno parte [ma] esso codifica il loro comportamento, indirizza le loro attitudini e perfino nutre i loro sentimenti”¹⁰. Si sottolineando due questioni generali inerenti l'oggetto della ricerca.

Un primo dato riconosciuto riguarda le tipologie di legami che si sviluppano in famiglia, cioè le relazioni che legano gli individui in base alla consanguineità e per via contrattuale (le forme della parentela). Questa distinzione permette di chiarire alcuni punti fondamentali per comprendere la ricerca che segue, poiché consente non solo di rendere

⁸ C. Geertz, *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna, 1998, p.17.

⁹ S. Grilli, F. Zanotelli, *Scelte di famiglia. Tendenze della parentela nella società contemporanea*, Edizioni ETS, Pisa, 2010, p.10.

¹⁰ P. G. Solinas, *La famiglia. Un'antropologia delle relazioni primarie*, Carocci, Roma, 2010, p.21.

evidenti le indagini che negli anni hanno costruito un discorso complessivo sulla parentela e sui legami familiari dal punto di vista antropologico, ma fanno chiarezza anche a livello terminologico.

In primo luogo se la parentela è diffusamente usata dai gruppi per stabilire ed elaborare regole, la consanguineità è un elemento che permette anzitutto di stabilire un gruppo di discendenza per il fatto di avere un antenato comune e quindi un legame biologico nel gruppo creatosi. Questa eventualità fonda delle società unilaterali, ovvero gruppi di individui che discendono da un antenato comune e condividono un uguale accesso alle risorse e diritti; si distinguono discendenze: patrilineari (se in base alla linea paterna), matrilineari (se riferito alla linea materna) oppure miste (discendenza cognatica), ma “nella società europea odierna, e in quelle moderne da essa derivate, non abbiamo gruppi di discendenza. Si preferisce parlare pertanto di società bilaterali”¹¹. La discendenza è tuttavia soggetta a ulteriori specificità. Si parla di lignaggio se è possibile tracciare una comune discendenza da un determinato individuo (quindi patrilineaggio o matrilineaggio), altrimenti il gruppo è detto clan; ma ancora si parla di gruppo corporato se la discendenza comporta una condivisione di diritti, privilegi, risorse, quindi generalmente i lignaggi sono anche gruppi corporati.

Prestare attenzione a queste forme di organizzazione sociali è quindi individuare storicamente e culturalmente come si è venuta a creare quella particolare tipologia di famiglia, e di conseguenza riflettere rispetto a diritti fondiari, ereditari e di successione; ma ancora in ambito di organizzazione del gruppo domestico, di divisione dei ruoli, ideologie e simboli che circolano nei suoi membri. Non si tratta in questa sede di sviluppare un’analisi di questo tipo; piuttosto si tratta di tener presente quanto la cultura sia un prodotto umano, quindi anche i rapporti di parentela vengono convenzionalmente stabiliti dalla società con norme e prescrizioni precise, volte ad incidere con forza sulla vita degli individui.

Un secondo dato mette in luce tre condizioni che danno forma alle diverse comunità familiari e che permettono una comprensione più articolata di queste realtà. Esse sono caratteristiche che seppur variabili per contesto e cultura, è possibile riconoscere universalmente come componenti che strutturano la realtà familiare.

La prima condizione riprende gli studi di Levi-Strauss, che individua nel divieto dell’incesto il passaggio da natura a cultura; se la prima è legata all’esistenza biologica, la cultura è determinata da regole e obblighi. Nell’incesto si vieta la coincidenza di questi due assi, ovvero far coincidere il legame naturale di parentela con il legame simbolico d’imparentamento dato dal matrimonio. Questa proibizione è secondo l’autore universale e sociale, in quanto “non è tanto una regola che vieta di sposare la madre, la sorella o la figlia, quanto invece una regola che obbliga a dare ad altri la madre, la sorella o la figlia”¹². Lo scambio delle donne è quindi un dono volto all’alleanza, assicura il perpetuarsi

¹¹ U. Fabietti, *Op. Cit.*, 2010, p.202.

¹² C. Lévi-Strauss, *Le strutture elementari della parentela*, Feltrinelli, Milano 2003, p.615.

dell'esistenza del gruppo, rendendo l'incesto "socialmente assurdo prima di essere moralmente colpevole"¹³.

La seconda condizione è legata ai dei compiti, ai ruoli e alla divisione del lavoro all'interno del gruppo familiare, che è più o meno diseguale rispetto alle figure dei singoli componenti. Ogni cultura familiare elabora tipicamente una serie di consuetudini che legano l'aspetto procreativo (del far sorgere una famiglia) a ciò che riguarda il sostentamento di questa nuova realtà creata.

Per quanto riguarda il primo aspetto, legato alla fecondità e alla procreazione, in ogni tipologia familiare è rintracciabile nella stessa coppia genitoriale una certa diseguaglianza difficilmente colmabile: la relazione madre – figlio è una unità costitutiva distinta da quella dell'uomo preso singolarmente, la cui invarianza attraverso le culture dovrebbe essere tenuta in conto qualunque siano la forma e la complessità delle forme di famiglia. La madre è colei che porta con sé il figlio e lo dà alla luce: questa costitutiva differenza con il padre la pone, sotto questo punto di vista, in una condizione privilegiata e non sovrapponibile con l'uomo. Il discorso è tuttavia relativo, soprattutto con l'emergere di nuove possibilità di diventare ed essere genitori (si pensi alla maternità surrogata, al cosiddetto utero in affitto, oppure all'adozione in coppie etero/omosessuali). Ma è soprattutto il secondo aspetto, quello produttivo, che pervade più dimensioni strutturali della famiglia – per citarne alcune pensiamo alle relazioni con l'ambiente esterno, all'aspetto lavorativo ed economico, ai rapporti con il vicinato, alla gestione quotidiana tra i tempi del sonno, ai pasti, agli incontri con gli amici – che più o meno direttamente e incisivamente danno forma a quella stessa struttura familiare.

Questa prima chiarificazione teorica permette di "situare in uno spazio interpretativo coerente il complesso di elementi che fanno d'un oggetto culturale qualcosa di semanticamente elaborato, differenziato e logicamente costruito"¹⁴. Il contributo che viene quindi offerto invita a mantenere uno sguardo ampio e soprattutto situato in una varietà di interpretazioni che l'uomo ha fatto dalla propria struttura familiare in una determinata cultura di riferimento.

Il terzo dato è legato al tempo delle generazioni e delle fasi della vita, oltre allo spazio come unità di residenza nonché di scambio e partecipazione. Solinas, seguendo le intuizioni teoriche di Evans-Pritchard nei suoi lavori nel Sudan meridionale, giunge ad una rappresentazione della discendenza come qualcosa di strutturato ma non statico. La struttura lega effettivamente i membri ad una stessa discendenza, a più gradi di continuità e distanza (in questo il termine distanza è piuttosto ampio, abbraccia la prossimità tra i membri di un gruppo in senso affettivo ma anche spaziale) fino a quello che comunemente e tradizionalmente viene indicato come albero genealogico. La rete che costituisce le radici, il fusto e soprattutto i rami dell'albero, è in grado di allargarsi saldando più generazioni in una comunità fino ad attribuire alla famiglia dei nostri giorni "uno spazio trascendente che si estende nel database elettronico: [...] l'albero genealogico si trasforma, diventa un diagramma di frequenze e di "distanze genetiche" in cui la stessa singolarità di

¹³ *Ivi*, p.622.

¹⁴ P. G. Solinas, *Op. Cit.*, 2010, p.110.

questo o quel portatore, per non dire il suo nome, e le sue relazioni, perdono evidenza”¹⁵. Ma se la prospettiva di una ricognizione generazionale potrà in un futuro passare anche solo attraverso i vari profili genetici, allargando o stringendo spazi e tempi tra le persone, in questa analisi serve ricordare che “nessuno appartiene ad un’unica comunità di relazioni parentali che si chiama “famiglia”. Ognuno di noi ne ha più di d’una, e più famiglie si contendono o si dividono la nostra appartenenza”¹⁶.

1.1.2.L’importanza e la relatività del contratto matrimoniale.

Si è detto che la famiglia necessita di essere vista come un gruppo ampio, culturalmente connotato, che si diversifica nel mondo nelle sue forme, nei ruoli e nelle funzioni dei suoi membri. Si è aggiunto inoltre che sarebbe teoricamente scorretto chiudere le relazioni familiari in una rete di discendenza, poiché se è naturale e spontaneo rintracciare i nostri “familiari” e attribuire loro un’etichetta significativa del loro ruolo rispetto la nostra figura, le famiglie sono tra loro connesse e ogni famiglia non è quindi mai solitaria.

Con queste premesse si vuole ulteriormente aprire il discorso rispetto ad una relatività del contratto matrimoniale come “forma socialmente riconosciuta di unione attraverso la quale un individuo entra in relazione di alleanza con altri individui”¹⁷ e sigilla quella che comunemente è considerata famiglia. L’unione contrattuale – per noi il matrimonio o il contratto come unione civile – nasce con lo scopo di legittimare l’identità sociale degli individui e nell’evenienza anche quella dei futuri nascituri all’interno della coppia; ne consegue che tutelare l’unione e la filiazione è un obiettivo per preservare le energie vitali della famiglia.

Un primo punto critico afferma la relatività del matrimonio come forma istituzionale che suggella la famiglia, riconoscendo al pari di esso una serie di unioni che ugualmente, almeno dal punto di vista delle relazioni di parentela, sono alla stessa stregua di ciò che ufficializzerebbe il contratto matrimoniale. Ci sono aspetti peraltro che travalicano il contratto, si pensi ad esempio alla legittimità dei figli che una recente legge¹⁸ ha revisionato, adeguando il diritto alla nuova realtà sociale; si sono così sostituite le parole «figlio legittimo» e «figlio naturale» con le parole «figlio nato nel matrimonio» e «figlio nato fuori del matrimonio» equiparando, anche dal punto di vista giuridico, la condizione dei figli.

Un secondo punto riguarda il legame tra genitori e figli, volto a soddisfare bisogni primari e secondari: dalla nutrizione al reciproco aiuto, al supporto nelle difficoltà alla condivisione delle gioie. Questa relazione potrebbe unire la famiglia in un sentire comune che ha origine «internamente» nel soggetto, per il fatto di condividere un patrimonio biologicamente trasmesso. Ma se la consanguineità risulta una solida base per lo sviluppo di queste dinamiche, a volte è possibile che i rapporti con chi non ha direttamente legami di sangue con un soggetto di riferimento possono essere più sinceri e gratificanti rispetto ad un parente consanguineo.

¹⁵ *Ivi*, pp. 118-119.

¹⁶ *Ivi*, p.120.

¹⁷ U. Fabietti, *Op. Cit.*, 2010, p.207.

¹⁸ [Http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/1/8/14G00001/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/1/8/14G00001/sg).

Infine i rapporti e le unioni familiari, che si è visto legati ad aspetti biologici e contrattuali, subiscono mutamenti non solo rispetto a culture e popoli diversi, ma anche rispetto ai cambiamenti della società a più livelli: dall'ambito economico, allo stile di vita, al progresso scientifico e tecnologico. I due grossi aspetti conseguenti e attuali nella società contemporanea vedono quindi da un lato il miglioramento della vita del singolo, con un allungamento delle proprie aspettative di vita, dall'altro un progressivo abbassamento della natalità. Si è di fronte allora a due ulteriori tendenze che colgono la famiglia rispetto alla consanguineità e il contratto, in particolare la "rarefazione delle relazioni genealogiche [e] la verticalizzazione della parentela, prodotta dalla maggior durata della vita individuale"¹⁹. Il primo punto è direttamente correlato alla riduzione delle nascite, con il conseguente restringimento della famiglia rispetto alle reti parentali (meno fratelli, meno cugini, meno zii ecc.). Il secondo punto, connesso evidentemente al primo, riguarda l'aumento dell'età dei membri della famiglia, quindi la presenza per più tempo in genealogia delle generazioni, con un'impennata in senso verticale dell'albero genealogico: più fusto e meno rami.

Quando si pensa alla famiglia lo sguardo deve necessariamente relativizzare le differenti realtà che si presentano alla vista, immaginando e ricercando una varietà di modi di dire e fare famiglia supportate o meno dalla forma contrattuale ad esse applicate. Ulteriormente si tratta di uno sguardo che si apre di fronte a ciò che vede, non smettendo di chiedersi cosa ha visto e come intendere quella visione, abbandonando preconcetti e supposizioni.

1.1.3. La famiglia nucleare, un universale?

I passaggi che abbiamo seguito finora hanno ribadito due concetti fondamentali nello studio antropologico sulla famiglia. In primo luogo essa ha tratti costitutivi universalmente rintracciabili (soddisfare i bisogni, vincolarsi contrattualmente, gestire ruoli, spazi, tempi) ma che si differenziano anche profondamente a seconda della cultura del popolo che studiamo; la famiglia quindi è plurale e variegata. In secondo luogo è proprio tale varietà ad essere centrale negli studi svolti, in particolare riconoscendo una continua modificazione delle forme di famiglia alla luce dei cambiamenti della società odierna.

Il contributo più significativo che l'antropologia può dare ad uno studio su questo tema è quello di rendere evidente anche in modo dettagliato e puntuale una pluralità di famiglie, attingendo dal vastissimo repertorio di ricerche sul campo rispetto le forme di società e familiari presenti nel mondo. Seppur ogni realtà culturale sia interessante e possa dare il proprio contributo ad ampliare le idee di famiglia, un lavoro che in questa sede abbia la pretesa di dar voce a più tipologie familiari contemporaneamente risulterebbe confusionario e approssimativo.

Per la ricerca che segue si tratta più semplicemente di mantenere l'attenzione sulla "famiglia composta dai coniugi e dalla prole [che] costituisce l'unità minima di produzione e riproduzione"²⁰ e per questo chiamata nucleare. Tale tipologia di famiglia si fonda su un rapporto coniugale fisso, ed immaginandola come un atomo, da essa prendono forma le

¹⁹ S. Grilli, F. Zanotelli, *Op. Cit.*, 2010, p.9.

²⁰ U. Fabietti, *Op Cit.*, 2010, p.211.

varie famiglie composite (estese), come se fossero molecole, abbracciando così un più ampio gruppo domestico che si spinge fin verso tre generazioni precedenti. Puntare sulla famiglia nucleare come grande stabilizzatore della società è una scelta teoricamente condivisibile, previa comprensione e relativizzazione del concetto di nuclearità.

Dal mio punto di vista il passo da compiere è riconoscere un legame tra nuclearità e monogamia non automatico, ma relativo sia nella cultura occidentale ma a maggior ragione in altre formazioni familiari diffuse nel mondo, basate sulla poligamia, declinata come poliginia e la poliandria²¹. Anche rispetto all'etimologicamente il termine deriva dal greco *mònos* (unico) e *gámos* (nozze), e nel sottolineare l'unicità della scelta matrimoniale invita ad approfondire la questione. In particolare una definizione tratta dall'enciclopedia italiana del 1934 afferma che la monogamia è da considerarsi “come lo statuto naturale della famiglia umana [...] infatti tanto presso gli uomini quanto tra gli animali, i genitori non si sentono liberi per le nuove unioni se non quando i figli sono divenuti adulti e possono provvedere interamente a se stessi”. Da questo punto di vista la monogamia di una coppia è quindi fondamento per una crescita stabile dei figli, questione che chiama in causa direttamente l'educazione che i genitori sono in grado di offrire loro. Nella società attuale la monogamia è un modo affermato di vivere il rapporto coniugale e familiare ma sempre più fluido e variegato, tant'è che si potrebbe distinguere in: monogamia coniugale (le unioni di due soli individui), monogamia sessuale (scelta esclusiva di un partner a livello sessuale) e monogamia sociale (due individui che vivono insieme, praticano sesso e collaborano ad acquisire risorse per il loro sostenersi). La frammentarietà della monogamia riguarda tutti i campi individuati: nel rapporto coniugale ad esempio si potrebbe parlare di monogamia seriale quando a fronte della fine di un matrimonio si inizia la relazione con un nuovo partner; a livello sessuale si può indicare la semi-monogamia, quando la coppia è monogamica ma consente vari gradi di contatto sessuale con altri, infine a livello sociale la già citata poligamia.

²¹ Per completezza terminologica con monogamia si intende l'unione matrimoniale di un solo individuo con un altro, con poligamia si fa riferimento all'unione di un individuo con due o più individui, declinandosi in poliginia (se con più donne) e poliandria (se con più uomini). La poliginia è storicamente e largamente diffusa in diverse società, spesso come possibilità di uomini ricchi di disporre di maggiori risorse per ottenere le mogli, oppure per una questione di prestigio e ricchezza, ma anche come alleanza con altre famiglie e non ultimo la possibilità di mettere al mondo più figli per il lavoro. Spesso il concetto di poligamia è associato alle dottrine religiose: la società ebraica ad esempio è stata, prima dell'avvento in essa del cristianesimo, largamente poliginica; anche l'islam permette la poliginia, nel corano ad esempio è lo stesso Dio a giustificarla. Il cristianesimo combatte invece la poliginia ricorrendo al principio dell'indissolubilità del matrimonio, disconoscendo in realtà le numerose insorgenze di poliginia nella sua storia. Ma non solo il cristianesimo: nella concezione Hindu una donna sposata lo è per tutta la vita, oppure nel costume Sati una donna rimasta vedova si immola sulla pira del marito restando legata a lui per sempre; invece è diverso negli Inuit dell'Alaska, dove l'unione tra due coniugi è estremamente fluida: un nuovo matrimonio è possibile senza che il precedente sia terminato. Più complesso è ritrovare la poliandria: è presente in India, quando un gruppo di fratelli sposa un'unica donna oppure ad un matrimonio monogamico si incorporano altri mariti. Nella società dei Nyinba ad esempio la poliandria è una scelta volta a ridurre il numero delle nascite facendo convergere più uomini con una donna; come si evince è una scelta ben calcolata e adattiva, tant'è che la monogamia invece è considerata una soluzione solo per coloro che non dispongono di terreni, quindi generalmente schiavi. Ma ricercando in modo più approfondito si nota inoltre quanto il concetto di monogamia riguardi anche i gruppi domestici, quindi non solo la scelta di uno o più partner; i Na ad esempio vivono con i loro consanguinei fondando la famiglia non sul matrimonio ma sulla solidarietà domestica; o ancora i Nayar, che distinguono la convivenza fraterna da un lato e l'attività sessuale dall'altro (per approfondimenti: Cfr. U. Fabietti, *Op Cit.*, 2010, p.210).

La famiglia nucleare entra quindi in crisi: da un lato si può quindi affermare che famiglia e matrimonio non coincidono e che la coniugalità rimane un elemento che crea famiglia ma al pari della consanguineità; dall'altro la monogamia, che pur rimanendo un requisito fondante il buon funzionamento della famiglia nucleare, necessita di essere presa come scelta relativa. Come afferma Remotti, mutuando un pensiero già espresso da Le Play “la famiglia nucleare è la famiglia instabile per eccellenza che rispetto ad altre strutture familiari rivela tutta la sua limitatezza”²². Sarebbe probabilmente più appropriato parlare di gruppi domestici, ovvero “come le diverse società immaginano, inventano o costruiscono le soluzioni dello stare insieme, ovvero i modelli di convivenza domestica”²³.

Si tratta quindi di mostrare la relatività storica e culturale della famiglia nucleare. È indubbio che una tipologia di nuclearità, che potremmo definire classica (monogamia tra genitori, con figli) è presente e diffusa nella società soprattutto occidentale – tant'è che sarà protagonista della ricerca – ma essa non è né l'unica né l'universale.

1.2. La famiglia dal punto di vista sociologico.

La sociologia, disciplina che studia i fenomeni della società umana indagando i loro effetti e le loro cause in rapporto con l'individuo e il gruppo sociale, è una costruzione intellettuale moderna che nasce per far fronte alla necessità di comprendere e studiare la complessità della società, e per dar conto alle ragioni del mutamento e controllarlo. Al pari dell'antropologia anch'essa è una disciplina che fa suo un metodo scientifico a stretto contatto con il campo d'indagine, motivo per il quale i risultati ottenuti in questo ambito sono da ritrovare nelle numerose ricerche empiriche svolte nel corso degli anni. Rispetto ai molteplici fenomeni della società, la famiglia è sicuramente un settore ampio e di interesse per l'analisi sociologica, tant'è che è stata oggetto di riflessione nel passato, attraverso la voce di alcuni tra i più conosciuti teorici classici e attualmente riveste un campo di studi molto vivo e dinamico.

1.2.1. Tipologie familiari e relative criticità.

La nostra società sta mutando e questi cambiamenti sono così palesi da rendersene conto quasi quotidianamente; pensiamo ad esempio alla tecnologia, protagonista dei nostri giorni, che permette la diffusione immediata di informazioni e consente di conoscere i gusti e le abitudini di persone in modo più o meno diretto e su larga scala. Il progresso invita a riflettere su due questioni.

La prima è legata al metodo. Le indagini sociologiche rilevano la distribuzione delle tipologie di famiglia in un dato momento, ma con due accortezze da monitorare. La prima sottolinea quanto le rilevazioni empiriche siano contingenti a quel determinato momento storico, con la consapevolezza che un fenomeno può rapidamente cambiare nel corso degli

²² F. Remotti, *Contro natura*, Laterza, Roma-Bari, 2008, p.155.

²³ *Ivi*, p.159.

anni, se non addirittura mesi²⁴. La seconda riguarda propriamente il metodo, poiché è complesso individuare gli spazi e i confini di una famiglia, la condivisione di risorse in essa, le convivenze legalmente riconosciute, le differenze culturali presenti nel paese che si sta studiando. In generale le ricerche quindi propongono delle linee di tendenza rispetto al cambiamento delle famiglie nella società contemporanea, ed è questa temporaneità dei dati che invita ogni volta a contestualizzare i risultati delle ricerche e verificarne l'attualità.

Con la seconda questione si tratta di stilare un breve elenco di tipologie familiari che dia voce sia alle famiglie attuali sia ai fenomeni ad esse associate; il rischio che si potrebbe materializzare sul fondo di questa discussione è quello di assumere uno sguardo relativista ed estremizzare il discorso giungendo alla conclusione che «tutto può essere famiglia». Gli studi danno voce ad una complessità familiare che è impossibile ridurre, ed è quindi vero che le famiglie sono molteplici e diversificate nel mondo ma si tratta allora di ribadire alcune linee che orientino il discorso. Secondo Laslett²⁵ è possibile individuare quattro strutture di convivenza familiare, a loro volta suddivise in sottogruppi. Si trovano quindi gruppi domestici:

- Senza struttura, ovvero nei quali non è presente né una coppia coniugale né una coppia generazionale; sono i casi di convivenza tra fratelli e sorelle, consanguinei senza vincoli di generazione o coloro che vivono soli.
- Semplici, ovvero composti dalla singola coppia, dalla coppia genitoriale e i figli, oppure dalla coppia senza figli.
- Estesi, cioè un gruppo domestico semplice con annessi parenti ascendenti (nonni), discendenti (nipote) o collaterali (fratello/sorella del marito/moglie).
- Multipli, composti da più nuclei coniugali semplici e diversificati per le relazioni che intrattengono tra loro i gruppi; *frères* (in cui tutti i fratelli sposati vivono insieme con le proprie famiglie), famiglie a ceppo (in cui una famiglia anziana vive con quella dell'erede) e congiunte (in cui tutti i figli maschi sposati portano le loro mogli e poi i figli a vivere nella casa dei genitori).

Barbagli²⁶ si pone invece come ponte tra la sociologia e l'antropologia distinguendo tra famiglie per struttura e relazioni familiari. Nel primo caso si tratta delle regole con cui una convivenza si forma e si trasforma, la sua composizione e la sua ampiezza; è qui che si inserisce la famiglia nucleare ad esempio. Le relazioni invece sono i rapporti di autorità e di affetto esistenti all'interno del gruppo di persone che vivono insieme; qui ritroviamo ad esempio le relazioni autoritarie o paritarie, oppure patriarcali o matriarcali. Le distinzioni proposte individuano un quadro nel quale poter posizionare le diverse famiglie tra loro. La struttura è ciò che in una famiglia rimane tendenzialmente più stabile, seppur è possibile per ogni gruppo domestico assumere tratti nuovi e trasformarsi strutturalmente in una famiglia nuova; sono forse più soggetto a cambiamento le relazioni all'interno della famiglia, con l'avvento di alcuni fatti o magari anche a seguito del cambiamento della

²⁴ Per esempio dall'inizio della mia ricerca sono state introdotte in Italia le unioni civili per le persone dello stesso sesso e l'attribuzione del cognome materno ai figli legittimi.

²⁵ Cfr. P. Laslett, *Famiglia e aggregato domestico*, in M. Barbagli (a cura di), *Famiglia e mutamento sociale*, Il Mulino, Bologna, 1977, pp. 30-54.

²⁶ Cfr. M. Barbagli, *Sotto lo stesso tetto*, Il Mulino, Bologna, 1984.

stessa struttura. Se prendiamo ad esempio una famiglia nucleare è possibile riconoscere più facilmente un cambiamento nelle relazioni nel quotidiano – dopo una discussione o un particolare episodio avvenuto in casa – oppure più sul lungo termine quando i figli richiedono maggiore autonomia o a seguito del cambio di occupazione di uno dei membri; un mutamento della struttura richiede invece un cambiamento più incisivo – qualora a quel nucleo dovesse aggiungersi un nonno rimasto vedovo – a cui potrebbe conseguire anche un cambiamento delle relazioni.

Si è visto quindi che una famiglia si diversifica per rapporti di potere, per generazioni e consanguineità e anche per il luogo in cui si vive. Anche quest'ultima caratteristica non è un vincolo per affermare la stabilità e quindi riconoscere più con chiarezza una certa tipologia familiare; se in molti casi è vero che l'abitazione incornicia un certo gruppo domestico facendolo riconoscere all'esterno come famiglia, anche in tutte quelle situazioni in cui non è individuabile una certa residenza ricorrente si può comunque riconoscere una certa famiglia, pensiamo alle coppie separate e ai loro figli spesso divisi tra due case, oppure al supporto dei nonni che curano un nipote per tutta la giornata a casa loro finché non ritornano i genitori dal lavoro.

Disegnando un quadro generale della situazione odierna è possibile individuare una serie di fenomeni che contribuiscono a modificare le famiglie nel corso degli anni e che sono direttamente connessi al clima economico attuale. È possibile citare tre macro fenomeni.

1. Il primo fenomeno riguarda la crescita del numero delle famiglie nucleari dovuto ad almeno tre fattori: 1. Non si registra un incremento della popolazione significativo, piuttosto l'aumento della durata della vita che porta ad avere una società con più anziani; 2. La riduzione delle nascite; 3. Una modificazione del ciclo di vita familiare, ovvero la diminuzione delle famiglie estese e la presenza più frequente di famiglie coniugali neolocali (ovvero giovani e anziani che preferiscono avere una casa propria).
2. Un secondo fenomeno è quello della ricoabitazione, che comprende: 1. La persona anziana che rimasta vedova preferisce, a seconda delle possibilità, tornare a vivere dal proprio figlio; 2. A seguito di una certa instabilità coniugale, o comunque terminato il proprio matrimonio, il figlio torna a vivere con i genitori.
3. Un terzo fenomeno è legato al permanere dei figli nel nucleo familiare di origine per un tempo considerevole rispetto ad altri paesi europei a seguito: 1. Dell'aumento della scolarità, e quindi della conclusione degli studi più lontana rispetto al passato; 2. Le difficoltà nell'entrare nel mondo del lavoro; 3. L'aumento dell'età delle nozze, a fronte di fattori culturali, economici e di politiche che poco sostengono l'autonomia dei più giovani.

A seguito di cambiamenti così interconnessi è utile stilare un breve sunto circa le tipologie familiari che è possibile riconoscere nella società occidentale, a titolo indicativo e non solo per avere un quadro delle numerose idee di famiglie reali ed esistenti; questo è altresì un passo preliminare da compiere nel momento in cui verrà fatto nei capitoli successivi un discorso più complessivo sulla famiglia rispetto le sue caratteristiche organizzative ed educative. Le famiglie individuabili nella società italiana vengono indicate dall'ISTAT come “insieme di persone legate da vincoli di matrimonio, parentela, affinità, adozione, tutela o da vincoli affettivi, dimoranti abitualmente nella stessa abitazione” e sono

differenti dal nucleo, inteso invece come “insieme di persone tra loro coabitanti che sono legate dal vincolo di coppia e/o rapporto genitore-figlio (sempre che il figlio sia celibe/nubile)”²⁷. Pertanto possono essere fatte le seguenti distinzioni:

- a) La famiglia nucleare, composta quindi da un solo nucleo familiare, comprende:
 - coppie coniugate/non coniugate, con/senza figli, con/senza altre persone;
 - il mono-genitore celibe/nubile, separato/divorziato, vedovo, con/senza altre persone.
- b) La famiglia senza nucleo, ovvero:
 - unipersonale, composta da un solo membro a seguito di scelte intenzionali come l'uscita dalla famiglia di origine, la fine di un matrimonio o una convivenza, oppure dopo l'essere rimasti vedovi;
 - genitori e figli non celibi/nubili – è il caso della ricoabitazione (“la madre che vive con il figlio separato”)
 - un gruppo di parenti (“due sorelle”);
 - un gruppo di persone non parenti (“tre coinquilini”).
- c) Famiglia con due o più nuclei:
 - a due generazioni con/senza altre persone (“l'anziano – primo nucleo – che vive con il figlio e la nuora – secondo nucleo”);
 - di tipo fraterno con/senza altre persone (“due fratelli – due nuclei – che vivono insieme con le rispettive mogli e figli”).

Questo elenco sistematizza e aiuta ad orientare la comprensione tra le diverse tipologie di famiglie italiane ad un livello manifesto e osservabile; il livello sotteso a questi gruppi domestici non tiene conto infatti di tutte quelle dinamiche che portano non solo alla creazione di nuove famiglie ma rendono i confini dalle stesse famiglie elencate molto labili. Si prenda ad esempio il caso delle famiglie ricostituite o ricomposte: in questo caso “la struttura appare ben più complessa: non solo, infatti, coppia genitoriale e coppia parentale non coincidono, ma costituiscono due diversi nuclei, ma, se l'altro genitore è ancora in vita e mantiene rapporti con il/i figli, questi in qualche misura appartengono anche alla sua famiglia e comunque “transitano” tra due famiglie”²⁸. Questo caso è piuttosto emblematico circa i problemi che possono sorgere nel dare un'identità quantomeno stabile al quel particolare tipo di famiglia; se è vero infatti che etichettare – come è stato fatto poc'anzi – è un'azione necessaria per comprendere la realtà che ci circonda, d'altra parte può risultare una forzatura dal momento che non tutte le realtà che quotidianamente viviamo possono essere «incasellate». Nell'esempio di una famiglia ricostituita si vengono a moltiplicare i ruoli e le funzioni dei singoli, oltre i legami di parentela; in questo caso si tratta di riconoscere “un modello di bigenitorialità e biappartenenza familiare dei figli delle coppie separate/divorziate [tanto che i figli] appaiono anche anagraficamente come appartenenti alla famiglia di ciascun genitore”²⁹. Ma ancora sarebbe interessante chiedersi quanti «nuovi genitori» ha il figlio «conteso»,

²⁷ www.3.istat.it/dati/catalogo/20100802_00/met_norme_10_46_misurazione_tipologie_familiari_indagini_popolazione.pdf, p.15

²⁸ C. Saraceno, M. Naldini, *Sociologia della famiglia*, Il mulino, Bologna, 2007, p.50.

²⁹ C. Saraceno, *Coppie e famiglie*, Feltrinelli, Milano, 2012, p.59.

che ruolo hanno questi, a che titolo possono/vogliono contribuire all'educazione del figlio «non legittimo» e così via.

Questa complessità, per ragioni di metodo e campionamento su larga scala, difficilmente emerge da un'indagine statistica; ricerche qualitative potrebbero invece render conto e rintracciare sul territorio con maggior incisività delle dinamiche che portano alla formazione di nuovi tipi di famiglie. Ne sono un esempio la mono-genitorialità, da rintracciare a partire dalle cause manifeste come la vedovanza, la procreazione al di là del matrimonio, il divorzio e la separazione; oppure il fenomeno del pendolarismo, ad esempio un figlio che vive formalmente nel nucleo familiare dei genitori ma per motivi di lavoro o studio si trova ad alloggiare lontano da casa. Ma ancora la diffusione delle convivenze *more uxorio*: famiglie che strutturalmente potrebbero essere assimilate a formazioni più tipiche come le famiglie nucleari ma senza essere legittimate dal matrimonio.

La classificazione aiuta senza dubbio ad orientare lo sguardo a favore della complessità strutturale della famiglie, ma nel medesimo tempo ribadisce quanto sia fragile un discorso che ha la pretesa di essere esaustivo nel conoscere le possibili tipologie familiari. Le criticità emerse, legate soprattutto ai cambiamenti repentini che riguardano i nuclei familiari, invita il ricercatore ad assumere uno sguardo che problematizza e interroga costantemente la realtà studiata.

1.2.2. Famiglie, lavoro e tempo.

La panoramica delle tipologie familiari evidenziate nel paragrafo precedente lascia in secondo piano l'aspetto del sostentamento di una famiglia, le attività che compiono i propri membri e come si gestisce di conseguenza l'organizzazione e la routine quotidiana. L'aspetto occupazionale è rilevante nella misura in cui contribuisce a strutturare non solo un certo tipo di gruppo domestico, ma lo condiziona nel tempo e lo modifica. La sociologia pertanto si è più volte interessata al rapporto che intercorre tra gli aspetti della famiglia e il mondo del lavoro, poiché se è vero che la famiglia, con le sue preferenze e consumi definisce il lavoro, allo stesso modo quest'ultimo condiziona la vita familiare³⁰.

Il discorso seguente si articola quindi in due parti: nella prima si ripercorrono alcune tappe dell'evoluzione del binomio lavoro-famiglia nel corso degli ultimi decenni, nella seconda si approfondirà brevemente l'aspetto sociologico legato al tempo del singolo, della coppia e della società.

Il primo aspetto si sofferma sul caso italiano, che ha visto per lunga parte della seconda metà del secolo scorso una presenza maschile costante nel mercato del lavoro compensata da una pienezza femminile nella gestione della casa. La scelta era volta anzitutto a dare alla donna la possibilità di prendersi cura della gestione domestica della casa e ottemperare alla mancanza di servizi per l'infanzia (le mense scolastiche ad esempio). Il modello *male-*

³⁰ Si prendano ad esempio le donne come protagoniste della scena lavorativa familiare ed extra-familiare e l'introduzione di alcune importanti invenzioni tecnologiche che hanno inciso nell'economia domestica – una su tutte la lavabiancheria – e si immagini come hanno cambiato l'occupazione delle donne e il tempo che esse hanno potuto concedersi o sfruttare per altre mansioni in casa.

*breadwinner*³¹ vede quindi l'uomo impegnato sul fronte del lavoro remunerato, proponendo una rigida distinzione tra i sessi ben accolto anche dal mercato del lavoro anche se in parte discriminatorio per l'emancipazione femminile. Sarà solo dopo gli anni settanta che si assisterà ad una progressiva partecipazione femminile nel mercato del lavoro, incentivata da un maggiore investimento delle donne nell'istruzione, dalla crescita del settore terziario e dal declino del settore industriale. L'occupazione femminile è inoltre incoraggiata dalla disponibilità di lavori atipici, con l'utilizzo del *part-time* ad esempio, ma in ogni caso "condizionata dai fattori connessi al più ampio contesto socio-istituzionale: dal tipo di welfare alle forme di regolazione del lavoro, alle politiche di sostegno delle famiglie e in particolare delle madri che lavorano"³². Il welfare gioca quindi un ruolo centrale nella gestione non solo del mercato del lavoro, ma di conseguenza all'interno dell'organizzazione familiare, nei rapporti con la collettività e con lo stato. Le donne da questo punto di vista hanno visto e per certi versi è tuttora presente, una differenza rispetto agli uomini non solo in termini di tipologia di lavoro e di contratto, ma anche rispetto a momenti particolari della loro fase di vita: maternità, presenza di figli specie se piccoli. A fronte di una richiesta femminile nel mercato del lavoro e un desiderio della donna di occuparsi in un'attività lavorativa, è stato necessario individuare dei modelli di combinazione che potessero consentire alle madri di avere il tempo necessario per occuparsi della famiglia e poi ritornare alla propria occupazione; si individuano principalmente *modelli di divisione* tra questi due ambiti, che offrono la possibilità per una donna di avere un lavoro solo prima di avere figli, oppure sono rilevanti anche *modelli di compresenza* tra le due dimensioni secondo modalità differenziate. In generale è importante riconoscere che il tempo dedicato alla famiglia condiziona inevitabilmente il lavoro che si svolge e viceversa; questo a maggior ragione per la donna, alla quale culturalmente sono demandati i compiti di cura e gestione della casa nel suo complesso, ma il discorso è attuale anche per un padre di una famiglia monogenitoriale. La definitiva crisi del modello *male-breadwinner* ha quindi lasciato spazio a nuovi modelli di partecipazione: maggioritario negli anni novanta è il modello a doppia partecipazione (*dual earner*) nel quale entrambi i coniugi contribuiscono con il proprio reddito alla vita familiare, oppure nella variante «uno e mezzo», nel quale rimane stabile la figura maschile mentre la donna è «parziale», divisa tra un lavoro *part-time* e la gestione della famiglia. Un'indagine ISTAT del 2014³³ rivela un calo accentuato dell'occupazione maschile e un ritardo di quella femminile, ma ancora un'elevata differenza di genere, accentuata anche da differenze territoriali e generazionali.

Il secondo aspetto, connesso al primo, riguarda la gestione temporale legata al binomio lavoro-famiglia; esso è rilevante nella misura in cui condiziona lo sviluppo e dell'organizzazione sociale: ad esempio nelle società arcaiche il tempo era principalmente legato ai ritmi della natura, fino a giungere alle società odierne nelle quali una specializzazione maggiore dell'attività umana ha portato ad avere un tempo più frammentato e astratto. Questo significa riconoscere un'accelerazione temporale della

³¹ Cfr. J. Lewis, The decline of the Male Breadwinner Model: Implication for work and care, *Social Politics*, 8 (2): 152-169, 2001. Cfr. P. Kennedy, *Key Themes in Social policy*, Routledge, London, 2003.

³² C. Saraceno, *Op. Cit.*, 2007, p.197.

³³ www.istat.it/it/files/2014/06/03_Lavoro-conciliazione-tempi-vita-Bes2014.pdf.

nostra società come motore delle esigenze del mercato e dell'economia: l'istantaneità diventa principio di una società che vede nell'immediatezza la qualità cardine dell'azione in diversi ambiti del vivere quotidiano – si pensi alla tecnologia e all'uso dei media, oppure ai processi di formazione sociale nei quali ogni generazione si trova a confrontarsi con una serie di nuove trasformazioni rispetto alla generazione che l'ha preceduta. Il cambiamento della temporalità odierna è proiettato verso un'assolutizzazione del presente: “il movimento, la trasformazione continua e accelerata dell'ambiente sociale fa in modo che le anticipazioni prevalgano sulle abitudini e le attese sui ricordi”³⁴; da un lato il passato viene quindi visto nella sua ambivalenza come qualcosa da valorizzare ma ormai distante dai ritmi odierni, mentre il futuro è altrettanto incerto perché non è governabile. Il presente diventa pertanto la sola dimensione disponibile per le scelte, che in un momento storico di forte variazione e mutamento rende il tempo frammentato “in una pluralità di segmenti senza relazione reciproca, mere superfici de-temporalizzate”³⁵. Si pensi per esempio alla frammentarietà delle condizioni lavorative, contratti precari, lavori ogni volta differenti ecc.

Il quadro presentato se da un lato evidenzia dei ritmi di vita effettivamente compromessi in termini di scelta, dall'altro è possibile rintracciare un margine di resistenza soprattutto nei riguardi dell'ambito familiare, nel quale è richiesto un equilibrio tra tempi della società e tempi dei componenti del gruppo domestico. Ritornando quindi al binomio lavoro-famiglia e legandolo ora al tempo, si possono constatare possibili tensioni e difficili equilibri nella famiglia a due lavoratori poiché il sistema familiare è molto sovraccaricato rispetto alla gestione dei ruoli e delle attività familiari: tempo per i coniugi, tempo nel rapporto con i figli, tempo per sé, per lo svago. La distinzione di genere in termini di competenza lavorativa e accesso al lavoro è, come si è detto, ancora presente e in certi casi ancora rigida, seppur sia la stessa legislazione a tutelare il diritto al lavoro femminile; ciò non toglie che l'impegno richiesto dai genitori in famiglia rimane costante e se la madre sceglie di essere casalinga, allora può essere il padre a sobbarcarsi un doppio lavoro, oppure di comune accordo si decide di lavorare a turni. Se si ha la fortuna di scegliere come gestire il proprio lavoro, anche in famiglia il presente diventa il fattore tempo decisivo per comprendere le scelte prese dai genitori. In particolare si sta verificando una progressiva modifica anche dei modelli di genere maschile poiché se responsabilità dell'uomo era principalmente quella di procacciare un reddito, ora al pari della donna anche per un padre diventa rilevante dedicare del tempo alla cura di se stesso e della propria famiglia. Resta comunque ancora presente una disparità nella gestione del tempo tra lavoro e famiglia: le donne con un carico familiare consistente sono occupate in media per un orario più breve rispetto alla singola coppia o alla donna da sola; questo dovuto ad una serie di ragioni: il lavoro a tempo parziale, un orario più breve e flessibile, oppure perché più vicine a casa in termini territoriali al quale si somma, perciò, un carico di lavoro domestico dovuto proprio alla maggiore disponibilità di tempo. Se “le madri, anche quando occupate a tempo pieno, destinano al lavoro di cura e al lavoro familiare quasi il doppio del tempo dei padri”³⁶ le strategie adottate dalla famiglia per ottemperare alla gestione domestica possono ricercare

³⁴ C. Leccardi, *Sociologie del tempo*, Laterza, Roma-Bari, 2009, p.34.

³⁵ *Ivi*, p.35.

³⁶ C. Saraceno, *Op. Cit.*, 2007, p.213.

da un lato figure collaborative che si occupano dei figli e della casa (dai nonni alla donna di servizio), dall'altro trasformare le abitudini e l'organizzazione familiare, riducendo il numero dei figli, gestendo in modo differente i pasti, tollerando una casa più in disordine ecc. Anche a fronte di una collaborazione maschile in famiglia sono da rilevare alcune significative differenze, perché se è più tipico ora assistere ad una partecipazione dei padri nella gestione del quotidiano rispetto a qualche anno fa, è comunque da rilevare una certa selezione circa le attività che essi svolgono con i figli: prevalentemente di gioco e interazione piuttosto che legate alle cure fisiche.

In conclusione si tratta di riconoscere un tempo sessuato nella società e in famiglia, che seppur in evoluzione, invita ad abbandonare una visione androcentrica della temporalità – legata al lavoro, quindi tradizionalmente di prerogativa maschile – mettendo quindi in discussione una rigida distinzione tra tempo pubblico (riferito al maschile) e tempo privato, legato essenzialmente alla casa e quindi prettamente femminile.

1.3. La famiglia secondo il diritto.

Per giungere ad una più esaustiva e articolata comprensione del dibattito volto a riconfigurare ciò che si intende per famiglia, si procede con una breve ricognizione sui cambiamenti in corso a livello legislativo. Più in generale si può affermare che la famiglia come istituzione sociale è universalmente diffusa e diversifica in una molteplicità di modelli di riferimento, e proprio per tale sua costitutiva duttilità, sfugge ad una definizione di carattere generale e onnicomprensivo. Svolgere una ricerca in Italia avendo come partecipanti i componenti di una famiglia – che anzi la costituiscono – significa delimitare il campo di indagine rispetto alle normative vigenti ora in questo paese. Dei molti temi che compongono il diritto di famiglia si presterà attenzione solo agli aspetti che mostrano una diretta connessione con gli argomenti inerenti il tema di ricerca. In particolare non si approfondiranno le questioni legislative legate alla separazione e al divorzio, alle nuove unioni e convivenze senza matrimonio o la tutela del minore e della famiglia ad esempio, pur riconoscendo a queste tematiche un ruolo importante in un lavoro che vuole approfondire gli aspetti educativi riguardanti la famiglia e la genitorialità. Tale scelta trova giustificazione nella non presenza nella ricerca svolta di situazioni ed esperienze che riguardano qualcuno degli ambiti nominati: ogni coppia di genitori incontrata è unita in matrimonio e non ha nella propria storia familiare nessuno degli eventi o episodi critici legati agli ambiti legislativi sopraccitati.

Per diritto di famiglia si intende la regolazione giuridica della nascita e del matrimonio e l'insieme dei rapporti reciproci, personali ed economici che da essi derivano, indicando pertanto anche i rapporti giuridici intrattenuti con i terzi da ciascun membro della famiglia, agendo non per se stesso ma nell'interesse della famiglia. Va precisato che anche rispetto la stessa nozione di matrimonio, il diritto ha progressivamente ampliato la regolamentazione rispetto i rapporti interpersonali anche senza questo vincolo contrattuale. Pur essendo l'Italia uno stato laico, il diritto di famiglia “ha un legame strettissimo con i principi etici e con le regole di costume sociale che governano la vita della famiglia e

regolano i rapporti tra le persone che ne fanno parte”³⁷, pertanto i principi religiosi e giuridici della tradizione cristiana costituiscono ancora oggi un punto di riferimento per comprendere le scelte giurisdizionalmente adottate nei riguardi della famiglia. Si mantiene uno sguardo multidisciplinare sull’argomento, poiché come si vedrà i temi già emersi anche in ambito sociologico e antropologico ritorneranno anche nella legislazione italiana. Lo stesso diritto parte dal presupposto che esistono gruppi sociali e domestici uniti con lo scopo di procreare e condividere almeno in parte la crescita del nascituro. Una simile idea di famiglia riduce tuttavia la varietà di formazioni culturali che finora si sono viste, tant’è che anche per la legge è impossibile parlare di universalità della famiglia.

L’articolo 29 della costituzione riconosce quindi la famiglia come una “società naturale fondata sul matrimonio; [quest’ultimo] è ordinato sull’uguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell’unità familiare”³⁸. Un’attenzione in più è posta ai minorenni e alle madri, specie se lavoratrici, come indicatore di protezione della famiglia da parte dello stato. Il bisogno di socialità, seppur sentimentalmente connotato, che spinge due soggetti ad unirsi, è costitutivo di una famiglia ma non ne è tuttavia l’unico motore; dall’unione è possibile realizzare un più specifico desiderio che si esprime nella riproduzione, educazione e allevamento della prole. La coppia di coniugi – si dirà in questo caso di genitori – ha il “diritto e dovere di mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio”³⁹; qualora non sia possibile riscontrare capacità educativa dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti, e in ogni caso “sostiene e agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l’adempimento dei compiti relativi”⁴⁰.

Le conquiste in ambito familiare ottenute con la costituzione e poi con le successive modifiche, sembrano oggi scontate ma segnano una forte innovazione rispetto alla legislazione precedente la repubblica. Per questa ricerca è importante avere un quadro generale dell’evoluzione normativa italiana, poiché è nel riconoscere le azioni legislative dei diversi governi nel corso degli anni che è possibile comprendere come la famiglia si è evoluta nel tempo. Il rischio d’altro canto è quello di verificare oggi un cambiamento di fatto, senza quindi appurare un legame molto stretto tra le opportunità che la legge offre di dar vita a un particolare modello di famiglia, e la possibilità da parte degli individui di sposare tale modello o di rivendicarne di nuovi. Pensiamo a titolo d’esempio alla legge che nel 1919 aboliva l’autorizzazione maritale⁴¹, abilitando la donna a pari titolo degli uomini all’esercizio di alcune professioni e a coprire certi impieghi pubblici (ad esclusione degli impieghi giurisdizionali, legati all’esercizio di diritti e di potestà politiche, o che attengono alla difesa militare dello Stato). Ma ancora spostandoci alla legislazione del 1942, il modello di famiglia vigente era quello nucleare improntato in una rigida concezione autoritaria e gerarchica dei rapporti, dove tutto dipende dalla volontà del capo famiglia e dove figli e moglie sono accomunati in una posizione di subordinazione e inferiorità.

³⁷ L. Lenti, J. Long, *Diritto di famiglia e servizi sociali*, Laterza, Roma-Bari, 2011, p.3.

³⁸ www.senato.it/1025?articolo_numero_articolo=29&sezione=121

³⁹ www.senato.it/1025?sezione=121&articolo_numero_articolo=30

⁴⁰ www.senato.it/1025?sezione=121&articolo_numero_articolo=31

⁴¹ Per un approfondimento si veda www.bibliolab.it/donne_web/allegato16.htm

Questa visione paternalistica della famiglia consentiva allo Stato di inserirsi all'interno dei rapporti familiari non solo in supplenza o integrazione, ma addirittura spesso in funzione di direzione e controllo. L'idea era quella di rendere la famiglia il primo e basilare nucleo fondante dello stato. Le linee di fondo della codificazione del 1942 erano quindi costituite, guardando al rapporto tra coniugi, dall'affermazione del ruolo dominante del marito nei rapporti con la moglie, dalla connotazione di indissolubilità del matrimonio, dal riconoscimento della possibilità di separazione solo per colpa. Il modello gerarchico era vigente anche nei rapporti con i figli, dove il ruolo di vertice era ricoperto solo dal padre. Come si è visto, con l'introduzione della costituzione si assiste all'ingresso di una serie di principi che scardinano il regime preesistente, primo fra tutti il principio di uguaglianza morale e giuridica dei coniugi con l'unico limite della garanzia dell'unità familiare, nel riconoscimento pieno della famiglia come istituto giuridico e come società naturale. L'articolo 29 in combinazione all'articolo 2⁴² offre un più ampio sviluppo del concetto di famiglia, ovvero di pieno sviluppo della personalità dei singoli individui facente leva sulla nozione coordinata di famiglia-formazione sociale. Il "moderno diritto di famiglia [punta quindi] a tutelare i singoli componenti della famiglia e i loro interessi e non già il gruppo familiare in quanto portatore di un «interesse superiore» a quelli dei singoli membri"⁴³. Tuttavia nonostante le chiare indicazioni costituenti, perdurava negli atteggiamenti l'adesione al modello tramandato dalla legislazione fascista e la visione del fenomeno familiare in un'ottica gerarchica, legittimando l'idea che il principio di uguaglianza potesse coniugarsi comunque con la presenza di un capo famiglia. A seguito di fiorente dibattito pubblico si è giunti nel 1975 ad una riforma del diritto di famiglia; ad anticiparla due fatti: nel 1967 una legge che consentiva l'adozione speciale e definiva la famiglia come "luogo degli affetti" e il referendum del 1974 che proponeva l'abrogazione della legge sul divorzio, in vigore da qualche anno e rigettata con larga maggioranza alle urne. Con la riforma del 1975 si giunse all'affermazione del principio di parità: con il matrimonio i coniugi acquistano gli stessi diritti e assumono i medesimi doveri. A tale principio si aggiungono i doveri verso i figli, volti alla tutela dei loro interessi e tenendo conto delle loro inclinazioni (temi che verranno ripresi nelle pagine seguenti).

1.3.1. Il matrimonio.

Approfondire il tema del matrimonio è importante perché inquadra dal punto di vista legale le coppie partecipanti alla ricerca e indirettamente ci offre delle indicazioni sui membri della famiglia, nei diritti e doveri che dovrebbero essere adempiuti in essa. Il matrimonio è stato regolato per lungo tempo solo dal diritto canonico, che si pronunciava rispetto le pratiche e la nullità dell'atto. A partire dalla rivoluzione francese e soprattutto con il codice napoleonico viene ad affermarsi una netta autonomia dello stato nei riguardi della chiesa, e

⁴² La repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale. Si veda: www.senato.it/1025?sezione=118&articolo_numero_articolo=2.

⁴³ M. R. Marella, G. Marini, *Di cosa parliamo quando parliamo di famiglia?*, Laterza, Roma-Bari, 2014, p.66.

pertanto fu creato il matrimonio civile sottoponendo la materia matrimoniale al diritto e alla giurisdizione statale. In Italia il matrimonio civile è quindi parallelo a quello religioso, il primo spesso visto dall'opinione pubblica come una semplice pratica burocratica mentre il secondo come il «vero» matrimonio. La questione in Italia risente della sottoscrizione dei patti lateranensi tra stato fascista e chiesa cattolica; il concordato, che affermava anzitutto il cattolicesimo come religione statale, prevedeva altresì una certa intrusività della religione anche nell'ordinamento civile del matrimonio. Negli anni a seguire anche con la costituzione si è mantenuto un certo legame tra stato e chiesa in materia matrimoniale, tant'è che attualmente persiste la coesistenza non solo di due diversi tipi di matrimonio – quello civile e quello religioso – ma anche una parziale differenza rispetto al diritto: nel primo caso si applica il diritto civile, mentre nel secondo caso il diritto canonico, ad esclusione della separazione e del divorzio, regolate entrambe dal diritto civile.

Il matrimonio civile è l'unione effettiva di fronte alla legge può avvenire tra due persone di sesso diverso capaci d'intendere e di volere, tra le quali vige un consenso effettivo e consapevole. Discorso a parte meritano le unioni civili tra persone dello stesso sesso e il matrimonio del minorenni; nel primo caso in Italia la costituzione non specifica che il matrimonio debba essere necessariamente eterosessuale, ma la storia e la tradizione dei popoli europei considerava ovvio questo fatto tanto da non specificare indicazioni ulteriori. Alcuni paesi nel mondo hanno già consentito ad un allargamento dei diritti alle coppie omosessuali, in alcuni casi con specifiche differenti in termini di diritti e doveri⁴⁴.

Per quanto riguarda l'unione di un minorenni, la legge prevede un'età minima di 16 anni per contrarre matrimonio, previa autorizzazione del tribunale dei minori che valuta se il soggetto è soprattutto psicologicamente maturo per impegnarsi nella costruzione di una famiglia; eventualità che con il passare degli anni è diventata sempre più remota con il cambio dei costumi e dei valori associati al matrimonio.

Il matrimonio religioso. Il matrimonio concordato è un contratto e un sacramento con il quale un uomo e una donna stabiliscono fra loro una comunione di vita finalizzata al loro bene, alla procreazione e alla successiva educazione dei figli. È un'unione indissolubile, ma può essere annullata. La trascrizione dell'atto del matrimonio nei registri civili è essenziale affinché produca effetti civili, in caso contrario ha solo effetti religiosi.

Con il matrimonio sorgono un insieme di diritti e doveri civili reciproci tra i coniugi senza distinzione tra moglie e marito; unica discriminazione rimane il cognome dei figli, che assumono il cognome del padre⁴⁵. Oltre a questo principio di eguaglianza, vi è anche quello dell'accordo dei coniugi sull'indirizzo della vita familiare e la residenza della famiglia.

1.3.2. Il rapporto tra i coniugi.

⁴⁴ In Italia il dibattito rimane acceso e di recente si giunti a una prima formalizzazione delle unioni civili (<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/05/21/16G00082/sg>)

⁴⁵ A tal proposito è solo di recente (Corte Costituzionale, sentenza n° 286/2016) che si è stabilita la possibilità di conferire al proprio figlio anche il cognome materno in prospettiva di un superamento di un "una concezione patriarcale della famiglia" (<http://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do>).

Dal matrimonio discendono alcuni diritti e doveri che condizionano e indirizzano la vita familiare. Spesso questi vincoli sono semplici regole di buon funzionamento della coppia e della famiglia, che vengono seguite con spontaneità dalla coppia di coniugi. Il punto di partenza è la già citata legge '75, con la quale viene a modificarsi il rapporto tra i coniugi in termini di uguaglianza morale e giuridica di fronte allo stato; fino ad allora era vigente la potestà maritale, con la quale al marito spettava la funzione chiara di capo famiglia e la conseguente scelta da parte sua della potestà sui figli. Anche nei riguardi della moglie i doveri si modificano: al marito era concesso di lavorare e alla moglie spettavano i lavori domestici, ed era sua facoltà vigilare sulla condotta morale della coniuge anche avvalendosi di terzi. La riforma assicura quindi una certa uguaglianza coniugale distribuendo nella coppia gli stessi diritti e doveri, anche se per la donna rimangono alcune disposizioni discriminatorie, ad esempio quella di aggiungere il cognome del marito oltre al suo. La legge cita espressamente alcuni principali doveri coniugali che sorgono con il contratto matrimoniale e riguardano “la fedeltà, l’assistenza morale e materiale, la collaborazione nell’interesse della famiglia, la coabitazione e la contribuzione ai bisogni della famiglia, in proporzione alle sostanze alle capacità di lavoro professionale e casalingo di ciascuno”⁴⁶. In realtà queste indicazioni fungono come base per una vita familiare equilibrata, ma rimangono pur sempre dei principi che la coppia può non seguire fedelmente.

Il dovere di fedeltà vincola ciascun coniuge a creare un rapporto affettivo esclusivo con l’altro, avvicinando il concetto a quello di lealtà come “impegno di non tradire il rapporto di dedizione fisica e spirituale tra i coniugi”⁴⁷. Questa definizione comprende tutto ciò che può mantenere una certa unità della coppia, quindi aspetti più legati alla sfera sessuale – mantenendo un’esclusività dei rapporti con il partner – e la più ampia sfera affettiva volta a favorire l’armonia della coppia. Sono due temi correlati tra loro che assumono la stessa valenza in un discorso di fiducia nei confronti dell’altro. Ne consegue che dal clima di fiducia e rispetto (già indicato nel primo principio) che porta alla creazione di una coppia unita, non prescinde dalle singolarità di ognuno. Se “la famiglia di configura come un luogo di autodeterminazione e crescita”⁴⁸ come indicato da una sentenza della Corte di Cassazione del 2005, ognuno dei due coniugi ha il diritto di realizzare liberamente le proprie inclinazioni a beneficio anche del clima familiare; questa eventualità, supportata o meno dal partner, deve in ogni caso essere rispettosa dei diritti degli altri membri della famiglia e non deve quindi essere dannosa nello sviluppo della personalità altrui. Da un certo punto di vista l’accondiscendere rispettoso delle inclinazioni del coniuge è tema dibattuto, ovvero si tratta di comprendere di volta in volta entro quale soglia inizia la libertà di uno e finisce quella di un altro e quando non si sta rispettando l’altro come persona, a favore invece della propria realizzazione; solo il dialogo e l’affetto che lega i coniugi è in grado di dipanare le singole situazioni che riguardano questo dibattito.

Tra i doveri coniugali è presente non solo quindi una reciproca assistenza morale e materiale volta al soddisfacimento e alla realizzazione dell’altro e della coppia, ma anche doveri che più si concentrano sulla gestione pratica familiare. La contribuzione ad esempio

⁴⁶ L. Lenti, J. Long, *Op. Cit.*, 2011, p.143

⁴⁷ T. Auletta, *Il diritto di famiglia*, G. Giappichelli editore, Torino, 2008, p.93.

⁴⁸ *Ivi*, p.94.

è necessaria per soddisfare i bisogni familiari da parte di entrambi i coniugi in base alle proprie capacità; anche il lavoro casalingo rientra a pieno titolo in questo dovere perché pur non costituendo direttamente una fonte di reddito, contribuisce al sostentamento della famiglia; questo in realtà vale per tutti i membri della famiglia, in base alle possibilità di ognuno. La collaborazione, vista quasi come conseguente alla contribuzione, è quindi il tendere insieme verso la realizzazione del progetto comune di vita familiare, anche coabitando sotto lo stesso tetto – motivo per il quale anche un allontanamento volontario dalla casa familiare è visto come una violazione dell'accordo tra i coniugi.

Si è detto che i doveri coniugali non sono obblighi sui quali non è possibile transigere, se non per un senso morale e di rispetto nei confronti dell'altro, eccezion fatta per il dovere di contribuzione e il suo contenuto patrimoniale. Ponendo inoltre la realizzazione dell'altro come principio cardine della relazione matrimoniale, è possibile richiedere l'allontanamento del coniuge nel caso in cui sussista un grave pregiudizio alla libertà dell'altro.

1.3.3. Il rapporto tra genitori e figli.

L'ultimo punto dell'analisi riguarda la relazione che sussiste dal punto di vista giuridico tra genitori e figli. È importante comprendere la cornice legislativa in merito poiché consente di individuare i margini di azione, anche educativa, che il genitore può mettere in atto nei riguardi dei figli. La legge non fa distinzione tra figli naturali, legittimi e adottivi. In generale il “rapporto di filiazione fa sorgere a carico dei genitori il diritto e il dovere di mantenere, educare e istruire i figli anche oltre la minore età, tenendo conto delle loro capacità, delle loro inclinazioni naturali e delle loro aspirazioni”⁴⁹. I figli hanno quindi diritto a non subire imposizioni esterne da parte di terzi, salvo i casi in cui non abbiano una condotta delinquenziale. Gli articoli della costituzione che riguardano i rapporti di filiazione inoltre specificano il sorgere della potestà genitoriale dei figli minorenni, che sono tenuti in linea di principio a vivere con i genitori almeno fino al raggiungimento della maggiore età, rispettare i propri genitori e contribuire al mantenimento della famiglia secondo le proprie possibilità.

Punto centrale del discorso è la distinzione tra educare e istruire, e in che termini la legge interpreta queste due parole. Con educare la legislazione indica l'attività del genitore di guidare sotto ogni aspetto della personalità – fisico, psicologico, culturale – il percorso di formazione complessiva del proprio figlio e saper essere “un'autorità che sia autorevole e nello stesso tempo non autoritaria, che accompagni il figlio verso l'autonomia, che lo aiuti a sviluppare in modo compiuto e armonico la sua personalità e le sue potenzialità con il fine di formare un adulto libero, cosciente e responsabile”⁵⁰. Questa definizione è indicativa di un certo stile genitoriale, ma nello stesso tempo evidenzia una profonda complessità sia di temi che di modi per rendere corposa, equilibrata e armonica la crescita dei propri figli – che si avrà modo di approfondire nella ricerca seguente. Con istruire ci si può riferire invece da un lato all'attività di insegnamento quotidiano che il genitore è

⁴⁹ L. Lenti, J. Long, *Op. Cit.*, 2011, p.235.

⁵⁰ *Ivi*, p.236.

invitato a prestare ai figli per renderli consapevoli della realtà in cui vivono; dall'altro lato si intende il dare il sapere necessario attraverso strutture idonee e alle quali viene demandato questo compito – come la scuola – tanto che la legge sanziona i genitori che volontariamente non seguono questo dovere. Si è concordi tuttavia nell'affermare che la vita nell'ambiente domestico deve svolgersi in condizioni morali e materiali per permettere una crescita che possa sviluppare appieno le facoltà dei figli, nei limiti imposti dalle possibilità culturali e preservando un certo clima di benessere familiare; nei casi in cui viene appurata una qualche difficoltà nell'offrire queste condizioni di crescita, la legge prevede l'intervento pubblico di assistenza sociale con lo scopo di incentivare una collaborazione tra genitori e figli verso una risoluzione della situazione; in caso di fallimento della mediazione è possibile ricorrere a provvedimenti giudiziari.

I doveri di educare e istruire hanno un contenuto non patrimoniale – tranne che nel fornire i mezzi economici per ricevere istruzione – pertanto il loro adempimento costituisce l'espressione principale dell'esercizio della potestà parentale e non possono essere eseguiti forzatamente. La potestà consiste, oltre ai doveri suddetti, nel prendere le decisioni che riguardano la persona e compiere gli atti giuridici per conto del figlio minore; la legge specifica che “la potestà dei genitori è divenuta nel diritto contemporaneo un potere-dovere, una funzione che non può essere esercitata in modo arbitrario per perseguire i propri interessi o per fare del figlio ciò che si vuole, per costruirlo a propria immagine e somiglianza”⁵¹. Non essendoci strumenti diretti volti a obbligare un genitore a tali doveri, è possibile che indirettamente il giudice adotti un provvedimento limitativo o ablativo della potestà, che non obbliga un genitore a educare e istruire ma toglie in parte o del tutto il suo potere di farlo. Quindi in caso di abuso omissivo (disinteresse o abbandono) oppure commissivo (costrizioni, divieti ingiustificati, maltrattamenti) può intervenire la legge con atti volti a proteggere il minore.

Il binomio educare-istruire è senza dubbio più marcato quando il figlio necessita delle cure dei genitori nei primi anni della sua vita, ma è comunque una costante durante tutta la sua crescita; da questo punto di vista si tratta di riconoscere un contenuto patrimoniale volto al mantenimento della prole “come aspetto fondamentale del dovere di contribuire economicamente alla vita del nucleo familiare, cui sono tenuti i suoi componenti, dai coniugi in quanto tale (art.143 c.2°) ai genitori in quanto usufruttuari legali (art. 324c.2°) ai figli aventi redditi propri (art. 315)”⁵². Diverso è invece il caso in cui il nucleo familiare è diviso e dove l'aspetto patrimoniale resta slegato da quello non patrimoniale. Il mantenimento termina non al raggiungimento della maggiore età del figlio, ma finché non è stata raggiunta un'adeguata capacità di guadagno autonomo; cessa qualora i genitori, pur avendo posto il figlio in condizioni di autonomia, questi approfitti della sua condizione mantenendo un comportamento negligente. La potestà genitoriale è esercitata in modo uguale da entrambi i genitori; l'esercizio del potere che essi hanno nei confronti del figlio cambia con il passare degli anni e diventa motivo di dibattito anche in sede legale (ad esempio nei casi di affidamento del minore a uno dei genitori dopo una separazione, oppure per incapacità di uno di essi).

⁵¹ *Ivi*, p.240.

⁵² *Ivi*, p.238.

1.4. Alcuni cenni storici sulla famiglia. Due medaglioni dal passato.

Anche dal punto di vista storico la famiglia ha subito nel corso dei secoli molteplici trasformazioni che la rendono attualmente una realtà complessa. Tratteggiare i cambiamenti forse più significativi nel corso della storia di questo gruppo fondante la società diventa una forzatura: ogni piccolo cambiamento, ogni avvenimento storico anche di rilevante importanza ha contribuito e contribuisce tutt'ora a modificare in parte la struttura della famiglia e influisce sulle scelte future rispetto alla società, al diritto, alle istituzioni che con essa si interfacciano. In questa sede non si tratta di proporre una cronologia degli avvenimenti che hanno contribuito a rendere tale la famiglia, evitando così un lungo lavoro storico che per questo lavoro risulterebbe interessante ma poco proficuo. Si vuole piuttosto fare cenno ad alcuni momenti e cambiamenti storici che dal mio punto di vista sono importanti per questa ricerca.

La scelta è ricaduta da un lato approfondendo la famiglia contadina e borghese dell'Ottocento, mentre dall'altro citando la famiglia fascista. Questa scelta nasce con l'idea di porre alla riflessione alcune questioni relativamente prossime alla contemporaneità, nelle quali si riconoscono elementi fondanti la famiglia attuale.

1.4.1. La famiglia borghese e contadina nell'Ottocento.

L'Ottocento si apre con l'affermazione da un lato della famiglia urbana borghese e dall'altro con il cambiamento delle condizioni di vita contadina, che diventa sempre più vita operaia. Si osserva in generale un progressivo aumento demografico, che nei fatti consiste in una diminuzione della natalità e un aumento della speranza di vita della popolazione.

Nel mondo contadino-operaio questo aumento demografico è dovuto ad almeno tre fattori tra loro correlati. In primo luogo è da individuare un generale miglioramento delle condizioni di vita delle persone incentivato dalla rivoluzione industriale: un progresso nel campo igienico-sanitario, una migliore alimentazione, un'attenzione maggiore alla vita del singolo. In secondo luogo la progressiva urbanizzazione dovuta allo sviluppo industriale cambia drasticamente la vita contadina: da una parte il lavoro agricolo si era sempre più trasformato nella forma di azienda capitalistica, ovvero utilizzava il lavoro bracciatile e non più la forza lavoro dei figli del capo-famiglia, che avendo un salario troppo basso non riusciva a mantenere la propria prole. D'altro lato il progressivo trasferirsi delle famiglie contadine in città, in previsione di un loro inserimento nelle industrie, trasforma i contadini in operai con la conseguente decisione di fare meno figli per avere quindi meno bocche da sfamare; è qui che va delineandosi la famiglia nucleare composta dai genitori e i loro pochi figli. Infine, come terza questione, è da segnalare anche l'ingresso delle donne nel mondo industriale, con ritmi di lavoro serrati, condizione che riduce anch'essa il numero dei nati parallelamente con il diminuire dell'aiuto che nel passato era presente e offerto dalla famiglia contadina allargata. In Italia questo processo in realtà è stato piuttosto lento e differenziato rispetto le zone geografiche del paese; nel corso dell'800 i mezzadri vivevano in famiglie complesse ed estese lungo la discendenza maschile ma "al nord non tutti

vivevano in famiglie complesse. Anzi, coloro che dipendevano dal lavoro salariato, sia nelle campagne sia in città, vivevano la maggior parte della loro vita in famiglie di tipo nucleare”⁵³.

Questo in particolare segue un “processo di trasformazione sperimentato dalle campagne dell’Italia settentrionale [...] in una direzione ben definita: il progressivo indebolimento della mezzadria, alla quale si sostituirono quasi ovunque contratti basati su canoni fissi monetaria. Questo processo a sua volta si accompagnò ad una tendenza, prevalente in varie aree, verso la semplificazione delle strutture familiari”⁵⁴.

Se questa era la situazione nelle famiglie contadine e operaie, anche in quelle borghesi si assiste ad una progressiva nuclearizzazione, dovuta più a esigenze economiche e di prestigio che per necessità, come invece accade nella famiglia operaia. La riduzione delle nascite è infatti volta a consentire ai genitori di offrire ai propri figli un certo benessere se non addirittura incrementarlo.

In generale viene posta sempre più attenzione ai figli, nella trasmissione di valori, funzioni e ruoli sociali da parte dei genitori. È interessante notare che “l’insieme delle relazioni genitori-figli è dispositivo deputato alla prima scolarizzazione”⁵⁵, molto più evidente che in altri secoli, e che seppur differenziato per ceto sociale, condivide un modello educativo unico: i ruoli dei genitori sono ben divisi ed è presente una distinzione di funzioni tra quella materna, più affettiva, e quella paterna più autoritaria.

Grazie all’azione dei genitori il bambino acquista un suo ruolo importante nella società: a seconda del ceto e del luogo in cui vive è posto al centro di modalità diversificate di acculturazione e socializzazione; ma non solo i genitori: l’Ottocento è anche il secolo dell’affermazione di figure extra familiari che giocano un ruolo pedagogico importante nella vita dei figli e di riflesso nell’organizzazione familiare nel suo complesso; queste figure, balie, governanti, precettori, istitutrici vengono a sostituire le figure della stretta cerchia familiare del passato – come nonni, zii, cugini – e si fanno, a seconda dei ruoli, portavoce di modelli di istruzione ed educativi che rispecchiano il susseguirsi delle generazioni, con le loro modalità affettive e disciplinari. Spesso, nelle famiglie più benestanti, convivevano più figure insieme: le governanti si occupavano delle bambine, i precettori per i maschi e le istitutrici per entrambi. Il ruolo di queste figure, anche se sembra essere piuttosto specifico e settoriale, copre buona parte della giornata dei figli e struttura di conseguenza anche le relazioni tra loro e i genitori, nella coppia stessa padre-madre ma ancora nel rapporto marito-moglie. Il personale assunto dalla famiglia borghese intrattiene i figli anche nel loro tempo libero, in casa nei giochi o fuori casa nelle passeggiate, tant’è che poteva capitare che i dipinti ritraessero i figli con la balia piuttosto che con un genitore. Si intravede quindi una certa intenzionalità borghese nel pensare l’educazione dei figli, scandita nei ritmi temporali, nell’obbedienza dei figli, nella regolarità nella gestione degli spazi; “è la famiglia di ceto medio che sottolinea la sua compattezza e si ritiene depositaria di valori e di un ethos che trasmette ai figli”⁵⁶, a differenza della famiglia contadina, che rimane ancorata ad un modello educativo volto a

⁵³ M. Barbagli, D. I. Kertzer, (a cura di), *Storia della famiglia in Europa*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p.108.

⁵⁴ M. Barbagli, D. I. Kertzer, *Storia della famiglia italiana 1750-1950*, Il Mulino, Bologna, 1992, p.183

⁵⁵ E. Becchi, D. Julia, *Storia dell’infanzia 2. Dal settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari, 1996, p.195.

⁵⁶ *Ivi*, p.197.

mantenere una certa produttività economica della casa, oppure alla famiglia operaia sempre più oberata e alienata dal lavoro in fabbrica.

L'immagine della famiglia e dell'educazione verso i propri figli emersa è anzitutto diversificata per ceto sociale e possibilità economiche. È indubbia una progressiva attenzione verso i propri figli in più ambiti della vita quotidiana familiare, trasversale alle diverse classi sociali, che si traduce con modalità educative differenti ma volte al benessere del proprio nucleo e della propria prole. Questo tuttavia rimane un lato positivo e di progresso delle famiglie di questi anni; non tutti i genitori avevano la fortuna e le possibilità di mantenere la propria famiglia, e spesso i figli venivano abbandonati, ceduti a brefotrofi o subivano violenze all'interno dello spazio domestico. Da sommare a queste gravi questioni è da rilevare anche un'alta percentuale legata alla mortalità infantile, dovuta in generale alla scarsa igiene e alla conseguente diffusione di malattie⁵⁷.

Diversi fattori contribuiscono quindi al mutare della famiglia che si appresta ad affermarsi nel Novecento: dal restringimento del nucleo, alla diversificazione dei ruoli, alle relazioni intra-familiari in riferimento all'occupazione del capofamiglia. Nel XIX "il processo di nuclearizzazione aveva probabilmente ridotto le differenze tra le aree caratterizzate dalle famiglie nucleari e quelle che si distinguevano un tempo per l'alto numero di sistemi di convivenza più complessi"⁵⁸ e in questo cambiamento un grosso contributo è stato dato dal lavoro; l'occupazione dei genitori infatti è rilevante anche nella gestione del tempo dedicato ai bambini, e anche in questo caso è diversificata per ceto sociale; ad esempio nelle famiglie mezzadrili, che sono le più complesse, spesso la donna faceva lo stesso lavoro del marito con una gestione differente della casa e della famiglia rispetto alle madri che facevano altre attività integrative all'economia domestica.

In generale è possibile affermare che "la famiglia ha perduto la sua funzione di insieme integrato di produzione dei mezzi necessari per il suo sostentamento e di riproduzione della specie [...] ha acquisito quasi definitivamente la caratteristica di unità di produzione della specie e di unità di consumo"⁵⁹. Si va così a perdere "l'immagine della grande famiglia estesa, che nell'ottocento stava crollando sotto il peso dell'industrializzazione [lasciando progressivamente il posto all'affermarsi della] famiglia di tipo nucleare, [che] ben lunghi dall'essere il prodotto di mutamenti recenti, aveva costituito la norma predominante per molti secoli"⁶⁰.

1.4.2. La famiglia fascista.

⁵⁷ Si prenda come esempio la questione dell'allattamento, momento importante per una madre e per il proprio figlio, sul quale si presta ancora oggi una certa attenzione; si è detto che le famiglie povere, contadine e operaie, dovevano far fronte allo svezzamento coniugando la necessità pressante di lavorare; per queste famiglie si è spesso assistito ad una diminuzione della durata dell'allattamento naturale e il ricorso all'allattamento artificiale, tutti elementi che contribuivano ad aumentare la mortalità infantile – il latte infatti non subiva i trattamenti necessari che ne permettevano la conservazione. Anche chi poteva permettersi una balia non si riteneva sicuro, anzi la questione si fa delicata sotto diversi punti di vista: in primo luogo la questione principale del nutrimento, che avveniva con il rischio tuttavia di diffondere malattie come la sifilide; inoltre anche perché "le cure prestate al bambino dalla balia non erano certo le stesse che gli avrebbe fornito la propria madre" E. Becchi, D. Julia, *Op. Cit.*, 1996, p.263 e quindi anche una diverso equilibrio di relazioni all'interno del gruppo familiare.

⁵⁸ M. Barbagli, D. I. Kertzer, (a cura di), *Op. Cit.*, 2002, p.92.

⁵⁹ E. Becchi, D. Julia, *Op. Cit.*, 1996, p.278.

⁶⁰ M. Barbagli, D. I. Kertzer, (a cura di), *Op. Cit.*, 2002, p.90.

La politica fascista in tema di famiglia, seppur mossa da un fervido attivismo, non trova applicazione in un disegno globale e unitario; al di là di quello che comunemente si pensa, il fascismo “non pose mai la vita familiare al centro del suo progetto politico, né stabili i confini precisi del discorso che intendeva portare avanti”⁶¹.

In Italia il modello predominante di famiglia quello della “piccola chiesa”, ovvero segnata da forti valori cattolici (il matrimonio ad esempio); ai genitori era deputato quindi il pieno controllo dell’educazione dei figli e lo stato interveniva solo nel momento in cui essi si trovavano in difficoltà. Nell’opera di fascistizzazione dello stato è da individuare anzitutto un generale ritorno alla romanità, non come nostalgia del passato ma come preparazione ad un futuro di coraggio, disciplina, controllo. La famiglia fascista tuttavia non è sul modello di quella romana: se i romani come si è visto attribuivano grosso potere al capofamiglia maschio, i fascisti proponevano una versione più mitigata di patriarcato. Era inoltre una politica che condannava le famiglie alto borghesi affermatesi nell'Ottocento come facoltose, egoiste e scarsamente prolifiche; come si è visto infatti la famiglia borghese tende progressivamente a chiudersi nella riservatezza e nell’individualismo del proprio nucleo domestico familiare⁶². La propaganda fascista mirava viceversa all’esaltazione della famiglia contadina: laboriosa e indipendente, ma anche con una struttura familiare complessa e numerosa data l’alta fertilità che la connota. Ad onor del vero anche la famiglia piccolo borghese – nella realtà difficilmente distinguibile dalla famiglia borghese facoltosa – sosteneva il regime e da esso non veniva certo disdegnata. In ogni caso la lotta contro le famiglie nucleari era ben dichiarata dal Duce, che auspicava una forte crescita demografica, altrimenti “la collettività nazionale si sarebbe frammentata in un conglomerato di famiglie nucleari: a quel punto [come affermava Mussolini] “basteranno pochi normanni per conquistare le Puglie”⁶³. In realtà non solo la preoccupazione per la nuclearizzazione della famiglia era l’unico motore che spingeva verso politiche a sostegno delle nascite; i costi umani della Grande Guerra, l’alta mortalità infantile, la forte migrazione erano solo alcuni fattori a cui far fronte con particolari azioni intraprese sul territorio.

Il regime fascista, pur tentando di indirizzare e modificare la struttura familiare, ha svolto un ruolo incisivo e pervasivo nell’organizzazione del dispositivo familiare – inteso nelle sue componenti di tempo, spazio, gestione delle relazioni in famiglia e con il contesto sociale – seppur spesso senza un’organizzazione unitaria nelle sue politiche; è interessante notare tuttavia che la cultura italiana negli anni Trenta stava subendo una serie di trasformazioni che il regime faticava a gestire: la danza, lo sport, il cinema, iniziavano a diffondersi rispetto ad attività più antiche come la pesca, le ore all’osteria, le bocce, segnando l’inizio di un divario tra modernità e tradizione che anche il fascismo stesso problematizzava al suo interno, ma quasi incurante dei cambiamenti esterni; “la tradizione trionfava nel modello di famiglia fascista, pesantemente succube del cattolicesimo [...] l’individuo aveva pochi diritti o nessuno ed esisteva nella misura in cui i suoi interessi

⁶¹ P. Ginsborg, *Famiglia Novecento*, Einaudi, Torino, 2013, p.245.

⁶² Cfr. P. Ariès, *Padri e figli nell’Europa medioevale e moderna*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

⁶³ *Ivi*, p.266

coincidevano con quelli dello stato. Una visione così autoritaria strideva fortemente con l'individualismo, la libertà e il consumismo che dominavano la cultura moderna"⁶⁴.

2. Il contributo della pedagogia italiana.

I prossimi due paragrafi sono differenti scatti fotografici sulla famiglia; ognuno di essi costringerà il lettore a cambiare il proprio punto di vista epistemologico e riflettere in base a quelli proposti, magari ritrovandosi o con l'auspicio di poter abbracciare nuovi modi di vedere e comprendere aspetti della realtà intorno a noi. Ogni punto di vista teorico proposto non è da considerarsi slegato da un discorso complessivo sulla famiglia, anzi è possibile ritrovare in modo trasversale elementi simili ai diversi approcci. Leggo la famiglia come sistema e come dispositivo, con la consapevolezza che i due punti di vista non sono dirimenti ma affini. In particolare se possiamo sostenere – come tesi in questo lavoro di ricerca – che il dispositivo familiare è una realtà educativa, d'altro canto è proprio in tale dispositivo che è possibile riconoscere “la sua configurazione processuale e sistemica”⁶⁵. Ne consegue anzitutto un approfondimento rispetto la prospettiva sistemico-relazionale, giungendo poi a quella neo-strutturalista alla quale ricondurre la visione di famiglia scelta in questo lavoro.

2.1. La prospettiva sistemico-relazionale.

Il primo punto di vista assunto è quello dell'epistemologia ecologica, definendola nel fatto che “dà risalto all'ecologia, al rapporto e agli interi sistemi [e] si sintonizza sull'interrelazione, la complessità e il contesto”⁶⁶. Rispetto la ricerca, la premessa fondamentale è che il ricercatore è chiamato in prima persona all'interno del sistema e come tale non può prescindere dall'interrogare la propria epistemologia; questo perché il suo ruolo non è di semplice esterno al fenomeno che presuntuosamente cerca di conoscere, ma come si è detto diventa importante *come* egli conosce, pensa, percepisce e, ovviamente in correlazione, *cosa* conosce, pensa e percepisce. Una simile postura interroga il professionista in quelli che sono i presupposti per conoscere la realtà, quali sono i suoi filtri e i suoi impliciti.

2.1.1. Chiarimenti epistemologici e terminologici.

Le riflessioni che aiutano a leggere la famiglia come sistema ruotano intorno al pensiero di Gregory Bateson e ai contributi di altri studiosi che a partire dai suoi scritti hanno elaborato un discorso complesso e articolato che vede nella nozione di sistema il suo concetto chiave. In questa sede non è fondamentale fornire un quadro sulle origini e sulla storia del pensiero sistemico, piuttosto si tratta di delineare una breve evoluzione della

⁶⁴ *Ivi*, p.299.

⁶⁵ R. Massa, *Op. Cit.*, 1987, p.19.

⁶⁶ B. P. Keeny, *Op. Cit.*, 1985, p.26.

teoria, che sappia fornire quei particolari elementi necessari per comprendere il senso di alcuni pensieri e riflessioni teoriche.

Una premessa fondante la comprensione di questo approccio vede il soggetto non isolato dal contesto, ma viceversa lo riconosce come Io contestuale, di conseguenza leggendo “la mente e la soggettività [come] fenomeni relazionali, che si originano, si strutturano e si mantengono nell’interazione sociale”⁶⁷.

Nei riguardi delle relazioni, si riconoscono due fasi dell’approccio sistemico: la fase pragmatica e la fase semantica; la distinzione è puramente didattica, poiché entrambe le fasi restano necessariamente connesse; la seconda in realtà è una revisione del modello di base presente nella prima.

1. La fase pragmatica comprende oltre a Bateson i cosiddetti puristi del sistema, ovvero Haley, Jackson e Weakland. Per questi autori è fondamentale concentrarsi sulle relazioni osservabili nel qui e ora mettendo però da parte i vissuti soggettivi e le emozioni, che sembrano come finire in una «scatola nera». In questa fase pertanto ci si occupa della comunicazione e dei suoi effetti sul comportamento delle persone, nel rapporto tra linguaggio e realtà di cui esso parla, lasciando tuttavia in ombra i significati semantici, ovvero il senso che gli individui attribuiscono ai propri e altrui comportamenti. Questo limite viene avvertito pesantemente da Bateson che diversamente puntava molto sullo studio dei contesti di apprendimento, nei quali notava il sorgere di determinate caratteristiche soggettive; egli inoltre non sopportava che le sue teorie venissero utilizzate per costruire tecniche di intervento basate su premesse epistemologiche di potere e controllo. Due motivi principali che lo portarono a lasciare il gruppo. Le ricerche sistemiche proseguirono ugualmente nel cosiddetto gruppo di Palo Alto, a cui si assocerà oltre ai tre autori citati anche Watzlawick, che formalizzerà nella pragmatica della comunicazione umana alcuni assiomi di una teoria generale della comunicazione che hanno dato un contributo importante in materia. Si possono ricordare almeno i primi due: il primo di essi sancisce l’impossibilità di non comunicare perché nei modi più differenti veicoliamo sempre un segnale comunicativo; il secondo distingue in un messaggio comunicativo il contenuto e relazione, attribuendo a quest’ultima una grossa importanza poiché è quella che fornisce informazioni su come va inteso il messaggio: il contenuto può assumere significati differenti a seconda del contesto e dalla relazione che si è stabilita tra gli interlocutori.
2. Nella fase semantica invece viene studiato il linguaggio come mezzo di comunicazione fondamentale per influenzare gli interlocutori rispetto ai pensieri e alle azioni che vengono compiute, il che ne denota non solo un contenuto semantico ma anche un contenuto pragmatico: dire qualcosa è sempre fare qualcosa, o fare in modo da poter suscitare qualcosa nell’altro. In questa fase, a differenza della fase pragmatica, si tenta di andare oltre la scatola nera affermando con forza la valenza dei significati cognitivi ed emotivi che rinviano alla soggettività di chi li interpreta e li costruisce; il punto centrale evidenzia che “il soggetto gioca un ruolo fondamentale e che il riferimento all’attività soggettiva è ineludibile. L’osservatore è ricorsivamente connesso al sistema osservato cosicché ogni conoscenza è autoreferenziale: non esiste osservazione

⁶⁷ M. Castiglioni, A. Corradini, *Modelli epistemologici in psicologia*, Carocci Editore, Roma, 2011, p.111.

«neutra»⁶⁸ e questo ha ripercussioni su due livelli. In primo luogo sul sistema osservato, in cui è possibile studiare l'individuo recuperando e attribuendo un significato al passato per comprendere ciò che si palesa nel qui ed ora, nel tentativo di conoscere quali significati sono stati dati e che importanza hanno nel presente. L'identità si configura come una posizione nella conversazione sulla storia individuale. In secondo luogo a livello del sistema osservante, nel quale la riscoperta della soggettività ha importanti conseguenze sul piano dell'individuazione dell'oggetto di indagine; l'individuo è ora connesso al suo sistema relazionale e al ricercatore è richiesta un'autoriflessione per comprendersi dentro il campo di analisi.

Si possono individuare tre nuclei teorici centrali a fondamento di questo pensiero e che costituiscono un "sistema", ovvero relazione, contesto e tempo.

Relazione. Per comprendere l'importanza della relazione dal punto di vista dell'approccio sistemico bisogna rimandare il discorso al concetto di differenza. "L'epistemologia tradizionale, la cosiddetta 'normalità', resta sconcertata davanti al fatto che le 'proprietà' sono soltanto differenze che esistono solo in un contesto, solo nell'ambito della relazione"⁶⁹. Si ha la percezione di qualcosa perché sentiamo la differenza con qualcos'altro; non è possibile quindi conoscere le singole parti o caratteristiche di un fenomeno ma posso comprendere le relazioni che esso intrattiene con la realtà. Il lavoro di indagine nel paragrafo precedente si è svolto secondo questo *modus operandi*: la ricerca, che ha dato come risultato una varietà di pensieri e modi di far famiglia, altro non è che un continuo porre delle differenze, mettere a confronto idee di famiglia nel mondo o storicamente connotate e comprendere che la famiglia stessa è posta nel limbo della differenza e sfugge ad una definizione. È la relazione che sorge tra le famiglie che costruisce un quadro variegato e plurale; possiamo avere molte tipologie di famiglia non perché esse sono costitutivamente diverse, ma perché tra loro sono presenti delle differenze.

Seguendo la prospettiva sistemica diventa allora importante cogliere e descrivere di più e meglio le relazioni, non sottovalutando che l'osservatore con l'atto percettivo e anche descrittivo isola e produce le parti di ciò che sta osservando, precisamente non le parti in sé ma le relazioni tra esse; diventano quindi primarie le relazioni e secondari i termini, comunque in reciproca definizione. Con un occhio attento e indagatore rispetto alla qualità delle interazioni, è possibile mettere le basi per un discorso che sappia s-piegare la famiglia in termini di relazioni, anziché di proprietà interne alla realtà familiare stessa; anche dal punto di vista sistemico è quindi inutile affermare che la famiglia «è sempre esistita». Si tratta in altre parole di evitare i cosiddetti principi dormitivi, ovvero credere che una persona, un fenomeno, una realtà abbia delle caratteristiche proprie, che sono personalmente sue; dire ad esempio che l'unica vera famiglia "è quella naturale" è un principio dormitivo perché dovrebbe essere dimostrato anzitutto cosa si intende per "naturalità" e secondariamente perché questa è una caratteristica intrinseca all'essere

⁶⁸ *Ivi*, p.124.

⁶⁹ G. Bateson, *Una sacra unità*, Adelphi, Milano, 1997, p.301.

famiglia. Tuttavia se riconosciamo delle differenze è perché facciamo delle distinzioni, ovvero usiamo cornici che ritroviamo e attribuiamo ad ogni immagine che viene alla nostra percezione; se così non fosse non distingueremmo nulla di ciò che passa sotto il nostro sguardo; si tratta quindi di compiere ancora una volta distanziamenti e messe a fuoco: cogliamo la caratteristica di qualcosa perché, d'altro canto, abbiamo la percezione della differenza. La pluralità di fattori che concorrono a formare, promuovere e/o ostacolare i nostri filtri spesso sfuggono. A questa incertezza possiamo far fronte con la consapevolezza dell'irriducibile differenza delle nostre lenti e del fatto che sono sempre e comunque personali e contestuali; spesso agiamo in cornici che ci sono estranee o scontate, ed è bene quantomeno saperle riconoscere e avere consapevolezza del lavoro che il nostro sguardo ogni volta compie, che non è solo di distinzione ma anche di unione. La separazione e l'unione sono la possibilità che abbiamo di tracciare contorni, in altri termini con la facoltà di scegliere e decidere e attraverso le nostre lenti, compiamo almeno due azioni.

Con la prima azione, stabilendo confini, è come se tracciassimo un'area in cui collocare i nostri pensieri e nella quale spendere i nostri ragionamenti. Il rischio più evidente sembra quello di compiere un'operazione di chiusura, poiché il confine limita, separa. La seconda azione è una conseguenza più o meno consapevole della prima, ovvero separando si creano necessariamente altre cornici. L'esempio proposto da Bateson è quello della parola virgolettata all'interno di una frase; con questo escamotage incorniciamo automaticamente e visivamente quella parola intuendo anzitutto che il suo significato non deve essere inteso letteralmente, notando piuttosto che la parola assume quel significato nella cornice della frase, in quel determinato discorso. Questo pensiero è molto vicino ad un'altra distinzione sistemica, ovvero quella di mappa e territorio. Si possono creare una pluralità di mappe interconnesse, gerarchicamente distinte oppure unite, ma esse non vanno confuse con il territorio, che rimane di sfondo e che non coincide con le nostre rappresentazioni. Infatti "noi sappiamo che il territorio non si trasferisce sulla mappa [...] Ora se il territorio fosse uniforme, nulla verrebbe riportato sulla mappa se non i suoi confini, che sono i punti ove la sua uniformità cessa. Ciò che si trasferisce sulla mappa, di fatto, è la differenza"⁷⁰. Se ragioniamo quindi a livello di mappa possiamo agire nella discontinuità delle mappe che creiamo. È importante allora distinguere questi confini, poiché ciò permette di attribuire significati agli eventi e alle cose; nel caso contrario una mescolanza tra mappa e territorio non permetterebbe di distinguere i differenti piani di realtà, come nel gioco, in cui mappa/territorio "vengono sia identificati sia distinti [perché] i giocatori si coinvolgono a tal punto da dimenticare che esistono mondi fuori del gioco, della cornice, del contesto"⁷¹. Tornando al discorso sulla famiglia, è come se si considerassero le famiglie tra loro separate, a sé stanti; ogni gruppo domestico non può ritenersi esclusivo e isolato perché non solo condivide spazi e tempi con altre famiglie, ma con esse ne condivide o meno una certa struttura, che sappiamo essere suscettibile di cambiamento nel tempo. Inoltre possiamo indicare quella particolare famiglia perché essa si distingue dal contesto più ampio e dalle altre famiglie, comprendiamo quella realtà perché nasce dall'adattamento

⁷⁰ G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984, p.465.

⁷¹ M. Deriu, (a cura di), *Gregory bateson*, Bruno Mondadori, Milano, 2000, p.192.

che essa sviluppa nella relazione con gli altri che in qualche modo determina la sua organizzazione quotidiana. Per fare degli esempi: è in base al lavoro dei genitori che si determina il tempo per fare attività di svago con i figli; è rispetto agli impegni scolastici e al calendario scolastico che si determinano le vacanze in famiglia, è con il supporto dei nonni che si può gestire meglio la casa. Questi sono tutti esempi di rapporto tra famiglie, tra famiglie e territorio e all'interno della stessa famiglia. Ognuna di queste è anche una distinzione, si tratta ogni volta di ricalibrare i confini che vengono posti, organizzarsi e tracciarne degli altri per venire incontro alle esigenze di tutti i membri del gruppo, non dimenticando che ognuno di essi fa delle distinzioni, quindi si tratta di mediare tra le distinzioni poste.

Spesso una famiglia è quindi soggetta ad una serie di riadattamenti dei propri confini, esterni o interni ad essa come l'accogliere nuovi membri o lasciarne andare altri, cimentarsi in nuove attività o adattarsi su vecchie pratiche ecc. La definizione di pratica espressa da Bateson è utile in questa analisi perché è definita come "processo di apprendimento in cui il sistema A più B non riceve informazioni nuove dall'esterno, ma solo dall'interno del sistema. [...] c'è stato un cambiamento di confini"⁷². Nei riguardi di una famiglia significa sottolineare che a prescindere dai cambiamenti che la possono interessare, ogni gruppo domestico ha sempre occasione di apprendere ogni qualvolta il suo sistema di abitudini viene attraversato da novità (perturbazione); disabituarsi significa allora promuovere nuove cornici.

Contesto. Dare importanza al contesto significa "apprendere – nell'ambito di una relazione – regole per mettere insieme informazioni relative a eventi, luoghi, esseri viventi, azioni proprie o altrui"⁷³. Rispetto a questo gli elementi su cui possiamo porre la nostra attenzione nei riguardi della famiglia sono tre.

In primo luogo sembra quasi una banalità ma parole e azioni non hanno significato senza contesto, e cambiando quest'ultimo si cambia di conseguenza la relazione tra gli elementi in campo (quindi il loro significato). Per fare un esempio, se cerchiamo di definire il naso potremmo certamente caratterizzarlo per la funzione respiratoria, tuttavia è dalla relazione con le altre parti del viso che potremmo precisamente definirlo come tale, quindi distinguendolo dalla bocca. Possiamo quindi dedurre che contesto e relazioni hanno un legame molto stretto poiché se il contesto genera il fenomeno (e le reazioni ad esso conseguenti), è anche vero che il fenomeno stesso dà origine al contesto. Una famiglia sarà tale perché nella relazione con il contesto emergono delle specificità – ad esempio la condivisione di un'abitazione, il legame matrimoniale o di parentela, il sostentamento reciproco ecc. – che la rendono diversa da altre aggregazioni.

In secondo luogo si è concordi nell'affermare che la parola contesto rende l'esclusività e la particolarità di una determinata situazione, ne delinea i confini e ci consente di operare entro certi limiti di significato, appunto quelli che l'ambito ci permette; si dovrebbe però considerare che il contesto si sviluppa seguendo una forma gerarchica ovvero, aiutandosi con un esempio, necessariamente comprendiamo la lettera B se inserita in un parola

⁷² G. Bateson, *Op. Cit.*, 1984, p.187.

⁷³ G. Madonna, *La psicologia ecologica*, Franco Angeli, Milano, 2010, p.73.

(magari in Bene), e di conseguenza ci è più chiaro se Bene è inserito in una frase, che a sua volta si struttura in un discorso, in un preciso momento, in riferimento ad una situazione; sarebbe pertanto più indicato parlare di contesti, poiché sottolineerebbe la struttura inevitabilmente connessa dei diversi ambiti. Nella lettura delle diverse realtà familiari si tratta quindi di far proprio uno sguardo che sappia riconoscere le cornici nel contesto, che consentono di individuare le relazioni tra i membri di una famiglia e tra le famiglie, infatti è possibile comprendere il significato di determinate scelte o comportamenti in base al “modo in cui si legge la struttura di una sequenza, [ovvero] nel genere di cornici contestuali che imponiamo alle sequenze per estrarne un senso”⁷⁴. Ciascun contesto, essendo in gerarchia con altri, ha il suo meta-contesto che lo comprende ed ogni evento porta un’informazione sul proprio contesto in modo pertinente ai diversi livelli della gerarchia. Abbiamo ipotizzato che ogni famiglia ha più contesti di riferimento, ad esempio la coppia di coniugi, che diventa coppia genitoriale, il nucleo familiare, la parentela ecc. Tenendo come riferimento per l’analisi la famiglia nucleare, è possibile cogliere quali elementi ricorrono tra i diversi contesti poiché “quando si passa da un contesto all’altro, ci si deve preoccupare di ciò che è unico; ciò che è comune ai vari contesti può essere affidato a quella che per il momento chiameremo 'abitudine”⁷⁵. Ogni famiglia infatti ha delle abitudini proprie, ovvero delle pratiche e degli elementi che a prescindere quindi dal contesto rimangono stabili. Il mangiare insieme ad esempio (escludendo impegni legati a scuola o lavoro) potrebbe essere un’abitudine per una famiglia: non si mangia se non insieme, e si aspetta che ogni membro della famiglia sia presente per iniziare a pranzare o cenare, che questo succeda a casa o fuori casa. Al contrario in una famiglia si ha l’abitudine secondo la quale ogni membro mangia quando può, senza aspettare gli altri: questa scelta condivisa è l’elemento che accomuna la famiglia a prescindere dal contesto. In terzo luogo se abbiamo detto in precedenza che relazioni e contesto si influenzano reciprocamente, e se più dettagliatamente abbiamo concluso che i contesti sono molteplici e interconnessi, possiamo affermare con un esempio che se “B vuole occuparsi delle indicazioni di A, è assolutamente necessario che sappia cosa significano. Si determina così un’altra classe di informazioni, che B deve assimilare, le quali servono a ragguagliare B sulla codificazione dei messaggi [...] di A. I messaggi di questa classe non riguarderanno A o B [ma] la codificazione dei messaggi”⁷⁶ chiamati meta-messaggi, e che si situano ad un livello superiore rispetto alla semplice comunicazione. Questo livello diventa importante nel momento in cui viene riconosciuto e analizzato perché consente di segnalare il contesto entro il quale il messaggio esplicito assume un significato.

Tempo. Considerato come ultimo elemento cardine alla base dell’epistemologia che stiamo definendo, esso risulta troppo difficoltoso da definire di per sé, poiché significherebbe tentare di separare un discorso che necessariamente si ricolleggerebbe ai concetti di relazione e contesto. Infatti più corretto affrontare questo discorso ad un livello spazio-temporale, dal momento che non si può prescindere dal tempo quando si considera un

⁷⁴ G. Bateson, *Op. Cit.*, 1997, p.269.

⁷⁵ *Ivi*, p.271.

⁷⁶ G. Bateson, *Op. Cit.*, 1984, p.156.

fenomeno ma anzi riconoscendo che si ha la percezione di una differenza proprio grazie ad esso.

2.1.2. Il sistema famiglia come organismo.

Come si è detto nelle pagine precedenti, il soggetto ha la percezione della differenza perché costitutivamente riconosce e delinea la realtà che lo circonda, fornendosi di volta in volta di una pluralità di cornici; è tuttavia dall'incontro delle singole distinzioni di ognuno che emerge quella porosità di relazioni e significati su cui è bene porre attenzione. Considerare il sistema significa quindi non dimenticare che l'azione di un soggetto ha ripercussioni su chi è connesso insieme a lui in quella situazione, ricordando che "ogni distinzione fatta è fatta da un osservatore [e] conoscere un mondo comporta sempre, quindi, un contesto sociale o almeno due sistemi che osservano. [...] l'epistemologia prende quindi le mosse dall'osservatore che distingue per osservare"⁷⁷. Le distinzioni messe in atto da un soggetto rimandano al modo in cui ogni ognuno di noi punteggia l'esperienza, ovvero come la vive tra sottolineature, divisioni, unioni di significati e sensazioni vissute con gli altri. Distinguere non è però sinonimo di punteggiare: ad esempio se due stesse professionalità si incontrano (distinzione) è possibile che una fornisca informazioni sul proprio mestiere in modo diverso dall'altra (punteggiatura); quest'ultima allora riguarda una distinzione di secondo ordine, ovvero una ricursione. In famiglia le distinzioni e punteggiature sono innumerevoli perché variano a seconda dei contesti, del tempo e delle relazioni. Ad esempio si pensi in generale al rapporto che si instaura tra figli e genitori nei riguardi dell'educazione a casa, distinguendo tra ruolo paterno e materno; dal punto di vista di un osservatore esterno è ipotizzabile rintracciare una prima distinzione in termini di azioni educative legata al genere: un padre potrebbe essere più autoritario di una madre per citare una delle innumerevoli distinzioni che è possibile fare. Per un ricercatore esterno questa ipotesi è già una doppia distinzione: la prima è legata al genere, la seconda riguarda le modalità educative; ed è su quest'ultima soprattutto che è possibile rintracciare le diverse punteggiature ogni membro della coppia può fare a seconda delle situazioni: un padre sarà autoritario in determinate circostanze e la sua autoritarità si manifesterà con una particolare punteggiatura dell'evento in questione, rispetto al contesto e rispetto le punteggiature degli altri componenti della famiglia. Affermare che la famiglia è un sistema significa riconoscere "un'unità organizzata (sistema) costituita dalle interazioni reciproche dei suoi componenti e caratterizzata dalla "totalità": il tutto è diverso dalla somma delle parti"⁷⁸. In questa struttura non è possibile astrarre le relazioni dai contesti o le distinzioni dalle punteggiature perché ognuna di esse contribuisce a creare una rete di reciproca connessione secondo quattro fattori.

Il primo di essi è legato alla circolarità e alla totalità; si è parlato di famiglia come unità organizzata, pertanto ciò che dovrebbe essere importante sottolineare è proprio l'unione che caratterizza i suoi componenti. Ogni parte si è detto essere in rapporto con le altre, quindi il cambiamento di una di esse è sufficiente per trasformare l'intero sistema. La

⁷⁷ B. P. Keeny, *Op. Cit.*, 1985, p.36.

⁷⁸ L. Formenti, *Op. Cit.*, 2000, p.36.

possibilità di Pietro⁷⁹ di andare in pensione è stato un avvenimento che ha condizionato l'organizzazione complessiva dell'unità familiare: Erika è riuscita ad avere più tempo per sé, le gemelle hanno potuto contare di più sulla presenza del padre a casa ecc. Come si può notare ogni nuovo aggiustamento al sistema familiare rende la stessa famiglia costantemente mutevole; non si tratta di pensare necessariamente a grandi cambiamenti, piuttosto riconoscere il sistema famiglia come un organismo vivo, che adattandosi all'ambiente per soddisfare i propri bisogni, è costantemente in trasformazione nelle sue parti tendendo sempre all'auto-perpetuazione, ovvero a mantenere un certo equilibrio di convivenza stabile e positivo. La sola presenza di Pietro a casa, ora che è in pensione, determina una nuova gestione del quotidiano rispetto a quando il padre era fuori casa fino a sera; se solo con Erika le figlie sentivano maggior libertà nel svolgere/non svolgere i compiti, ora sotto questo punto di vista la presenza di Pietro le rende più attente. Gli eventuali nuovi nervosismi che possono nascere vengono quindi gestiti per venire incontro alle esigenze di tutti: per le figlie da un lato è fare i compiti e dall'altro divertirsi, per i genitori fare in modo che i doveri vengano adempiuti prima di svagarsi.

Il secondo fattore è l'omeostasi, intesa come la capacità del sistema di “autoregolarsi e di generare/mantenere stati stazionari o equilibrati, che le consentono di avere forma e identità, di distinguersi dall'ambiente o da altri sistemi, di controllare il proprio funzionamento”⁸⁰; si tratta di conseguenza di individuare in famiglia tutti i feedback interni o esterni che ne alterano l'equilibrio in modo positivo e negativo; anche in questo caso si tratta di questioni relazionali, che possono nascere tra due individui ed estendersi ad altri. Ipotizziamo di riconoscere un feedback negativo, ovvero comportamenti che si discostano da un livello accettabile di convivenza all'interno della famiglia, ad esempio le dinamiche che intercorrono in una discussione; possiamo individuare almeno due possibilità: nel primo caso si tratta di una relazione simmetrica basata sull'uguaglianza delle azioni – nel momento in cui un partecipante alza la voce, l'altro la alza di conseguenza. Nel secondo caso la relazione è complementare, ovvero può essere che le azioni dei due partecipanti si alternino in modo reciproco, oppure in una dinamica simmetrica interviene un terzo a smorzare i toni e ricalibrare il dialogo. Il lato negativo è spesso compensato da feedback positivi, ovvero processi generativi che introducono qualcosa di nuovo nel sistema per modificarlo al meglio. La stretta compresenza di entrambi i feedback in un sistema familiare rende difficile il riconoscimento dei processi come se fossero tra loro separati in momenti distinti; a tal proposito è più corretto parlare di una certa complementarità dei feedback che presi nel loro insieme costituiscono una spinta creativa e morfogenetica per il sistema omeostatico.

Il terzo fattore è strettamente connesso al precedente. Se si è detto che il sistema famiglia cambia al suo interno, con spinte più o meno creative, allo stesso modo è possibile dirlo nei

⁷⁹ A supporto della trattazione si proporranno esempi tratti da una famiglia inizialmente protagonista della ricerca in oggetto e successivamente accantonata per questioni legate a difficoltà di campionamento e metodo (si veda capitolo tre, parte due, paragrafo 2.6 per i dovuti approfondimenti). La famiglia è quindi composta da Pietro ed Erika, una coppia sposata da 12 anni con due figlie: Federica di 13 anni e Mara di 20; quest'ultima presenta qualche disturbo cognitivo non grave, ma richiede una certa attenzione in più rispetto a Federica. Pietro è di nazionalità italiana mentre Erika è ucraina, residente da molti anni in Italia; tra loro è presente una differenza d'età di 13 anni. Gli esempi proposti sono reali, tratti dalle interviste fatte alla coppia.

⁸⁰ *Ibidem*.

rapporti che essa intrattiene con l'ambiente esterno. La famiglia infatti è un sistema aperto, in continuo scambio con l'ambiente che la circonda e che ne garantisce la sopravvivenza in termini materiali (legati alla sopravvivenza fisica) e psicologici/educativi/etici (legati alle emozioni, ai rapporti gli altri individui e istituzioni, al senso civico etc.); un gruppo domestico che evolve al suo interno, co-evolve rispetto al resto del mondo perché prelevano da esso informazioni che lo mantengono vivo (entropia negativa). In caso contrario, ipotizzando possa esistere un sistema familiare chiuso, esso si deteriorerebbe e nella sua chiusura non ci sarebbe spazio per le novità che generano e attivano la riflessione verso qualcosa di nuovo, in altri termini: si estinguerebbe nella sua staticità. Anche l'ambiente risulta modificato dalle famiglie, immaginiamo un forte immigrazione che concentra in una determinata zona di una città un numero considerevole di famiglie straniere; in quel luogo si svilupperanno strutture e abitudini per venire incontro ad un modo di vivere culturalmente diverso dal paese ospitante. Ma ancora una famiglia si troverà più adatta, in base alle sue caratteristiche, in un ambiente piuttosto che in un altro; una famiglia amante della montagna troverà la sua dimensione, e apprezzerà in modo più ampio il paesaggio alpino di una famiglia "marittima". Co-evolvere significa quindi constatare un continuo riadattamento dei rapporti tra famiglia e realtà esterna, ricordando che i meccanismi che li regolano dovrebbero essere tanto vari quanto l'ambiente con cui il sistema deve trattare; in altre parole quanto più una famiglia dispone di una ricchezza di modalità comunicative, di flessibilità nelle risorse, di apertura verso il nuovo, tanto più sarà pronta ai cambiamenti che potrebbero coinvolgerla.

Ultimo fattore importante è legato alla struttura dell'organismo familiare poiché "l'anatomia (struttura) della famiglia non è comprensibile se la separiamo dal suo funzionamento"⁸¹. Se si pensa alle differenziazioni e alle integrazioni al suo interno, in termini di ruoli e compiti che spettano ai genitori ad esempio, è facile poter affermare che è proprio questo funzionamento che rende manifesta una certa struttura familiare; ed essendo la famiglia un sistema aperto, non solo i funzionamenti saranno molteplici, ma altrettanto variegati saranno i modi e i percorsi per raggiungere degli obiettivi. Possono esserci famiglie problematiche o no, ma comunque accumulate da uno stesso stile comunicativo e relazionale. Dal punto di vista sistemico quindi "il processo interattivo prevale sulla struttura "data", mentre nei sistemi chiusi le relazioni sono prefissate su base strutturale, per produrre determinati processi di causa ed effetto"⁸². Il tema della struttura è centrale in quanto richiama la scelta epistemologica del ricercatore rispetto a che lettura viene data della famiglia in questa ricerca (si veda il paragrafo successivo sulla famiglia come dispositivo).

2.1.3. La famiglia cibernetica.

Intorno agli anni Quaranta Bateson partecipa alle Macy Conference, seminari permanenti tra diversi studiosi di discipline differenti nelle quali vengono elaborate le idee portanti della nuova scienza cibernetica; il legame tra cibernetica e teoria sistemica è molto stretto,

⁸¹ *Ivi*, p.38.

⁸² *Ivi*, p.37.

tant'è che lo stesso Bateson la definiva come “il fondamento epistemologico e il linguaggio appropriato per parlare di cambiamento”⁸³. Questa nuova modalità di descrivere i fenomeni, e cambiare di conseguenza il proprio modo di comprenderli, può essere distinta tra cibernetica di primo e secondo ordine, due momenti che anche in questo caso vanno presi come tappe evolutive di una più grande teoria.

Quando ci riferiamo alla cibernetica di primo ordine dobbiamo considerare non solo l'unione tra prima e seconda cibernetica, ma soprattutto il dato fondamentale dell'impossibilità di separare osservatore e osservato.

Teorizzata dal suo padre fondatore Norbert Wiener e supportata da altri esperti nel corso degli anni, la prima cibernetica assumeva tre punti esplicativi essenziali: autoregolazione, retroazione negativa e omeostasi. Con il primo di questi tre termini si vuole indicare la possibilità del sistema di minimizzare le perturbazioni – ovvero eventi esterni che possono entrare in contatto con il sistema – in modo da mantenere uno stato di equilibrio; la retroazione è il mezzo attraverso il quale questo è possibile, influenzando i parametri che ne regolano il funzionamento del sistema in modo da modificare e correggere la disfunzione. Il fatto che sia negativa lascia intendere una minimizzazione della differenza provocata dalla perturbazione ambientale rispetto allo stato iniziale, neutralizzandola per riportare l'equilibrio; se immaginiamo un diverbio tra due persone, ecco che subentrando una terza la lite potrebbe smorzarsi: questa terza persona agisce da retroazione negativa nel sistema, e lo porta ad autocorreggersi. Su questa scorta ritorna il già citato concetto di omeostasi, ovvero il complesso di fenomeni mediante i quali un sistema minimizza le variazioni del proprio ambiente interno mantenendo, entro un raggio limitato, le variabili principali; non si può comunque affermare che il processo cibernetico, come un sistema quindi, è stabile: alla stregua del cambiamento infatti quelli che appaiono come non cambiamenti sono in realtà cambiamenti conservativi. Il rischio evidente della cibernetica di primo ordine è quello di assumere il cambiamento come successione di pattern statici e ripetitivi, e quindi di fare descrizioni stabili e ripetibili; se emerge una difficoltà o un problema, questo è possibile minimizzarlo tornando ad uno stadio precedente e aggiustando il modulo che creava difficoltà.

Con la seconda cibernetica, tra i nuovi contributi introdotti, vi è quello della retroazione positiva e il processo di morfogenesi, ovvero una retroazione che agisce sul funzionamento del sistema in modo da produrre una massimizzazione della differenza provocata dalla perturbazione ambientale rispetto allo stato iniziale. Quindi due diversi tipi di processo: riduzione della differenza (retroazione negativa) e amplificazione della deviazione (retroazione positiva), già mutuati dalla teoria dei sistemi. Nella cibernetica di secondo ordine si ha un grande cambio di prospettiva nel definire la non separabilità tra sistema osservato e osservatore, e quest'ultimo rientra a pieno titolo nel campo di analisi; il sistema diventa quindi più ampio e complesso poiché se “l'osservatore è ricorsivamente connesso al sistema osservato, la descrizione è autoreferenziale e tende ad essere generativa di realtà, nel senso che contribuisce alla sua costruzione, ma non può mai pretendere di essere oggettiva ed esaustiva”⁸⁴; se fosse oggettiva infatti si ricadrebbe nella separazione tra

⁸³ B. P. Keeny, *Op. Cit.*, 1985, p.18.

⁸⁴ G. Madonna, *Op. Cit.*, 2010, p.89.

osservatore – osservato. L’osservatore incluso e attivo nella strutturazione e descrizione del fenomeno chiama in causa anzitutto la sua capacità di assumere una molteplicità di punti di vista differenti, e in particolare sia il livello dello sguardo rivolto alla stabilità e sia il livello rivolto al cambiamento.

La cibernetica si fa pertanto guida nel “comprendere una famiglia [se] ogni informazione viene trattata come una differenza che fa differenza, e dunque la ricerca di informazioni è costruita come ricerca di differenze, di rapporti o mutamenti di rapporto”⁸⁵. Dal punto di vista del metodo, essa sottolinea il ruolo critico del ricercatore implicato nel processo che sta svolgendo; non possono essere quindi ottenute informazioni obiettive e oggettive ma tutto ciò che viene colto di una famiglia non solo è mediato dai filtri del ricercatore stesso – come già abbiamo visto nei capitoli precedenti – ma il suo ruolo è parte integrante dei dati raccolti sul campo. Non è solo nell’uso di tecniche d’indagine diverse, ma è lo stesso sguardo, la stessa postura assunta dal ricercatore che permette di ritrarre una famiglia in modi differenti, e quindi avere dati in costante aggiornamento che piuttosto di determinare risposte certe aprono a nuove domande. Dal punto di vista delle dinamiche familiari possiamo invece riconoscere, sulla scorta dei temi emersi dalla teoria cibernetica, almeno due questioni che riguardano la famiglia nel suo complesso, con un particolare riguardo alle relazioni che si sviluppano.

Anzitutto si è detto che nei rapporti familiari si sviluppano una serie di feedback positivi e negativi che retroagiscono nel sistema famiglia determinando un continuo oscillare tra equilibrio e non equilibrio. Anche rispetto alle relazioni, immaginiamo quelle legate alla coppia genitoriale, è possibile riconoscere un processo chiamato schismogenesi, con il quale vengono ad accentuarsi differenze e somiglianze nella relazione tra due o più individui. Il concetto è tangente alla distinzione tra relazione simmetrica e complementare, presente anche in questo caso: si ha una progressiva accentuazione della differenza/somiglianza che porta alla rottura del sistema quando “vengono a mancare i dispositivi di controllo (compensazione) di una eccessiva differenziazione e/o i meccanismi di protezione del sistema dall’autodistruzione”⁸⁶, chiamata escalation schismogenetica. Se ipotizziamo una relazione simmetrica, ad esempio tra due partner entrambi egocentrici, è possibile notare un’escalation nel momento in cui le azioni di ognuno diventano sempre più marcate nel prevalere sull’altro fino a raggiungere un punto di rottura (*rundown* del sistema).

A livello di relazione una seconda questione è rappresentata dal doppio vincolo. In una relazione intensa tipicamente tra due persone, esso è l’incapacità di discriminare a livello comunicativo i messaggi comunicati, che appaiono incongruenti poiché strutturati almeno su asserzioni che si escludono a vicenda, in modo che la comunicazione risulti in qualche modo paradossale e che metta l’interlocutore nella condizione di non poter comprendere il messaggio⁸⁷. Il doppio legame è un chiaro esempio di quanto le nostre relazioni e

⁸⁵ L. Formenti, *Op. Cit.*, 2000, p.42.

⁸⁶ *Ivi*, p.44.

⁸⁷ Per fare un esempio, in una conversazione un padre potrebbe rivendicare un gesto d’affetto del figlio, pena l’essere cattivo di quest’ultimo, ma accompagnare il dialogo mantenendo una postura rigida ed emotivamente distaccata. La prima asserzione è “positiva”: se viene richiesto un gesto d’affetto si presume si assuma una postura accogliente e disponibile; tuttavia la seconda asserzione, che dovrebbe appunto comunicare questa buona propensione del padre, è invece fredda e inflessibile. Come risultato si avrà da una parte la confusione

conversazioni possono essere lette a un livello secondo, ovvero quella della metacomunicazione, intesa come la possibilità di leggere «da esterni» la conversazione in oggetto, e non essendone implicati si è in grado di discriminare non solo i contenuti dei messaggi, ma anche il contesto nel quale trovano campo.

Come si evince l'analisi sistemica e cibernetica svolta è complessa, ma offre spunti interessanti per leggere l'altrettanta complessità della famiglia. È possibile definire e comprendere quindi la famiglia come “(a) un sistema autopoietico di terzo ordine generato da processi convenzionali; (b) una rete di relazioni reciprocamente causali sostenute da processi di feedback positivo e negativo; (c) un processo dialettico di complementarità cibernetiche”⁸⁸. In altri termini si tratta di considerare che il sistema famiglia tende a mantenere l'equilibrio al proprio interno con una gestione ottimale delle perturbazioni (e anche di feedback) che lo aggrediscono generalmente dall'esterno (omeostasi); il sistema stesso d'altro canto può riorganizzarsi proprio su tale elemento di destabilizzazione (ricerca quindi la sua autopoiesi) attraverso processi di creazione, trasformazione e distruzione, dovendosi interfacciare in un contesto di più sistemi tra loro interconnessi.

2.2. La prospettiva del neo-strutturalismo critico.

Il paragrafo che segue si pone l'obiettivo di giungere ad una lettura della famiglia come dispositivo. Il pensiero neo-strutturalista offre una serie di contributi interessanti, utili dal mio punto di vista per comprendere le diverse realtà familiari odierne; a fronte di questa pluralità sembrava utile costruire un disegno che a partire dalle molteplici strutture familiari, potesse restituire una griglia di lettura della famiglia trasversale alla diversità dei diversi gruppi domestici.

In altre parole non si è voluto ingabbiare o categorizzare la famiglia in uno schema, ma restituire con esso una serie di dimensioni costitutive di ogni gruppo familiare, che interagendo tra loro rendono la famiglia pari ad un dispositivo di procedure in atto. Si vuole inoltre ribadire quanto l'analisi proposta non ha la pretesa di presentare argomentazioni rigide giungendo così ad una definizione statica di famiglia come dispositivo; si tratta piuttosto di porre degli interrogativi e sostenerli dal punto di vista teorico, riscontrando una logica e una coerenza alla visione del dispositivo familiare illustrata, che sappia riflettere e comprendere i cambiamenti delle famiglie attuali.

2.2.1. Chiarimenti epistemologici e terminologici.

Comprendere cosa intendiamo con il termine dispositivo e quindi dare una lettura della famiglia in questi termini, trova giustificazione nella natura stessa di dispositivo in quanto “struttura specifica e latente dell'accadere educativo”⁸⁹, nel modo con il quale diversi

del figlio, incapace di leggere una logica nei messaggi del padre; dall'altra si avrà il padre che interpreterà la confusione del figlio come prova della «cattiveria» nei suoi confronti. È chiaro che una situazione di questo tipo è spesso rintracciabile in quei sistemi familiari patologici, tuttavia è in situazioni e modalità più blande è riscontrabile anche in sistemi equilibrati

⁸⁸ *Ivi*, p.48.

⁸⁹ J. Orsenigo, *Op. Cit.*, 2006, p.121.

autori hanno contribuito a darne esemplificazione. In particolare per questo lavoro le riflessioni e i riferimenti riguarderanno Foucault e Deleuze⁹⁰, non dimenticando che il dispositivo “è il motto per una decisione strutturalista intorno all’educazione”⁹¹, quindi facendo riferimento al pensiero di Riccardo Massa in ambito pedagogico.

Prima di comprendere se e come è possibile affermare che la famiglia è un dispositivo, è utile posizionarsi storicamente intorno al movimento strutturalista, nato in Francia intorno agli anni settanta del secolo scorso e diffuso in un ampio raggio di discipline già ritrovate in questo scritto: l’antropologia (Levi-Strauss), in psicoanalisi (Lacan) ma anche in ambito filosofico con lo stesso Foucault e altre ancora. L’idea condivisa è il prevalere della struttura⁹² sulla soggettività e la coscienza; nella realtà ciò significa riconoscere delle relazioni sistematiche e costanti, spesso inconsce, come condizione per l’azione degli individui. Da questo deriva che la coscienza altro non è che il riflesso deformato dei meccanismi che la producono e il soggetto è il prodotto dell’ordine linguistico-simbolico impersonale.

In accordo con quanto finora affermato, si vuole tuttavia abbracciare una prospettiva più raffinata denominata neo-strutturalismo critico; si tratta di considerare “l’educazione dunque non come processo sovradeterminato, non come l’istanza sovrana, ma come struttura sovraordinatrice e differenziante. Prima di sottolineare che l’educazione configura in questo orizzonte una forma specifica di relazione [...] occorre considerarla come la costruzione di un mondo. Vale a dire, un peculiare campo di esperienza inteso a produrre autonomia e scoperta”⁹³, quindi come spazio eterotopico. Ne consegue che ciò che rende pensabile l’educazione è il dispositivo che la mette in atto; questo peraltro significa non ridurre la formazione alla vita, ma rimarcare una loro non coincidenza e sovrapposizione se non si adotta il dispositivo stesso come elemento di congiunzione. Allora “tutto è formazione perché non c’è nulla che non sia effetto del dispositivo”⁹⁴, pertanto è possibile rileggere di conseguenza la realtà secondo un’idea di struttura come “plesso di condizionamenti storico-sociali che riguardano il versante del linguaggio ma anche, nel contempo, quello della materialità”⁹⁵. Si comprendono quindi i termini in corsivo *neo-strutturalismo critico*, se l’attenzione è rivolta alla materialità dell’evento educativo, sottolineando una disposizione metodologica Clinica, quindi attenta ai contesti, alle dinamiche affettive, alle latenze; ma ancora che sviluppi una capacità critica e di decentramento volta a comprendere il farsi dell’educazione a partire da ciò che è agente, più che agito.

Secondo l’etimologia la parola dispositivo deriva dal latino *dispòsitus*, cioè “atto a disporre, o anche che dispone”⁹⁶ quindi mettere ordine e distribuire (sono ad esempio disposti dei libri o le parole in un discorso); ma ancora il dispositivo può essere un

⁹⁰ Cfr. F. Carmagnola, *Dispositivo. Da Foucault al gadget*, Mimesis, Milano, 2015.

⁹¹ J. Orsenigo, *Op. Cit.*, 2006, p.119. Si veda inoltre Cfr. R. Massa, *Op. Cit.*, 1987; 1975; 1990.

⁹² Data la frammentarietà del movimento, il termine struttura è spesso intercambiato con forma e sistema; soprattutto quest’ultimo non deve essere confuso con quanto affermato nel paragrafo precedente rispetto alla teoria dei sistemi

⁹³ J. Orsenigo, (a cura di), *Lavorare di cuore*, Franco Angeli, Milano, 2010, p.52.

⁹⁴ *Ivi*, p.14.

⁹⁵ *Ivi*, p.38.

⁹⁶ www.etimo.it

congegno utilizzato per compiere una determinata funzione, o ancora la parte di una sentenza. Questa definizione, pur nella sua rigidità, si presta ad essere approfondito a partire proprio dal termine congegno, che rimanda a qualcosa composto di parti tra loro integrate e in connessione, in grado di produrre determinate azioni ed effetti. In questo senso allora si legge il dispositivo come funzionale, atto a produrre effetti di potere; “tale disposizione è espressione di un volere, di un desiderio, di una decisione [...] è emanato un ordine per disciplinare o modificare una condotta [ma] più che alla norma da seguire o trasgredire, si allude alla normalizzazione che va compendosi”⁹⁷. Ciò che di primo impatto è possibile riscontrare, riguarda il fatto che il dispositivo contempla più variabili al suo interno; se approssimiamo una sovrapposizione tra dispositivo ed evento educativo possiamo anzitutto trovare un’assonanza in questa direzione: entrambi sono composti da più elementi in relazione, il che renderebbe giustizia a come intendo l’esperienza educativa, ovvero fuori da un’ottica lineare di causa-effetto ma suscettibile di cambiamento rispetto ai fattori che la caratterizzano. Esso è pertanto oggetto delle scienze umane ed in particolare della pedagogia perché riguarda l’esperienza umana in qualsiasi fase della vita; “l’educazione così viene vista come dispositivo pratico-discorsivo di soggettivazione di assoggettamento”⁹⁸.

L’analisi di Foucault permette di far chiarezza rispetto ai termini soggettivazione e assoggettamento. La definizione di dispositivo trova una certa coerenza negli autori citati; in particolare per Foucault è “un insieme eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, sistematizzazioni architettoniche [moralì, proposizioni filosofiche ecc.] insomma un detto ma anche un non detto [quindi] la rete che si può stabilire fra questi elementi”⁹⁹. In particolare è proprio la natura del legame tra questi elementi discorsivi e non che rende la cifra del dispositivo in atto; è come se tra essi ci fosse un gioco – quindi delle regole, delle funzioni, delle posizioni – non statiche ma suscettibili di cambiamento; si intende allora non solo un’istantanea di tali elementi ma anche la loro evoluzione, la genesi delle strutture che in una dinamica processuale si modificano nel corso del tempo. Questa prospettiva, affine a neo-strutturalismo critico, invita il lettore a considerare la famiglia come dispositivo educativo, in quanto sede di un sapere pedagogico, non riducibile ad una struttura granitica, statica ma mobile, dinamica e in evoluzione.

In questa prospettiva il dispositivo nasce per rispondere a un’urgenza, avendo quindi una funzione strategica (si pensi ad esempio al trattamento del folle nel corso dei secoli¹⁰⁰, e questo presuppone una certa manipolazione di rapporti di forza volti ad incidere verso una direzione, appunto quella del dispositivo; esso allora “è questo: strategie di rapporti di forza che fanno da supporto ad alcuni tipi di sapere che a loro volta diventano supporto di tali rapporti”. Rispetto a questo discorso è possibile seguire la lezione di Deleuze, mutuata a sua volta dall’autore francese, nella quale è possibile riconoscere tre istanze che caratterizzano un dispositivo: il sapere, il potere e la soggettività; non è possibile considerare questi concetti separati da loro e fare delle riflessioni in modo indipendente, al contrario i temi sono in continuo rimando. Per Deleuze il dispositivo è come “una matassa,

⁹⁷ J. Orsenigo, *Op. Cit.*, 2006, p.120.

⁹⁸ *Ivi*, p.121.

⁹⁹ M. Foucault, *Il Giuoco*, in *Eterotopia. Luoghi e non luoghi metropolitani*, Mimesis, Milano, 1994, p.25.

¹⁰⁰ M. Foucault, *Storia della follia nell’età classica*, Rizzoli, Milano, 1973.

un insieme multilineare, composto da linee di natura diversa”¹⁰¹ rispetto all’organizzazione delle tre istanze sopraccitate, ma ancora che “i dispositivi [...] sono macchine per far vedere e far parlare”¹⁰².

Per comprendere in modo più esaustivo questo discorso è necessario aprire un dialogo con la lezione di Foucault, fornendo alcuni esempi.

1. In primo luogo si tratta di partire dall’idea di mettere in relazione due modi di essere del dispositivo: da un lato la macchina e dall’altro la matassa. Nel primo caso l’idea che comunica il dispositivo-macchina è quello della staticità, di un rapporto ordinato tra i suoi meccanismi volti a svolgere determinate funzioni; la matassa è invece un assembramento di filo, intrecciato e disposto generalmente a spirale con dei punti di bloccaggio per renderlo stabile. In entrambi i casi sembra che parlare di dispositivo sia qualcosa di chiaro: una macchina può essere descritta nelle sue parti e possono essere indicate le sue funzioni, una matassa è evidente nella sua forma, che è funzionale quando si deve usare il filo. Le metafore ci aiutano ancora a comprendere la natura di queste costruzioni, infatti ciò su cui si dovrebbe prestare attenzione non è esclusivamente ciò che si mostra – la macchina, la matassa nel loro insieme – ma ulteriormente come si costituiscono queste due immagini di dispositivo.

Il discorso quindi si gioca su un piano meno evidente, infatti anche i meccanismi nascosti concorrono a creare la macchina come insieme di componenti tra loro funzionali e funzionanti; la matassa è tale perché trova nel suo interno una certa strutturazione che permette la creazione di quella forma, si costituisce come tale a seguito di un preciso lavoro con il filo. Un dispositivo pertanto è un insieme di componenti che produce degli effetti visibili, ma che presuppone quindi l’esistenza di qualcosa di nascosto, di invisibile. Foucault evidenzia ad esempio che il sovrano del dispositivo del supplizio medioevale era colui che esercitava crudelmente la sua forza contro chi doveva essere punito; era un potere chiaro, definito e visibile al pubblico, che assisteva da un lato alla manifestazione forte del potere e dall’altra alla violenza da questo esercitata. D’altro canto il potere è invisibile nel momento in cui verrà ad affermarsi il dispositivo di detenzione carceraria: il panottico permette alle guardie di non essere viste ma di vedere i detenuti, e a questi ultimi di non vedere la presenza reale delle guardie. Come si intuisce storicamente si sono susseguiti una serie di dispositivi – come insieme di componenti tra loro correlate e in funzione reciproca – soggetti a variazioni di visibilità, ovvero è possibile produrre degli effetti in base alla strutturazione delle parti stesse del dispositivo, a volte visibili, altre meno.

2. In secondo luogo e parallelamente a queste «curve di visibilità» è possibile associare le curve di enunciazione, importanti nell’analisi qui svolta perché diretta ad analizzare il dispositivo famiglia, nel quale la comunicazione e il dialogo sono tra le componenti centrali. La curvatura degli enunciati consiste nel constatare che l’oggetto di cui parliamo acquista forma diversa in base agli enunciati che lo nominano e lo delimitano. L’abbiamo visto con il concetto generale di famiglia: autori con pensieri differenti possono comunicare diverse idee di famiglia; l’oggetto è lo stesso (la famiglia) ma gli enunciati saranno mutevoli. Per risolvere questa relatività degli enunciati, perché

¹⁰¹ G. Deleuze, *Che cos’è un dispositivo?*, Cronopio, Napoli, 2007, p.11

¹⁰² Ivi, p.13.

associati a singolari punti di vista, si tratta allora di abbandonare la ricerca di una forma persistente e unica dell'oggetto studiato e individuare piuttosto "lo spazio in cui si profilano e continuamente si trasformano diversi oggetti"¹⁰³. Descrivere quindi un insieme di enunciati significa render conto della loro dispersione, ovvero delle loro trasformazione nel corso del tempo; si tratta di cogliere gli enunciati come elementi persistenti ma variabili nel corso del tempo, e l'incisività di un'analisi sarà allora volta non a constatare la presenza o meno di un determinato discorso (in letteratura si è diffusamente parlato di famiglia) quanto verificare che proprio a partire dalla descrizione di questi momenti di rottura è possibile individuare una certa correlazione tra gli enunciati. In generale quindi "non sono né soggetti né oggetti ma regimi, da definire, del visibile e dell'enunciabile, con le loro derivazioni, trasformazioni e mutazioni"¹⁰⁴.

Si è detto che nel corso della storia si sono evoluti e si evolvono regimi di visibilità ed enunciazione; ciò vuol dire che non stiamo trattando di oggetti o soggetti nello specifico, piuttosto di un insieme di variabili che caratterizzano quello che abbiamo definito dispositivo. Le stesse formazioni discorsive sono esempio di questa evoluzione, che si situa tra il detto e il non detto, nella discontinuità di ciò che si mostra e ciò che si nasconde. Il discorso infatti nasce da questa articolazione, ed è quindi strettamente connesso da un lato al sapere, ovvero ciò che viene detto e scelto come rilevante in un certo periodo storico, e dall'altro lato al potere. Le curve di visibilità ed enunciazione viste in precedenza non sono altro che la manifestazione di linee di forza che piegano, tirano, rilasciano intrecciano cose e parole; le linee di forza attraversano il dispositivo e permettono di mostrare o nascondere, rendendo il dispositivo stesso mutevole e variabile. Il discorso è quindi un'articolazione tra sapere e potere; quest'ultimo è in grado, nei diversi periodi storici, di disciplinare e controllare il corpo sociale producendo discorsi potenti, ovvero rilevanti per la vita del singolo. La nascita del soggetto è uno di questi discorsi, e diventa interessante in questa analisi perché consente di capire che ruolo ha il soggetto in un dispositivo.

La tesi è quella che il soggetto nasce per mano del dispositivo, affermazione che mostra subito i tratti inquietanti della manipolazione e della costrizione e che pertanto necessita di essere chiarita.

Si è detto che una formazione discorsiva nasce seguendo le discontinuità storiche che la caratterizzano. Si prenda da esempio la nascita del discorso sull'uomo per opera delle scienze umane. Il folle era accettato nell'età classica in seno alla società, era una presenza riconosciuta, a volte ai limiti del sacro, ma sulla soglia dell'accettabilità; per tali ragioni era infatti fisicamente imbarcato su una nave e quindi lasciato in continuo viaggio. Con la modernità cambia il modo vedere questo insensato, ovvero come individuo per il quale si intravede una possibile correzione; il grande internamento di quelli che erano i folli è volto da un lato a dare loro cure mediche, dall'altro a tentare di correggere e indirizzare questa umanità compromessa. Viene quindi a crearsi, parallelamente alle conoscenze mediche, un nuovo discorso che si potrebbe definire pedagogico, che tenta una sanificazione di questi internati, che nel corso dell'Ottocento verranno distribuiti in istituzioni differenti: collegi,

¹⁰³ M. Foucault, *Archeologia del sapere*, BUR, Milano, 1969, p.45.

¹⁰⁴ G. Deleuze, *Op. Cit.*, 2007, p.14

reparti psichiatrici, prigioni ecc. Le scienze umane nascono qui, in un discorso che fa nascere il soggetto come assoggettato a dinamiche di potere più o meno evidenti. Ma questo potere non è più quello repressivo, del divieto e della costrizione. Se nell'età classica il folle veniva escluso dalla società e il potere si manifestava nelle sue forme repressive e punitive (ricordiamo il supplizio del sovrano), ora il potere si fa produttivo di verità perché è in grado di creare i referenti del proprio discorso attraverso l'atto di nominarli e di produrre sapere e conoscenze su di essi. Il potere del sovrano era come una sovrastruttura, era rivolto a quegli elementi della società che poteva nominare, ma che rimanevano esterni al suo discorso e venivano solo evocati in modo referenziale. Il nuovo potere definisce i soggetti: chi controlla gli insensati ne tratteggia anche la personalità, ne delinea le peculiarità, sviluppa quindi delle narrazioni; questa performatività del potere esclude definitivamente un centro di sovranità, piuttosto il potere "si produce in ogni istante, in ogni punto, o piuttosto in ogni relazione fra un punto e l'altro"¹⁰⁵. Il potere proviene quindi da ogni ambito e più rapporti di potere possono stratificarsi tra di loro; ma ciò che è rilevante è questa sua presenza costante e attiva ma frammentata e discontinua, ovvero la sua presenza incisiva ma fumosa; siamo soggetti a dinamiche di potere ma quasi non ce rendiamo conto.

Da quanto detto finora sembra che l'azione del soggetto, che come si sta delineando fa inevitabilmente parte di un dispositivo complesso, sia marginale e limitata. La soggettivazione quindi "è un processo [...] deve farsi, nella misura in cui il dispositivo lo lascia e lo rende possibile. È una linea di fuga [...] il sé non è né un sapere né un potere. È un processo di individuazione che si esercita su gruppi o su persone e si sottrae ai rapporti di forza stabiliti come pure ai saperi costituiti: una sorta di plusvalore"¹⁰⁶.

Le linee di frattura costitutive di una frammentarietà stessa del dispositivo rendono dinamica la possibilità di assistere a soggettivazioni differenti. La famiglia, se considerata come dispositivo, potrebbe dar luogo – come ritengo abbia fatto nel corso dei secoli – a nuove soggettivazioni.

2.2.2. Leggere la realtà come un dispositivo pedagogico.

L'analisi appena svolta ha permesso di comprendere in senso generale quali sono le dimensioni e i meccanismi di un dispositivo. Si è detto infatti che per dispositivo si intende una serie di componenti strutturati tra loro, sulla soglia del visibile e dell'invisibile, che produce effetti e trasformazioni per l'individuo che viene assoggettato in questo meccanismo. Il soggetto è creato da dinamiche di potere e sapere che circolano e strutturano il dispositivo stesso, ma in questo assoggettamento egli può trovare un margine di azione per ribadire una propria autonomia. Seguendo le parole di Massa si può affermare che "l'educazione è un dispositivo. Essa consiste cioè in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento; la sua efficacia è in ciascuno di questi livelli e dimensioni, nella loro

¹⁰⁵ M. Foucault, *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 2001, p.82

¹⁰⁶ G. Deleuze, *Op. Cit.*, 2007, p.17.

interdipendenza ed efficacia”¹⁰⁷. Per comprendere come si struttura un dispositivo in termini educativi si tratta di proporre schematicamente una distinzione teorica: in senso lato e in senso stretto in riferimento al rapporto di vicinanza che intrattiene con l’educazione¹⁰⁸.

1. In senso lato.

Il dispositivo si suddivide in cinque dimensioni che si pongono ad un livello comune alle esperienze educative ma contemplano in particolare anche i rapporti che si sviluppano con le scienze umane, che forniscono quindi il loro contributo in un discorso educativo e pedagogico.

- Il dispositivo è esistenziale poiché esso fa assumere all’esistenza il carattere di progetto e intenzionalità, ovvero la qualità della vita dipende dall’educazione in base a condizioni effettive di nascita e alle potenzialità che pongono il soggetto costantemente in divenire.
- Il dispositivo è funzionale nel momento in cui rende possibile l’incontro tra saperi (dal punto di vista storico, biologico, culturale ecc.) che spesso vengono studiati a sé stanti, ponendoli in interazione funzionale e in comunicazione, rendendoli concretamente agenti e assegnando all’esistenza la sua concreta datità.
- Il dispositivo è transazionale, ovvero analizza nel complesso le dimensioni del dispositivo funzionale realizzando l’accadere educativo, istituendo relazioni tra i termini in gioco – come ad esempio la natura processuale e sistemica – non estraendo gli elementi della realtà; ma ancora la strutturazione temporale in sincronica (adesso) o diacronica (nel tempo).
- Il dispositivo è inconscio, ovvero è caratterizzato da dimensioni generative, distruttive, conflittuali, fantasmatiche ecc. che hanno a che fare con le pulsioni libidiche, aggressive, ansiogene che caratterizzano l’Io facendolo regredire o progredire nel suo essere.
- Il dispositivo è ideologico, ovvero è insita in sé la dimensione valoriale o etica legata ad esempio alla trasmissione di modelli interpretativi e ai rapporti di potere, in riferimento al contesto socio-economico nel quale viviamo.

2. In senso stretto.

Con questa dicitura si intendono le dimensioni che caratterizzano in modo ravvicinato il dispositivo e il mondo della formazione, ovvero riguardano le diverse caratterizzazioni che assume un evento educativo. Si distinguono quattro componenti.

- Il dispositivo è progettuale, ovvero può essere preposto all’acquisizione di nozioni, abilità, competenze, capacità attraverso una certa organizzazione e procedure per le quali vengono prese delle decisioni e valutazioni; i fattori in gioco sono diversi, pertanto questa dimensione del dispositivo è suscettibile di modificazioni, cambiamento e controllo rispetto di volta in volta agli obiettivi, ai contenuti, agli strumenti.

¹⁰⁷ R. Massa, *Op. Cit.*, 1987, p.17.

¹⁰⁸ Cfr. R. Massa, *Op. Cit.*, 1987; 1990).

- Il dispositivo è metodologico, poiché in base alle scelte e alle chiarificazioni che trovano radice nel livello transazionale citato sopra, si possono individuare delle strutturazioni rispetto alle procedure da adottare nella conoscenza dei fenomeni; non si tratta di singole finalità o procedure, ma rispetto ad una certa coerenza, continuità, sistematicità in gioco, si cerca di costruire una trama unitaria di senso da seguire nella ricerca.
- Il dispositivo è pragmatico nel momento in cui si riconosce all'esperienza educativa una sua dimensione finzionale, ovvero inserita nello scorrimento della vita reale ma da essa staccata perché caratterizzata da dimensioni tipiche e specifiche.
- Il dispositivo è strutturale rispetto a particolari livelli che determinano l'educazione nel suo accadere specifico.

Quest'ultimo livello (dispositivo strutturale) è ciò che più attiene all'esperienza educativa nel suo presentarsi; le sue dimensioni sono quelle dello spazio, del tempo, del corpo e dei simboli, ovvero livelli tra loro intrecciati che garantiscono l'accadere dell'esperienza educativa sempre come unica. Questa struttura condiziona e costituisce l'evento educativo ma non è direttamente governabile nella sua totalità. La dimensione strutturale è quella a cui riferirsi nella costruzione di un setting educativo, ma non è essa stessa il *setting* scelto e modificato per quella particolare azione educativa. Quando ci si riferisce alla struttura si deve ricordare il suo carattere complesso e nascosto: è presente e permette di costruire il momento formativo sulla base della sua impersonalità e latenza.

Parlare quindi di materialità educativa significa considerare il rapporto che intercorre tra i margini di azione del professionista dell'educazione e ciò che il dispositivo strutturale gli permette di fare; questo succede anche in famiglia, dove è riscontrabile l'azione del genitore inserita tuttavia in una struttura familiare e sociale che condiziona il suo stesso agire. Non si tratta in questa sede di approfondire nel dettaglio ogni sottodimensione del dispositivo in esame; piuttosto l'obiettivo di questo paragrafo è individuare per ogni livello alcuni elementi a mio avviso importanti nell'analisi della famiglia.

1. La temporalità diventa oggetto pedagogico distinguendosi nella sua dimensione storico-sociale e familiare-individuale. Rispetto a quest'ultima possiamo ritrovare in famiglia diverse temporalità – dei singoli, dei genitori, della famiglia – ognuna con le proprie esigenze legate tra loro.

Indubbia ad esempio è una certa temporalità genetica, legata alla crescita del soggetto e quindi funzionale al suo sviluppo, oppure il tempo perfetto nella società attuale che, come si è già visto nell'analisi sociologica, è senza passato né futuro; in famiglia questa caratteristica si ripercuote prepotentemente nelle azioni dei genitori, che sono spesso costretti a prendere decisioni nell'immediato in risposta a bisogni impellenti. Questo tempo incalzante permette quindi di vivere molte esperienze, di breve o lunga durata che siano, quasi divorandole: se ne fanno molte, magari contemporaneamente, in velocità; oppure se ne fanno poche e povere, ripetitive. La necessità di sentirsi occupati è conseguenza di un più ampio dispositivo di produttività che veicola il soggetto a fare, essere occupato, muoversi, indipendentemente dal cosa fa. Il tempo della riflessione, che richiede non il privarsi di vivere le esperienze che si è spinti a fare, è un tempo dedicato a far sedimentare quanto fatto, a ragionare sulla ricchezza o meno di

quell'evento; è occasione per “trasformare un vissuto personale in qualcosa che mette alla prova e invita alla ricerca non solo di una soluzione ma anche di un significato originale e di domande di senso in grado di orientare, di facilitare, di aprire ad altre esperienze”¹⁰⁹.

2. La spazialità è dimensione parallela al tempo, e anch'essa è oggetto pedagogico nella misura in cui educa disponendo e disponendosi in ambienti, luoghi, architetture. Non è facile distinguere le diverse e molteplici spazialità presenti in famiglia, ma sicuramente se ne distingue una personale di ogni membro del gruppo domestico che riguarda la propria esistenza intesa come orizzonte di strumenti e progetti con i quali rapportarsi al mondo, essendo anzitutto corpo; ciò significa che ognuno di noi vive anzitutto lo spazio come personale: agiamo intenzionalmente in uno spazio che quindi ci appartiene e conosciamo; può essere la camera per un figlio, l'ufficio per un genitore che lavora a casa, la cucina per una madre casalinga. Personalizziamo lo spazio e lo rendiamo funzionale a noi stessi, ai nostri obiettivi o semplicemente al nostro viverci al suo interno. Questo spazio può essere altresì naturale o sociale, pensiamo ad esempio ai luoghi d'infanzia di un genitore o a quegli angoli che ritagliamo per noi stessi al di fuori del caos quotidiano. Ma è indubbio che lo spazio può essere istituzionale, se pensiamo alla scuola per un figlio, ma anche normativo e stringente se limita l'azione del soggetto e impedisce i suoi movimenti (pensiamo alle barriere architettoniche ad esempio). Ma ancora lo spazio può essere espressivo, libero e comunicativo se è luogo di condivisione ed emersione di emozioni ed esperienze; una madre che si dedica ad allestire qualche attività artistica con i figli valorizza il tempo in questa direzione. Lo spazio può essere ancora locale o globale, in riferimento alla piccola realtà cittadina o nazionale oppure più ampia in base agli spostamenti in altre nazioni e continenti. Sono tuttavia da riconoscere anche spazialità che nella società odierna non hanno valore, sono spazi di transizione nel quale il soggetto non è in grado di far proprio alcun apprendimento o cambiamento; pensiamo ad esempio ai centri commerciali che permettono un radicamento nullo o effimero. Sono gli spazi manipolati dalla tecnica, condizionati e amplificati dalle ultime tecnologie, al limite del reale e spesso sconfinanti nel virtuale.
3. La corporeità è direttamente associata al tempo e allo spazio; quando infatti si parla di temporalità e spazialità dell'individuo, lo si considera anzitutto nel suo corpo, fisicamente presente. È quindi una dimensione fondante il processo formativo dal momento in cui “costituisce il perno di strutturazione e di generazione del dispositivo che rende possibile, anzitutto in maniera non intenzionale, ma poi anche secondo strategie organizzate, l'interpenetrazione storicizzante di organismo, personalità, cultura e società, attraverso i processi di maturazione, di apprendimento, di socializzazione e di trasmissione culturale, cioè attraverso l'educazione e le sue semiosi”¹¹⁰. L'educazione infatti è un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sul corpo. Oggi l'obiettivo principale che la società veicola e il singolo persegue è avere un corpo in salute, anzitutto dal lato del benessere fisico, ma ancora nell'essere pronti e prestanti per le sollecitazioni che provengono da più ambiti del sociale. Il corpo consente di

¹⁰⁹ C. Palmieri, (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo*, Franco Angeli, Milano, 2012, p.164.

¹¹⁰ R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano, 2003, p.472.

“collezionare piaceri”: le sensazioni vengono sentite e consumate tanto più intensamente quanto più il corpo è efficiente (Cfr. Bauman 2002) pertanto diventa prioritario esibirsi, mostrarsi, spettacolarizzarsi. Questi due livelli tendono a riproporsi in famiglia in misura differente: da un lato l’attenzione al benessere emerge ad esempio nel tipo di alimentazione che si adotta nel gruppo domestico o che scelgono i singoli, allo stesso modo lo sport come passatempo e occasione per stare in forma, sperimentarsi, divertirsi, sfidare i propri limiti e le proprie capacità. Dall’altro l’attenzione al corpo emerge dalle pratiche che vengono concesse ai figli da parte dei genitori, ad esempio in base all’età è data o meno la possibilità di farsi tatuaggi, truccarsi, vestirsi con certi capi d’abbigliamento.

4. L’ultima dimensione è quella simbolica, che in questa sede è difficile definire se non come tutte quelle occasioni, rimandi, particolarità, dettagli che si sviluppano o emergono in un evento educativo e non sono immediatamente intuibili. Il simbolo è qualcosa che “sta per”, ovvero acquista valore nel discorso e nell’esperienza perché getta un ponte tra rappresentazioni, evitando il linguaggio chiaro e diretto della comunicazione ma prendendo corpo a partire dalla sensibilità e della sintonia tra le parti in gioco. Spronare perché si mangi tutti insieme a cena non è solo legato a questioni organizzative – può essere utile ad una madre che cucina preparare una volta sola per tutti – ma diventa simbolo di unione e condivisione di un pasto, oppure anche occasione per dialogare, stare insieme, confrontarsi e raccontarsi la giornata.

2.2.3. La famiglia è un dispositivo?

Si è in grado di argomentare con sufficiente sicurezza che una famiglia potrebbe essere un dispositivo a seguito di due processi di ricerca paralleli che ora trovano occasione di incontrarsi. Il primo riguarda quanto è stato detto finora, ovvero si è trattato di comprendere come possiamo intendere un dispositivo in senso generale e vedere la sua pertinenza in ambito educativo. Il secondo processo di indagine nasce da una revisione della letteratura volta ad individuare assonanze e discrepanze tra le dimensioni che caratterizzano più configurazioni familiari, ritrovando da un lato caratteristiche comuni, fondanti e stabili diversi gruppi familiari, dall’altro riscontrando elementi di novità e unicità all’interno dei gruppi stessi. È possibile quindi proporre la tesi della famiglia come dispositivo nel momento in cui si può configurare un discorso che, coniugando in modo pertinente la teoria sul dispositivo con la realtà quotidiana delle famiglie, permette di leggere in modo trasversale e razionale le diverse realtà familiari e trovare in essere le caratteristiche che la rendono ambito privilegiato nel quale discutere di formazione. È possibile affermare che “la famiglia è un dispositivo che da un lato organizza i significanti che ripercorrono il filo della storia e delle generazioni e dall’altro lascia degli spazi aperti in un campo relazionale che è destinato ad evolversi in senso generativo e degenerativo”¹¹¹.

¹¹¹ N. Termino, *La generatività del desiderio*, Franco Angeli, Milano, 2011, p.75

Lo schema che segue nasce come sintesi del percorso sopraddetto. Lo scopo come si evince non è stato quello di categorizzare e incasellare le dimensioni comuni tra dispositivo e famiglia, ma sistematizzare e rintracciare una logica negli argomenti che verranno affrontati nelle pagine seguenti e che riguardano gli aspetti educativi del dispositivo-famiglia.

Dispositivo familiare	Educativo	Non formalità/Informalità	Strumentale e culturale	Rapporti di forza e affettivi	Temporale	Spaziale	Personale e sociale	
			Gesti Attività Azioni	Simmetria/ Asimmetria Reciprocità/ Non reciprocità	Ritualità		Materiale Simbolico Virtuale	Qualità relazionale
			Discorsi Linguaggio		Sincronia/ Diacronia			
	Continuità/discontinuità							
	Pedagogico	Coerenza/incoerenza – Continuità/discontinuità						

Per una comprensione puntuale verranno di volta in volta analizzate le diverse componenti della tabella, invitando tuttavia a mantenere una lettura generale e comprensiva del discorso che si fonda su un presupposto: la famiglia è necessariamente un'esperienza educativa essenziale per chi la costituisce perché produce e mette in circolo apprendimenti, cambiamenti, trasformazioni nei suoi membri. Il dispositivo familiare viene diviso in due macro categorie: educativo e pedagogico; la scelta di sottolineare questa differenza è volta solo a rendere più chiari i punti di vista con il quale è possibile leggere il dispositivo nella sua globalità.

Educativo.

Il primo nucleo da analizzare riguarda il dispositivo qui definito come educativo e le sue sottodimensioni. Con esso si intende in particolare considerare quelle caratteristiche che lo costituiscono e che direttamente concorrono ad apportare un cambiamento nella vita dei membri del gruppo familiare. Le dimensioni che fanno quindi parte del dispositivo educativo sono, come si vedrà, implicate a livelli differenti e in modalità differenziate nella strutturazione della vita familiare e degli apprendimenti che ne conseguono.

1. Un primo aspetto riguarda la categoria che evidenzia la famiglia come *sistema*, in particolare nei rapporti personali e sociali. In questa lettura si tratta di leggere il sistema famiglia da due punti di vista.

Il primo di essi si potrebbe dire interno alla famiglia stessa, poiché sembra scontato affermare che in qualsiasi tipologia familiare possiamo considerare la presenza di esseri viventi. Si è volutamente tenuta la dicitura esseri viventi poiché consente di affrontare in maniera più ampia la questione «chi fa parte della famiglia». Si può affermare che la qualità relazionale indica la tipologia di legami all'interno della famiglia, intendendo con questa dicitura un grado sufficiente di mediazione, di problematizzazione e riflessione, improntata all'ascolto reciproco, alla comprensione, alla cura tra i membri del gruppo domestico. Compone quindi la famiglia una madre, un padre e il proprio figlio, anche un nonno, ma ulteriormente e a gradi differenti degli zii ad esempio. Ma ancora si è detto che non è possibile individuare i componenti esclusivamente in base alla consanguineità o parentela (ricordiamo il caso delle adozioni); anche degli amici che condividono delle relazioni in questi termini sono da considerarsi «amici di famiglia», o ancora anche un animale domestico può essere «uno di famiglia» (talvolta può diventare l'unica compagnia di un anziano ad esempio).

Il secondo punto di vista è proiettato all'esterno alla famiglia, ovvero sono tutte quelle relazioni che essa – intesa nei suoi membri singoli o insieme tra loro – possono intrecciare con le diverse istituzioni o gruppi presenti nella società, pensiamo alla scuola o alle attività sportive ad esempio. Ognuna di essere è un sistema che ragiona secondo la propria organizzazione, con una propria autonomia e con delle regole, ed è proprio questo continuo rimando tra più sistemi che rende la famiglia dinamica e in costante evoluzione.

2. Il discorso può essere approfondito in riferimento alla dimensione *spaziale*. Se chiaramente la qualità relazionale gioca un ruolo fondamentale nei rapporti, vero è che il contesto pesa nella strutturazione delle varie relazioni. In particolare diciamo che i membri della famiglia condividono un luogo fisicamente stabile. Esso è quindi un punto di riferimento per loro ma nello stesso tempo li definisce quali facenti parte di quel nucleo. Essendo un luogo reale è materialmente presente e agibile dai soggetti, va tuttavia detto che non è possibile limitarsi a questo. Se pensiamo ad un padre che per lavoro è costretto a passare del tempo fuori casa, non per questo perde il suo essere un componente di quella famiglia; anzi la sua lontananza sarà sentita anche per differenza: è la mancanza che ribadisce simbolicamente la presenza di chi non c'è, e che quindi viene comunque considerato a tutti gli effetti come un membro di quel nucleo. Lo spazio della famiglia è quindi reale e virtuale: nel primo caso è chiaramente in riferimento ad un luogo tangibile; nel secondo caso è un luogo immateriale o transitorio: per i componenti del gruppo domestico si tratta di condividere un luogo che seppur non è presente nella concreta realtà esso ribadisce comunque l'essere famiglia; è sapere che per quei soggetti esiste in un determinato ambiente che possono condividere.
3. Direttamente connessa alla questione spaziale troviamo quella *temporale*. In questo senso vale la pena ricordare, anche se può risultare scontato, che in famiglia possono coesistere individui di età differente; pensiamo alla coppia genitoriale rispetto al loro figlio adolescente, ai nonni rispetto ai nipoti, ma anche ad una semplice coppia in cui tra i due partner ci sia uno scarto d'età. Il dato sull'età anagrafica può essere un indicatore che permette di approfondire una nuova differenziazione; si potrebbe quindi affermare che in famiglia coesistono almeno due temporalità.

La prima, *diacronica*, segue l'esempio generazionale ed evidenzia le possibili discrepanze di età tra chi compone quel nucleo. Non solo età diverse ma anche abitudini diversificate e impegni lavorativi differenti che richiedono tempi differenti; se si guarda nel dettaglio si potrebbero notare molte di queste differenze temporali che rendono la vita familiare dinamica. Nello stesso tempo si rintraccia una certa *sincronicità*, sottolineata dal fatto che non solo si condividono relazioni e spazi, ma queste possono avvenire nello stesso momento; pensiamo ad esempio a quelle famiglie rigidamente abitudinarie, nelle quali si scandiscono funzionalmente il momento della cena, la messa la domenica, oppure la sveglia mattutina. Se quindi differenti temporalità e spazi si intrecciano tra loro, spesso in un collaudato meccanismo di gestione delle questioni famigliari, si evidenzia una dimensione comune a queste due caratterizzazioni, ovvero la ritualità, intesa come la possibilità di rintracciare un certa ricorrenza di gestione di spazi e tempi, anzi "il rituale è assemblaggio di tempi, spazi, corpi, segni, simboli, soggetti, oggetti: in una parola esso più che costituire solo *un* elemento del dispositivo pedagogico, potrebbe anche essere inteso come *il dispositivo stesso dal lato della sua applicazione e gestione sociale*"¹¹².

4. La quarta categoria è nominata ***rapporti di forza***. Con essa si vogliono mettere in evidenza brevemente quelle dinamiche che segnano delle differenze nei rapporti tra i membri della famiglia in termini di potere da un lato e di trasporto emotivo dall'altro. In primo luogo sono da riscontrare diversi gradi di *simmetria* o *asimmetria* nelle relazioni. I rapporti di potere sono costitutivi di un dispositivo, tuttavia in questa analisi si vogliono sottolineare solo quelle dinamiche che segnano una differenza nel rapporto tra i membri della famiglia. Se infatti è indiscutibile che ogni soggetto è unico, questa singolarità in rapporto con altre darà luogo a gerarchie nelle relazioni; tale varietà non rimanda esclusivamente ad una questione caratteriale, ma in modo più ampio riguarda l'esperienza che ognuno ha avuto modo di esperire. Per esemplificare potremmo ricordare le diverse specializzazioni professionali tra i membri del nucleo domestico, che stabilisce una gerarchia rispetto a chi è in grado di fare qualcosa piuttosto che un altro. Ma ancora l'autorevolezza che può mostrarsi in un rapporto è sostenuta dalla padronanza delle proprie conoscenze, in questo quindi si sviluppano simmetrie e asimmetrie relazionali basate su questioni afferenti il potere di conoscenza (del funzionamento di un oggetto, di una situazione). Ad esempio di norma i genitori sono gerarchicamente in una posizione più alta rispetto ai figli per il fatto di aver già vissuto determinate esperienze, e a loro volta saranno per certi versi in posizione inferiore rispetto ai loro genitori; ma nulla vieta di vedere capovolti i ruoli: un figlio potrebbe render conto ad un genitore di situazioni che esso non conosceva, oppure illustrare il funzionamento di un oggetto di nuova tecnologia al genitore che non ne sa nulla. In secondo luogo essere famiglia è anche sviluppare legami e relazioni emotivamente connotate, condividendo più o meno continuamente luoghi, tempi ed esperienze; in questo senso distinguere una reciprocità/non reciprocità dei rapporti affettivi sembra essere caratteristica esclusiva di una famiglia nel momento in cui l'affetto che si mostra non ha la pretesa di essere ricambiato negli stessi termini. In altre parole l'affetto di un

¹¹² R. Mantegazza, *Teoria critica della formazione*, Unicopli, Milano, 1995, p.138.

genitore per il proprio figlio è difficilmente paragonabile ad altre relazioni, spesso attriti o dissapori con i figli possono allentare la corda della reciprocità affettiva, ma questa non cessa di essere presente. In altri casi invece è proprio la non reciprocità a caratterizza quella relazione, spesso si sentono più vicini emotivamente soggetti estranei alla famiglia istituzionalmente riconosciuta; è il caso ad esempio di rapporti nel quale uno è «come un fratello» per l'altro, frase che evidenziando una certa reciprocità affettiva extra-familiare, rende evidente che l'essere come un membro della famiglia (un fratello) è pari ad avere una relazione emotivamente forte e stabile come già può accadere nel gruppo domestico di riferimento.

5. Un ultimo punto del quadro educativo riguarda la dimensione *strumentale e culturale*. Se «l'azione educativa dei genitori tende a «dare forma» ai discendenti, sulla base di modelli culturali ritenuti validi e auspicabili»¹¹³, e sono diverse le condizioni che permettono di definire una famiglia – relazioni e rapporti di forza, tempi, spazi – allora «l'educazione familiare gira intorno a questa complessità concreta e materiale, composta di molteplici elementi i quali assumono significati e valori diversi [capaci] di dar forma e pertanto qualità»¹¹⁴. Tale dimensione fa riferimento all'agire del genitore in due ambiti affini, ma differenti.

Il primo è l'ambito *strumentale*, nel quale è possibile riconoscere concretamente i gesti, le attività e le azioni che il genitore compie. Nel dettaglio ritroviamo: i movimenti del corpo (braccia, mani, capo) con i quali si esprimono pensieri, sentimenti, desideri a volte anche non volontari, tacitamente o a supporto delle parole; le azioni come espressione e manifestazione della volontà sono considerate in questa sede come atti singoli rivolte a un determinato fine e contrapposte alle attività, considerate come azioni nella loro durata. Inoltre l'azione del genitore è spesso accompagnata dalla parola; in particolare l'attenzione è riferita al linguaggio come la capacità e la facoltà di comunicare pensieri, esprimere sentimenti e informare altri soggetti sulla propria realtà interiore o esterna per mezzo di un sistema di segni vocali o grafici. Si è volutamente fatta una distinzione sul vocabolo parola per indicare più dettagliatamente il termine che il genitore usa e al quale ne consegue una certa significativa reazione da parte degli altri membri. Azioni e linguaggio consentono quindi al ricercatore di sviluppare la sua ricerca a partire da ciò che effettivamente e materialmente si sviluppa in famiglia.

Il secondo ambito è quello *culturale*, che riguarda la necessità di dover considerare gesti e parole in un determinato contesto culturalmente connotato. Anche la cultura dovrebbe essere letta a due livelli differenti: nel primo caso il riferimento è all'ambito sociale più ampio e quindi a convenzioni e simboli che rimandano al vivere in quella determinata società (europea), ma ancor di più nazionale (Italia) e ulteriormente locale (città). Ognuno di questi luoghi ha precise connotazioni che influenzano o meno la vita dell'individuo. Nel secondo caso, il più inerente alla ricerca, rimanda al fatto che sono gli «adulti ad «imprimere» quella forma particolare, la «cultura familiare» della quale inconsapevoli depositari sono proprio i genitori»¹¹⁵. Il piano culturale si rende quindi più settoriale e specifico a livello di famiglia, comprendendo la più ampia sfera

¹¹³ S. Tramma, *Op. Cit.*, 2003, p.35.

¹¹⁴ G. Prada, *Ma chi ti ha insegnato l'educazione?*, Franco Angeli, Milano, 2012, p.21.

¹¹⁵ *Ibidem*.

generazionale e quindi una cultura di riferimento che si svincola dalla sola famiglia in analisi. Si può fare cenno a riguardo alla memoria familiare, intesa come “struttura sovra-individuale, a rete, fortemente ridondante, che garantisce la perpetuazione di comportamenti, linguaggi, significati condivisi”¹¹⁶.

A completare il quadro della macro-dimensione educativa serve un’ulteriore precisazione. In primo luogo tutte le sotto-categorie individuate (relazioni, spazi, tempi, azioni, parole) possono avere una doppia connotazione: *non formale e informale*. Nel primo caso avremo “esperienze dotate [...] di intenzionalità, progetto e contratto”¹¹⁷ con una chiara distinzione tra educatore ed educando; in particolare sono situazioni in famiglia nelle quali viene predisposto dal genitore uno spazio ed un tempo nel quale il figlio possa fare esperienza – è il caso ad esempio di quando si vuole insegnare una determinata attività; anche le altre dimensioni del dispositivo vengono interpellate, poiché vi è da entrambe le parti la consapevolezza, ad esempio, di un certo tipo di relazione o dell’uso di un determinato linguaggio specifico. Nel secondo caso “le esperienze informali riguardano la complessità della vita quotidiana e dell’esistenza dei soggetti, non sono riconducibili a tempi e a luoghi caratterizzati da progetto, intenzionalità e chiara differenziazione relazionale tra educatore ed educando”¹¹⁸. In realtà, secondo quanto detto, viene comunque mantenuta una certa asimmetria relazionale, poiché dovrebbe esserci la consapevolezza di una disparità tra rapporti, soprattutto se consideriamo ancora una volta l’atto che il genitore rivolge al figlio (e non viceversa).

L’esperienza educativa può inoltre assumere differenti direzioni intenzionali. La vita familiare sembra svilupparsi in una dimensione spontanea e naturale: l’individuo, approfittando della relazione con l’altro, può educarsi e apprendere pratiche e comportamenti in un contesto protetto; questo per certi versi è incentivato dalla dimensione biologica, per cui una coppia si prende cura del proprio figlio frutto della loro unione. Volendo tuttavia ampliare la prospettiva, l’educazione familiare si configura più precisamente in altri tre livelli:

- nella sua estemporaneità, ovvero riconoscere oltre ad una spontaneità e una naturalezza delle pratiche educative, una differenza rispetto alla maturità dei soggetti implicati in relazione; per cui ad esempio individui più maturi stimolano, aiutano, condizionano soggetti meno maturi senza impostare tali attività in modo organizzato o programmato. Spesso sono azioni dettate dal buon senso o dall’educazione che in prima persona hanno ricevuto. In questo ambito si parla anche di esperienze educative non intenzionali.
- Diverso è il caso nel quale pratiche estemporanee assumono una certa direttività, per cui appoggiandosi a tavole valoriali o particolari contenuti di esperienza si agisce in modo voluto e intenzionale; i metodi e gli strumenti possono risultare talvolta poco pensati e gli esiti altrettanto incerti.
- Nel caso in cui l’azione sia intenzionale, non ideologicamente predeterminata e capace di riferirsi a spazi e tempi, si può parlare di pratiche razionalmente fondate.

¹¹⁶ L. Formenti, *Op. Cit.*, 2000, p.65.

¹¹⁷ S. Tramma, *Op. Cit.*, 2003, p.28.

¹¹⁸ *Ibidem*.

Questo dispositivo funziona attuando una serie di meccanismi che dal punto dei vista dei genitori – protagonisti della ricerca – ha un primo importante obiettivo, ovvero “nelle famiglie con figli *lo scopo “operativo” ultimo attribuibile all’educazione familiare* [...] è l’autonomia dei discendenti, cioè il distacco armonico e funzionale dei figli dal nucleo familiare originario”¹¹⁹. Sono da sottolineare due questioni legate a questa affermazione.

La prima riguarda il soggetto che compie l’azione di rendere autonomi i figli, non quindi i genitori nello specifico ma la famiglia nel suo complesso; le azioni educative nascono quindi dal movimento del dispositivo stesso e non sono intrinseche né nella personalità dei genitori, né esclusivamente nelle relazioni tra i membri del gruppo; l’educazione familiare diventa occasione di autonomia per i figli perché inseriti in un meccanismo complesso, in procedure che si situano su dimensioni differenti e non rendono così possibile attribuire l’efficacia e la validità di una certa azione educativa ad appannaggio esclusivo dei genitori. Da questo punto di vista è indubbio poter affermare che è al genitore che spetta l’ultima parola e decide se il proprio figlio può/non può svolgere delle attività, uscire fino ad una certa ora, essere gratificato o punito per il suo comportamento. Tuttavia la decisione presa dall’adulto non è frutto della sua scelta autonoma, come individuo o esclusivamente in base all’umore del momento; essa nasce da una serie di fattori contingenti: lo spazio e il tempo, nel quale si prende la decisione e che si configura nell’azione futura, i vissuti legati all’oggetto di scelta, i ricordi, le proprie esperienze passate, le relazioni attuali con i membri della famiglia rispetto quella decisione, le implicazioni emotive che sorgono o che si prevedono nascere ad azione compiuta, il mantenere un proprio ruolo nel gruppo familiare, ascoltare i pareri di altri, essere più o meno condizionato dalla realtà sociale, valutare la decisione in base al rapporto e alla sintonia con il proprio partner, mettere in campo anche inconsapevolmente emozioni e desideri sottesi quell’argomento ecc. Queste sono solo alcune delle variabili che inevitabilmente intercorrono nella decisione di un genitore, pertanto colui che in fondo sceglie la linea educativa è il dispositivo familiare per mano del genitore.

La seconda questione è legata allo scopo, poiché se è vero che l’autonomia dei figli si configura come «scopo ultimo», ciò implica che in famiglia si configurano altri scopi più o meno sentiti dai suoi membri; si potrebbe dire in generale che allora “quando si mette in piedi una famiglia si desidera che abbia una determinato stile e che sappia soddisfare determinate richieste”¹²⁰. Una coppia pondera quindi una serie di scelte nel suo percorso di costruzione di una famiglia: ad esempio ancor prima di educare i figli si pensa a volerli mettere al mondo, a prendersene cura, a fare delle scelte in prima persona per sopperire alla loro non autonomia.

Pedagogico.

Giungendo progressivamente ad una parziale configurazione di famiglia, di volta in volta aperta a nuove sfide interpretative, si cercherà ora di comprendere la qualità della funzione educativa che essa svolge. Nell’analisi della dimensione educativa del dispositivo familiare

¹¹⁹ *Ivi*, p.34.

¹²⁰ G. Prada, *Op. Cit.*, 2012, p.30.

si sono evidenziate le diverse componenti a cui è possibile rimandare un ruolo educativo per l'intero nucleo familiare; a partire da questo è possibile associare l'esperienza in famiglia ad una più generale esperienza educativa cercando di comprendere come queste sottodimensioni si possano intrecciare tra di loro. In questo intreccio di variabili, una famiglia può presentare elementi ricorrenti e/o discontinui riscontrabili nelle sue pratiche educative. Dal punto di vista di questa ricerca si tratta di compiere quindi due azioni: da un lato comprendere se questi elementi sono presenti nell'insieme delle sottodimensioni che configurano quella parte di dispositivo che si è chiamato *educativo*; dall'altro se le dimensioni educative possano essere lette attraverso una riflessione di secondo livello che ne evidenzii quindi una specifica pedagogia familiare (evitando che tali dinamiche rimangano superficiali ed estemporanee).

Nel primo caso è possibile rintracciare una certa continuità/discontinuità e coerenza/incoerenza in riferimento alle dimensioni del dispositivo educativo dal momento che “i figli trovano “naturale” che i genitori mantengano la posizione; non può che essere così dal momento che i genitori dal principio rappresentano concretamente e materialmente sicurezza e continuità [...] Quella tra genitori e figli è una relazione assai poco “democratica”, nel senso che il ruolo di riferimento è assegnato al genitore da principio e non potrebbe essere altrimenti”¹²¹. “Tutte le pratiche [educative] richiedono costanza, attenzione, stabilità, fedeltà e questo significa che il primo importante frutto dell'albero della fiducia è proprio la continuità. La continuità è dunque la prima delle costanti che strutturano l'educazione concreta e materiale”¹²².

Se la prima questione era legata alla materialità dell'azione educativa, nel suo concreto attuarsi, questo secondo caso riguarda la possibilità per un genitore di mettere in atto un lavoro di riconoscimento, comprensione e riflessione sul proprio agire; in questa prospettiva è possibile affermare di essere ad un livello di pedagogia familiare, non più solo educativa. In questa sede si dà per assodato che ogni famiglia possiede una sua pedagogia nel momento in cui si pensa alla forma che può prendere l'intero dispositivo familiare, a partire dalle scelte dei componenti del nucleo come il trovare un'abitazione, l'organizzazione lavorativa, la cura del proprio gruppo: “si tratta di far acquisire abitudini e in fondo di dar loro un ordine [...] l'educazione è proprio costruita intorno ad atti continui, ripetuti, di un quotidiano batti e ribatti”¹²³. Serve inoltre tener presente che tali possibili occasioni di continuità in famiglia “possono legittimamente connotarsi come “eventi educativi”, poiché sono moltissimi quelli che stimolano, direttamente o indirettamente, consapevolmente oppure no, delle trasformazioni negli individui (e persino nei gruppi sociali), dunque una loro crescita ed un loro sviluppo”¹²⁴. Un elemento fondamentale che si evita di dare per scontato è che se si vuole giungere ad un cambiamento per il soggetto attore dell'evento educativo – come può essere il figlio per i genitori – “occorre che l'individuo (il gruppo) al quale esso è rivolto si mostri recettivo, disponibile o anche solo capace di entrare in una certa sintonia (in una sorta di circuito comunicativamente valido)

¹²¹ Cfr. *Ivi*.

¹²² *Ivi*, p.52.

¹²³ *Ivi*, p.24.

¹²⁴ P. Bertolini, *Op. Cit.*, 1988, p.127.

con esso”¹²⁵; una condizione essenziale per una certa reciprocità della relazione (educativa) che si sviluppa in famiglia, è quella della cura, nel momento in cui nascendo il figlio si trova nelle condizioni di essere accudito e allevato dai genitori. La cura, nell’accezione più ampia che le si possa dare – affettiva, che risponda al bisogno del bambino, che lo salvaguardi dal rischio – stabilisce di per sé una richiesta educativa; nel momento in cui al desiderio e al bisogno del bambino si sovrappone e prevale quello dei genitori, perdendo di reciprocità, è più corretto parlare di “evento di auto-valorizzazione o di auto-assicurazione di chi lo mette in atto, come evento di ordine moralistico o religioso o politico, o altro di simile”¹²⁶. Si tratta ora di comprendere più nel dettaglio dove e come emerge la *coerenza/incoerenza - continuità/discontinuità* quali elementi fondanti la pedagogia familiare. Si individuano tre livelli:

- *Continuità/discontinuità generazionale*. Possiamo anzitutto ritrovare tratti di continuità in riferimento alla storia familiare di ognuno; “viviamo la nostra esistenza a partire dalla forma ricevuta [...] l’educativo è nascosto nel *come* i nostri genitori, o chi per essi, ci hanno portato al risultato [...] la forma da loro ricevuta rimane ed oggi è a nostra disposizione. Volendo, abbiamo “solo” il compito di interpretarla”¹²⁷. L’attenzione si focalizza sulla possibilità che i genitori odierni hanno di promuovere o meno questa forma ricevuta; si tratta di riconoscere “elementi di continuità, sia elementi di discontinuità con la precedente storia familiare. L’azione educativa può tendere cioè a favorire il *proseguimento* di alcune storie familiari e l’*interruzione* di altre”¹²⁸. Seguendo quanto detto finora sono molteplici gli elementi spaziali, temporali, relazionali che vengono modificati, segno di una non completa continuità con il precedente nucleo familiare; anzi, è proprio per tali discontinuità che si originano nuove famiglie e se ne modificano altre. È quindi evidente che si dovrà tener conto anzitutto di questa linea continuativa o meno in famiglia, senza tuttavia dimenticare che nel momento in cui si trasmette un sapere, si dovranno tener presenti i cambiamenti che integrano e trasformano la nostra cultura di riferimento. L’atto interpretativo, a cui è chiamato il genitore, è particolarmente evidente nelle risposte che esso dà a questioni che spesso si presentano nuove in discontinuità con la precedente storia familiare. Qualunque evento educativo è pertanto produttore di senso, ma non può limitarsi ad una passiva trasmissione di contenuti secondo leggi o consuetudini rigide.
- *Continuità/discontinuità sistemica*. Ogni dimensione del dispositivo familiare in analisi, come si è visto, non può essere compresa a sé stante; “emerge cioè la natura sistemica dell’evento educativo qualunque esso sia e qualunque sia la sua rilevanza, dove per sistema si deve ovviamente intendere un tutto organico formato da diversi elementi o fattori (variabili) tra loro in una correlazione tanto stretta da comportare variazione del tutto a partire da variazioni dei singoli elementi. Potremmo anzi sostenere con piena legittimità che l’educazione consiste in un «sistema di sistemi»”¹²⁹. Nel

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ *Ivi*, p.128.

¹²⁷ G. Prada, *Op. Cit.*, 2012, pp.145-146.

¹²⁸ S. Tramma, *Op. Cit.*, 2003, p.35.

¹²⁹ P. Bertolini, *Op. Cit.*, 1988, p.137.

paragrafo 2.1 si è già concluso quanto sia effettivamente possibile leggere la famiglia come un sistema in relazione a un più ampio panorama educativo. Le pratiche educative dei genitori potrebbero quindi essere modificate da ciò che avviene nel contesto, e in riferimento al binomio continuità-discontinuità e coerenza-incoerenza, le informazioni che la famiglia elabora potrebbero essere viste come differenze che si introducono e si producono nel sistema.

- *Coerenza/incoerenza a livello di **consapevolezza e inconscio***. Se pensiamo alle diverse componenti del dispositivo famiglia è indubbio che non tutte le sue dimensioni siano sempre consapevoli e coscienti all'individuo che fa parte del gruppo familiare. L'evento educativo nella sua complessità può lasciare un margine legato alle azioni che lo configurano; con tale scarto si intendono quelle azioni, pratiche, pensieri, scelte che risultano essere poco pensate, poco razionali, legate più a una dimensione istintuale; sono cioè quelle che ribadiscono il rischio che "l'educazione [sia] nella cultura contemporanea qualcosa di non detto e di latente, che non può più essere concepito e progettato, proferito e tramato, ma non perciò meno reale e fattuale"¹³⁰. Un contributo fondamentale è riconoscere che nelle pratiche educative genitoriali, una dimensione tende a sfuggire alla consapevolezza, ma non per questo alla comprensione; si tratterebbe infatti di leggere le dinamiche educative rintracciando coerenza e incoerenza a partire da ciò che viene manifestato nelle azioni e nelle parole, e individuare se nella continuità/discontinuità sono presenti zone d'ombra e momenti poco chiari. Il contributo fondamentale di una lettura di questo tipo del dispositivo è data dal confermare che "l'educazione si riafferma come un'esperienza ineliminabile di piacere e di sofferenza, di passione e di desiderio"¹³¹, quindi fortemente connotata a livello emotivo e nella quale potrebbero emergere anche componenti fantasmatiche che, al pari di altri professionisti educativi, influenzano l'azione del genitore in famiglia. Lavorare sul desiderio ad esempio è "porre distanza tra i nostri [dei genitori] e i suoi [del figlio] desideri, così da mantenere uno spirito critico anche sul nostro modo di reagire a quella che potrebbe rivelarsi un'opportunità educativa, piuttosto che l'ennesima occasione perduta"¹³².

2. La genitorialità.

Un discorso che ha come protagonisti i genitori che si trovano a vivere la preadolescenza e l'adolescenza dei propri figli è sicuramente ampio sia per temi potenzialmente trattabili, sia per la complessità e connessione tra gli argomenti in gioco. In questa parte si vogliono proporre alcune riflessioni sulla genitorialità, ma è chiaro che non è possibile separare a livello di ragionamento l'essere genitori dal fare famiglia. L'analisi pertanto si muoverà su

¹³⁰ R. Massa, *Op. Cit.*, 1987, p.14

¹³¹ *Ivi*, p.20.

¹³² Cfr. G. Prada, *Op. Cit.*, 2012.

questi due livelli – della famiglia e della genitorialità – cercando il più possibile di esaltare alcune specificità legate ai ruoli paterno e materno.

1. Essere genitori, breve analisi storico-legislativa.

Cercare di comporre una panoramica sul ruolo genitoriale necessita di un passaggio preliminare nel quale approfondire la figura del genitore facendo ricorso a una riflessione interdisciplinare.

Per comprendere come è possibile leggere i ruoli del padre e della madre nei riguardi del proprio figlio è indispensabile attenersi al diritto; il primo rimando è quindi rivolto alla legislazione italiana in tema di potestà parentale. In secondo luogo è innegabile che il periodo fascista ha contribuito non poco a strutturare una netta divisione di ruoli e competenze all'interno della famiglia. Rispetto al 2016, anno in cui si sta scrivendo e si è svolta la ricerca, il periodo del regime è distante due generazioni rispetto ai genitori protagonisti della ricerca (come si è visto l'età media dei coniugi è di circa 40 anni); è presumibile quindi che i loro stessi genitori siano nati negli anni appena successivi alla fine della seconda guerra mondiale, ma che quindi i loro nonni abbiano vissuto il periodo dittatoriale. Si tratta allora di appurare, e confermare o meno anche tramite i dati della ricerca, almeno due spaccati storici che rappresentano due generazioni di “genitorialità”; in questo modo è possibile comprendere i cambiamenti attuali, pur considerando l'evoluzione del ruolo materno e paterno lungo un continuum, quindi una trasformazione costante e continua ma variabile e frammentata anche a livello territoriale e di possibilità economiche di una famiglia.

Dal punto di vista legislativo, oltre alle riforme che fanno capo agli anni precedenti la costituzione, si tratta di ampliare il discorso alle normative che hanno trovato luogo negli anni successivi la nascita della repubblica, a grandi passi fino ai giorni nostri.

Si è detto che i genitori esercitano la potestà preservando, tutelando e spronando il proprio figlio secondo le sue inclinazioni e i suoi desideri; questo è vero a livello legislativo e formale, la realtà quotidiana è decisamente più complessa e il genitore si trova a svolgere un ruolo suscettibile di rivisitazioni, aggiustamenti e anche critiche. Lo spartiacque che segna l'introduzione in famiglia di un'importante differenza – per dirla con la sistemica – per i membri del gruppo è il raggiungimento della maggiore età dei figli; è un traguardo formale, che a livello quotidiano e pratico può essere diversamente sentito da famiglia a famiglia, ma a livello legislativo segna importanti novità nella vita anzitutto del figlio, ma di conseguenza dei genitori. Fintanto che il figlio è minore al genitore spetta l'esercizio della potestà; il minore è privo della capacità di agire, ciò significa che non è in grado di prendere decisioni a livello giuridico senza l'interposizione di chi ne fa le veci (generalmente quindi il genitore). Quest'ultimo – per l'ordinamento italiano si tratta di considerare una potestà congiunta, ovvero di entrambi i genitori – agisce quindi in rappresentanza quantomeno legale del proprio figlio: risponde per suo conto di fronte alla legge. Si è detto che entrambi i genitori esercitano la potestà genitoriale, ma a volte non sempre per le decisioni si trova una mediazione “interna” tra i genitori e figli; nei casi in cui la questione diventa di rilevante importanza ma non si raggiunge un accordo, ciascun genitore può ricorrere senza formalità al tribunale dei minorenni; il tribunale tenta una

conciliazione nell'interesse del figlio e dell'unità familiare sentite le parti in causa. Qualora non si giunga comunque ad una soluzione, è facoltà del giudice scegliere uno tra i genitori che risulta essere più adatto nella cura e nell'interesse del figlio o temporaneamente sospendere l'esercizio della potestà per entrambi. In altri casi "la legge – in via di un'eccezione al principio generale dell'incapacità di agire – attribuisce autonomia decisionale al minorenne che ha raggiunto una certa età"¹³³, escludendo quindi la decisione unica del genitore. Un caso su tutti come esempio è la decisione del figlio adolescente di trovarsi un lavoro che lo possa occupare nei mesi estivi; si tratta di un impiego che risponda alle sue esigenze di autonomia, ma che non sia gravoso dal punto di vista della responsabilità e dell'impegno come tempo e mansioni. Il genitore può quindi supervisionare e incentivare o meno la decisione del figlio; nel caso citato è necessaria anche la sua approvazione, mentre in altri casi, ad esempio la decisione di seguire l'insegnamento religioso a scuola, dovrebbe essere facoltà singola del figlio (anche se spesso la decisione risiede nel più ampio gruppo familiare). In ogni caso l'autonomia concessa al minore è pari al suo grado di conoscenza della realtà che lo circonda e comprensione dell'impegno e delle responsabilità che egli mette in gioco qualora dovesse quindi prendere delle decisioni in modo esclusivo per la sua persona¹³⁴.

Questo è ciò che concerne attualmente il rapporto genitori-figli con maggior attenzione alla figura del ragazzo, quindi i margini d'azione del genitore nei suoi riguardi nei vincoli della legislazione vigente. In Italia si sono susseguiti storicamente una serie di cambiamenti al quadro legislativo che essendo diretti in modo evidente alla famiglia hanno avuto ripercussioni notevoli nell'esercizio del ruolo genitoriale. In questa sede con riferimento al secolo scorso si adatterà come spartiacque l'affermazione della repubblica per stilare due brevi discorsi; antecedente questo avvenimento si riprenderà in primo luogo la legislazione fascista e il ruolo dei genitori durante il regime, che rappresenta la generazione dei nonni dei genitori protagonisti della ricerca; pur considerando che in quegli anni presumibilmente i nonni saranno stati adolescenti o giovani adulti – quindi difficilmente già genitori – si tratta di considerare un macro periodo di riferimento per comprendere a grandi linee l'evoluzione del ruolo dell'uomo e della donna in famiglia. Il secondo punto, seguendo il corso storico, riguarda le novità introdotte con la costituzione, e quindi i primi anni post bellici, in riferimento alla generazione dei genitori dei padri e delle madri della ricerca fino a cambiamenti più recenti degli ultimi decenni.

¹³³ L. Lenti, J. Long, *Op. Cit.*, 2011, pp.249-250.

¹³⁴ Il discorso è complesso e intreccia la responsabilità sia del genitore che del figlio a seconda dell'evento che coinvolge la famiglia; in particolare se è vero ad esempio che è responsabilità del genitore mantenere il figlio quando è minorenne, "l'obbligo di mantenimento del figlio resta a carico dei genitori anche al raggiungimento della maggiore età, protraendosi fino a quando questi non diventi autosufficiente o sia accertato che la mancata autosufficienza economica sia da attribuirsi a sua colpa" <http://www.padri.it/angolo-dell'avvocato/il-mantenimento-del-figlio-maggiorenne-diritti-e-dover-stefano-cera-avvocato-della-famiglia-e-dei-minori.htm>. Un altro esempio invece fa capo all'imputabilità del minore come occasione nel quale la responsabilità è vincolata alla figura del figlio; in Italia infatti l'art. 98 c.p. stabilisce che "è imputabile chi, nel momento in cui ha commesso il fatto, aveva compiuto i quattordici anni, ma non ancora i diciotto, se aveva la capacità di intendere e di volere; ma la pena è diminuita". Questi sono solo due esempi di come l'ordinamento italiano gestisce la responsabilità dei singoli, anche nei riguardi della loro famiglia.

- Nella parte due di questo capitolo, paragrafo uno, si è vista la situazione delle famiglie ai tempi del regime fascista, spronata da una parte a mostrare le magnificenze del regime e dall'altra a sforzarsi di ritornare ai fasti romani della produttività agricola e della prole numerosa. Le misure politiche e sociali per promuovere un'evoluzione dell'istituzione famiglia, pur non ottenendo i risultati sperati dai fascisti, contribuirono a delineare una certa distinzione di ruoli e competenze educative all'interno del gruppo domestico. Il dato storico da cui partire è sicuramente l'accordo tra stato italiano e chiesa cattolica; ne consegue un certo affermarsi delle idee e della dottrina sia in ambito legislativo (pensiamo ai patti lateranensi) sia più semplicemente nella quotidianità degli individui. La chiesa infatti attribuiva alle donne una "sublime vocazione, quella di moglie e madre [...] attraverso la dedizione alla casa e alla famiglia, espressa sempre con modesta umiltà [...] Lavorare fuori casa invece equivaleva a mettere a rischio le loro famiglie e le istanze di emancipazione e uguaglianza erano sinonimo di perdizione"¹³⁵; per quanto riguarda i padri e i mariti cattolici "furono oggetto di minor attenzione [...] la loro autorità era indiscussa, ma [erano esortati] a essere compagni e non tiranni"¹³⁶. La volontà di ritornare alle grandezze dell'impero romano, visto come modello di rigore e serietà, attribuiva comunque al capofamiglia almeno due caratteristiche. La prima riguarda l'esaltazione della virilità, che si traduceva in un atteggiamento quasi di incuranza per la donna, vista come conquista sessuale o come oggetto di adulterio; erano mariti e padri a cui era consentito un comportamento avventuriero, che nelle parate mostravano la loro arroganza e il loro disprezzo per il genere femminile, come trofei da ottenere. La seconda caratteristica stride con quanto detto finora perché se è vero che l'uomo poteva essere visto come il conquistatore, dall'altro doveva onorare l'ambiente domestico, base di una società solida fondata sulla famiglia; questa sessualità dell'uomo "predatore" doveva quindi essere imbrigliata e reindirizzata verso una donna, che ingravidava più volte, e con quale cresceva la propria prole. Lo stato fascista era quindi ben disposto a dare spazio all'uomo come padre, pur consentendogli una certa libertà nel gestire la sua virilità anche in ambito extra coniugale. A differenza di altri regimi, come poteva essere quello nazista ad esempio, lo stato veniva dopo la famiglia: pur considerando la nascita di molti figli come opportunità per lavorare ed avere un esercito ben fornito per la guerra, l'uomo prima di essere soldato era padre. Per quanto riguarda le donne "i primi fascisti avevano una visione straordinariamente denigratoria e riduttiva dell'altro sesso, e non se ne sarebbero mai realmente liberati. Le donne erano isteriche, inaffidabili, non trovavano posto nella sfera politica. Le loro pretese di emancipazione e l'aspirazione al lavoro extradomestico erano defemminizzanti: le donne dovevano servire gli uomini"¹³⁷. Questa immagine di donna non poteva tuttavia bastare al regime: se da un lato essa veniva denigrata, dall'altro doveva essere esaltata come colonna portante al servizio della nazione; la donna nuova era quindi colei che stava a casa a fare figli e a volte veniva scelta per mobilitazioni ed esibizioni di massa di vario genere. Di fianco a questa immagine di madre produttiva, si stagliava invece una donna d'élite, che segue una certa cultura borghese spesso apparentemente denigrata dal Duce. Emerge quindi un quadro di

¹³⁵ P. Ginsborg, *Op. Cit.*, 2013, p.253.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ *Ivi*, p.259.

una famiglia molto divisa nei ruoli e nella possibilità di esercitare un potere anche educativo rispetto ai propri figli; il padre rimane la figura di riferimento per un'educazione solida, aiutato dallo stato che indirizza e promuove iniziative volte a costruire un modello di cittadino dedito al regime e al suo servizio. La donna come madre è tendenzialmente chiusa nell'ambiente domestico, si occupa delle faccende casalinghe e lavora nella misura in cui le è concesso di farlo sia dal marito sia dall'opinione pubblica.

- La guerra e la conseguente rottura dell'ordine politico fascista ha consentito un ampliamento molto fecondo di novità nell'ordinamento legislativo italiano, a partire da una forte e progressiva rivalutazione della donna in prospettiva di una sempre più affermata uguaglianza morale e giuridica dei coniugi. In particolare si può fare riferimento al movimento cosiddetto "del sessantotto" come fenomeno socio-culturale avvenuto in un tempo relativamente ristretto e intenso proprio intorno al 1968, che riguardò non solo l'Italia ma anche diversi paesi in Europa e nel mondo. Si tratta di movimenti di massa in realtà socialmente eterogenei – quindi operai, studenti ecc. – formati spesso per aggregazione spontanea e mossi da una forte carica di contestazione rispetto pregiudizi socio-politici vigenti nella società. Il periodo storico citato vede in realtà una compresenza di rivendicazioni differenti. A tal riguardo è possibile citare anche un'importante "liberazione sessuale" a seguito di un periodo di chiusura nei confronti della sessualità tra gli anni trenta e cinquanta. Si tratta nei fatti di un cambiamento nei riguardi della sessualità non tanto rispetto alle forme e alla frequenza del sesso, (anche se è ravvisabile un certo cambiamento nel comportamento sessuale, specie per le donne) piuttosto se ne parlava più apertamente di quanto non facessero le precedenti generazioni. In questo quadro è possibile ravvisare alcune normative che segnano effettivamente un cambiamento nei confronti del vivere civile in Italia. In particolare è possibile fare riferimento alla legge che istituiva il divorzio, introdotta nel 1970, confermata ulteriormente con il referendum del 1974. Ma ancora la legge n°194 del 1978, con la quale era concessa l'interruzione volontaria di gravidanza in una struttura preposta nei primi 90 giorni di gestazione e il diritto della donna (in anonimato) di lasciare il bambino in affidamento all'ospedale per una successiva adozione; anche questa legge è stata confermata con un referendum nel 1981. Sempre nello stesso anno si afferma l'abolizione del delitto d'onore, una norma che originariamente consentiva che fosse ridotta la pena per chi uccidesse la moglie (o il marito, nel caso a essere tradita fosse stata la donna), la figlia o la sorella al fine di difendere "l'onore suo o della famiglia". Venne di fatto abolito anche l'istituto del "matrimonio riparatore": allorché un uomo commetteva, nei confronti di una donna nubile e illibata, stupro o violenza carnale punibile dal codice penale, onde evitare il processo o al fine di far cessare la pena detentiva inflitta, poteva offrire alla ragazza il matrimonio riparatore facendo così cessare ogni effetto penale e sociale del suo delitto.

2.Lo sguardo pedagogico.

2.1.I genitori verso uno stile democratico.

Nei paragrafi precedenti si è visto che la genitorialità odierna è una costruzione frutto delle generazioni che l'hanno preceduta: i bisnonni dei genitori di riferimento avranno influenzato i loro rispettivi figli, che divenuti genitori avranno trasmesso il loro stile educativo ai figli, in un circolo di trasmissione di generazione in generazione. Quando si indicavano le dimensioni di discontinuità/continuità rispetto le linee educative dei genitori si voleva sottolineare anche questo aspetto, ovvero nel susseguirsi delle generazioni si modifica e trasformano in senso positivo e negativo aspetti della genitorialità che in ogni caso si mutuano dai propri genitori; infatti “tutti i genitori vivono nell’ambito di diverse generazioni contemporaneamente [...] di conseguenza la linea di confine fra il tipo di educazione tradizionale e quello moderno è indistinta e irregolare”¹³⁸. Questo è un dato teorico importante ma molto evidente nella quotidianità della vita familiare (si veda a tal proposito i risultati della ricerca sulla questione nel capitolo tre, parte uno, paragrafo due). Seguendo Dizard e Gadlin si possono individuare alcuni aspetti legati a questa trasmissione generazionale che proiettano il discorso verso la genitorialità dei nostri giorni. Con il termine transitorietà transgenerazionale gli autori evidenziano che nelle società tradizionali il genitore incarna colui che prende le decisioni quasi insindacabilmente; questa sua disposizione cambia nel tempo e progressivamente il suo ruolo non necessariamente si ammorbidisce ma ciò che si trasforma è il modo con il quale gli elementi del dispositivo si strutturano. Per fare un esempio, intorno agli anni Sessanta per una ragazza scegliere di indossare i pantaloni piuttosto che la gonna poteva essere elemento di contrasto tra padri e figlie; il padre poteva affermare: “una ragazza non mette i pantaloni” e bandire quindi l’indumento dalla casa; un padre della generazione odierna, al di là del fatto che difficilmente gli si presenta una questione simile, potrebbe rispondere “io se fossi in te non metterei i pantaloni”. Nel primo caso per la figlia si trattava di scontrarsi con una consuetudine già radicata; andare contro il padre non implica ferirlo nella sua persona ma eventualmente rompere con qualcosa di personale e magari anche socialmente affermato. Nel secondo caso invece “basare il controllo dei figli sull’amore dei genitori complica anche gli sforzi dei figli di sviluppare una propria personalità unica, di differenziarsi dai genitori, di staccarsi da loro e prendere la propria strada”¹³⁹. Qui il padre afferma la sua idea ma non proibisce, e la figlia si trova a scontrarsi non con qualcuno di esterno alla relazione (la società in senso lato) ma con il padre nella sua persona: mettere i pantaloni potrebbe non renderlo felice ed egli potrebbe dispiacersi perché non ha seguito il suo consiglio.

L’episodio citato da esempio consente di allargare il discorso in due direzioni tra loro intrecciate.

1. La prima questione aiuta a mettere ordine sull’azione che il genitore adotta verso i figli partendo da un primo presupposto che viene qui dato per scontato: non si è genitori solo per una questione biologica. Diventare padre o madre è un processo che si sviluppa e si arricchisce con la crescita dei propri figli. È pretenzioso, e poco probabile trovare un genitore che sappia gestire il rapporto con il proprio figlio e con la propria famiglia in

¹³⁸ J. E. Dizard, H. Gadlin, *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, Milano, Franco Angeli, 2002, p.103.

¹³⁹ *Ibidem*.

modo lineare, pulito, equilibrato. Se una donna diventa madre a seguito di un'adozione, sarà genitore al pari di una donna che biologicamente dà alla luce il proprio figlio, nonostante possano sorgere implicazioni di tipo psicologico che riguardano l'essere madre in relazione all'essere genitore, a prescindere da un'equiparazione legale del suo ruolo.

2. Un secondo presupposto è quindi quello di vedere il ruolo genitoriale come strutturalmente soggetto a revisioni, incertezze e rischi: si apprende ad essere genitori, quindi si possono anche commettere degli errori, non si ha sempre la risposta più consona al momento, si possono dire cose delle quali ci si può pentire in futuro. L'esperienza educativa, essendo in situazione, non è mai completamente priva di rischi, ma anzi è instabile, ambigua (se fosse stabile sarebbe un'esperienza chiusa in formule astratte) e in ogni caso qualunque evento educativo è produttore di senso e dunque esso non può limitarsi ad una passiva trasmissione di contenuti già dati né può essere determinato da leggi o prospettive rigide e preconosciute.

Si riconoscono anzitutto due grossi movimenti educativi per i genitori in famiglia (ma che riguardano diversamente anche i figli):

- Autoeducazione: il genitore si educa, cioè fa autonomamente esperienze capaci di non adagiarlo passivamente alle condizioni contestuali. Si tratta di ritrovarsi in situazioni magari impreviste o delle quali non si ha mai avuto occasione di fare esperienza, e mettersi nelle condizioni di risolverle e gestirle; un classico esempio è quello di un padre che si trova a dover cambiare il proprio figlio neonato; è chiaro che se non si è genitori difficilmente ci si trova in questa situazione, motivo per il quale difficilmente si è in grado di provvedere almeno inizialmente senza titubanze. Qui il genitore apprende provando, di volta in volta migliorerà l'azione fino ad essere in grado di cambiare il figlio in modo sciolto e veloce. In realtà anche la madre potrebbe trovarsi nella medesima situazione, dovendo magari a sua volta apprendere dal marito, o comunque riconoscendo almeno le prime volte un certo impaccio anche nei suoi gesti, che si risolve cambiandone di più quotidianamente.
- Eteroeducazione: "occorre riconoscere che tale processo (autoeducativo) è realizzato anche attraverso interventi di individui già o più educati (con maggiori esperienze all'attivo) mettono in atto nei confronti di individui che lo sono di meno, ed attraverso i quali vengono trasmessi quei contenuti di esperienza, qual patrimonio culturale, che la comunità sociale si è via via data e che costituisce il sapere, la tradizione, la cultura"¹⁴⁰. Seguendo lo stesso esempio, il padre imparerà a cambiare il figlio perché la propria moglie o madre gli mostra come si fa.

Questi due movimenti riguardano i genitori, ma in misura diversa anche i figli perché è innegabile che questi ultimi facciano esperienze di apprendimento in famiglia in modo autonomo o aiutati da altri soggetti. In ogni caso, mantenendo lo sguardo sui genitori che sono i protagonisti della ricerca qui trattata, è da riconoscere che per far sì che

¹⁴⁰ P. Bertolini, *Op. Cit.*, 1988, p.126.

un'esperienza risulti educativa, non solo deve esserci la volontà di educare da parte del genitore, ma anche il figlio, al quale è rivolto l'intervento educativo/trasformativo, dovrebbe mostrarsi recettivo, disponibile o anche solo capace di entrare in una certa sintonia con il genitore. In caso contrario il suo l'intervento sarebbe un plagio, un'azione morale o autocelebrativa, che non ha interesse a far sì che il figlio sviluppi un apprendimento.

Non è possibile individuare in modo preciso i confini di questi due movimenti, dal momento in cui un intervento autoeducativo può diventare occasione di apprendimento – e quindi essere anche un intervento eteroeducativo – per un altro soggetto; il padre che apprende come si cambia il figlio neonato davanti al proprio figlio adolescente è di esempio per quest'ultimo, che farà proprio il modo del padre di gestire la situazione. La cosa certa è senza dubbio quella di evitare tutti quegli interventi in cui sono già stati scelti i contenuti di sapere e di valore. Una frase come “devi fare/non fare questo perché te lo dico io che sono tua madre/padre” è un esempio concreto ed educativamente non ottimale perché intende la relazione a senso unico: il figlio viene condizionato e passivizzato a tal punto da non saper andare oltre le esperienze e il sapere già codificato per lui dal genitore. Non si deve dimenticare che ogni famiglia costituisce una realtà unica, pertanto anche questi interventi risulteranno molto diversificati, accettati e spronati all'interno del gruppo. Possono essere presenti anche in modo negativo, e quindi non costituire occasioni di apprendimenti volti in ultima istanza a rendere l'altro autonomo, oppure possono svilupparsi su dinamiche delinquenziali ben accettate e radicate in famiglia. Ciò che interessa notare ora, al di là delle specificità, è che entrambe le dimensioni vanno a costituire l'identità educativa del genitore nei riguardi dei propri figli.

Inoltre la questione entra con incisività nella quotidianità dell'azione educativa del genitore nella misura in cui essi si trovano a gestire in continuazione situazioni che riguardano la democrazia in famiglia. Con questo termine si vuole intendere una serie di momenti nei quali il genitore, nei riguardi del figlio ma auspicabilmente in modo reciproco, adotta un comportamento formativo che nasce da una mediazione tra le parti in gioco.

Si è tuttavia detto che se la famiglia è un dispositivo, essa è soggetta a rapporti di forza non sempre calcolabili e che quindi rendono le relazioni che si sviluppano tra genitori e figli solo in apparenza democratiche.

La democrazia può essere allora vista teoricamente come un traguardo, ma nei fatti è una conquista quotidiana, con battaglie che spesso si perdono (o si vincono) a favore di azioni più intransigenti e autoritarie. In realtà, se consideriamo la democrazia come modalità di giungere ad una decisione che ricerca un equilibrio, si è in accordo con Corsi quando afferma che “i genitori, oggi, si sentono inadeguati allo scopo e oscillano tra permissivismo, autoritarismo di ritorno (entrambi dettati da ansia e paura) e silenzio educativo”¹⁴¹.

Gli stessi termini citati – stile autoritario, autorevole, trascurante e permissivo – sembrano anch'essi poco consoni a questa analisi, per la quale sembra più appropriato riflettere circa i diversi gradi di democrazia che uno genitore ha nei riguardi del proprio figlio, che a sua volta lascia intendere un rapporto con il dispositivo ogni volta differente.

¹⁴¹ M. Corsi, M. Stramaglia, *Dentro la famiglia*, Armando, Roma, 2009, p.66.

Sembra quindi che dal punto di vista pedagogico, rispetto alle diverse variabili individuate, è possibile affermare che “condurre, portare a sé o ancora guidare, rappresentano tre modi diversi di fare i genitori”¹⁴². Ne consegue che nei fatti il rapporto genitori e figli non è democratico: il genitore è un punto di riferimento per il proprio figlio e ricerca per lui il suo bene, ma il desiderio che lo muove e le azioni che esso compie in famiglia a volte tutelano la sua linea educativa piuttosto che la singolarità dell’altro. Questo è un processo inevitabile, che rende però il gruppo domestico dinamico, in trasformazione e costantemente mutevole, al di là anche delle piccole abitudini quotidiane.

Si vuole allora tornare all’etimologia del termine democratico, sottolineando quanto il *demos* – il popolo, i propri figli nel caso della ricerca – siano chiamati in modo diretto e partecipato al governo (della città come della casa, quindi alle decisioni, alla vita insieme). Un’azione democratica non è quindi solo quella che giunge ad un compromesso per tutelare le parti, ma è quella che rende l’altro partecipe in modo attivo. La democrazia allora diventa cifra di uno stile educativo del genitore se questo promuove un cambiamento che è tangibile ed esperibile per il figlio; anche se non è concreto ed esperienziale, può diventare significativo se lo attiva in termini riflessivi e di conoscenza di sé.

Dal mio punto di vista i gradi di democrazia di uno stile genitoriale si sviluppano su due livelli, qui separati solo per una questione argomentativa.

1. Il primo livello è legato a cosa un genitore si propone di fare, concretamente e quotidianamente, quando educa il proprio figlio, mostrandosi di conseguenza più o meno democratico nel prendere le decisioni. Al di là delle tipiche richieste che il genitore si trova a rispondere e mediare con i figli adolescenti – un esempio su tutti legato alle uscite con gli amici: con chi andare, dove andare, a che ora tornare a casa, come vestirsi ecc. – si individuano tre casi in particolare nei quali il genitore esercita un potere differente nel mediare (o meno) con i propri figli.

Un primo caso di esercizio della democrazia del genitore è dato dalla testimonianza, intesa come occasione per il genitore di esprimere le proprie vere personali esperienze, il proprio modo di essere al mondo e dello stesso legame che lo unisce agli altri; si tratta di situarsi concretamente in ciò che è accaduto e riproporlo come momento di riflessione speciale, perché basato su emozioni e pensieri del genitore che si potrebbe rendere disponibile per chiarire dubbi, domande, perplessità del figlio adolescente. Non è solo incarnare una parola, ma prima del suo contenuto essa ha già valore, negativo o positivo in base alla situazione, perché espressa da una figura da cui il figlio non può prescindere come importanza; la testimonianza del genitore può essere differente da quella di un altro individuo – l’amico, l’insegnante, l’educatore – perché si fonda su un legame affettivo particolare. Un secondo caso è legato alla forza educativa dell’esempio, non nel presentare al figlio un modello già fatto da seguire (così non solo non servirebbe, ma lo si ingannerebbe anche), ma al contrario offrire dei contenuti per voce del genitore, magari legati ad esperienze concrete, in altri casi imperfetti o astratti. Un ultimo caso riguarda il rendere il figlio partecipe della quotidiana organizzazione materiale della vita familiare, nei gesti che si fanno tutti i giorni, presupponendo quindi

¹⁴² G. Prada, *Op. Cit.*, 2012, p.95.

che un ragazzo sia molto permeabile alle modalità concrete con cui tutto ciò avviene, con cui da un lato gli adulti si comportano e dall'altro lato con cui essi sono chiamati a parteciparvi. Si tratta anche di potergli dare dei ruoli e dei compiti in famiglia – dal portar fuori il cane all'apparecchiare la tavola per la cena, dal riordinare la propria camera al decidere anche piccoli cambiamenti all'arredamento di casa.

Ognuno dei casi presentati, non esaustivi chiaramente delle caratteristiche dello stile educativo genitoriale, sono volti in ogni modo ad espandere anzitutto il campo d'esperienza personale del figlio in quanto educando¹⁴³, e conseguentemente del genitore, anch'esso visto come educando rispetto al suo ruolo; egli si trova da un lato a conservare i contenuti culturali via via già selezionati (perché adatti alla sopravvivenza) attraverso una trasmissione intergenerazionale, e dall'altro a proporre eventualmente un progressivo superamento degli stessi contenuti, approfondendoli e magari trasformandoli e sostituendoli¹⁴⁴. Inoltre è utile sottolineare che questi passaggi avvengono quasi esclusivamente attraverso un linguaggio che in famiglia risulta essere fattuale e intenzionale, sicuramente poco formale. Sono parole che si riferiscono ad eventi concreti, che fondano la loro forza anche sulla ripetitività degli atti nel corso delle generazioni, di ciò che si è visto andare bene e pertanto riproposto. Ma l'intenzionalità che li connota non è solo volontà di mostrare e semmai riproporre un'esperienza vera e vissuta, ma da parte del genitore il linguaggio è intenzionale anche nella misura in cui dovrebbe aprire possibilità per il figlio di progettare, superare la condizione data e proporre un cambiamento condiviso. È infine un linguaggio che mostra non solo il gesto, ma anche testimonianza o esempio, e lascia intravedere il dispositivo soggiacente: nomina luoghi, simboli, corpi in movimento, i tempi dell'azione, le emozioni provate ecc.

2. Il secondo livello entra negli esempi forniti poc'anzi individuando delle modalità con le quali è possibile rendere l'intervento educativo più democratico di un altro. Non si vuole proporre una retorica delle buone relazioni, è evidente che se le famiglie vivono momenti di difficoltà è perché capitano intoppi, problemi nella gestione del quotidiano, discussioni. Si è quindi consapevoli che non bastano dei sani e buoni propositi per liquidare la questione sulla buona gestione educativa del genitore verso i figli, tuttavia alcuni punti è importante ribadirli per completare il quadro svolto finora. Un buon uso della democrazia come strategia educativa invita anzitutto il genitore ad offrire al proprio figlio le possibilità per soddisfare i bisogni fondamentali, di carattere materiale e psicofisico, sollecitando la sua tensione esplorativa – in questo anche con segni espliciti di approvazione che, valorizzando tutti i suoi anche minimi successi personali, lo stimolino verso ulteriori impegni e conquiste. Ma ancora essere genitori significa mostrarsi responsabili e promuovere la responsabilità del proprio figlio, spronando il suo impegno personale verso una miglior riuscita delle attività che svolge, da un punto di vista soggettivo (per la soddisfazione che prova) e da un punto di vista oggettivo

¹⁴³ Cfr. P. Bertolini, *Op. Cit.*, 1988, p.182.

¹⁴⁴ Una madre può offrire testimonianza di quando era adolescente e dell'aiuto che offriva nella gestione della casa: apparecchiava, sparecchiava la tavola e si dedicava alla pulizia delle stoviglie; questa narrazione si fa veicolo per incentivare la figlia a fare altrettanto con lei, magari con qualche mansione in meno, non solo quindi per farle imparare la gestione della casa, ma anche per renderla partecipe e darle una mano.

(legato al valore e l'utilità del gesto), ovvero la tangibile significatività interpersonale. Va da sé che ogni occasione che si presenta al genitore dovrebbe essere affrontata dimostrando un ascolto attivo verso il figlio, che lo sappia quindi indirizzare e valorizzare secondo le sue possibilità e con onestà, ovvero parlandogli in modo chiaro e sincero, valutando insieme punti a favore e sfavore per quella situazione o essere obiettivi e dichiarare le proprie emozioni¹⁴⁵. In conclusione si tratta di incentivare e spronare il dialogo e le azioni educative verso i propri figli ricordando la propria fallibilità, ma mostrando apertura critica al dialogo e all'ascolto.

2.2. La consapevolezza del genitore dei propri desideri come cifra di un'azione pedagogicamente fondata.

Si è detto che la famiglia può essere letta come un dispositivo complesso, composto da elementi in relazione tra loro, vicendevolmente condizionabili, che assoggettano l'individuo a una serie di rapporti di forza dai quali può districarsi, più o meno incisivamente. Queste dinamiche non sono globalmente negative: alcune sono appunto strutturali in famiglia (tempi, spazi, corpi, simboli) altre si creano positivamente da più elementi insieme; si tratta di riconoscere che l'individuo ha l'ultima parola su azioni, pensieri, decisioni ma in determinate condizioni che talora prescindono da lui. Questi elementi nel loro complesso contribuiscono a rendere un gruppo domestico un dispositivo che nei riguardi della ricerca "è tale se educa. La principale sfida delle moderne famiglie di fronte alla società complessa è, dunque, quella di legittimarsi quale luogo educativo di «transizione», e di «transizioni» maturative, pur essendo essa stessa «transitante»¹⁴⁶. Questo conferma la tesi secondo la quale il dispositivo educa e lo fa perché le sue componenti si muovono, organizzano, transitano appunto in contesti, situazioni, azioni che portano un cambiamento per i membri del gruppo domestico. La famiglia subisce transizioni a livello micro: dal lato educativo le esperienze e gli apprendimenti circolano tra i soggetti, sono quindi maturative nella misura in cui apportano «un di più» per l'individuo in termini di conoscenza, di saper essere e di saper fare; ma ancora la transitorietà è macro se riguarda il cambiamento della famiglia come nucleo nel suo complesso (entrano ed escono nuovi membri, mutano le condizioni domestiche, economiche ecc.). In entrambi i livelli, vedendoli tra loro intrecciati, è possibile riconoscere un elemento che accomuna le transizioni di una famiglia, al di là della specificità di ogni singolo gruppo, ovvero la stanzialità.

Una famiglia infatti si propone di essere stabile: viene ad esempio scelto un luogo in cui abitare in modo continuativo, oppure si delineano certe abitudini lavorative e casalinghe che perpetuano una certa organizzazione familiare. La stanzialità diventa quindi una caratteristica che può fondare il dispositivo familiare, nel senso di dare forma e coerenza al proprio gruppo.

¹⁴⁵ I casi possono essere numerosi, ma tornando alla questione dell'Esempio come modalità di esercitare democrazia, un pessimo esempio non è raccontare qualcosa che ha avuto esiti negativi (tuttalpiù quello è un esempio negativo, da non ripetere) piuttosto è mascherarsi e ingannare, non essere autentici e interessati.

¹⁴⁶ M. Corsi, *Il coraggio di educare*, Vita & Pensiero, Milano, 2003, p.20

Dal punto di vista educativo significa fare una “scelta di benessere personale e relazionale, perché vissuti e riconosciuti davvero come tali, rispetto alle tante forme di fuga e transitorietà forsennata voluta dal consumismo economico”¹⁴⁷; come genitori, rispetto ai propri figli, è quindi anche mostrare un esempio di coerenza, solidità e riflessione comune rispetto alla propria storia affettiva e coniugale. La stanzialità non è sinonimo di rigidità, non cristallizza in una forma la famiglia; si intende piuttosto riconoscere in essa un nucleo di coerenza e solidità soggetta alle trasformazioni che abitualmente deve far fronte una famiglia volte al mantenimento di un equilibrio ritenuto positivo per quel gruppo. Nel medesimo tempo è adottare uno sguardo critico e non scontato, dato dalla sedimentazione nel tempo di scelte, condizioni interne ed esterne alla famiglia che permettono di leggerla secondo quella determinata forma che non è necessariamente positiva¹⁴⁸. Riconoscere una stanzialità al dispositivo famiglia è parallelamente attribuire un ruolo decisivo ai genitori come coloro che incarnano l’azione educativa nel gruppo domestico, non dimenticando che è proprio la strutturazione del dispositivo a permettere che tale stanzialità prenda corpo attraverso il ruolo educativo genitoriale.

Da questo punto di vista si tratta di riflettere proprio sulla figura del genitore; in particolare è indubbio riconoscere che “l’educazione in famiglia avviene comunque, indipendentemente dalla nostra volontà di educare. Essa ha che fare con gli elementi del contesto che abitiamo e nel quale viviamo, quel mondo in senso lato che ci entra dentro, anche inconsapevolmente”¹⁴⁹ infatti “l’educazione non si riduce a quanto insegniamo intenzionalmente ai nostri figli”¹⁵⁰. È in questi termini che è possibile leggere e veder tradotto il sapere educativo del genitore nella pratica quotidiana talvolta in modo estemporaneo. Viene allora da chiedersi se allo stesso modo è possibile attribuirgli una sapere più ampio di tipo pedagogico e che differenze insistono in questi due termini.

Fornire delle risposte ai temi presi in esame richiederebbe un tempo non colmabile in questa sede; tuttavia è interessante porre la questione poiché se le esperienze educative in famiglia avvengono spesso in modo naturale e spontaneo, esse sono quindi significative sul piano educativo da un lato perché producono degli effetti – quindi sono soggette a riflessione «a posteriori» – dall’altro lato possono essere caratterizzate da intenzionalità o finalità del genitore che rivelano una precedente riflessione.

Affermare quindi che l’azione del genitore è fondata su un sapere pedagogico è riconoscere che “i cambiamenti e lo sviluppo favoriti o prodotti sono congruenti con le strutture di fondo dell’educazione in quanto tale: le quali anzi, nel momento stesso in cui fondano la possibilità stessa di costruire una pedagogia come scienza, rappresentano l’unica giustificazione per cui quella esperienza può essere considerata educativa”¹⁵¹.

Si tratta allora di attribuire al genitore la conoscenza di dimensioni strutturali l’evento educativo che in realtà fanno capo a saperi, intenzioni, orientamenti educativi appresi dall’educazione ricevuta dalla propria famiglia – o come si avrà modo di vedere anche dal

¹⁴⁷ *Ivi*, p.48.

¹⁴⁸ Una famiglia può essere stanziale anche se persegue una certa forma ritenuta socialmente non legale; una famiglia che si organizza ad esempio per compiere atti delinquenti si adatta e si trasforma su questa condotta.

¹⁴⁹ G. Prada, *Op. Cit.*, 2012, p.12.

¹⁵⁰ *Ivi*, p.45.

¹⁵¹ P. Bertolini, *Op. Cit.*, 1988, p.242.

partner, dai figli, dalla rete amicale e di conoscenze, dal sistema sociale più ampio – e nell’attuare a sua volta il ruolo che gli spetta è suscettibile di riproporla ma anche rivedere e tradire le pratiche educative che gli/le erano state rivolte; “trasgredire, in questa veste, appartiene al tradimento nella cifra del cambiamento, che risponde all’esigenza di sentirsi autentici tramite la ricerca e la scoperta di «regole non scritte» che permettono la creazione e la formazione di nuove immagini del mondo”¹⁵².

Cito l’esempio di un padre, che verrà successivamente ripreso nell’analisi dei dati, il quale nota una certa resistenza del proprio figlio minore nel giocare a palla. Il desiderio del genitore è avere dei momenti di divertimento condivisi con lui, come già fa con il figlio maggiore, ma a fronte di un “no non voglio” del figlio, la risposta del padre è volta a spronarlo: “va beh ma vieni a giocare, facciamo due tiri, c’è ma cercando di fare anche in modo scherzoso, sicuramente non obbligarlo” (interviste singole, T13, 192). L’azione del genitore è pedagogicamente fondata in questo, come per altri momenti simili della quotidianità?

Lo scarto è misurato proprio sulla riflessione che il genitore ha speso nei riguardi dell’episodio, rispetto alle condizioni che renderebbero le sue parole educative; sembra infatti che il dispositivo educativo in gioco sia proprio lasciato all’estemporaneità del caso: non si è pensato se le condizioni spazio-temporale consentivano al figlio di essere a proprio agio nel giocare, se questo comportava una certa richiesta di prestazione, anche di dimostrazione dell’essere in grado di giocare; ma ancora se il figlio leggeva la richiesta del padre come occasione autentica di divertimento o piuttosto come momento nel quale il genitore poteva appagare il proprio desiderio, oppure il ragazzo respingeva la situazione a maggior ragione vedendo nel genitore una non curanza del suo desiderio di non usare il pallone. Ciò che colpisce, al di là delle eventualità che occorrono in un caso come questo, è che se è probabile che l’azione del genitore sia educativa “per prassi” consolidata, ciò che rende lo scarto rispetto ad un’azione pedagogicamente fondata è proprio una riflessione sui propri desideri in quanto genitore. Come afferma lo stesso padre: “a lui non piace, probabilmente non gli piace giocare con la palla c’è, qualsiasi sport con la palla (186) E quindi questo ad esempio è (...) però a me questa cosa dà un po’, non fastidio eeeehm tipo una delusione diciamo, il fatto di voler giocare con il proprio figlio, c’è passare del tempo giocando con il proprio figlio (...) e lui non (T13, 188). Il desiderio del figlio è non giocare a palla, riconosciuto ma ignorato dal genitore che invece cerca di far prevalere il suo desiderio (giocare a palla con lui), rivendicando poi una mancanza di condivisione – di passioni, di momenti insieme – tra lui e il figlio.

La tesi che fa capo all’oggetto di questa ricerca è proprio questa: la consapevolezza del ruolo pedagogico del genitore nasce se esso sviluppa una conoscenza del proprio desiderio, al punto che possa nei suoi riguardi agire in modo più consapevole preservando le aspirazioni dei figli, promuovendo un clima familiare sereno e progressivamente svincolando l’azione educativa dalla contingenza del momento.

Si individuano due dimensioni volte ad incentivare una riflessione sul desiderio nel raggiungimento di questo traguardo.

¹⁵² C. N. Zuffrano, *Dis-lessico familiare: il linguaggio rischiantе degli attraversamenti*, in E. Mancino, *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano, 2014, p.258.

La prima di esse rimanda alla “pedagogia [come] studio delle condizioni di possibilità e dei limiti delle strategie di soggettivizzazione”¹⁵³, ovvero come indagine e attenzione che vede il genitore rivolgersi al proprio figlio nelle sue possibili e diversificate condizioni esistenziali, e nello stesso tempo alle pratiche e strategie che per esso vengono disposte. Entra in gioco qui il concetto di intenzionalità: ogni realtà, contesto, fenomeno che appare al soggetto richiede di essere intenzionato a volte seguendo indicazioni o caratteristiche che gli stessi oggetti suggeriscono all’individuo. Per fare un esempio molto banale possiamo prendere un coltello dalla lama, ma evidentemente lo strumento stesso ci invita a essere preso dal manico; si potrebbe spronare il proprio figlio a fare sport pur sapendo che lo sport non gli è mai interessato. In altri termini potremmo dire che l’individuo punteggia personalmente la conoscenza dell’altro nella misura in cui si riconosce la “dipendenza dell’atto intenzionale e dell’oggetto intenzionato dal mondo quale esso è, indipendentemente da noi e nonostante noi”¹⁵⁴. Si può affermare che la pratica educativa è cioè solo parzialmente intenzionale perché la realtà, nelle sue diverse sfaccettature, è quindi frutto di una co-costruzione tra soggetto e mondo, che ribadisce quanto “i due termini della relazione si costruiscono vicendevolmente”¹⁵⁵. Parlare allora di genitorialità e sapere pedagogico nella materialità educativa significa considerare il sapere e il lavoro pedagogico del genitore come realtà sistemicamente costituite dai soggetti nelle loro interazioni e interpretazioni, come qualcosa che si può apprendere insieme in famiglia e non qualcosa di oggettivo o insito nell’individuo. In costante relazione con il contesto, l’individuo può attivamente essere costruttore in primo luogo della propria storia di genitore e partecipare alla formazione dei propri figli, non dimenticando il particolare dispositivo pedagogico – e quindi anche inconscio – in cui è chiamato ad agire. In secondo luogo è lo stesso desiderio del genitore ad essere sfuggente: al fianco di aspirazioni all’apparenza note, si insinuano desideri poco consapevoli ma fortemente presenti nell’azione educativa; sfiorarli significherebbe ulteriormente avvalorare il proprio ruolo di educatori nei riguardi dei figli.

La seconda dimensione vede il genitore protagonista della scena educativa perché è a partire dalle proprie esperienze pregresse e attuali che organizza la conoscenza, e quindi crea e può riconoscere il proprio modo di agire; infatti “la comprensione pedagogica si offre alla prassi come un modo possibile di interpretarla, più un ingrandimento di domande da porsi per comprendere e agire all’interno di una situazione educativa contingente e situata”¹⁵⁶. Si tratta quindi di conoscersi rispetto i propri desideri correlati al ruolo genitoriale non solo a partire dalla stessa prassi, ma considerando anche l’apporto delle emozioni nella costruzione del sapere; ascoltarsi e ascoltare, ma anche nominare ed elaborare ciò che si sviluppa nella concreta esperienza di vita quotidiana diventa quindi la pratica privilegiata per comprendere la propria postura e le proprie rappresentazioni, per giungere quindi a una maggiore consapevolezza rispetto al proprio ruolo.

3. Lo sguardo psicologico.

¹⁵³ R. Mantegazza, *Op. Cit*, 1998, p.289.

¹⁵⁴ L. Caronia, *Fenomenologia dell’educazione*, Franco Angeli, Milano, 2011, p.45.

¹⁵⁵ *Ivi*, p.88.

¹⁵⁶ *Ivi*, p.114.

La psicologia offre il suo contributo per delineare alcune qualità legate alle figure genitoriali che si stanno analizzando e per ragioni espositive si è voluta mantenere una distinzione di genere che in realtà andrebbe fin da subito problematizzata. La tesi che si vuole sostenere nelle pagine seguenti infatti è quella che attualmente diventano più labili i confini tra le figure di madre e padre. Per essere più precisi: viene riconosciuta una disparità e una singolarità biologica, una specificità materna e paterna, ma questa non è ormai un fattore rilevante per determinare una netta divisione di ruoli all'interno della famiglia. Con ciò non significa affermare che i ruoli sono intercambiabili: la differenza di genere esiste e acquista senso proprio nel gruppo domestico. L'idea di fondo è quella di appurare due specificità – il maschile/padre e il femminile/madre – ma di relativizzarli rispetto allo stile educativo genitoriale e non più solo direttamente rispetto al sesso del genitore.

3.1. La madre tra femminilità e cura.

Essere esaustivi nel discorrere sul ruolo e sulle caratteristiche del materno diventa in questa sede un'impresa ardua: sono innumerevoli i racconti, i miti, le testimonianze, ma ancora le ricerche, gli studi, la letteratura che trattano da più punti di vista l'essere madre. Anche settorializzare lo sguardo, nel nostro caso a livello psicologico, sulle specificità di questo ruolo non è cosa facile ma anzi rischia di diventare un discorso non completo e frammentato. Pertanto queste pagine si limitano ad indicare due evidenze del ruolo materno. In primo luogo la transizione che una donna vive nel diventare madre, in special modo anche da un punto di vista storico nei riguardi dell'emancipazione femminile; successivamente rispetto alla qualità che è possibile attribuire oggi all'impegno materno di cura e attenzione al bisogno verso il proprio figlio.

Una donna vive nel corso della sua esistenza una serie di transizioni – dall'essere bambina ad adolescente, poi giovane donna e infine adulta – che la conducono progressivamente a costituire una personalità potenzialmente in grado non solo fisicamente di dare alla luce una nuova vita, ma di assumersi una serie di responsabilità e compiti che permettono ad una nuova vita stessa di potersi sviluppare. Questo in linea teorica: nel corso di un'esistenza le variabili che possono intercorrere sono molteplici e rendono questo iter suscettibile di percorsi del tutto originali dell'essere o non essere madre. Pensiamo ad esempio alle ragazze madri, che si ritrovano un figlio quando ancora loro stesse stanno diventando adulte, oppure donne che diventano madri al limite della loro «scadenza naturale»; ma ancora madri sole senza partner, che vivono una depressione dopo la gioia del dare la vita, che abbandonano o che addirittura uccidono i propri figli. In tutti questi e gli altri non citati casi, il ruolo materno si gioca su due piani: quello biologico, generativo e fisicamente procreativo e quello del desiderio. Per questo secondo caso rimando al paragrafo successivo, nel quale verranno approfondite più nel dettaglio le questioni legate al desiderio materno e che circola in famiglia; cioè che importa fin da ora sottolineare – e progressivamente ci spostiamo verso uno dei punti focali della ricerca in oggetto – è proprio legato a questi due piani: ogni azione, decisione, parola della madre – come per

quella del padre – sottende un desiderio. L'azione pedagogica del genitore è prima di tutto quindi questione di desiderio.

In Italia il ruolo e la figura della donna ha subito nel corso del novecento una serie di cambiamenti rilevanti che hanno contribuito nell'insieme a delineare la figura femminile odierna. Se già nell'Ottocento si poteva delineare un ritratto di donna più dinamica, più sportiva e libera, non serve soffermarsi ulteriormente sulla morsa fascista del primo cinquantennio del '900 che attribuiva alla donna il ruolo esclusivo di madre e moglie esemplare. Serve piuttosto citare, come peraltro è già emerso in queste pagine, il ruolo attivo delle donne che la seconda guerra mondiale aveva (loro malgrado) dato modo di agire: l'assenza degli uomini, impegnati sul fronte, aveva così consentito alle donne di affermarsi uscendo progressivamente dalla loro subalternità all'uomo. Questo processo verso l'emancipazione e l'uguaglianza rispetto al maschile è stata una battaglia combattuta aspramente, che dopo una nuova sconfitta nel dopoguerra (la donna ritorna infatti ad essere in casa, impegnata nei suoi doveri) trova slancio intorno agli anni Sessanta. La «rivoluzione sessuale», resa possibile dalle tecniche contraccettive [...] le emancipa da un costume millenario di sfruttamento¹⁵⁷; emergono progressivamente diritti (come il divorzio, la fine della discriminazione salariale, l'istituzione di consultori femminili ecc.) che riscattano socialmente la donna in prospettiva di una sua salvaguardia identitaria, intesa come diversità al di là dei pregiudizi a esse legati.

Pensare attualmente alla donna significa sostare nell'ambivalenza del femminile e del materno, e uscire da una cultura patriarcale che la vede come "corpo donato per la maternità"¹⁵⁸ con una serie di conseguenze non tanto rispetto ai ruoli ricoperti in famiglia – anche se abitualmente le facevano capo le questioni legate alle cure e alla crescita dei figli – piuttosto rispetto proprio alla procreazione, alla maternità. Un discorso siffatto è relativo, seppur si possa necessariamente attribuire alla donna la maternità, e oggi giorno apre una serie di interrogativi rispetto al diritto della donna di scegliere come, quando e soprattutto se diventare madre; si tratta, in realtà ancora con fatica, di riconoscere che l'uomo non può più vantare un diritto sulla sessualità femminile – cosa peraltro abbastanza consueta in passato – e riconoscere alla donna il controllo della sua fecondità, e di conseguenza della femminilità intesa in questo senso come farsi dono all'uomo.

Il piano psicologico si gioca su dinamiche che in realtà entrano nel quotidiano del ruolo della donna in famiglia, progressivamente svincolato dall'ambiente domestico e aprendosi a lavori in più ambiti sociali; si afferma quindi una doppia presenza: le donne possono immettere nella sfera pubblica qualità espressive legate alla famiglia e viceversa supportare la vita privata con attitudini mutuatae dall'ambito privato. A tal proposito, come si avrà modo di vedere nell'analisi dei dati, è una madre a riconoscere il desiderio di adottare anche nella relazione con le figlie attitudini organizzative che rendono la sua attività lavorativa lineare e senza intoppi (intervista individuale T8, r.56). Il peso psicologico sulla donna sembra quindi progressivamente sposarsi a favore di una gestione di coppia della famiglia, quindi meno preminente rispetto al femminile; questo in vero al di là della singolarità di ogni famiglia, rispetto alla scelta della donna di lavorare o dedicarsi alla casa,

¹⁵⁷ S. Ulivieri, *Educazione e ruolo femminile*, La nuova Italia, Firenze, 1992, p.37.

¹⁵⁸ *Ivi*, p.76.

al ruolo paterno, al luogo in cui il nucleo vive ecc. Si potrebbe a tal proposito riconoscere una certa complementarità nella coppia, nella gestione della famiglia in senso lato, che vede la donna tutelare le proprie esigenze.

Certo è che se ogni famiglia ha una storia, e quindi i rapporti tra i coniugi non sono riducibili sempre a una congiunta azione comune nel gruppo domestico, è da rilevare quanto il paradigma della complementarità, che “postula un riconoscimento uni-voco ed uni-direzionale della differenza sessuale [a vantaggio] dell’uomo come unità di misura di entrambi”¹⁵⁹ lasci spazio a un paradigma della differenza. Esso rivendica e riconosce una dualità originaria come punto di partenza per ripensare la realtà di genere; non è un passaggio facile, poiché “nel mondo contemporaneo il paradigma della complementarità ha assunto sembianze nuove [,] ha assunto la veste della parità tra i sessi [cioè quella che] si propone come *pari opportunità*”¹⁶⁰. In realtà sotto questo titolo si ri-afferma una valorizzazione sociale del femminile che non fa corpo con la libertà delle donne, poiché “il soggetto maschile traduce i rapporti di dominio del suo sesso sull’altro, ascrivendo a sé la prerogativa di rappresentare l’effettiva unità di misura dell’uguaglianza/equivalenza formativa e il potere di sancire la qualità della differenza tra sé e l’altra”¹⁶¹. Si ritiene importante quindi sviluppare una concreta emancipazione femminile a partire dalle sue costitutive differenze: anzitutto quella originaria sessuale, ma di conseguenza rispetto alla soggettività umana, del pensiero dei ruoli, dei discorsi ecc.

A fronte quindi della necessità di affermare un sapere legato all’identità femminile, è importante delineare alcune peculiarità che caratterizzano l’essere donna come sintesi – non esaustiva – di un percorso che si è costituito nel corso dei secoli.

1. In primo luogo, educate al riserbo e alla discrezione, è possibile riconoscere alle donne il primato del silenzio; infatti “quella del silenzio è una disciplina fortemente imposta al femminile: in silenzio si ascolta e si apprende, con la sola forza dell’*exemplum* di insegna, ovvero si tramanda di donna in donna un’educazione del fare”¹⁶². Si possono proporre a riguardo due qualità del femminile.

La prima è senza dubbio legata alla partizione relativa agli ambiti di pertinenza della donna: il privato della casa contrapposto all’ambiente pubblico per l’uomo; al di là del fatto che posta in questi termini si tratta di ricadere in un modello di confronto che vede il maschile come dominante, in ogni caso è possibile riconoscere un’affermazione della parola della donna anche in ambito pubblico¹⁶³. Una seconda qualità vede invece associare un sapere tacito – poiché mutuato dal silenzio – ad un saper fare che passa quindi dal gesto; si potrebbe parlare a tal proposito di pedagogia del gesto¹⁶⁴, ovvero un apprendimento legato alla gestualità e all’imitazione soprattutto in ambito domestico.

¹⁵⁹ E. Beseghi, V. Telmon, (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La nuova Italia, Firenze, 1992, p.91.

¹⁶⁰ *Ibidem*.

¹⁶¹ *Ivi*,vp.95.

¹⁶² F. Cambi, S. Ulivieri, (a cura di), *I silenzi nell’educazione. Studi storico-pedagogici*, La nuova Italia, Firenze, 1994, p.69.

¹⁶³ In Italia ad esempio sono diverse le normative (Decreto Legislativo n° 5 del 25/10/2010 modifica il D.lgs. 198/06) che nel corso degli anni hanno progressivamente affermato principi di pari opportunità e non discriminazione tra i sessi.

¹⁶⁴ Cfr. E. Becchi, *Essere bambine ieri e oggi: appunti per una preistoria del femminile*, in Cipollone L., (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, Franco Angeli, Milano, 1991, pp. 29-43.

Sembra quindi che il sapere delle donne percorra una doppia via: slegato – seppur ancora fortemente radicato e presente – dall’intimità casalinga, esso trova nuovo slancio nella condivisione pubblica¹⁶⁵, ma in essa non si esaurisce; la relazione intima tra le generazioni è anche salvaguardia di un sapere geloso, che rimane nelle mura domestiche come simbolo di identità di quella particolare storia familiare (per rimanere nell’esempio culinario, si potrebbe fare cenno ai “segreti della nonna”).

2. In secondo luogo ritorna nuovamente la maternità come ambito di pertinenza del femminile, che sembra essere “ancora coperta dalla rimozione [affermandosi come] l’impensato della nostra epoca”¹⁶⁶. Questa affermazione trova ragione guardando ai secoli passati, nei quali diventare madre era principalmente l’unico ambito di realizzazione anche sociale della donna; tuttavia questo sapere legato alle pratiche connesse alla maternità è stato progressivamente espropriato da parte della cultura ufficiale, che l’ha distribuito a un panorama di saperi ed esperti (dalla psicologia alla medicina) che l’hanno di conseguenza sempre più regolato. Ne consegue quindi che al di là di un effettivo desiderio di maternità, personale e intimo, si è progressivamente affermato un istinto naturale amorevole di diventare madre che trova nel discorso culturale la sua origine: “la retorica dell’amore materno nasce da precise istanze sociali, connesse [...] con le preoccupazioni di maggior tutela dell’infanzia [. Pertanto] i saperi femminili, da un lato ridotti a istinto, dall’altro rigidamente normati e cancellati dal sapere ufficiale, hanno trovato ben pochi spazi e tempi per una trasmissione propria”¹⁶⁷. Si tratta allora di riaffermare un sapere che nasce dall’esperienza in famiglia – non svalutando quello degli esperti – che restituisce ai genitori un ruolo educativo importante nella misura in cui concorre a trasmettere un sapere che nasce dai sentimenti, dai dolori, dalle gioie provate in quanto donne che diventano madri: il parto e la sua preparazione, il sostegno psicologico durante e dopo la gravidanza ecc. A tal proposito è significativa l’espressione di una madre che durante la sua singola intervista (T8) afferma¹⁶⁸ più volte il bisogno di un sostegno e di un sapere familiare legato all’essere madre ed è significativo peraltro che non potendo contare in prima persona sul supporto della sua stessa madre ritrovi in altri ambiti (amicizie, riviste) un interlocutore con il quale chiarire le sue difficoltà¹⁶⁹.
3. In terzo luogo è pertanto possibile rintracciare storicamente e culturalmente una specificità di ambiti di espressione, saperi e tradizioni di pertinenza femminile, in realtà pur sempre soggettivi e quindi non attribuibili allo stesso modo ad ogni donna. Un posto

¹⁶⁵ Basti pensare alle diffuse trasmissioni televisive nelle quali le donne sono portatrici di saperi culinari – i “trucchi” appresi in famiglia – che propongono agli spettatori illustrando le proprie ricette.

¹⁶⁶ Cfr. S.Vegetti Finzi, L.Ravasi Bellocchio, T.Villani, *Dee fuori dal tempo*, Melusine, Milano, 1991, pp.3-7.

¹⁶⁷ Cfr. G. Seveso, *Per una storia dei saperi femminili*, Unicopli, Milano, 2000, pp.55-61.

¹⁶⁸ “Io credo che una cosa che mi è mancata pesantemente eh h h h h h m va beh mia mamma eh eh è sempre stata lontana, in più mia mamma è stata malissimo da sempre, aveva l’esaurimento nervoso e quant’altro e quindi lei è stata ehm una figura assente da quando io sono diventata madre, e questo mi è mancato tantissimo, non l’aiuto materiale no? fammi la pappa, puliscimi la casa, a me non me n’è mai fregato niente perché sono andata via di casa che avevo diciott’anni, ma (.) il poter scambiare delle opinioni o delle sensazioni, dire, tirare su il telefono e dire: mamma io oggi mi sento a pezzi, non ne vengo a capo, io questo non l’ho mai avuto eh h h con mia suocera, come con tutte le suocere, è più difficile” (T8, r.34).

¹⁶⁹ “Con i consigli giusti penso del marito, della suocera che ti dice, a volte porta un pezzo di giornale, c’è scritto eh che se il bambino piange lo devi lasciare piangere così (T8, r.16).

privilegiato è occupato dalla cura come “attenzione all’altro, capacità di farsi carico dei bisogni dell’altro, preoccupazione per l’altro, capacità di ascolto e accudimento”¹⁷⁰ che si esplica in una serie di accortezze molto pratiche e legate alla quotidianità non solo in ambito familiare e che possono quindi essere trasmesse. La narrazione è quindi un’altra peculiarità del femminile che trova ragione in un’attitudine “delle donne a confrontare racconti di vita, storie, esperienze, piuttosto che mettere in discussione reciprocamente le idee. Quest’ultima caratteristica è assai evidente nelle amicizie femminili, che si basano sulla messa in comune di ricordi e di narrazioni biografiche”¹⁷¹. Quella che sembra delinearsi è una figura di donna che fa propri gli attributi della *Metis*, ovvero quell’intelligenza che nasce dall’empirico, la dimensione della relazionalità e dell’oralità, la capacità di adattarsi ed essere flessibili. Il codice femminile sembra essere quello che invita ad approssimarsi all’altro e agli eventi con le suddette caratteristiche, nonché con emozione e affetto.

L’identità femminile sembra quindi muoversi almeno su questi binari, con la consapevolezza che entrare nella complessità del pensiero psicologico – fortemente intrecciato a quello filosofico e pedagogico – richiede più incisività per cogliere appieno le sfumature del femminile. Tornando invece al tema in oggetto, la donna – figlia, moglie, madre – in famiglia è evidentemente una figura “estremamente variegata rispetto a quanto avveniva nei secoli passati [...] non esiste più la donna-madre ma una pluralità di modelli [che presenta] una propria soggettività, seppur ancora densa di contraddizioni”¹⁷². Si tratta di riconoscere una progressiva femminilizzazione della società¹⁷³ che si esplicita da un lato nel riconoscere una maggior visibilità della donna, in una continua rivendicazione del suo ruolo, e nel contempo una sua maggior presenza nei servizi e nel sociale.

3.2. Ambiguità del ruolo paterno tra potere, fragilità e affetto.

Diventare padri significa essere uomini, ma vivere come uomini non è vivere da padri. Ciò che si perde in questo andirivieni maschile tra due ruoli che potrebbero in un certo momento della vita sovrapporsi, è proprio la specificità dell’essere padri. Un discorso sulla paternità non può prescindere dall’aver chiara l’organizzazione e le caratteristiche della società attuale; infatti “una società che si modifica con una accelerazione impressionante, distanzierà sempre di più la visione del mondo di un figlio rispetto a quella del proprio padre [e così] il «dovere naturale» dei padri di occuparsi dei figli deve cessare non appena questi sono in grado di muoversi fisicamente sulle proprie gambe”¹⁷⁴.

Si prenda a riguardo ancora l’immediatezza, intesa come godimento legato al momento, al qui e ora, come caratteristica della società odierna; nel rapporto tra genitori e figli essa si mostrerà in modo evidente dal punto di vista emotivo: è il sentimento che circola in quella

¹⁷⁰ G. Seveso, *Op. Cit.*, 2000, p.75.

¹⁷¹ *Ivi*, pp.89-90.

¹⁷² *Ivi*, p.70.

¹⁷³ Cfr. F. Cambi, “La scoperta del genere. Società italiana, cultura pedagogica e questione femminile”, in F. Cambi, S. Ulivieri, (a cura di), *Op. Cit.*, 1994, pp.31-63.

¹⁷⁴ V. Andreoli, *Dietro lo specchio*, Bur, Milano, 2005, pp.98-99.

relazione a stabilirne la rilevanza. Si pensi ad esempio alla negoziazione delle regole in famiglia: “si decide senza regole [...] tutto identico, tutto senza qualità. Importante è non sminuire la propria dimensione di potere che si misura nel quotidiano, anzi in tempo reale, momento per momento. Il potere fondato sul numero di sorrisi che si raccolgono”¹⁷⁵. L’emotività – il sorriso citato – è ciò che sigilla la regola, che si decide nel qui e ora in un continuo rilanciare, osare, mettere alla prova la resistenza di un padre che se qualche tempo fa poteva rappresentare il punto fermo difficile da aggirare, ora misura la sua fermezza per ogni occasione nella quale è chiamato a decidere come agire lasciandosi guidare spesso dalle sue emozioni.

Al pari dei discorsi materni, anche per la figura paterna si spendono parole nel cercare di delinearne un ruolo che abbia caratteristiche proprie e ricorrenti. Si può affermare, com’è emerso anche dall’analisi storica e del diritto, che “le funzioni del padre sono generalmente quelle di proteggere la relazione madre-bambino [...] il concetto di marito (compagno) come amministratore dello spazio complessivo della famiglia nella comunità sembrerebbe in accordo con la realtà psichica”¹⁷⁶. Tuttavia le funzioni di cura che si è visto essere della madre, non sono caratteristiche femminili ma anzi possono riguardare anche il padre in modalità differenti; al di là comunque del sostentamento materiale legato al lavoro – prerogativa in realtà di entrambi i genitori – viene riconosciuta alla figura maschile una certa specificità in termini di relazioni di forza.

Già con il *pater familias* il padre è modello per l’ordine pubblico: “rappresentante ufficiale della pubblica autorità, il garante dell’esistenza, dell’ordine e del funzionamento della prima cellula dello stato”¹⁷⁷. Per lo stato è funzionale preservare la figura paterna in questi termini perché se la famiglia rappresenta la prima cellula dell’assetto della nazione – ovvero è il dispositivo che regge lo stato – e se il padre è storicamente colui che mantiene un ordine all’interno del gruppo domestico, allora lo stato può dirsi stabile nella misura in cui contiene e tutela la figura paterna. È presente quindi una doppia valorizzazione del padre: da un lato la sua figura è preservata a livello sociale, dall’altro dovrebbe essere salvaguardato come caposaldo all’interno della famiglia. In questi termini allora significa affermare altresì che “la società, il mondo si reggono sulla paternità, tutto crolla se i figli non amano i padri”¹⁷⁸.

Storicamente si è quindi tramandato un certo modo di vivere, interpretare e agire il ruolo paterno, visto ad un livello superiore rispetto a quello materno: il padre sembra mantenere un potere in famiglia, e analizzare la sua figura non può prescindere da questo. In realtà seppur si senta parlare spesso di una certa evaporazione del padre, di una progressiva mancanza di autorità che sembra connaturare i padri odierni – si capirà in seguito in che termini poterne parlare – a questa figura si riconosce comunque una certa preminenza in famiglia in termini di vigilanza protettiva. Con questo termine si vogliono indicare almeno due disposizioni che il padre può assumere rispetto ai componenti del suo nucleo e che lo pongono tradizionalmente in posizione più alta rispetto il gruppo domestico.

¹⁷⁵ *Ivi*, p.48.

¹⁷⁶ D. Meltzer, The role of the father in early development, in *The apprehension of beauty*, Strath Tay, Perth, Clunie Press, 1988, p.65.

¹⁷⁷ G. Galeotti, *In cerca del padre*, Laterza, Roma-Bari, 2009, p.18.

¹⁷⁸ Cfr. H. Balzac, *Papà Goriot*, Bur, Milano, 1997, p.319.

In primo luogo un padre si conquista o gli viene attribuito il ruolo di vigilante dell'ambiente domestico; è colui che tendenzialmente – ma non è la norma, è un ruolo informale, spontaneo che nessuno gli impone – si occupa delle questioni pratiche che sorgono quotidianamente in casa: dall'aggiustare un oggetto rotto, dall' eseguire lavori manuali magari difficoltosi. Provvede quindi al sostentamento e al mantenimento della famiglia dal punto di vista materiale, vigila e protegge la vita all'interno del gruppo intervenendo nel riparare di volta in volta quel nodo che crea difficoltà. In secondo luogo, e accanto a questa prima caratteristica molto pratica e concreta del ruolo paterno, ve ne è un'altra importante per l'ambiente familiare, ovvero il suo compito è anche quello da un lato di supportare e contenere le ansie materne, dall'altro di costituire “la base dell'identificazione introiettiva del bambino [...] necessaria per uno sviluppo sano del bambino stesso [e] nell'indirizzare lo sguardo del figlio verso il mondo esterno”¹⁷⁹.

Essere padre è un ruolo che viene a costituirsi nel tempo, e a discapito della ricerca di una sua quasi necessaria fermezza e durezza, la sua figura risulta essere costitutivamente fragile e suscettibile di trasformazioni in base agli eventi che si creano in famiglia e nella vita personale di ognuno. La rigidità richiesta ai padri odierni non può prescindere da un'altrettanta fragilità del loro essere genitori, che ben si mostra nel momento della gravidanza e della nascita del proprio figlio. Si è visto che per una madre il momento della nascita risulta essere unicamente ricco di emozioni, e in questo senso il marito vive anch'esso con forte emozione il cambiamento che sta accadendo; risulta quindi essere di supporto: è presente, magari non assiste fisicamente al parto, ma al contempo si può sentire angosciato nel vedere la moglie soffrire e non poter far molto a riguardo ad aiutarla¹⁸⁰. Anche l'aver un figlio in casa è una situazione singolare: “il padre deve trovare il suo posto nella nuova famiglia, e per molti uomini questo è estremamente difficile, specialmente se non riescono a tollerare la sensazione di esclusione da parte della diade madre-bambino”¹⁸¹. La funzione di vigilanza protettiva detta poc'anzi risulta qui molto attuale: il padre è consapevole del suo ruolo di supporto in riferimento alla moglie, ritenuta abitualmente in grado di occuparsi del figlio, ma d'altro canto si trova ad affrontare anche la propria fragilità e le nuove responsabilità a cui è chiamato; specialmente ora, in una società nella quale il lavoro e gli interessi dei singoli non vincolano la figura materna all'ambiente domestico e alla cura quotidiana del proprio figlio (dopo il periodo minimo di congedo di maternità) al padre è richiesto un lavoro psichico ulteriore nella gestione della sua possibile inadeguatezza, ma anche un lavoro educativo, nell'apprendere come gestire la nuova situazione qualora la madre sia occupata.

Nel padre sembrano quindi essere compresenti due dimensioni: da un lato il suo ruolo è connotato da un potere e da una posizione rilevante rispetto agli altri membri della famiglia, la sua parola e la sua presenza potrebbero creare sicurezza e stabilità nei rapporti familiari. D'altro canto, al pari quindi di un ruolo presumibilmente stabile e forte, va segnalata anche una debolezza che trova radice nel suo rapporto con la nascita, con la presa in carico del proprio figlio, nei riguardi della moglie. Questa ambiguità è la cifra significativa del ruolo paterno, e si ripercuote nel quotidiano con un certo vigore: il padre

¹⁷⁹ S. Daelli, (a cura di), *Il padre e il padre interno*, Mimesis, Milano, 2014, p.17.

¹⁸⁰ Cfr. L. Cena, *et al.*, *Op. Cit.*, 2011.

¹⁸¹ S. Daelli, (a cura di), *Op. Cit.*, 2014, p.22.

prende decisioni, ma è suscettibile nel farsi guidare dagli altri, ha la pretesa di sapere la cosa più corretta da fare, ma spesso si trova a dipendere dalle parole della moglie. Sono esempi che rivelano una natura paterna aperta al cambiamento, avvalorando la tesi secondo la quale si è padri non perché si contribuisce a mettere al mondo un bambino. Il ruolo e la funzione paterna sono appresi, e in questo apprendimento vengono messe in campo una serie di dimensioni psicologiche che come si è visto compongono in cui la figura paterna emerge come variegata e di volta in volta unica.

4.Lo sguardo psicoanalitico.

4.1.Le ambivalenze della figura materna.

Come si è detto qualche pagina addietro, è relativo attribuire al ruolo femminile una particolare disposizione amorevole all'essere madre o un desiderio di maternità come tratto costitutivo dell'essere donna; d'altra parte basta allargare lo sguardo per ritrovare donne che prediligono altre vie piuttosto a quella della generatività, altre ambizioni, altri desideri. Ma anche all'essere madre non consegue una spontanea e affettuosa presa in cura del proprio figlio; ci si ritrova quindi ad ascoltare storie personali di madri divenute tali non volendolo o che compiono gesti talvolta estremi contro la vita che hanno messo al mondo. Questa ambivalenza del ruolo materno si insinua in modo più moderato e sottile nella quotidianità in famiglia, in gesti e parole che non sempre trovano una coerenza e che rivelano in realtà una contraddittorietà tipica del desiderio materno, che si vuole quindi comprendere più nello specifico.

Il termine madre si riconduce al sanscrito *ma-*, con il significato di misurare, ma anche preparare e formare. Da questa radice deriva così il termine *matr*, che diventerà il latino *mater*, indicando colei che prepara e ordina. Al pari di altri termini che condividono la stessa radice (si pensi a mano, metro, mese ecc.) si vuole sottolineare quindi la funzione formatrice della donna. Dello stesso avviso è il termine inglese *mother*, che se usato come predicato indica l'azione di proteggere, nutrire, coccolare (ad esempio: "they mother their families", "loro proteggono le loro famiglie"). Che la madre sia colei che mette al mondo e tendenzialmente si prende cura di noi fin dalla nascita è questione già affrontata; resta invece finora meno indagata la questione di come si articola questa sua disposizione all'essere protettiva e questo esercizio della cura quando il proprio figlio cresce. Questo ha a che vedere con processi importanti nei riguardi dell'identità femminile, che fanno capo da un lato alla progressiva separazione tra l'essere donna e diventare madre (la maternità come scelta), ma ancora la capacità generativa non è più solo prerogativa femminile ma, diventando materia in ambito scientifico allarga le possibilità di diventare genitori al di là di un desiderio di genitorialità o generatività sessuale. Infine la società odierna gioca un ruolo chiave nell'esercizio della propria funzione genitoriale, in particolare per quanto riguarda le donne che slegate ormai dall'ambiente domestico devono gestire il proprio ruolo rispetto al lavoro e agli interessi personali. In questa sede, seguendo le riflessioni di Lacan lette da Recalcati, è possibile comprendere la maternità come un evento non principalmente biologico "ma anzitutto un evento di desiderio. Sorge dall'inconscio come

un voto nutrendosi dei sogni, delle attese e dei fantasmi di ogni madre”¹⁸². È in questo senso che cade l’idea di una maternità legata all’istinto; senza sogno essa sarebbe così ricondotta a un mero atto di riproduzione della specie quando in realtà è una questione più complessa.

La figura materna è anzitutto riconoscimento, che passa non solo dal gesto e dal tatto come modalità di accoglienza e di cura richiesta dal piccolo, ma anche attraverso il volto. Il viso e le espressioni materne sono per il bambino motivo di giubilo e gioia, o al contrario distanza e assenza; in ogni caso ciò che guarda la madre non è il bambino reale bensì ciò che di sé vede proiettarsi in lui (il rapporto con sua madre, l’essere stata una bambina, il vivere ora la maternità ecc.). Viceversa il piccolo vede se stesso nello sguardo dell’Altro, quindi desiderabile o meno a seconda di come la madre deposita la sua storia; è Winnicott che osserva infatti quanto il volto di una madre fredda e rigida sia per il bambino fonte di angoscia e turbamenti¹⁸³. Il rapporto che si instaura tra madre-figlio è quindi legato non solo all’accudimento materiale (la madre dà il nutrimento, le cure) ma ad esso si instaura un valore aggiunto fondato sul riconoscimento dell’Altro; una madre non è “solo colei che deve nutrire il figlio soddisfacendo i suoi bisogni – la madre del seno –, ma sia anzitutto colei che indica come l’esistenza del figlio abbia aperto una mancanza in se stessa rinnovando l’esistenza del mondo”¹⁸⁴. Il seno risulta essere un elemento cardine nella relazione duale con il proprio figlio poiché è da come la donna vive questa relazione che è possibile individuare modalità differenti di emancipazione del desiderio di entrambi; in altri termini da un lato con il seno la donna offre una saturazione del bisogno del figlio (lo nutre), ma dall’altro è proprio attraverso il seno che offre la possibilità di vivere la mancanza. La madre che riduce la sua azione a un colmare in modo solerte il bisogno del figlio, vive il suo seno come oggetto; ma nell’offrire il suo seno ella non risponde ad solo a una domanda istintuale di nutrimento, ma anche a una domanda d’amore. Il seno quindi non è solo un oggetto ma simbolicamente diventa un segno, ovvero mette in risalto una figura di madre attraversa dalla mancanza, che offre al figlio uno spazio di riconoscimento attraverso anche la sua assenza. È così che in questo andirivieni di cura e sottrazione si apre per il bambino la possibilità di riconoscersi come soggetto, e per la madre di esaurire la sua onnipotenza a favore di una parzialità; “è dunque l’assenza nella presenza della madre – la sua mancanza – a permettere, da un lato, al bambino di non essere inchiodato nella posizione dell’oggetto esclusivo del desiderio della madre e, dall’altro, alla madre stessa di non poter mai esaurire la donna”¹⁸⁵. Il piccolo infatti è colui che fin dalla nascita si presenta agli occhi materni come oggetto in grado di saturare la propria castrazione (assenza del pene), ed è da questa posizione che deve svincolarsi a favore di una sua soggettività. L’ambivalenza che soggiace al ruolo materno e che riguarda primariamente il desiderio, smaschera una figura di madre amorevolmente buona e attenta al proprio figlio; se è innegabile questa disposizione nei riguardi dell’altro, è possibile individuare due figure rappresentative che relativizzano l’idea di una madre naturalmente “buona”.

¹⁸² M. Recalcati, *Le mani della madre*, Feltrinelli, Milano, 2015, p.36.

¹⁸³ Cfr. D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974.

¹⁸⁴ M. Recalcati, *Op. Cit.*, 2015, p.52.

¹⁸⁵ *Ivi*, p.60.

La prima figura è definibile come madre-coccodrillo, “una sorta di *maternage* folle, melanconico e spaventoso, si impone: la sicurezza e l'accudimento perpetuo in cambio della libertà. La madre del sapere tutto sui propri figli è un incubo, una follia, è una madre che si trasforma in *kapò*”¹⁸⁶. In questa prospettiva si genera la schiavitù: il desiderio non è in grado di emanciparsi ma si richiude nella diade mortifera tra madre-figlio; non si tratta di leggere le fauci del coccodrillo come morsa violenta per il figlio, poiché non è prerogativa della madre essere violenta (anche se all'eccesso può mantenere con lui un legame correndo lungo la via dell'infanticidio); al contrario è una madre che amando senza limiti il figlio gli preclude di vivere il suo desiderio. Sarà quindi compito di una terza figura (il Nome-del-Padre) a impedire al figlio di rimanere chiuso nella morsa del coccodrillo; questo significante è come se fungesse da “paletto” che impedisce alla bocca di chiudersi, ovvero ostacola una sovrapposizione che sembra affermarsi tra l'essere donna e l'essere madre. In altri termini si tratta di farle riconoscere che il suo essere donna non si esaurisce nell'essere madre, e di conseguenza rendere evidente al figlio (e a se stessa) il fatto che il suo desiderio è anche altrove, non coincide con lui. In questa direzione allora anche le attenzioni educative rivolte al figlio sono riconducibili a una diversa integrazione tra la donna e la madre; nel momento in cui una madre diventa “soffocante” è perché ha perso il suo rapporto con il proprio essere donna, ma riversa in modo implacabile le sue attenzioni al figlio piuttosto che rivolgerle anche alla sua femminilità.

Una seconda figura è riconducibile alla madre narcisistica. Si è già detto nel paragrafo 3.1 di questa parte quanto il ruolo della donna abbia trovato nel corso dei secoli una progressiva emancipazione, frutto comunque di un retaggio che vedeva la moglie-madre relegata all'ambito domestico, a occuparsi della gestione della casa e della cura dei figli. Ma se la cultura patriarcale vedeva la donna sacrificata per la famiglia, ella rivendicava ai figli una fedeltà che poteva assumere i tratti mortiferi del coccodrillo visto poc'anzi. L'emancipazione del '68 e del '77 ha tuttavia cambiato le madri stesse, perché figlie a loro volta di una madre troppo presente e amorevole. Si giunge così ad affermare l'altro volto della divorazione: la madre che vive il suo piccolo come ingombro, danno, ostacolo alla propria realizzazione. Il bambino è visto come mortificazione del corpo femminile e per questo rifiutato; si tratta della donna emancipata e ipermoderna che ama unilateralmente la sua immagine e non può accedere all'amore per l'Altro. Così la maternità è vista come parentesi poco significativa della vita della donna, che lascia il posto ad un'attenzione rivolta quasi esclusivamente su di sé.

Queste due figure risultano gli estremi di due possibilità del materno delineate a partire dal desiderio che contraddistingue la donna; per questo lavoro si tratta di comprendere quanto il desiderio rivolto al figlio si inserisca in dinamiche complesse tra il femminile e la maternità, nonché imprescindibili dal considerare l'evoluzione sociale e il ruolo che la donna ha assunto nella società odierna. Il ruolo materno si misura nel quotidiano, nelle piccole azioni in famiglia, nelle accortezze o nelle mancanze nei riguardi del proprio figlio, che da una parte è “dentro il suo corpo arcuato e lo sostiene per le fragili braccia, dall'altra guida i suoi passi lontano da lei, verso il mondo”¹⁸⁷.

¹⁸⁶ *Ivi*, p.116.

¹⁸⁷ S. Vegetti Finzi, *Il bambino nella notte*, Mondadori, Milano, 1990, p.254.

4.2. La parola paterna come testimonianza di desiderio.

Un neonato vive grazie alle cure materne; è fondamentale la presenza della madre nelle prime fasi di vita perché è colei che offre protezione, affetto e cure indispensabili alla vita; è indubbio che spetti alla madre allattare e provvedere al proprio figlio, ma non è purtroppo la consuetudine (pensiamo alle morti per parto, all'abbandono del nuovo nato ecc.) e capita anche che del bambino si faccia carico il padre o altre figure e istituzioni. Ipotizzando in questa sede una generatività e uno sviluppo abituale del bambino, quindi con la presenza costante di padre e madre, è possibile individuare una specificità della funzione paterna nei riguardi del proprio figlio. Il padre si inserisce nel rapporto madre-figlio come terzo, esercitando due funzioni complementari.

La prima è la funzione di *husbanding*. Questo trova origine nel sostantivo inglese *husband*, a sua volta derivato da *hūsbonda* come sostantivo, che indica originariamente il capo di una casa; il verbo derivato assume i significati di “to manage or administer carefully and frugally [or] to conserve [,] to cultivate [,] to provide [or] to engage or act as a husband; assume the care of or responsibility for”¹⁸⁸. Più difficoltoso è trovare un corrispettivo in lingua italiana con il termine marito, che facciamo derivare dal latino “maritus da mas. Genit. Māris – maschio [come] uomo ammogliato”¹⁸⁹. Da un lato quindi il padre è prima di tutto marito: si dovrebbe imporre in famiglia come compagno della madre (e quindi come *husband*), preservando la relazione di coppia e rivendicando una loro dimensione intima. In lingua inglese infatti il ruolo del marito sottende più dimensioni compresenti nei riguardi in primo luogo della moglie; ne emerge quindi il ritratto di un uomo che si assume le proprie responsabilità in riferimento al ruolo nella coppia ma “coltiva” la coppia stessa – e quindi la propria famiglia – ovvero il suo comportamento e le sue azioni sono volte a mantenere e anzi promuovere il benessere della moglie. In questo senso il padre dovrebbe evitare ad esempio che la madre rimanga esclusa dalla relazione con il proprio figlio (a vantaggio di quella esclusiva tra figlio e padre), dovrebbe alimentare una linea comune e coerente rispetto alle azioni rivolte al proprio figlio, dovrebbe svolgere una funzione contenitiva in senso fisico, mostrandosi attivo nella gestione dei propri figli, evitando che la moglie si faccia carico in modo esclusivo del peso emotivo e organizzativo derivato dalla relazione con il figlio.

La seconda funzione è di *fathering*. Anche in questo caso essa trova origine nel sostantivo inglese *father*, che etimologicamente condivide il significato latino in *Pater*, da *pā* – proteggere, nutrire, quindi “che protegge, ovvero che nutre, che mantiene, che sostiene la famiglia”¹⁹⁰. Il termine allora indica le funzioni di un padre: generare, ma anche proteggere, occuparsi della propria famiglia e soprattutto, dal punto di vista psicologico (ma anche pedagogico), rompere quindi la diade fusionale con la madre e iniziare il proprio figlio al mondo. Il discorso quindi si biforca: da un lato il padre si inserisce come Legge del desiderio nella relazione madre-figlio (per le dinamiche di desiderio si veda il capitolo successivo), dall'altro e in continuità con il discorso sulla paternità che si sta

¹⁸⁸ www.wikipedia.it

¹⁸⁹ www.etimo.it

¹⁹⁰ www.etimo.it

facendo, “il compito della testimonianza paterna è, infatti, quello di rendere possibile un senso del mondo. Ma è anche quello di trasmettere il desiderio da una generazione all’altra, di trasmettere il senso dell’avvenire; non tutto è già stato”¹⁹¹. La difficoltà della nostra epoca è quella anzitutto di riscontrare la qualità di questa parola e quindi le premesse che la rendono attuale; è indubbio infatti che i padri possano agire come legge, nel senso che si pongono nella posizione di far conoscere il mondo agendo secondo le funzioni individuate poc’anzi, tuttavia alla legge ferrea del patriarcato si inserisce una legge che nasce da un padre immaturo.

Il ritratto che accompagna l’azione paterna è quindi di un soggetto immaturo non perché impreparato o in difficoltà nella gestione della famiglia, ma perché evita volutamente di assumersi le sue responsabilità; un padre si è detto dovrebbe contenere le ansie e le preoccupazioni della moglie, dovrebbe con lei collaborare verso una crescita equilibrata dei figli sostenendo, con una certa sicurezza del ruolo, i loro dubbi e le loro difficoltà, promuovendo e gioendo dei loro successi. L’emblema del padre moderno è colui che prima di queste responsabilità mette davanti le proprie priorità: la preoccupazione per il proprio aspetto fisico (che non è direttamente connesso all’essere in salute), al godere delle proprie passioni e della propria giovinezza che non vuole che tramonti; è il padre che non rinuncia all’appuntamento in palestra, che se c’è da uscire con gli amici non si fa problemi a lasciare a casa moglie e figli. Non si vuole con questo descrivere una paternità contemporanea segnata negativamente in questi termini: un padre che gioca a calcio può essere egregiamente responsabile verso i figli. Si tratta piuttosto di comprendere che risvolti psicologici ed educativi ha questa nuova figura di padre. La relazione con i figli diventa di smarrimento: “al centro non è più il conflitto edipico tra le generazioni, il conflitto tra la Legge e la sua sovversione trasgressiva, ma la solitudine di una generazione che si sente lasciata cadere”¹⁹²; è la generazione di coloro che cercano un confronto con gli adulti che non arriva. Dal punto di vista della ricerca il padre può agire mancando di responsabilità anche perché inserito in un dispositivo familiare e sociale che glielo permette; la partita di calcio con gli amici non è solo il capriccio di un padre, è la possibilità che il dispositivo gli concede di godere del proprio essere uomo in più dimensioni: il suo corpo e le prestazioni a esso connesso, l’occasione per mostrarsi in forza, il confronto, il fare gruppo ecc.

Ciò non toglie che il padre che realizza i propri desideri possa essere un padre che incarna la legge della parola; tuttavia questa legge si perde non quindi per una parola inesistente, ma perché viene a mancare il peso simbolico correlato ad essa. La ricerca del piacere – l’ideologia iperedonista che caratterizza alcuni genitori odierni – è “il rovescio della prospettiva di Foucault: l’Altro del controllo si è indebolito sino a dissolversi e a gettare le nuove generazioni in un mondo senza legge”. La funzione di preoccupazione paterna nei confronti dei propri figli non è scomparsa: come allora anche oggi le attenzioni verso i figli sono presenti e anzi, forse aumentate; i genitori si interessano dei figli, ma questo sapere che si crea in famiglia porta con sé la possibilità per i figli di essere liberi, il divieto è limitato, il «no» è temporaneo. Il dispositivo che coadiuva questa libertà non è un

¹⁹¹ M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco*, Feltrinelli, Milano, 2013, p.38.

¹⁹² *Ivi*, p.72.

dispositivo che nei suoi rapporti di forza perde di efficacia; sono invece procedure e relazioni di potere che fanno del godimento di genitori e figli una nuova prigione: chiamati a realizzarsi, i figli si perdono nelle infinite possibilità di godere dell'attimo, dell'istante che è cifra anche degli aspetti di vita dei genitori. La funzione reale che un padre dovrebbe iniziare e continuare a testimoniare è quella del legame tra Legge e desiderio, non quindi godimento. La lezione di Foucault ha mostrato come il dispositivo disciplinare fungesse da grande Altro, ovvero era la tradizione a imporre una certa condotta (pensiamo ad esempio ai discorsi sulla sessualità considerati come tabù). Nel tempo del godimento e dell'evaporazione del padre, si tratta di riconoscere un nuovo Altro come dispositivo nel quale il compito del padre di rendere testimonianza del suo desiderio si inserisce nell'imperversare del godimento. Al padre è richiesto di incarnare la sua parola: "ha testimoniato sul suo desiderio attraverso la cessione di una quota del suo godimento pulsionale [...] nondimeno se il desiderio non è un capriccio esso deve dare prova di costanza, di tenuta, di insistenza. La legge del desiderio non dura il lampo di una notte"¹⁹³. Andando al concreto dell'azione del padre, si è parlato nel paragrafo 3.2. di questa parte, della testimonianza come azione attiva del genitore verso il proprio figlio. Al di là di una testimonianza tecnica, con la quale il genitore porta la sua esperienza come modello per la risoluzione di un problema, la testimonianza di vita del genitore si situa in questa prospettiva: non come esemplarità ma come promessa. Il ruolo di un padre (ma si potrebbe dire di un genitore) è quindi quello di incarnare la legge del desiderio come testimonianza non solo di qualcosa che è stato, ma di qualcosa che sarà per il figlio. La parola che è Legge non è né quella che necessariamente proibisce, ma quella che offre un margine al proprio figlio di realizzarsi come soggetto di desiderio; è parola retroattiva, perché non si situa nel presente nel godimento ma apre ad un futuro nel quale il genitore, offrendosi come simbolo reale, invita il proprio figlio a seguire la sua parola perché è parola di apertura, di realizzazione, nel quale il desiderio non si chiude ma si apre ad una vita piena. Se un padre invita onestamente il proprio figlio a studiare perché in futuro gli servirà (desiderio) piuttosto che assecondarlo in sempre nuove esperienze senza un progetto formativo sotteso (godimento), non lo vuole costringere a fare qualcosa che ora il figlio sente come un peso, e non gli vuole neanche impedire di sperimentarsi in nuovi contesti; egli sa – ed è in questo sapere che si situa la forza della parola come Legge che apre al desiderio – che nella sua istruzione c'è la possibilità che in futuro egli possa realizzarsi, magari meglio di come ha fatto lui. Il valore della testimonianza non è quindi nel qui e ora, non è volta a incentivare un godimento passeggero, ma la sua forza è la retroattività: la si comprende solo a posteriori (come il padre odierno l'ha compresa perché in lui sono pesate le parole del suo genitore). Ma nello stesso tempo è parola che si sgancia da una mera programmazione, non si calcola quando può accadere il momento di dare testimonianza, è contingente al momento ma legata ad un progetto educativo: il genitore dovrebbe comprendere il peso formativo che hanno le sue parole nel momento in cui le pronuncia. Anticipando un esempio tratto da un'intervista singola a un padre (T7) il genitore afferma: "però mi piacerebbe che mia figlia maggiore, poi la minore quando arriverà, si mettesse nell'ottica di idee che qui Rescaldina, ma anche forse la Lombardia, è troppo piccolo,

¹⁹³ *Ivi*, pp.142-143.

ormai è troppo piccolo” (120). Nelle parole del genitore, le quali lasciano trasparire il desiderio di vedere le proprie figlie realizzate, si fa anche testimonianza; la sua parola è segno di apertura al futuro perché autenticamente nasce dalla sua esperienza di vita, dalla conoscenza del contesto rivolta con speranza a una realizzazione delle figlie. Per questo percorso il padre vede come requisito la conoscenza della lingua inglese, e a detta sua “quando io sento mia figlia maggiore che dice: a me inglese papà fammelo tu, io la strozzerei” (120). Al di là di uno scontro tra desideri – la figlia vorrebbe fare altro, il padre invece che si applichi di più in tal senso – ciò che emerge con significatività è proprio il valore della parola paterna, che da rude, proibitiva, talora quasi ricordata con rimpianto, sembra essere stata sostituita da una parola più morbida, più accondiscendente. Le difficoltà di ritrovare per un figlio questa parola che apre al desiderio non sono legate alla durezza della figura paterna, ma sono rintracciabili nel potere simbolico che la Legge del padre porta con sé. D’altro canto si è visto che le dinamiche familiari odierne sembrano caratterizzate dalla ricerca di un clima democratico in famiglia, ovvero una continua mediazione tra genitori e figli sulle attività da fare e sulle decisioni da prendere; a fronte di una pretesa democratica tra genitori e figli in nome di un ascolto dell’altro e della volontà di giungere di comune accordo ad un “buon compromesso”, le relazioni in famiglia non sono democratiche: tra genitori e figli esiste e dovrebbe essere rivendicata una asimmetria di ruoli e quindi una non democrazia di rapporti, che nei fatti si mostra ancora, ma spesso viene bandita sotto la spinta di una ricerca di parità: si è più amiche piuttosto che madri ad esempio. Le difficoltà dell’essere genitori oggi sono al contempo caratteristiche costitutive dell’essere padre/madre nella contemporaneità, individuabili in due aspetti tra loro correlati.

Il primo aspetto è legato alla democrazia: il padre è un genitore democratico, media, trova accordi, ascolta, cede alle richieste del figlio. Il conflitto, fantasma che si materializzerebbe se non si mantenesse un rapporto democratico, sembra essere evitato: c’è quasi un certo timore che la situazione sfugga di mano, che il figlio fugga di fronte all’apparente severità di un padre che si pone come Altro. Ne consegue che “i figli hanno bisogno di genitori in grado di sopportare il conflitto e, dunque, in grado di rappresentare ancora la differenza generazionale. L’omogeneità della famiglia ipermoderna ci introduce invece a una scena dominata dal simile”¹⁹⁴. Il padre di oggi è un genitore che piuttosto di porsi egli stesso al centro della vita familiare (ricordiamo etimologicamente le sue funzioni) pone al centro della vita familiare il figlio: la sua organizzazione ruota intorno alle esigenze del suo ragazzo; si mangia tardi perché c’è l’attività sportiva, si organizzano diversamente gli impegni per assecondare le esigenze altrui, si rinuncia a qualcosa perché prima vengono i desideri del proprio figlio. La buona parola del genitore, quella che dal suo punto di vista ascolta le richieste del proprio figlio, è invece vuota; perde di efficacia nel momento in cui concede ripetutamente piuttosto che limitare.

Il secondo aspetto è legato all’affettività: “la famiglia media italiana [...] ha indossato i panni del permissivismo ad oltranza nei confronti dei figli, per paura di perderli e per timore o terrore della propria stessa solitudine. È quindi diventata un luogo eccessivamente

¹⁹⁴ M. Recalcati, *Cosa resta del padre?*, Raffaello Cortina, Milano, 2011, p.98.

protettivo, premuroso e malamente affettuoso”¹⁹⁵. Ad accompagnare quindi la contrattazione continua tra genitori e figli vi è l’aspetto della componente affettiva costantemente presente nelle parole e nelle azioni del genitore, che ha necessità di sentire confermato l’amore che il figlio prova verso di lui; l’idea è quella che se ci si espone nei propri sentimenti si otterrà una risposta più morbida, più tollerante, che evita il conflitto. Un padre si aspetta di essere premiato nel momento in cui mostra le proprie emozioni, si aspetta che venga riconosciuto nel suo ruolo proprio perché ci mette tutto se stesso. Il dispositivo organizza l’emotività come carburante delle relazioni familiari. Ma questa tolleranza affettiva ha un prezzo: il successo dei propri figli. Di fronte quindi alla forte esposizione affettiva del genitore, egli quasi pretende che il figlio non fallisca, che abbia successo, che sia il migliore; da qui derivano allora le attenzioni quasi morbide verso il rendimento scolastico ad esempio. Questo aspetto ribadisce l’iperdonismo della società odierna di cui sono vittima i genitori; essi “sono terrorizzati dalla possibilità che l’imperfezione possa turbare l’apparizione del loro figlio ideale. È un nuovo mito della nostra civiltà: dare ai figli tutto per poter essere amati; coltivare il loro essere come capace di prestazione per scongiurare l’esperienza del fallimento”¹⁹⁶.

In conclusione, l’esempio citato poc’anzi del desiderio paterno verso un’internazionalizzazione delle figlie, seppur contingente al momento e all’età delle ragazze, è potenzialmente parola di testimonianza e di desiderio che scardina le dinamiche affettive e vischiose in famiglia. È una parola democratica ma che può risultare incisiva nel momento in cui il padre incarna una Legge sociale (se si pensa alla ormai necessaria conoscenza dell’inglese, non solo per una brillante carriera ma anche per le questioni pratiche quotidiane) ma soprattutto una legge sentita come personale, perché fatta corpo nella sua figura e nella sua esperienza.

5. Essere coppia: la funzione genitoriale.

Il termine funzione deriva dal latino *functio-onis*, ovvero *fūngi* per indicare l’atto di esercitare, compiere, accudire. Da un lato si può indicare l’attività che una persona svolge nell’attendere alle mansioni del proprio ufficio, quindi è l’atto che individua specifiche competenze ad un singolo (tant’è che si dice “fare le funzioni di qualcuno”). Dall’altro è l’ufficio di un congegno, di una macchina, di una struttura (“la funzione di un ingranaggio”). Torna utile ricordare che tra le definizioni proposte c’è anche la funzione significativa, cioè quella svolta dall’elemento significante della parola in seno alla frase (ad esempio un aggettivo con funzione di avverbio).

Nella ricerca in esame si tratta di considerare una funzione educativa e pedagogica, che come si è visto può rifarsi ad un singolo – quindi ad un padre o madre – oppure all’intera struttura, e quindi la funzione del dispositivo famiglia.

Gli interrogativi che si aprono e verranno sondati nei prossimi paragrafi sono almeno due:

- il primo riguarda la possibilità di riconoscere due funzioni distinte – quella paterna e quella materna – con caratteristiche proprie legate o slegate dal dato biologico (la

¹⁹⁵ M. Corsi, *Op. Cit.*, 2003, p.138.

¹⁹⁶ M. Recalcati, *Op. Cit.*, 2011, p.111.

funzione paterna all'uomo, la funzione materna alla donna?); delle possibili risposte verranno ritrovate seguendo la lezione di Bion e Winnicott.

- La seconda si interroga, in aggiunta alle funzioni suddette, sulla possibilità di fare un'ipotesi circa l'emergere di una funzione del dispositivo stesso. Si è detto che il dispositivo è assoggettante i singoli membri della famiglia secondo determinati rapporti di forza; la pre-esistenza di questa struttura potrebbe essere quindi la chiave per leggere una funzione genitoriale anch'essa come condizionata da una pre-struttura comune ai genitori. Per chiarire questo punto si seguirà la lezione di Fornari.

In conclusione, alla luce di quanto emerso, si cercherà di individuare una funzione educativa di coppia come cornice del lavoro in famiglia.

5.1. Tre lezioni sul tema.

Questo breve introduzione, con riferimento a diversi autori incontrati nello spoglio della letteratura, si pone l'obiettivo di dare una prima risposta alla questione se è possibile riconoscere delle funzioni educative specifiche per genere o se diversamente sarebbe più corretto leggere la funzione genitoriale come un affare di coppia.

La letteratura riporta la distinzione tra i due tipi di funzioni, infatti “è pur vero che le tradizionali funzioni materne, particolarmente in ordine all'evento «nascita» (coccolare, abbracciare, nutrire), vengono oggi assolve anche dai nuovi padri. In questa prima fase è importante che il padre e la madre rispettino i ruoli pure nel convergere delle funzioni, sia per evitare eventuali dinamiche competitive che per educare il lattante alla differenza, premessa di graduale libertà”¹⁹⁷. Questo significa anzitutto che è possibile una commistione di ruoli all'interno della coppia ma mantenendo delle specificità, che spesso fanno a capo al genere ma che possono essere flessibili; un primo dato importante che emerge è quindi quello di poter promuovere una collaborazione tra padre e madre nella gestione del figlio, e quindi vedere i due ruoli che sfumano nei propri compiti, seppur mostrando una certa coerenza e una distinzione nella coppia. Il rischio, in una visione estrema ma non utopica della realtà, vede l'impossibilità di “impartire una educazione poiché è impossibile immaginare il ruolo dei propri figli senza contare che non spetta ai genitori immaginarlo e così, in nome della libertà, li si fa crescere senza punti di riferimento, senza una guida che avrebbe il sapore del condizionamento e quindi dell'imposizione”¹⁹⁸. Anche “nella prospettiva delle psicoanalisi, le funzioni della madre e del padre non possono essere abolite da un richiamo generico alla genitorialità che annulli la differenza sostanziale tra funzione materna e funzione paterna [...] la funzione paterna veicola il senso umano della legge [mentre la funzione materna] è cura che sa riconosce il valore dell'uno per uno, il carattere insostituibile del figlio”¹⁹⁹; ma anche in questo caso non viene sottolineata una correlazione tra genere e funzione educativa, infatti “qualunque cosa può essere un padre”²⁰⁰ e ancora la paternità “è una serie di sentimenti, atteggiamenti, e conseguente comportamento che non può avere una relazione necessaria con lo stato di

¹⁹⁷ Cfr. M. Corsi, *Op. Cit.*, 2003, p.46.

¹⁹⁸ V. Andreoli, *Op. Cit.*, 2005, p.123.

¹⁹⁹ M. Recalcati, *Op. Cit.*, 2015, pp.75-77.

²⁰⁰ M. Recalcati, *Op. Cit.*, 2013, p.146.

pro-genitore e nemmeno con il sesso maschile”²⁰¹ ed è possibile anche “per il padre svolgere funzioni materne attraverso l’identificazione con la propria madre interna e in parte anche attraverso la nostra bisessualità costitutiva [...] ovviamente è possibile, e spesso persino auspicabile, che la madre svolga funzioni paterne tramite l’identificazione col padre interno”²⁰².

In un discorso che lega sempre di più l’aspetto educativo e pedagogico del genitore al desiderio che lo muove nel suo ruolo, risultano interessanti tre contributi come approfondimento alle questioni emerse.

5.1.1. Bion: le funzioni Alfa, Beta e la *Rêverie*.

Wilfred Bion, psicoanalista britannico con un notevole seguito intorno agli anni quaranta dello scorso secolo, è uno tra gli autori di spicco nel panorama psicoanalitico per quanto riguarda il lavoro sull’individuo e sui gruppi. A partire dal pensiero freudiano amplia il campo di applicazione, influenzato anche dai contributi di Melanie Klein con la quale intraprende un’analisi personale dopo essersi progressivamente avvicinato alla psicoanalisi a seguito degli studi di storia e medicina. La sua figura offre in questo lavoro un importante contributo per comprendere come agisce una funzione, che egli ritiene essere l’attività mentale propria di una certa quantità di fattori che operano in concordanza; i fattori costituiscono quindi una funzione e vengono dedotti osservando la funzione stessa. Lo scopo è quello di giungere, attraverso l’individuazione di elementi fondamentali, ad un linguaggio comune applicabile alle diverse teorie psicoanalitiche.

Ogni funzione quindi è composta da diversi elementi, l’esempio fornito è quello della scrittura alfabetica “nella quale lettere prive di significato possono essere combinate tra loro in modo da formare una parola dotata di significato”²⁰³.

Un primo elemento utile all’analisi è la distinzione che viene posta al concetto generico di funzione e forse data per assodata nelle pagine precedenti, ovvero che una funzione sia di per sé volta a qualcosa di positivo; è scontato dire che la funzione di *maternage* della madre, come la funzione paterna che apre al desiderio siano imprescindibili per la crescita di un figlio, ma non tutto si esaurisce in buone pratiche e discorsi nel dispositivo famiglia. È chiaro quindi che la complessità del discorso implica un approfondimento circa la natura di queste stesse funzioni. Un secondo punto è conseguente al primo e riguarda l’attenzione che ogni genitore dovrebbe mostrare nelle proprie azioni educative; da questo punto di vista infatti è la parola e il gesto della madre e del padre che stimola o meno gli elementi di una funzione. Pertanto al genitore è richiesta una competenza meta-riflessiva sul proprio ruolo per inserirsi nel discorso del figlio in modo pertinente, capacità tuttavia non scontata e soprattutto suscettibile di variazioni nel dispositivo familiare come ambiente altamente dinamico.

Va inoltre precisato che tali funzioni, dette della personalità, sono inconoscibili di per sé, mentre sono conoscibili le loro qualità primarie e secondarie; come si è detto, si conosce una funzione dai suoi fattori. Bion distingue due tipi di funzioni: alfa (α) e beta (β). “La

²⁰¹ D. Meltzer, *Op. Cit.*, 1988, p.64.

²⁰² S. Daelli, (a cura di), *Op. Cit.*, 2014, p.45.

²⁰³ W. R. Bion, *Gli elementi della psicoanalisi*, Armando, Roma, 1973, p.13.

funzione alfa esegue le sue operazioni su tutte le impressioni sensoriali [...] Se la funzione alfa è stata espletata si producono elementi alfa [...] Se invece la funzione alfa è alterata, e quindi inefficiente, le impressioni sensoriali coscienti e le emozioni provate [dall'altro] restano immutate: chiamerò questi elementi beta [...] anche gli elementi beta vengono immagazzinati: si differenziano però dagli elementi alfa perché sono conservati non già come ricordi, bensì come fatti indigeriti; viceversa gli elementi alfa, essendo stati digeriti dalla funzione alfa, sono diventati adatti alle operazioni di pensiero”²⁰⁴.

Seguire la metafora digestiva torna utile per comprendere più nel dettaglio come si sviluppano gli elementi α e β . Ipotizziamo un bambino che impara a camminare: i genitori lo supporteranno, lo incentiveranno a fare del suo meglio, lo aiuteranno per evitare che cada, magari anche ripetutamente; progressivamente quindi imparerà a camminare e mentre l'azione diventerà via via scontata, essa viene immagazzinata: i pensieri si fanno progressivamente inconsci, così che lui camminerà senza dover necessariamente essere cosciente delle azioni che sta compiendo (in altre parole camminare diventa automatico). La funzione alfa, che si è detto partire da esperienze sensoriali (la soddisfazione del bambino di riuscire a stare in piedi, articolare correttamente i movimenti, il piacere di raggiungere e toccare cose nuove) è quindi necessaria per la consapevolezza e per devolvere il pensare all'inconscio, quando è necessario liberare la coscienza dal peso del pensiero. Infatti “perché si possa apprendere dall'esperienza, la funzione alfa deve operare sulla consapevolezza di un'esperienza emotiva; dalle impressioni di tale esperienza scaturiscono elementi-alfa; tali elementi vengono resi immagazzinabili”²⁰⁵ affinché si possano usare. L'uso di questi elementi è indispensabile per la memoria e l'apprendimento, essi possono costituire il mondo onirico, entrare nel pensiero conscio oppure essere rimossi. La funzione α trasforma quindi le impressioni sensoriali (con il tatto si sente il pavimento freddo in contatto con la pianta del piede) – che sono in rapporto con un'esperienza emotiva (soddisfazione, gioia di stare in piedi) – in elementi alfa che, mentre proliferano, si condensano formando quella che Bion definisce come «barriera di contatto». Quest'ultima è in continua formazione e separa e distingue gli elementi consci dagli inconsci. La natura di questa barriera dipenderà da come si organizzano gli elementi alfa²⁰⁶. In ogni caso “il pensiero, nel suo rapporto con l'apparato di pensare i pensieri, va permettendo l'autocostruzione di questo apparato, i cui mattoni sono di volta in volta le esperienze che riesce a digerire”²⁰⁷.

Nel momento in cui tali elementi sensoriali non risultano trasformati, si parla di elementi beta che “sono cronologicamente anteriori agli elementi alfa”²⁰⁸ – poiché risultano essere sensazioni non digerite – e determinano la produzione di uno «schermo di elementi beta», dotato di una certa coerenza e dinamismo, che a differenza della barriera di contatto non permette una differenziazione tra conscio e inconscio (in questo caso si ha davanti un soggetto psicotico). È importante quindi che venga fatto un lavoro su tali elementi β perché essi “sono impiegati, o si ha la sensazione che lo siano, come proiettili in maniera tale che

²⁰⁴ W. R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972, pp.27-28.

²⁰⁵ *Ivi*, p.31.

²⁰⁶ Cfr. W. R. Bion, *Op. Cit.*, 1972

²⁰⁷ Cfr. D. Meltzer, *Lo sviluppo kleiniano*, Borla, Roma, 1982, p.58.

²⁰⁸ W. R. Bion, *Op. Cit.*, 1972, p.72

essi vengono conficcati in un oggetto che forse li sottopone ad una certa trasformazione con il suo apparato di lavoro-del-sogno- α prima che la personalità che li ha proiettati li introietti di nuovo”²⁰⁹.

La madre (potremmo dire il genitore?) si fa qui protagonista di questo lavoro. Nell’argomentare la questione è necessario conoscere la lezione kleiniana dalla quale Bion parte per la sua teorizzazione²¹⁰. È la mancanza del seno materno e i vissuti conseguenti che, secondo Bion, fanno nascere nel bambino la capacità di pensare; in questo la madre risulta essere indispensabile perché inizialmente “il bambino non è in grado di manipolare gli elementi beta, e li proietta nella madre che li accoglie in sé, li elabora e li restituisce al bambino sotto forma di alfa. Se questa trasformazione non ha luogo il bambino li introietta come oggetti bizzarri, che recano però tracce del destinatario”²¹¹. Questo lavoro materno è chiamato *Rêverie* e che trova allora una prima emersione nella frustrazione che nasce dalle sensazioni negative che il bambino vive in rapporto con il seno materno; essa indica “lo stato mentale aperto alla ricezione di tutti gli «oggetti» provenienti dall’oggetto amato, quello stato cioè capace di recepire le identificazioni proiettive del bambino, indipendentemente dal fatto che costui le avverta come buone o come cattive”²¹². È necessario quindi che il bambino introietti la madre come “contenitore originario” unitamente al suo funzionamento, e che tra i due si sia instaurata una identificazione proiettiva in modo da acquisire un apparato per pensare i pensieri. Attraverso il maternage, la madre incarna quindi la funzione alfa e permette il passaggio dagli elementi β agli α attraverso le sue pratiche. La *rêverie* è uno dei fattori della funzione α della madre; se non c’è funzione α la personalità è incapace di produrre elementi α e perciò incapace di apprendere dall’esperienza; questa incapacità è grave perché resta insoddisfatto anche il bisogno di essere consapevoli di un’esperienza emotiva²¹³. La funzione di *rêverie* è come di «digestione psichica»: la madre deve essere in grado di accogliere le frustrazioni del bambino che non sa come padroneggiare; è solo grazie al contenitore che il bambino impara a tollerare la frustrazione²¹⁴. La metafora digestiva è qui lampante: la madre digerisce gli elementi β restituendoli in α al bambino, offrendogli così la possibilità di

²⁰⁹ W. R. Bion, *Cogitations*, Armando, Roma, 1996, p.189.

²¹⁰ Il punto saliente del pensiero di Klein a riguardo si rifà alle due fasi vissute dal bambino in rapporto con il seno materno: la schizo-paranoide e la depressiva. Nella prima il bambino vede il seno sia come buono perché fonte di soddisfazione (non solo dà nutrimento ma anche amore) ma anche cattivo (quando ne è privato); le parti dell’oggetto e del sé buono vengono introiettate, mentre quelle cattive proiettate; nello stesso tempo si vive l’angoscia di essere distrutti dagli oggetti esterni o interni ritenuti cattivi. Con identificazione proiettiva si intende infatti considerare una fantasia onnipotente, la quale fa credere che sia possibile distaccare alcune parti di personalità, indesiderate sul momento anche se apprezzate in altre occasioni, e riporle dentro un oggetto. Il soggetto ad esempio suscita nella madre quelle sensazioni che non intende avere o che comunque desidera che la madre abbia. Questo processo di scissione permette all’Io di emergere progressivamente dalla indistinzione originaria e ordinare la realtà esterna secondo le due categorie di buono/cattivo. La perdita dell’oggetto (seno materno) fa nascere l’attività di simbolizzazione nel bambino e lo fa entrare nella fase depressiva: quando il bambino impara a dominare le sue angosce e incorpora l’oggetto ideale nell’Io, la madre unificata ha in sé le caratteristiche sia buone che cattive che prima erano scisse.

²¹¹ Cfr. S. Vegetti Finzi, *Storia della psicoanalisi*, Mondadori, Milano, 1986, p.355.

²¹² W. R. Bion, *Op. Cit.*, 1972, p.73.

²¹³ Cfr. W. R. Bion, *Op. Cit.*, 1972, p.105.

²¹⁴ La cura allora è una riparazione; l’esperienza emotiva e sensoriale del soggetto viene prima del linguaggio, il cui uso verrà acquisito solo con lo sviluppo, mentre per Lacan ciò che viene prima è il linguaggio e la sua azione che struttura il soggetto subordinandolo alle leggi.

simbolizzare e pensare i propri pensieri e sensazioni, che altrimenti rimarrebbero vaganti. Quindi “si può presumere che gli elementi alfa siano mentali e individuali, soggettivi, estremamente personali, particolari ed inequivocabilmente appartenenti alla sfera dell’epistemologia di una data persona”²¹⁵.

La lezione di Bion ci è utile per comprendere alcune peculiarità della funzione genitoriale²¹⁶. In particolare si è visto che il genitore dovrebbe agire permettendo al bambino di assimilare gli elementi emotivi forieri di apprendimento. Agire la *rêverie* significa allora dar corpo alla funzione α , ovvero consentire al figlio di costruirsi una barriera di contatto e discernere gli elementi del pensiero; solo così può significare gli avvenimenti intorno a sé, apprendere dall’esperienza e raggiungere progressivamente una certa autonomia.

5.1.2. Winnicott e l’ *Holding* materna.

Un’altra figura rilevante per approfondire il discorso sulle funzioni genitoriali è Donald Winnicott, pediatra e psicoanalista britannico; come nel caso di Bion, anche lui muove delle riflessioni a partire dal pensiero di Klein, sottolineando l’incidenza dell’ambiente nello sviluppo del soggetto. L’attenzione non è legata quindi esclusivamente alla madre o al bambino, ma alla relazione tra i due. Il presupposto del suo pensiero è quello di considerare questa relazione come inizialmente simbiotica: la madre compensa e satura il bisogno del bambino rispondendo ai suoi bisogni prettamente fisiologici; è colei che non solo risponde a queste richieste ma in un certo senso le previene e le interpreta (ad esempio sta alla madre comprendere se il pianto del figlio è richiesta di riposo o di nutrimento).

La disposizione della madre alla cura, chiamata *holding*, è quindi indispensabile nelle prime fasi dello sviluppo e rappresenta per il figlio la possibilità di star bene e fare le sue prime esperienze; essa quindi si mostra anzitutto come involucro che contiene l’esperienza del bambino, una «madre-ambiente».

Per la ricerca che si sta svolgendo circa le funzioni genitoriali diventa importante cercare di attribuire valore a questo lavoro di *holding* e comprendere che evoluzione prende nel momento in cui progressivamente il figlio cresce. A contatto con l’ambiente esterno il bambino vive una serie di sollecitazioni che la madre, grazie alle sue pratiche, riesce a contenere favorendo una costruzione della personalità del figlio coerente e stabile. Questo lavoro materno crea quindi uno spazio potenziale nel quale la presenza-assenza della madre si esprime in alternanza, mantenendo tuttavia una continuità nella vita del bambino, che verrà poco disturbata dall’ambiente; questa strutturazione si basa su una “continuità d’essere” sufficiente²¹⁷. La disposizione del bambino rispetto queste attenzioni offerte dalla madre è di onnipotenza: si ritiene in grado di creare ogni cosa con i suoi desideri; è un’esperienza necessaria, coadiuvata da un ambiente fisico e psichico che permette

²¹⁵ W. R. Bion, *Op. Cit.*, 1996, p.188.

²¹⁶ Dal punto di vista della ricerca non è fondamentale stabilire se la funzione materna è esercitata esclusivamente dalla madre o da altri caregivers. Lo stesso discorso sul seno può essere esteso ad esempio ad un padre se la madre è assente, oppure ad una madre che non ha il latte e supplisce alla mancanza con un biberon.

²¹⁷ M. Recalcati, *Introduzione alla psicoanalisi contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano, 1996, p.39.

l'emersione di quello definito come vero sé²¹⁸. Le azioni della madre possono muoversi su un doppio livello.

Nel primo caso la madre «sufficientemente buona» gestisce questo sentimento accettando e permettendo al bambino di godersi questa onnipotenza illusoria introducendo progressivamente degli oggetti transizionali²¹⁹, con i quali fornisce gradualmente una serie di frustrazioni al figlio che gli consentono il graduale declino dei sentimenti di onnipotenza. L'oggetto transizionale è simbolicamente un'area intermedia tra l'onnipotenza e la creatività primaria e la percezione oggettiva della realtà da parte del bambino; la madre infatti accetta di buon grado questa situazione, riconoscendo in essa le potenzialità di apertura alla realtà esterna da parte del bambino, che progressivamente si andrà a staccare dalla relazione duale con lei. Le delusioni che offre la madre non sono quindi percepite come fallimenti, non portano con sé vissuti negativi ma sono possibilità per il figlio di fare esperienza del mondo tollerando una madre gradualmente meno presente. L'attenzione materna ai bisogni del bambino rende in effetti possibile la coincidenza tra il desiderio e il ritrovamento nella realtà del suo oggetto; ma se in un primo tempo è proprio con l'oggetto che il bambino satura la mancanza, sarà compito della madre rompere questa illusione. L'assenza della madre è quindi apertura di uno spazio potenziale. Nel secondo caso una madre «non sufficientemente buona» non riesce ad affrontare l'onnipotenza del proprio figlio e non risponde alla sua creatività assecondando il processo di simbolizzazione, ma anzi separando bambino e oggetto attraverso i suoi gesti che non tengono conto della spontaneità del figlio. Il bambino che emerge da questo quadro reagisce alle richieste del suo ambiente accettandole ma costruendosi attorno un falso sistema di relazioni.

Anche nel caso in cui le pressioni provenienti dall'ambiente sono eccessive per il figlio, egli sarà costretto ad uscire troppo precocemente allo scoperto e a crearsi un involucro difensivo, magari anche creando delle difese contro se stesso.

Si ritrovano nel pensiero di Winnicott alcune analogie con Bion, a partire dalla relazione madre-figlio: se per Winnicott è possibile vedere i due poli della relazione come contenitore-contenuto, per Bion si tratta di leggere il modo di comunicare le esperienze come apparato-pensieri. In altri termini l'idea della madre-contenitore avvicina la speculazione bioniana al tema winnicottiano dell'*holding* materno, infatti la funzione dell'apparato per pensare è analoga a quella esercitata dalla madre rispetto al proprio bambino: delimita e contiene i contenuti dei pensieri. La madre con il *maternage* dovrebbe aiutare il bambino a ruminare le sue esperienze frammentate e frustranti, cercando di fargli costruire degli oggetti buoni interni; così come la *rêverie* indica non tanto la dimensione del soddisfacimento del bisogno, quanto quella dell'amore, donare al bambino la propria esperienza bonificante. Ciò che conta è la funzione di mediazione compiuta dall'Altro materno come luogo di accesso del soggetto alla capacità di produrre simboli: “il contenitore ha funzione di rendere pensabili i contenuti (ovvero le esperienze sensoriali ed

²¹⁸ Mentre il vero Sé coincide con il nucleo reale ed autentico dell'individuo, con la creatività e la capacità di essere se stessi, il falso Sé è fuga dai problemi della realtà, è quindi inautenticità.

²¹⁹ Con oggetto transizionale si intende la cosa – un peluche, un gioco – che collocandosi tra realtà esterna e illusione, permette al bambino di vivere l'esperienza di separazione dalla madre in modo meno traumatico; la simbolizzazione (della madre nell'oggetto) per opera del bambino compensa la frustrazione della separazione.

emotive): è quella esercitata dalla capacità materna di *rêverie*, perché è la capacità dell'Altro materno di accogliere e contenere le proiezioni immaginarie del bambino²²⁰.

Al di là delle possibili assonanze, dal punto di vista educativo la lezione di Winnicott è utile per riprendere due elementi caratterizzanti la funzione genitoriale. Il primo riguarda il riconoscere al genitore un ruolo fondamentale nella strutturazione della personalità del figlio e nel supportarlo nella conoscenza della realtà esterna; la metafora digestiva incontrata sopra è qui ripresa nel supporto che la madre offre al figlio nelle prime fasi della vita, ma che si protrae progressivamente nel corso della sua crescita slegandosi di volta in volta da alcuni aspetti che progressivamente si fanno personali per il figlio. È quindi un aspetto della funzione ribadito, condiviso e indispensabile, nonché necessario. Il secondo elemento è legato direttamente a questa funzione di *holding*, e mette in relazione le azioni e le parole del genitore al desiderio che lo muove nello svolgere il suo ruolo; la peculiarità di questa relazione, che emerge da quanto detto poc'anzi, è la presenza non costante del genitore, ma anzi la necessità che egli ad un certo punto si faccia gradualmente da parte per lasciare il figlio alle sue esperienze. Questo allontanamento del genitore è una metafora che si protrae nel corso della vita familiare e riguarda più aspetti vissuti dai membri del gruppo domestico; la possibilità che il figlio viva dei momenti delusivi è occasione di apprendimento se il genitore è in grado di calibrare la sua incisività nel sottrarsi alla relazione e se il contesto lo permette. Una funzione genitoriale dovrebbe quindi anche situarsi su una buona calibrazione tra asseondamento e restrizione (e magari anche delusione e fallimento) in modo che il figlio sperimenti contesti altri e sviluppi relazioni che lo possano farlo emergere come soggettività nelle proprie personali determinazioni.

5.1.3.Fornari: i codici affettivi.

Il pensiero di Franco Fornari è complesso e articolato ma dal punto di vista della ricerca permette di segnare alcuni punti fondamentali nella comprensione delle funzioni genitoriali, non dimenticando quindi le domande che guidano questo capitolo. Psicoanalista, medico e psicologo italiano attivo nel secolo appena passato, ha fornito importanti contributi alla teoria psicoanalitica; allievo di Musatti, e traduttore di Klein, oltre a interessarsi degli aspetti psicoanalitici della guerra, getta le basi per una lettura dell'inconscio fondata sui codici affettivi (coinemi).

I pensieri che soggiacciono alla teoria coinemica da lui fondata, si interrogano sui problemi fondamentali della semiosi a partire da unità minime di significato affettivo, innate e comuni ad ogni uomo. Ciò significa che ognuno di noi è portatore di unità di significato, ovvero "programmi affettivi, selezionati dall'evoluzione della specie come valori etici, in quanto si sono rivelati utili alla sopravvivenza"²²¹ che vanno a costituire i codici affettivi. Essi prendono il nome di coinemi (dal greco *Koinòs*, cioè «comune») e sono oggetti interni insaturi che "rendono possibile, nel processo concreto della loro saturazione nel corso della vita, l'esperienza psicoaffettiva degli individui e delle istituzioni umane"²²². In altri termini essi vengono «messi» proiettivamente dentro un oggetto esterno (ritorna qui anche il

²²⁰ M. Recalcati, *Op. Cit.*, 1996, p.173.

²²¹ F. Fornari, *Il codice vivente*, Boringhieri, Torino, 1981, p.10.

²²² M. Recalcati, *Op. Cit.*, 1996, p.273.

concetto di identificazione proiettiva, mutuato da Klein e ritrovato sopra in Bion), tant'è che “li stati del mondo esterno funzionano come contenitori, nei quali vengono messi, attraverso la identificazione proiettiva, i coinemi come significati preconcepiti internamente, sotto forma di segmentazioni del desiderio, quale continuum degli stati del mondo interno. Il codice coinemico si costituisce quindi attraverso una relazione espressione/contenuto”²²³. Un primo dato importante rispetto alle domande che ci si pone sulle funzioni genitoriali è stabilire quindi che i coinemi costituiscono la competenza affettiva innata e comune ad ogni uomo.

Essendo l'inconscio il luogo del linguaggio, per l'autore le lingue socialmente istituite si costituiscono come contenitori nei quali il soggetto mette unità del significato dei propri desideri privati, allo scopo di renderli pubblici attraverso sistemi di significazione. Questo porta continuamente alla prevaricazione del simbolo privato sui sistemi linguistici pubblici; per evitare questo si deve lasciar spazio ad una soddisfazione intersoggettiva consensuale del desiderio, attraverso codici distintivi di significazione consensuale²²⁴. Un secondo dato è quindi legato ai desideri che circolano in famiglia, che non dovrebbero essere considerati desideri privati e singolari di ogni membro, ma trovano espressione in una struttura di significazione che permette loro di essere compresi e condivisi. Infatti “collegando la nostra parte a quella degli altri, che a loro volta recitano il loro copione, facciamo interagire i nostri desideri con i desideri degli altri”²²⁵.

Si è detto che il coinema è una piccola unità di significato affettivo. La lingua materna, concretamente udita dal bambino che si rivolge primariamente alla madre, è simultaneamente espressione di una semiosi lessicale e affettiva; la parola infatti è uno degli strumenti più potenti di evocazione delle emozioni, pertanto le lingue lessicali possono suscitare affetti ed emozioni se si postula l'esistenza di una relazione tra semiosi affettiva e semiosi lessicale/iconica. I coinemi precostituiscono i pochi significati primari naturali da significare attraverso tutti i significanti delle lingue storiche e compaiono nel primitivo linguaggio privato tra la madre e il bambino; essi sono: padre, madre, fratello, bambino, organi sessuali maschili e femminili, la castrazione, il rapporto sessuale, la nascita, la morte, la nudità, il corpo umano²²⁶. L'universo dei significanti sarebbe quindi messo in moto da pochi contenuti precostituiti geneticamente. L'insieme dei coinemi costituisce il codice vivente, “grammatica psico-affettiva che svolge nella vita umana sia la funzione di trasmettere informazione affettiva dall'inconscio alla coscienza, sia la funzione di regolare inconsciamente il comportamento umano”²²⁷.

Dal punto di vista educativo, e nel contempo facendo emergere i codici che soggiacciono alle funzioni educative parentali, si deve nuovamente fare cenno ai coinemi fondamentali che strutturano il codice vivente: madre, padre, bambino, fratelli, sessualità. Questi elementi hanno peso nel momento in cui il soggetto si relaziona con la realtà e trovano la loro specificità in rapporto agli oggetti totali e parziali che il bambino ha avuto modo di esperire nel corso della sua infanzia. Secondo Fornari “l'allevamento normale del bambino

²²³ F. Fornari, *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*, Boringhieri, Torino, 1979, p.24.

²²⁴ Cfr. *Ivi*, p.27.

²²⁵ F. Fornari, *Op. Cit.*, 1981, p.32.

²²⁶ S. Vegetti Finzi, *Op. Cit.*, 1986

²²⁷ M. Recalcati, *Op. Cit.*, 1996, p.273.

ha il compito di aiutare il bambino stesso a simbolizzare in modo corretto, sul piano operativo, le simbolizzazioni affettive continuamente emergenti, per cui la madre, trasmettendo al bambino una simbolizzazione consensuale generale sul mondo, ha in realtà una funzione psicoterapica *avant la lettre*²²⁸. La funzione materna che emerge da queste parole, che si appoggia quindi su un codice materno, è deputata anzitutto a rispondere al bisogno del bambino, in termini fisici ma soprattutto di accoglienza, contenimento, nutrimento affettivo, ma anche in termini di apertura al mondo; quest'ultimo punto, legato alla simbolizzazione da parte del figlio, è fondamentale perché non si esaurisce nella figura della madre ma è possibile leggerlo anche rispetto agli altri codici individuati dall'autore. Infatti "i codici affettivi presiedono alle decisioni che si rendono necessarie nell'allevamento del bambino. Il bambino attraversa un processo di crescita durante il quale lo sviluppo di capacità dipende dalla soddisfazione del bisogno. In ogni fase di crescita il bambino può quindi richiedere decisioni diverse, fino a implicare decisioni opposte, a seconda che il suo potere contrattuale si basi sul bisogno (codice materno) o sulla capacità (codice paterno)"²²⁹ ma ancora ad esempio nei rapporti con se stesso o con i fratelli. Va ricordato che suddetti codici, pur trovando origine nell'inconscio, non nascono nel luogo del rimosso e dell'insondabile (come sosteneva Freud) ma è proprio l'inconscio a sostenere i significati simbolici che determinano le scelte e le decisioni dell'individuo. Si è detto inoltre che i codici sono costituiti da coineми fondamentali che ognuno di noi possiede e che guidano il nostro comportamento; questo "copione" comune agli individuo non si sceglie, non è prevedibile e il soggetto non decide quale ruolo assumere, ma in base alla storicità e alle contingente si agisce un codice piuttosto che un altro. possiamo quindi ritrovare, rispetto alle simbolizzazioni esperite, un codice:

- Materno, che rimanda alla diade madre-bambino e riguarda anzitutto la risposta costante della madre al bisogno del figlio, inizialmente indifeso e non autosufficiente; in questo è possibile riprendere anche Winnicott rispetto all'onnipotenza primaria del bambino, riversando sulla madre le sue attenzioni, immaginandola capace di rispondere alle sue onnipotenti richieste.
- Paterno, che tende a rompere la fusione madre-figlio introducendo nel bambino il senso della prestazione, dell'efficienza, dell'autonomia, della crescita in modo indipendente; è il codice della disillusione, che limita l'onnipotenza introducendo fortemente il piano della realtà.
- Bambino, che nei riguardi della madre si sviluppa da un lato secondo le linee della fantasia, della spontaneità, dell'istintività, dall'altro vivendo sentimenti di ansia, paura, incapacità.
- Fraterno, è il codice della parità, dello scambio in termini di reciproca produttività senza gerarchie di ruoli, dell'accettazione dell'altro.
- Sessualità, intesa come espressione della creatività e della capacità di essere generativi.

Un ultimo dato è legato alla natura specifica ma complementare dei codici; essi agiscono intrecciandosi, mostrandosi attuali rispetto alla relazione che viene instaurata. Leggere

²²⁸ F. Fornari, *Simbolo e codice*, Feltrinelli, Milano, 1976, p.64.

²²⁹ F. Fornari, *La lezione freudiana*, Feltrinelli, Milano, 1983, p.121.

quindi le funzioni genitoriali con il filtro dei codici affettivi significa riconoscere che le motivazioni alle azioni e alle decisioni di un padre e una madre trovano origine in simboli primari che seppur presentando delle specificità, possono potenzialmente essere comuni a entrambi i ruoli.

5.2. Una conclusione provvisoria.

Le lezioni che si sono seguite hanno dato una risposta, seppur suscettibile di ripensamenti, alle domande poste ad inizio paragrafo.

Per quanto riguarda la prima domanda si è confermato che parlare di funzioni genitoriali, intese come una specifica funzione materna e paterna, trova concretezza nel riconoscere delle specificità connotate al genere ma in qualche modo intercambiabili; in altri termini essere donna e madre non implica in modo automatico incarnare solo specifiche funzioni materne, e lo stesso discorso potrebbe essere fatto al maschile. Se così fosse questo significherebbe rigidamente attribuire alla donna il ruolo materno – e all'uomo quello paterno – senza discussione: il genere segna anche la funzione all'interno della famiglia. Un discorso di questo tipo porterebbe a perdere tutta una varietà di situazioni che in realtà si vivono: madri o padri che si trovano a crescere i propri figli soli, figli orfani che crescono con figure altre da quelle dei propri genitori, famiglie allargate ed estese ecc.; per queste famiglie il discorso sulle funzioni è necessariamente slegato dall'ambito biologico. Argomentare questo discorso, come si è fatto nelle pagine precedenti, ha fornito quindi anche delle risposte all'interrogativo posto: esistono funzioni genitoriali materne e paterne ma slegate dal genere. In particolare con Bion si è detto che il genitore dovrebbe agire digerendo per il bambino elementi emotivi che possono altrimenti danneggiarlo restituendoglieli «masticati», ovvero suscettibili di apprendimento; la *rêverie* genitoriale permette al figlio di costruirsi come persona selezionando ed elaborando gli elementi del pensiero, apprendere dall'esperienza e diventare progressivamente autonomi. La madre è colei che necessariamente si interfaccia con il figlio fin dalla nascita (è colei che l'ha generato dopotutto), ma non è un suo esclusivo possesso, e se lei dovesse mancare le sue azioni possono essere svolte da altre figure, anche maschili (ad esempio a partire dall'allattamento, se una madre è costretta in prima persona a ricorrere al latte artificiale). Questa attenzione al bambino, che si è chiamata *holding* seguendo Winnicott, evidenzia d'altro canto non solo questa costante attenzione al bisogno e ai desideri del bambino, ma ribadisce che il ruolo genitoriale cambia: da una prima situazione quasi simbiotica (appunto legata alla non autosufficienza del bambino) il genitore dovrebbe permettere al bambino di sperimentarsi in modo autonomo sottraendosi in termini di azioni volte a saturare la sua buona disposizione a relazionarsi con la realtà. Il difficile equilibrio connaturato alla funzione genitoriale è un saper modulare le spinte di assecondamento e restrizione rispetto al proprio figlio. Queste funzioni possono essere definite di coppia nel momento in cui sono svolte da entrambi i genitori, a prescindere da un padre o da una madre; si riconoscono quindi due funzioni, originariamente indicate rispetto al genere, che ne costituiscono una comune come disposizione di entrambi i genitori a svolgere un ruolo piuttosto che un altro.

Un esempio di questa commistione di funzioni, che invita quindi a considerarne una globale di coppia, è la figura di Giuseppe, sposo di Maria e padre di Gesù. Anzitutto dal punto di vista del diritto “dà il nome al nato, presta assistenza alla nascita, educa il bambino, lo introduce nelle tradizioni, lo inizia alla professione di carpentiere-artigiano”²³⁰; è quindi emblema della paternità seppur non in senso tradizionale, sia perché non passa dal legame biologico, sia perché è rappresentato come un uomo molto anziano al momento di diventare padre. Sarà poi nel corso dei secoli che la sua figura verrà rivalutata e per certi versi anche trasformata, diventando modello di “padre-marito che cura e protegge la sua famiglia, sia nella dimensione pubblica che in quella intima e domestica”²³¹. In ogni caso Giuseppe è una figura delicata e per certi versi ambivalente proprio nelle dimensioni della cura: “le sue virtù precipue – la castità, la rassegnazione, l’obbedienza, la pazienza, l’umiltà – gli valgono il massimo di fiducia come custode di Maria e del bambino. Ma per contro, sono anche, nel nostro contesto storico e culturale, gli attributi meno desiderabili per un uomo, che da un tale modello di mitezza vede seriamente insidiata la propria virilità e superficiale autostima”²³²; in questo senso si potrebbe dire che la dimensione del *logos*, intesa come parola che guida, è quindi invertita: se anche Maria si occupa chiaramente di accudire Gesù, Giuseppe non si sottrae a svolgere mansioni che sono generalmente attribuite al femminile. Da questo punto di vista la coppia è molto attuale: le mansioni di cura all’interno di una famiglia sono oggi deputate ad entrambi i genitori.

Vi è presente un altro aspetto interessante che rende le funzioni di entrambi i genitori diversificate, e in realtà mantiene il discorso aperto sulla specificità delle funzioni. Da una parte la madre si è detto può badare ai bisogni del figlio, ma d’altro canto dovrebbe essere spronare l’uomo – in quanto compagno e padre – a collaborare con lei nelle mansioni quotidiane e preservando un’intimità di coppia ancor prima di essere genitori. Dalla parte dell’uomo invece è interessante notare che diventare padre non implica il dimenticarsi di essere marito; essere padre significa anche tollerare l’esclusione dalla coppia madre-figlio, inevitabile nel primo periodo di crescita del bambino, e mediare l’accesso alla realtà per impedire la regressione nella totale simbiosi. Ma introdurre il contatto con la realtà nel figlio è garantire “con la propria presenza spazi di autonomia nella mente della madre”²³³ e “se la madre deve contenere il figlio, il padre – a sua volta- deve contenere, e sostenere, lei”²³⁴. A ben vedere anche la stessa armonia fusionale originaria, che generalmente interessa la madre, non è vissuta per forza con lei ma può svolgere una funzione simile anche il padre o un’altra figura sostitutiva che presti le cure necessarie (il nome-del-padre non è necessariamente il padre in persona). Anche in questo caso non è importante che la funzione sia svolta da qualcuno in particolare, ma ciò che conta è il momento in cui nella mente infantile irrompe la consapevolezza di un’altra presenza che interferisce con l’unione appagante assoluta. Lo stesso Freud affermava che “quando analizziamo la prima infanzia, parliamo in genere del rapporto del bambino con la madre: “ma sarebbe più

²³⁰ G. Galeotti, *Op. Cit.*, 2009, p.31.

²³¹ *Ivi*, p.33.

²³² S. Argentieri, *Il padre materno*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2014, p.15.

²³³ *Ivi*, p.49.

²³⁴ *Ivi*, p.25.

prudente dire “con genitori”, in quanto padre e madre – prima che sia conosciuta con esattezza la differenza tra i sessi – non sono valutati differentemente”²³⁵.

Per quanto riguarda la seconda domanda la questione rimane aperta e suscettibile di ripensamenti. Fornari individua una struttura di elementi fondamentali comuni ad ogni soggetto che indirizza il nostro modo di porci rispetto agli altri. Questa competenza affettiva condivisa non solo è strutturazione interna ad ogni singolo individuo ma trova spazio nella relazione esterna con l’altro nella misura in cui il soggetto attua personalmente questa competenza, come un copione che recita perché in rapporto con altri codici viventi. Si potrebbe quindi lasciare aperto l’interrogativo considerando la funzione genitoriale come condizionata da un codice – materno e paterno – che ha radici comuni, quindi una struttura che prescinde dalla personalità del singolo, ma che ognuno di noi è in grado di attualizzare in modo originale.

3. Il desiderio.

Il paragrafo seguente punta al cuore dell’oggetto di ricerca: il desiderio. La complessità di scrivere riguardo questo tema trova ragione nel fatto che molto si è detto del desiderio ma qualcosa continua a sfuggire alla comprensione; le produzioni discorsive si sono fatte nel tempo numerose, complesse, in rimando tra loro, ma non saturano la riflessione circa la natura del desiderio.

Quella che si vuole proporre è una breve esplorazione – poiché come si è detto i discorsi sono numerosi e complessi – riguardo al tema del desiderio rispetto a tre autori di riferimento. Non è stata quindi ripercorsa una storia del pensiero sul tema, piuttosto si tratta di riprendere i pensieri che autori diversi hanno proposto e posizionarsi rispetto le numerose riflessioni in campo. Come per la scelta di un paradigma, anche in questo caso e in tutte le scelte teoriche compiute, si tratta di abbracciare quelle che aggradano di più la sensibilità del ricercatore, che trovano risonanza in relazione alla propria esperienza e formazione. Pertanto si è scelto di mantenere l’attenzione in modo particolare sul pensiero di Lacan, che insieme a Freud e Deleuze compongono la triade di autori scelti per le loro riflessioni circa il desiderio; ognuno di essi quindi viene citato per un particolare contributo al tema.

Questo paragrafo vuole tuttavia aprirsi con una panoramica rispetto al mondo adolescenziale. Questa scelta nasce dal fatto che l’oggetto e l’obiettivo della ricerca è quello di indagare le manifestazioni di desiderio di genitori, ma con particolare riferimento ai loro figli preadolescenti e adolescenti. Comprendere quindi quali sono le caratteristiche di un’età definita come critica, significa avvalorare la tesi secondo la quale conoscere (e quindi ricercare) rispetto al desiderio genitoriale, sia in questa fase della vita importante nella misura in cui consente da genitore di esercitare il proprio ruolo potenzialmente con più consapevolezza di quanto non lo si faccia abitualmente in modo estemporaneo, in balia

²³⁵ *Ivi*, p.78.

dalla normale routine quotidiana. Prima di aprire il discorso sul desiderio si tratta allora di comprendere cosa si intende per preadolescenza e adolescenza e portare alla luce quali possono essere le caratteristiche che la rendono un'età particolarmente critica, non solo per i figli che la vivono ma anche per i genitori; si scopre così che il cambiamento dei ragazzi riguarda l'emergere di un proprio desiderio che si relaziona e si interroga anche rispetto al desiderio del genitore. L'adolescenza come età critica allora, in questa sede, è tale perché può mettere in crisi²³⁶ le relazioni in famiglia alla luce di nuovi desideri che si rapportano criticamente con quelli più consolidati.

1. Quando i figli diventano adolescenti, come cambia il desiderio?

Il fenomeno dell'adolescenza è complesso poiché fa capo ad una serie di dimensioni che nei ragazzi si manifestano in modalità e tempistiche differenti, in più ambiti del vivere quotidiano.

In questa scrittura sembra si siano usati i termini adolescenza e preadolescenza in modo arbitrario; in realtà si è consapevoli del fatto che si considerano momenti della vita di un individuo tra loro prossimi ma differenti. Si può definire l'adolescenza come il periodo – anche piuttosto ampio in termini di anni – di transizione tra l'infanzia e la vita adulta; è un arco temporale variabile da individuo a individuo dal punto di vista sia dell'entità del fenomeno e delle caratteristiche dei cambiamenti, sia rispetto ai limiti temporali che ne scandiscono l'inizio e la conclusione²³⁷. Si è concordi nell'approssimare l'inizio dell'adolescenza intorno ai 10/12 anni per le femmine e tra gli 11/13 per i maschi, mentre generalmente si stabilisce il termine intorno ai 18 anni, quando i giovani dovrebbero aver raggiunto le competenze e i requisiti necessari per assumere le responsabilità adulte; questo avviene quantomeno dal punto di vista giuridico, in realtà la letteratura è concorde nel relativizzare questo discorso temporale. Anche rispetto ai termini usati è doveroso fare una precisazione, infatti quando si cita la preadolescenza si vuole far riferimento nel dettaglio al periodo intorno agli 11-14 anni mentre è successivamente che si intende l'adolescenza vera e propria.

Al di là della questione anagrafica le differenze riscontrabili tra i due momenti sono legate principalmente al processo di maturazione e di elaborazione della propria identità, anche rispetto le relazioni interpersonali che riguardano specifici compiti di sviluppo. Rispetto all'infanzia, la preadolescenza è genericamente caratterizzata da nuovi problemi legati alla crescita fisica, l'identità corporea e l'identità sessuale spesso dissonanti da una reale capacità di elaborazione degli stessi, che avviene nel corso dell'adolescenza. La preadolescenza è da intendersi come età “in transizione” piuttosto che età di transizione²³⁸, quindi con delle specificità che si misurano proprio sul processo che vede l'individuo

²³⁶ L'uso del termine crisi trova la sua pertinenza in questo lavoro se letto etimologicamente nel termine greco “*krisis*”, ovvero separare. A scanso si equivoci affermare che l'adolescenza può mettere in crisi le relazioni familiari non significa lasciar intendere una serie di avvenimenti negativi a danno dei componenti della famiglia, piuttosto invita a leggere il fenomeno adolescenza come un momento che separa una serie di momenti da altri differenti, quindi anche come rinnovamento.

²³⁷ Cfr. L. Camaioni, P. Di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2007.

²³⁸ A. Palmonari, (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1997.

crescere, e non come età anticipatrice di un'altra, quasi come preludio di qualcosa che si realizzerà solo più avanti negli anni. La spiccata variabilità del periodo, che caratterizza quest'arco della vita, rende peraltro sempre più difficile stabilire confini certi, degli ancoraggi rispetto all'attribuire determinate caratteristiche ad una piuttosto che all'altra. Nella ricerca in questione l'attenzione si focalizza su coppie con figli preadolescenti; in questo lavoro di scrittura l'uso del termine è spesso sostituito con quello di adolescenza, scelta consapevole che se da un lato vuole rimarcare la difficoltà di separare le due fasi in questione e ne giustifica quindi un uso misto delle parole, dall'altro vuole rivendicare alcune differenze che nella realtà è effettivamente possibile individuare nei figli (pensiamo alla percezione del proprio corpo, la consapevolezza circa la propria identità ecc.).

L'adolescenza si caratterizza come una fase nella quale l'individuo si trova ad affrontare una serie di sfide e compiti che riguardano più ambiti e contesti della sua vita; è importante fare cenno a queste novità dal momento che condizionano la vita del ragazzo in famiglia e nell'ambiente sociale, incentivando o meno nuove condotte, comportamenti e relazioni anche in termini di desiderio.

Un primo cambiamento evidente riguarda le trasformazioni somatiche e corporee nei ragazzi e nelle ragazze. Le prime modificazioni, che vanno a coincidere con il periodo puberale, fanno capo ad un'accelerazione della maturazione dei caratteri sessuali primari e secondari, nonché ad un aumento dell'altezza e del peso. Come si è detto questi nuovi aspetti sono molto variabili non solo rispetto a fattori prettamente personali e genetici che riguardano la persona, ma anche rispetto a fattori ambientali, che concorrono a rallentare o velocizzare questa maturazione; condizioni di vita migliori, come ad esempio un'alimentazione completa e bilanciata, ha conseguenze positive nella crescita dell'individuo rispetto ad una crescita in condizioni inadeguate. Si possono inoltre riscontrare una serie di effetti sulla persona legati allo sviluppo corporeo che incidono anche con serietà nella percezione dell'identità dell'adolescente e ne condizionano i rapporti con la società; si pensi ad esempio ai possibili sintomi depressivi o disagi connessi alla percezione della propria immagine corporea, oppure all'insorgere di disturbi alimentari, al sentirsi adeguati o meno nel gruppo di pari; viceversa la consapevolezza di nuovi aspetti del proprio fisico concorrono ad acquistare maggior sicurezza nelle relazioni con gli altri, ad affrontare esperienze finora evitate, a conoscere e confrontarsi con i pari o gli amici più stretti.

Un secondo cambiamento riguarda la costruzione dell'identità adolescenziale, ovvero l'idea che un individuo ha di sé; non è un'acquisizione scontata poiché si gioca sul filo tra ciò che l'individuo pensa di essere e ciò che è, con il riconoscimento di caratteristiche che lo rendono unico e differente da qualsiasi altra persona. Se potenzialmente è un processo che si ripropone lungo buona parte della vita, in riferimento alle circostanze, alle scelte compiute e ai ruoli sociali ricoperti (pensiamo ad esempio ai cambiamenti rispetto all'identità di un uomo che diventa padre), nella preadolescenza e adolescenza trova un primo importante momento in cui manifestarsi. Rispetto all'infanzia infatti l'individuo ha modo di impegnarsi attivamente nella ricerca di esperienze e situazioni nelle quali mettersi alla prova; si apre quindi con interesse alle relazioni amicali, alle prime emozioni sentimentali e a una nuova strutturazione dei rapporti in famiglia che non diventa più l'unico luogo nel quale fare esperienza. Questo compito non è solo individuale poiché la

cultura e la società influenza il modo nel quale l'individuo costruisce la sua identità proponendo modelli e stili di vita che spesso hanno una forte influenza sul ragazzo; d'altra parte è indubbio che un processo così importante e lungo risente anche di momenti critici rispetto alle diverse esperienze compiute, non solo circa una progressiva identità costruita ma anche nei riguardi di quella che gli altri propongono. Raggiungere un'identità stabile non significa definirsi in modo rigido, piuttosto si tratta di mettersi in gioco e confrontarsi con gli altri nel raggiungere un certo grado di coerenza e continuità rispetto la propria persona; si intende affermare una certa stabilità interna rispetto al variare di esperienze e accadimenti, ovvero avere la consapevolezza di eventuali limiti legati alla propria persona, oppure caratteristiche fisiche, psicologiche e idee sul mondo che si accettano e dovrebbero essere riconosciute anche dagli altri.

Un ulteriore cambiamento degno di nota riguarda lo sviluppo delle pulsioni libidiche, importanti nella misura in cui concorrono a riflettere sul desiderio che si sviluppa nell'adolescente e quindi invita il genitore a mostrare il proprio. La prospettiva psicoanalitica, che vedremo partire da Freud come padre fondatore, si focalizza sulle dinamiche intrapsichiche e istintuali lasciando sullo sfondo le differenze culturali che relativizzano l'idea dell'adolescenza come età di crisi *tout court*. L'adolescenza dal punto di vista della psicoanalisi si caratterizza come momento della vita in cui le pulsioni di tipo pregenitale che investono le zone erogene parziali, lasciano il posto alle pulsioni sessuali di tipo genitale²³⁹. Si individua ora un oggetto sessuale che lascia sullo sfondo una pulsione di tipo autoerotico, non senza una certa discontinuità (si pensi al periodo di latenza e al rischio di investire i precedenti oggetti d'amore – genitori, fratelli/sorelle – con pulsioni genitali ancora incontrollate). Le spinte libidiche e quindi la possibilità di perdita del controllo pulsionale correlato allo sviluppo di fantasie sessuali, invitano l'adolescente a controllare, a volte con fatica, le proprie pulsioni (con meccanismi di difesa, sublimazione ecc.); il superamento di tale crisi porta alla formazione di una sessualità matura e genitale che vede la subordinazione delle pulsioni rispetto all'affettività; ciò significa che le nuove esperienze sentimentali saranno caratterizzate da affetto e tenerezza, con una padronanza maggiore rispetto ai propri istinti.

Le esperienze che l'adolescente vive in questo periodo della sua vita, che come si è visto caratterizzano globalmente la sua persona a partire dalla fisicità, dall'identità, dallo sviluppo e controllo delle sue pulsioni, concorrono a strutturare un certo ragionamento morale che, sommato agli altri, influenzerà le relazioni sociali. Queste differenti spinte permettono altresì di comprendere lo sviluppo di una certa dialettica anche conflittuale con gli adulti – in primis i genitori – rispetto ciò che è moralmente giusto e ingiusto, oppure rispetto alle valutazioni critiche sulla legittimità di leggi e norme che derivano da istituzioni ecc.²⁴⁰. Non solo quindi in famiglia ma è indubbio che anche la partecipazione alla vita sociale, e la conseguenti progressive responsabilità acquisite, concorrono a sviluppare nei giovani dei valori morali, spesso influenzati anche da altri canali come i mass media o internet.

²³⁹ Cfr. S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1975.

²⁴⁰ Cfr. D. Varin, *Lo sviluppo morale*, in L. Camaioni (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Il mulino, Bologna, 1999.

La famiglia resta comunque uno dei luoghi cardine per la crescita dell'adolescente; i genitori si trovano a regolare le proprie relazioni con i figli e legittimare su differenti livelli la loro esigenza di indipendenza e autonomia. L'adolescenza infatti rappresenta un'impresa evolutiva congiunta di genitori e figli²⁴¹ che riguarda la trasformazione dei precedenti legami e affetti caratterizzati da due processi. Da un lato l'adolescente tende a individuarsi, ovvero esprime la sua propensione ad autonomizzarsi dai legami familiari, mentre dall'altro con il termine differenziazione si intende la nuova organizzazione della famiglia rispetto al minor o maggior grado di flessibilità nel consentire ai suoi membri l'indipendenza. La «ribellione adolescenziale» si sviluppa a seguito di una marcata propensione del figlio a esplorare e allargare i suoi spazi di autonomia, specie nella preadolescenza o nelle prime fasi dell'adolescenza, con il conseguente contro-movimento della famiglia volto a tutelare, preservare quindi proteggere il figlio da eventuali esperienze negative. Le dinamiche che si sviluppano possono quindi essere caratterizzate da incomprensioni legate al controllo genitoriale, che possono essere percepite dal figlio in modo negativo, vincolante e quindi dal quale distanziarsi. A questa eventualità si possono accostare anche modalità relazionali che non necessariamente contemplanò un marcato scontro tra genitori e figli; anzi con il progressivo permanere del figlio all'interno del nucleo familiare originario anche oltre le convenzionali tappe adolescenziali, si vengono a costituire nuove modalità relazionali che negoziano i rapporti, favorendo all'interno della famiglia buoni livelli di condivisione di esperienze e accettazione delle differenze²⁴².

Nei diversi momenti della quotidianità in famiglia è quindi possibile attribuire al genitore un certo stile personale, che in relazione ai propri figli gioca un ruolo importante nel favorire una progressiva competenza nella gestione delle relazioni sociali e nello sviluppo della propria identità. La letteratura in ambito psicologico ha permesso di delineare alcune linee di tendenza legate a questo stile che spesso si mostrano sotto il nome di autoritarietà, autoritarismo, permissivismo e trascuratezza/rifiuto. Senza soffermarsi nelle diverse declinazioni di questo stile personale genitoriale e a titolo d'esempio, è intuibile che uno stile permissivo, rispetto ad uno stile autoritario, sia caratterizzato dalla prevalenza di amore e affetto in famiglia, quindi da uno stile democratico che spesso si mostra in un controllo minore e più libertà ai figli, con la conseguente poca responsabilizzazione degli stessi. Ma ancora, viceversa, uno stile autorevole tende a controllare le azioni dei figli nella misura in cui siano occasioni per questi di fare esperienza, incoraggiandoli a rendendoli più responsabili nelle loro azioni.

Al di là di una teorica classificazione dei ruoli genitoriali rispetto agli stili educativi adottati con i figli, il discorso è interessante nella misura in cui apre la riflessione alla comprensione dello stile personale del genitore, senza per questo cercare una griglia teorica con la quale orientarsi. Quando iniziai a riflettere su questo aspetto²⁴³ il mio interesse cercava di andare oltre una definizione di tipo psicologico rispetto allo stile educativo genitoriale. Se è indubbio infatti che il ruolo del genitore influenza le future

²⁴¹ Cfr. E. Scabini, *Psicologia sociale della famiglia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1995.

²⁴² Cfr. E. Scabini, E. Marta, *Tarda adolescenza e relazioni familiari*, in P. Di Blasio, (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Cortina, Milano, 1995.

²⁴³ Cfr. S. Landonio, *Genitori a confronto: un cambiamento di sguardi*. In J. Orsenigo (a cura di), (2013), *Desiderio e potere*, Mimesis, Milano, 2013, pp. 193-202.

relazioni del figlio²⁴⁴, è altresì vero che il punto centrale di questo discorso è comprendere come si caratterizza l'azione educativa del genitore, piuttosto che assicurarsi dietro la definizione di uno stile educativo.

Le scelte che un padre e una madre compiono nei riguardi dei propri figli posso senza dubbio individuare per quel genitore – o per quella coppia di genitori – un certo stile educativo, ma questo si mostra dai contorni labili, incerti e contingenti alla crescita del proprio figlio e alle diverse disposizioni che caratterizzano il gruppo familiare. La ricerca illustrata in queste pagine parte da un punto di vista differente e prettamente pedagogico: ogni azione del genitore – più o meno consapevole, intenzionalmente educativa, immediata o a lungo termine, in famiglia e nel contesto esterno ecc. – è mossa da desideri.

In accordo con una visione siffatta, e ipotizzando la famiglia come un dispositivo, in essa sono rintracciabili anche dimensioni latenti che comunque hanno un peso nella vita dei suoi membri; prima ancora di indagare ciò che si manifesta, si tratta di gettare uno sguardo sul desiderio sotteso alle azioni educative dei genitori. Questo perché si abbraccia “una concezione del sapere pedagogico come ricerca, analisi, studio della concreta «materialità educativa», considerata in particolare nei suoi aspetti e livelli più nascosti, le cosiddette «latenze pedagogiche»²⁴⁵. La dimensione del «non detto» gioca quindi un ruolo fondamentale nell'agire del genitore ed è da questo punto che una ricerca educativa dovrebbe muoversi; vi è infatti una stretta relazione tra ciò che viene agito da un padre o una madre e ciò che lo muove verso quella particolare decisione. Il desiderio è quindi il fuoco che dà corpo allo stile genitoriale, mette in movimento, influenza e condiziona spesso inconsapevolmente le nostre azioni. Si tratta allora, prima ancora di ipotizzare un certo stile genitoriale, tentare di indagare come questo desiderio si mostra e riflettere su di esso a partire dagli effetti, dalle manifestazioni che abitualmente sono presenti in famiglia; per farlo è necessario conoscerlo, capire di più rispetto la sua natura e posizionarsi rispetto alle sue diverse declinazioni.

2. Che cosa è “desiderio”?

Prima di approfondire il discorso sul desiderio attraverso lo sguardo di tre differenti autori, è importante fare un cenno all'etimologia del termine che già suggerisce importanti indizi sulla sua natura. Essa deriva al latino *Desiderium*, ovvero un movimento verso qualcosa che manca, una voglia grande, appetito, che a sua volta rimanda al termine *de-siderare*, ovvero “fissare attentamente le stelle [...] quasi dica fissare cupidamente lo sguardo ad una cosa che attrae”; oppure, se si legge il prefisso *de-* con il significato di allontanamento, al contrario sarebbe togliere lo sguardo dalle stelle, quindi sottolineando una mancanza (di qualcosa o persona bramata). Già rispetto al significato etimologico emerge un'ambivalenza insita nel termine stesso, che si esplica in questo volgersi verso qualcosa

²⁴⁴ Le ricerche in tale ambito indicano che se un genitore si pone l'obiettivo di crescita autonoma dei figli rispetto le sue motivazioni, sollecitando i suoi punti di vista e le sue richieste senza prevaricare con le proprie, è probabile che il figlio sia in grado di elaborare consapevolmente le proprie esperienze. Questo in realtà non gioca direttamente a favore della conquista di spazi di indipendenza del figlio, poiché la sua autonomia è dettata anche da altri fattori (i diversi altri contesti di esperienza).

²⁴⁵ M. G. Riva, *Op. Cit.*, 2004, p.22.

che non si possiede allo scopo di appagarsi; il desiderio è quindi anzitutto ricerca e attesa rispetto a qualcosa che appaga l'individuo.

In questo paragrafo si vogliono illustrare tre teorie di desiderio ritenute pertinenti rispetto alla ricerca in oggetto; per ogni autore proposto si è voluta concentrare l'attenzione rispetto a ciò che riguarda il desiderio nello specifico, quindi evitando di allargare il discorso alle diverse teorie e riflessioni che fanno capo ad ognuno di essi. In ordine cronologico gli autori citati sono Freud, Lacan e Deleuze, ma si terrà conto con maggior enfasi della prospettiva lacaniana sul desiderio, in quanto rispecchia in modo più incisivo il posizionamento del ricercatore.

2.1.La risposta freudiana. Il desiderio come rimpianto.

Il pensiero freudiano è interessante anzitutto per quanto riguarda il metodo con il quale sviluppa la sua teoria nel corso degli anni; con il metodo catartico²⁴⁶ mutuato dai lavori di Breuer, nota da un lato quanto l'analista si trovi a mettere in gioco i suoi particolari affetti nella relazione con l'altro (*transfert*), mentre per il paziente si tratta di essere messo nelle condizioni di poter «dar voce» a una parte di sé non facilmente accessibile alla coscienza. Il metodo freudiano nasce dall'osservazione del metodo catartico, constatando la necessità per il paziente di essere più attivo rispetto alla sola ipnosi. Si trattava quindi di allestire un *setting* caratterizzato da regole fisse (paziente sdraiato, ambiente non troppo illuminato ecc.) che poteva permettere all'individuo di esprimersi liberamente. Questa terapia della parola è interessante dal momento che pone fiducia nel linguaggio come veicolo di apertura alla vita inconscia del soggetto, pur riaffermandone la natura ambivalente e precaria. Le libere associazioni superano infatti la teoria del trauma per accordarla ad un'eziologia fantasmatica²⁴⁷. Il discorso freudiano sul desiderio si mostra quindi legato ad un certo vissuto individuale fin dalla tenera età del soggetto, che riguarda sia momenti reali concretamente esperiti, che istanze legate a fantasmi inconsci, immaginari.

Per comprendere più a fondo questi temi ed entrare nella teoria freudiana sul desiderio, è necessario dotarsi di un certo linguaggio che verrà utile anche per comprendere e riflettere sulle proposte degli autori successivi.

Con apparato psichico si definisce il modello teorico con il quale Freud disegna l'organizzazione interna della psiche, rivista nel corso degli anni e caratterizzata da una certa energia psichica, chiamata libido. Quest'ultimo termine deriva dal latino e porta con sé il significato di "appetito disordinato", quindi un desiderio smodato di qualcosa, in particolare essa è "l'espressione dinamica nella vita psichica della pulsione sessuale"²⁴⁸. Seguono due approfondimenti che riguardano l'organizzazione dell'apparato psichico e delle pulsioni.

²⁴⁶ Tale metodo consiste nel riconoscere nel sintomo isterico un ingorgo affettivo di energie psichiche che alimentano il sintomo e che normalmente vengono usate per altri scopi. La cura consiste nel condurre queste energie ad una scarica (abreazione).

²⁴⁷ Ovvero non è necessario un trauma reale per sviluppare il disagio del paziente, ma esso può nascere anche da un fantasma di desiderio.

²⁴⁸ S. Freud, L'Io e l'Es, In *Opere*, 9 vol., Bollati Boringhieri, Torino, 1977, p.448.

Il primo riguarda le leggi che regolano le pulsioni: la loro dinamica, economia e topica che definiscono quella che Freud chiama metapsicologia²⁴⁹.

1. Il punto di vista topico suppone una differenziazione dell'apparato psichico in un certo numero di sistemi dotati di caratteri e funzioni diverse, disposti in un certo ordine tra di loro (da qui il termine topico, da «topos» che in greco rinvia a «luogo»). Freud distingue due topiche.

La prima individua tre sistemi: inconscio – preconsciouso – conscio e sottolinea come il passaggio da un sistema all'altro è caratterizzato da censure, quindi è controllato. I contenuti dell'inconscio sono rappresentanze pulsionali – in particolare desideri dell'infanzia fissati²⁵⁰ – regolati da meccanismi di condensazione e spostamento²⁵¹; essendo fortemente caricati di energia pulsionale, essi tendono a spostarsi nel sistema preconsciouso-conscio, ma sono soggetti a censura, cioè formazioni di compromesso. I contenuti del sistema preconsciouso invece intrattengono un legame con il sistema inconscio ma di fatto sono di diritto accessibili alla coscienza; quest'ultimo sistema infine attiene a ciò che riguarda il mondo esterno, esperibile direttamente con la percezione, quindi consapevole.

Tuttavia è lo stesso Freud a riscontrare dei limiti a questa prima topica: “se continuassimo a tener fermo il nostro modo abituale di esprimerci, e se ad esempio volessimo far risalire la nevrosi a un conflitto fra il cosciente e l'inconscio, ci imatteremmo in innumerevoli difficoltà e ambiguità”²⁵².

Rielabora quindi quanto precedentemente affermato distinguendo tra Es – Io – Super-Io.

2. Il punto di vista dinamico è strettamente connesso con la dimensione topica in quanto si riconosce che i fenomeni psichici sono il risultato di conflitti di forze in cui si articola l'energia psichica; i sintomi sono il risultato di questi conflitti, come rimozione, compromesso, somatismi ecc.
3. Dal punto di vista economico è riconosciuto un lavoro all'apparato psichico volto a mantenere a livello più basso possibile l'energia che circola in esso (mobilità degli investimenti, intensità, opposizioni ecc.); tuttavia “non sappiamo nulla sulla natura del processo di eccitamento che ha luogo negli elementi dei sistemi psichici, né ci sentiamo autorizzati a fare supposizioni di sorta. Operiamo dunque costantemente con una grande incognita”²⁵³. Si tratta quindi di considerare l'energia come sostrato delle trasformazioni.

Il secondo approfondimento riguarda le pulsioni e il loro legame con il desiderio.

²⁴⁹ Cfr. S. Freud, *Metapsicologia*, Biblioteca Boringhieri, Torino, 1978, p.8.

²⁵⁰ Con fissazione si intende constatare quanto la pulsione rimanga legata a particolari contenuti rappresentativi, spesso riferiti ad una fase dello sviluppo, ad una persona o immagine.

²⁵¹ Nella fattispecie del sogno è importante distinguere tra contenuto manifesto e latente; nel primo caso si tratta di nominare gli elementi del sogno da vegli, mentre nel secondo caso si fa riferimento al mascheramento di ciò che è manifesto, celato sotto elementi simbolici. Tali elementi sono quindi soggetti a condensazione se i contenuti latenti vengono riassunti, compressi in un unico elemento manifesto, mentre si parla di spostamento quando un elemento manifesto acquista un significato differente da quello che il contenuto latente suggerisce.

²⁵² S. Freud, *Op. Cit.*, 1977, p.480.

²⁵³ *Ivi*, p.216.

1. Una prima nota riguarda la libido “costituit[a] dai destini di pulsioni sessuali”²⁵⁴, che rappresenta la pulsione principale di natura puramente sessuale; in generale una pulsione è “la rappresentanza psichica di una fonte di stimolo in continuo flusso, endosomatica, a differenza dello «stimolo», il quale è prodotto da eccitamenti isolati provenienti dall'esterno”²⁵⁵; “nella pulsione si possono distinguere: fonte, oggetto e meta. La fonte è uno stato di eccitamento del corpo, la meta l'eliminazione di tale eccitamento; lungo il percorso dalla fonte alla meta la pulsione diviene psichicamente attiva. Noi ce la rappresentiamo come un certo ammontare di energia, che preme verso una determinata direzione. Da questo preme le deriva il nome di «pulsione»”²⁵⁶. Freud usa il termine *Trieb* per indicare la pulsione proprio perché in essa viene riconosciuto il valore di “spinta”, esaltato come carattere fondamentale e irrimediabile della pulsione, piuttosto che porre l'attenzione rispetto alla meta e all'oggetto. Questo termine è quindi differente da *Instinkt*, traducibile con la parola istinto, che viene concepito dallo psicoanalista austriaco come un comportamento animale fissato dall'ereditarietà. Da questo punto di vista allora è importante precisare che la pulsione è “quel tipo di impulso che muove il desiderio dell'uomo e che non è riconducibile all'istinto”²⁵⁷; il desiderio di cui si occupa questa ricerca non riguarda quindi una spinta indefinita, «animalesca» e incontrollata.
2. Le pulsioni trovano una certa organizzazione nel pensiero freudiano nel corso degli anni.

Un primo dualismo (1910-1915) le vede suddivise in sessuali e di autoconservazione (o dell'Io). Le prime sono essenzialmente costituite dalla libido e non riguardano esclusivamente la condotta sessuale genitale “unificata”, ma anche le pulsioni sessuali parziali, che hanno a che fare con soddisfacimenti locali anche di natura non sessuale (pulsione gregaria ad esempio, pulsione di appropriazione ecc.). Freud suppone che la sessualità si organizzi solo con la pubertà, così che la sessualità infantile è definita dal gioco disorganizzato delle pulsioni parziali che tuttavia non scompaiono nella vita adulta, ma acquistano un'importanza secondaria rispetto alla sessualità genitale. In ogni caso esse sono mosse dal principio di piacere, quindi perseguono il loro soddisfacimento e sono difficilmente educabili. Le seconde riguardano le grandi funzioni organiche indispensabili alla conservazione dell'individuo, come la funzione di nutrizione. La relazione che intercorre tra le due è di appoggio poiché le pulsioni sessuali si «appoggiano» sulle funzioni vitali che forniscono loro una fonte organica, una direzione e un oggetto; pensando alla suzione, quindi al lattante, “da principio, il soddisfacimento della zona erogena era associato al soddisfacimento del bisogno di nutrizione”²⁵⁸ e solo successivamente il piacere sessuale viene separato dal bisogno di assunzione di cibo, cosicché se inizialmente l'oggetto sessuale era nel corpo della

²⁵⁴ S. Freud, *Op. Cit.*, 1978, p.85.

²⁵⁵ S. Freud, *Op. Cit.*, 1975, p.50.

²⁵⁶ S. Freud, Introduzione alla psicoanalisi, In *Opere*, 11 vol., Bollati Boringhieri, Torino, 1989, p.205.

²⁵⁷ C. Demoulié, *Il desiderio. Storia e analisi di un concetto*, Einaudi, Torino, 2002, p.105.

²⁵⁸ S. Freud, *Op. Cit.*, 1975, p.56. Per zona erogena si intende la regione corporea/mucosa funzionalmente sede di eccitazione sessuale, come la zona orale, anale, uretro-genitale e capezzolo.

madre, ora è al di fuori; la pulsione diventa autoerotica e il rinvenimento dell'oggetto è una riscoperta.

Sarà intorno al 1920²⁵⁹ che pulsioni sessuali e dell'Io verranno unificate sotto il nome di pulsioni di vita (*Eros*) finalizzate alla conservazione dell'individuo, contrapposte alle pulsioni di morte (*Thanatos*) come spinte volte all'aggressione e alla distruzione, definite da Freud come le forze che si suppone siano dietro le tensioni dovute ai bisogni.

La lezione freudiana sul desiderio fa capo in questa sede alla relazione di appoggio tra pulsione e bisogno, anche rispetto alle rappresentazioni che concorrono a dar vita al desiderio e considerando la difficoltà di quest'ultimo a soddisfarsi.

Come precedentemente accennato il discorso si apre a favore della relazione d'appoggio tra madre e bambino, nella quale quest'ultimo soddisfa il suo bisogno di nutrizione grazie al latte materno associato a una particolare zona erogena (il seno); l'attività sessuale si appoggia ad una funzione primaria (il bisogno di nutrizione) che solo successivamente sarà indipendente. Seguendo Freud:

“l'immagine mnestica [di una determinata percezione] rimane associata [...] alla traccia mnestica dell'eccitamento dovuto al bisogno. Appena questo bisogno ricompare una seconda volta, si avrà, grazie al collegamento stabilito, un moto psichico che tende a reinvestire l'immagine mnestica corrispondente a quella percezione, e riprovocare la percezione stessa; dunque, in fondo, a ricostruire la situazione del primo soddisfacimento. È un moto di questo tipo che chiamiamo desiderio; la ricomparsa della percezione è l'appagamento del desiderio”²⁶⁰.

Questa ricostruzione permette di giungere ad alcune considerazioni in merito al desiderio.

In primo luogo è chiaro che il desiderio è diverso dal bisogno. Se entrambi possono essere provocati da una tensione interna, il bisogno trova un suo soddisfacimento in un'azione specifica rivolta a un oggetto adeguato (fame – cibo).

In secondo luogo il desiderio è strettamente associato alle tracce mnestiche – per le quali Freud utilizza spesso il termine «immagine mnestica»²⁶¹ come sinonimo – a indicare il modo in cui gli eventi sono trascritti nella memoria, dove sussistono in modo permanente e sono riattivate quando vengono investite. Queste tracce, in relazione tra loro²⁶², sono legate a segni infantili indistruttibili che si depositano nell'inconscio e “la ricerca dell'oggetto nel reale è interamente guidata da questa relazione con dei segni. È la combinazione strutturata di questi segni che costituisce la fantasia quale correlato del desiderio”²⁶³.

L'appagamento perduto diventa quindi un segno, inconscio, che qualora venga attivato spinge verso una sua riproposizione. L'inconscio è quindi un sistema nel quale sono depositati i contenuti non accessibili alla coscienza in modo diretto, chiamati rappresentanti pulsionali; questo termine deriva dal fatto che la pulsione non può diventare oggetto della coscienza ed è presente nell'inconscio solo tramite rappresentazioni, organizzate in trame immaginarie che possono essere concepite come messe in scena del

²⁵⁹ Cfr. S. Freud, *Al di là del principio di piacere*, Biblioteca Boringhieri, Torino, 1975b.

²⁶⁰ Cfr. S. Freud, *Progetto per una psicologia scientifica*, Bollati Boringhieri, Torino, 1976.

²⁶¹ Cfr. J. Laplanche, J-B. Pontalis, *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari, 2005, p.643.

²⁶² Cfr. *Ivi*, p.642.

²⁶³ *Ivi*, p.131.

desiderio. Traccia/immagine – segno – rappresentazione riguardano aspetti di desiderio e spesso risultano intercambiabili nel pensiero freudiano²⁶⁴.

Il contributo di Freud rispetto al tema del desiderio, per quanto concerne questa ricerca, sottolinea quanto esso sia legato a un soddisfacimento primario che si vuole riproporre, che trova sede in modo «mascherato» nell'inconscio del soggetto sotto forma di immagini e segni. Ma se il desiderio attiene per sua natura a qualcosa di non manifesto, imprevedibile, può trovare una parvenza di presentificazione nella fantasia (*phantasie*), indicata come l'insieme delle formazioni di compromesso, lo scenario immaginario in cui è presente il soggetto e raffigura, in modo più o meno deformato, l'appagamento di un desiderio. A tal proposito la stretta relazione tra segno/immagine e desiderio si mostra con chiarezza all'origine del processo di formazione del sogno (anche nei sogni diurni) poiché queste rappresentazioni (di desiderio) si attivano nel momento in cui vengono investite e mettono così in scena, in modo più o meno intuibile, il desiderio.

Che la fantasia sia strettamente connessa con il desiderio è evidente nel termine freudiano “fantasia di desiderio” (*wunschphantasie*) oltre a precisare quanto la fantasia non appartenga esclusivamente al sistema inconscio. Ciò significa in primo luogo che le immagini che la compongono non dovrebbero essere lette come un ricettacolo, piuttosto come sistemi, quindi segni/rappresentazioni coordinati ad altri. In secondo luogo le fantasie fluttuano nei diversi sistemi, ci sono stretti rapporti e passaggi che le rendono a volte conscie o spesso respinte (proprio perché legate al desiderio). L'attività psicoanalitica lavora a partire dalle manifestazioni di queste fantasie (dal sogno al sintomo alle condotte ripetitive ecc.); è interessante notare quanto taluni aspetti della condotta, in apparenza molto distanti dall'attività immaginativa e più facilmente associabili alle esigenze della realtà, sono invero derivati di fantasie inconscie. Se il mondo interiore cerca di appagare i propri desideri, ma non regge al confronto con la realtà, allora l'unica via per il soddisfacimento è illusoria, falsificata, quindi fantasmatica. I fantasmi quindi condizionano e modellano la vita del soggetto, anche quando le condotte dell'individuo sembrano lontane dall'attività immaginativa. Secondo Freud è possibile rinvenire fantasmi originari (ad esempio seduzione, castrazione ecc.) che nel loro insieme costituiscono un patrimonio fantasmatico trasmesso filogeneticamente.

Come si è detto il desiderio inconscio tende ad appagarsi ripristinando i segni legati alle prime esperienze di soddisfacimento. Tuttavia con la crescita e lo sviluppo l'individuo si trova a doversi adeguare alla civiltà in cui vive, ed essa “non può che costituirsi sulla rinuncia pulsionale”²⁶⁵. La progressiva rinuncia delle pulsioni aggressive e sessuali è necessaria per il mantenimento dell'ordine: “è il dover-essere del Super-Io ad imporre la rimozione dell'istanza pulsionale. È il Super-io a legalizzare [...] il dominio del dovere sul desiderio”²⁶⁶. L'individuo è quindi soggetto a una rimozione, ovvero cerca di respingere o di mantenere nell'inconscio rappresentazioni (quindi immagini, ricordi, tracce, segni) legati a una pulsione. Da questo punto di vista è importante sottolineare quanto il gesto inibitore del genitore o della società in senso lato, condizioni il desiderio dell'individuo; se Freud attribuisce una certa ereditarietà a questo processo, è tuttavia vero che l'educazione

²⁶⁴ *Ivi*, p.505.

²⁶⁵ Cfr. S. Freud, *Il disagio della civiltà*, Einaudi editore, Torino, 2010.

²⁶⁶ M. Recalcati, *Abitare il desiderio*, Marcos y Marcos, Milano, 1996, p.116.

contribuisce a limitare questa energia dell'individuo legata alle pulsioni sessuali a favore di nuove mete (non sessuali) e scopi socialmente valorizzati (processo di sublimazione). Se quindi il soddisfacimento delle proprie pulsioni faceva capo in tenera età al principio di piacere, progressivamente è tramite il principio di realtà che assicura l'ottenimento dei soddisfacenti da adulti, concretamente nella quotidianità; il primo non si esclude, ma a lui è demandato il campo della fantasia e dell'inconscio.

L'insegnamento freudiano è quindi interessante perché pone sul tavolo della riflessione elementi utili a questa ricerca, soprattutto per quanto riguarda la pertinenza con le scelte metodologiche; in particolare se è riconosciuta nel soggetto la presenza di immagini e segni ad un livello latente (si veda quindi il sogno come manifestazione di immagini inconse) offrire dei metodi che invitano il partecipante ad attingere al suo archivio di immagini, può essere occasione per lasciare emergere il desiderio con un linguaggio che supporta quello verbale. È possibile quindi invitare il genitore a riflettere sul suo ruolo e sul desiderio in relazione ai figli proponendo delle immagini sulle quale riflettere, poiché si ritiene che la rappresentazione sia un veicolo privilegiato per dar voce al desiderio a partire dalla porosità dei particolari che la caratterizzano.

2.2. La risposta lacaniana. Il desiderio come mancanza.

Seguendo il pensiero di J.A. Miller²⁶⁷ si possono distinguere tre fasi della riflessione lacaniana, al quale corrispondono tre differenti statuti dell'inconscio: l'immaginario, il simbolico e il reale. Per questo lavoro ciò che al meglio coglie la teoria sul desiderio è riconducibile alla fase del simbolico; si inizierà tuttavia accennando alla fase immaginaria come suo momento precursore, in entrambi i casi supportati anche dalle riflessioni di Massimo Recalcati. La lettura che Lacan propone sul desiderio è inevitabilmente connessa alle dinamiche della famiglia, che lui definisce come “un'istituzione culturale [...] non esiste cioè un nucleo familiare di carattere biologico che costituisca la base o il modello «naturale» di ogni configurazione familiare. La famiglia umana è piuttosto un fenomeno sociale che può assumere le forme più disparate nei diversi orizzonti storico-sociali”²⁶⁸.

Nella società occidentale odierna si può assumere come riferimento la famiglia composta da una madre, un padre e i fratelli di un soggetto (il figlio) che a sua volta si confronta con questa “costellazione familiare”; i rapporti che sorgono e si instaurano tra le suddette figure vengono definiti da Lacan “complessi”; ne individua tre – di svezzamento, di intrusione ed Edipico – che verranno approfonditi nelle pagine seguenti a esclusione di quello di intrusione, poiché ruota intorno alla figura del fratello²⁶⁹.

2.2.1. L'immaginario.

Il primo complesso è quello dello svezzamento, che ruota intorno al rapporto tra madre e figlio; con questo termine si intende la separazione tra madre-bambino nel momento della nascita ma anche al progressivo distacco del figlio dal seno. Qui il desiderio si appoggia al

²⁶⁷ Cfr. J.-A. Miller, *Introduzione alla clinica lacaniana*, Astrolabio - Ubaldini editore, Roma, 2012.

²⁶⁸ D. Tarizzo, *Introduzione a Lacan*, Laterza, Bari-Roma, 2003, p.21.

²⁶⁹ Cfr. J. Lacan, *I complessi familiari*, Einaudi, Milano, 2005.

bisogno, come già teorizzato da Freud, ma con alcune sfumature differenti. Secondo Lacan infatti la gestualità del bambino viene interpretata dalla madre (o dal *caregiver*) come richiesta da parte dello stesso di saziare un bisogno, tuttavia i suoi gesti non sono intenzionali, piuttosto è la madre ad attribuire a queste manifestazioni un senso, che si lega al suo desiderio. Il bisogno del bambino si iscrive nel registro del desiderio materno dal momento che la donna desidera offrire al figlio qualcosa che appaghi quello che interpreta come un bisogno: egli ha fame e la madre può offrire del latte. È sulla conseguenza di questo gesto che si consuma la distanza tra Lacan e il pensiero freudiano, poiché l'appagamento che scaturisce dalla soddisfazione del bisogno non viene letto dallo psicoanalista francese come sovrabbondanza (che verrà nel futuro ri-cercata) ma come un godimento che in realtà non è stato originariamente domandato. Da questo punto di vista è utile articolare il discorso seguendo la triangolazione tra desiderio-domanda-bisogno. Quest'ultimo è uno stato di urgenza, non è quindi il desiderio; esso risponde a una pressione fisiologica che, articolandosi in domanda, si rivolge ad un oggetto per essere saziato e pertanto sottolinea la dipendenza del soggetto nel campo dell'Altro²⁷⁰. La struttura del desiderio è differente poiché "è irriducibile al bisogno [ma] è tuttavia irriducibile alla domanda [...] Nella domanda rivolta all'Altro materno infatti il bambino non domanda solamente di essere soddisfatto nei suoi bisogni. Il bambino domanda la presenza dell'Altro, domanda di essere amato, desiderato dall'Altro, poiché il desiderio dell'Altro è proprio ciò che, al di là della soddisfazione della domanda, particolarizza il bambino, lo fa sentire unico"²⁷¹. In questo senso allora il desiderio è irriducibile alla domanda perché nessuna domanda può esaurirlo; in questi termini allora si comprende come il desiderio per Lacan sia legato a una mancanza; ma non rivolta in modo contingente a qualcosa (in questo caso sarebbe un bisogno) piuttosto una «mancanza d'essere» ovvero come mancanza strutturale propria del soggetto.

La madre quindi satura il bisogno e interpreta il rilassamento del figlio come un messaggio di riconoscimento, restituendogli a sua volta sorrisi e carezze; questo ulteriore soddisfacimento, che va oltre il bisogno, è godimento; ma il desiderio del bambino sembra essere principalmente il desiderio dell'altro, poiché trova origine in quel *surplus* di piacere che la madre offre oltre al bisogno: il bambino stesso esiste in quando è la madre a desiderarlo.

Questa condizione immaginaria del bambino lo colloca nella cosiddetta fase dello specchio, che Lacan teorizza a partire dalla teoria freudiana dell'identificazione²⁷². Tra i sei e i diciotto mesi egli percepisce la sua immagine riflessa come una realtà afferrabile, che è possibile cogliere; questa forma riflessa è finzione, illusione ma dà giubilo permettendo un primo riconoscimento. Tuttavia se in un primo tempo l'immagine è fonte di felicità perché restituisce un soggetto completo e armonico, il bambino deve fare i conti con una realtà

²⁷⁰ In accordo con la teoria si vuole mantenere una distinzione tra «altro» e «Altro», seguendo l'indicazione di Lacan per la quale la lettera minuscola rimanda ad un altro come simile, mentre la lettera maiuscola indica un altro come cultura, lingua, insieme delle determinatezze storico-economico-materiali.

²⁷¹ A. Di Ciaccia, M. Recalcati, *Jaques Lacan*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p.20.

²⁷² Per Freud l'identificazione indica l'assunzione inconscia di un'immagine che esprime un potere di trasformazione sull'essere del soggetto; da questo punto di vista Lacan coglierà il pensiero freudiano a partire dall'azione morfogenetica dell'immagine, ovvero l'io si forma attraverso l'assorbimento identificatorio delle immagini dell'altro (del proprio corpo, dei genitori ecc.).

differente, nella quale appare ancora scoordinato nei movimenti, che necessità del sostegno dell'adulto; “è l'immagine dell'altro ad avere una priorità e ad esercitare una dominazione sull'io [.]. La stessa immagine che fornisce all'io la sua identità è ciò che lo aliena infinitamente a se stesso [e] nella forma di uno sdoppiamento alienante fa dunque la sua prima apparizione l'idea lacaniana del soggetto come strutturalmente diviso, che darà luogo, nei anni successivi del suo insegnamento, alla celebre scrittura del soggetto barrato”²⁷³.

Si afferma così da un lato l'immagine come morfogena, perché nonostante sottolinei una distanza strutturale tra sé e riflesso, essa apre alla possibilità di acquisire un'identità; dall'altro l'immagine è soprattutto mortifera, poiché sottolinea questa divisione strutturale del bambino. In questo sdoppiamento originario l'Io appare in una forma idealizzata, poiché non si è ancora realizzato nell'esistenza reale del soggetto.

L'immagine dello specchio è quindi inganno, a cui corrisponde un inconscio considerato come *imago*, cioè immaginario; il bambino al di qua dello specchio è un corpo-inframmenti (*Je*) che suscita disagio e frustrazione, mentre al di là dello specchio si presenta unitario, padrone di sé, è immagine idealizzata con la quale il bambino si identifica (*Moi*)²⁷⁴.

Il rapporto tra madre-figlio un esempio significativo della dialettica del corpo in frammenti/immagine riflessa (*Je/Moi*). Come si è visto il bambino segue le espressioni della madre, è dipendente da lei perché la donna risponde al suo bisogno (di nutrizione, di amore); da un lato la donna cerca di completare la sua mancanza strutturale con il figlio, dall'altro il figlio desidera essere proprio ciò che la madre desidera. Questa immagine, sulla quale si proietta e si aliena immaginariamente l'essere del bambino, può così riflettere e riprodurre il narcisismo dei genitori: le attese, il modo di rappresentarsi fantasmaticamente il bambino, attribuirne le perfezioni, cancellare i difetti; questo introduce nel soggetto un cono di illusione dove l'immagine dell'Io non può essere disgiunta da come l'altro lo vede, ovvero da cosa egli è nel desiderio e nello sguardo dell'altro; è questa l'aderenza immaginaria del bambino: una serie di identificazioni che gli precludono il suo desiderio e la sua originalità. Il soggetto viene a costituirsi come una cipolla: “l'io non è la sostanza del soggetto perché l'io stesso non ha una sostanzialità propria ma, per così dire, si disfa in una molteplicità di identificazioni [.]. Inoltre] l'io non è il soggetto perché l'io è innanzitutto un oggetto. Un oggetto composto da un'aggregazione di identificazioni”²⁷⁵.

Il desiderio immaginario è quindi un desiderio impersonale e «falso» poiché legato al desiderio dell'altro, dinamica che trae origine da una serie di identificazioni illusorie del soggetto. Per quanto concerne la ricerca presentata significa considerare la possibilità per il figlio di sviluppare un desiderio personale e unico, che segua le proprie inclinazioni piuttosto che compiacersi di fronte a quello del genitore; vuol dire inoltre evitare che “lo specchio del bambino [rifletta], realizzandole, le ambizioni frustrate dei genitori”²⁷⁶ ovvero

²⁷³ *Ivi*, pp.25-28.

²⁷⁴ Cfr. D. Tarizzo, *Op. Cit.*, 2003, p.16

²⁷⁵ Di A. Ciaccia, M. Recalcati, *Op. Cit.*, 2000, p.15.

²⁷⁶ Cfr. A. Villa, *Il bambino adulterato*, Franco Angeli, Milano, 2008, p.24. Si veda inoltre la già citata ricerca E. Brummelman et al, *Op. Cit.*, 2013.

che il desiderio dei genitori prevalga rispetto a quello dei propri figli e il desiderio del figlio si mortifichi di fronte all'appagamento del genitore.

2.2.2. Il simbolico.

L'immaginario aiuta a comprendere alcune dinamiche che è possibile ritrovare nei rapporti in famiglia, in special modo in relazioni che possono strutturarsi in modo vincolante tra genitori e figli, precludendo il desiderio di quest'ultimi per compiacere quello di padri e madri. La svolta che permette a Lacan il passaggio dall'immaginario al simbolico ruota intorno a un ripensamento dello statuto dell'alienazione; se infatti essa veniva collocata nella dinamica speculare tra io e l'altro, si tratta ora di giungere ad una progressiva simbolizzazione delle numerose identificazioni che fanno capo al soggetto. In questa fase nell'altalena immaginaria alienante, il soggetto trova spazio nella parola (e si vedrà essere Legge) in grado di rendere possibile un'altra soddisfazione per il soggetto rispetto a quella puramente narcisistica che caratterizza il rapporto con la sua immagine. "Di qui la centralità che Lacan riconosce all'Edipo freudiano; in esso, infatti, l'ordine universale della Legge, della proibizione dell'incesto si accorda con l'esigenza particolare del desiderio soggettivo di trovare una Legge che lo orienti"²⁷⁷.

In un primo momento quindi il soggetto desidera le cure materne, essere il completamento di ciò che manca alla donna, saturare il desiderio dell'altro, mentre in un secondo tempo egli incontra la Legge-del-Padre che gli permette di porre fine al rapporto vischioso con la madre. Il simbolico introduce la metafora paterna, ovvero l'ordine simbolico che regge la vita sociale (in particolare interdiciendo l'incesto e la conseguente esogamia) e che per il soggetto si traduce nel discorso linguistico nel quale è inserito. Si vogliono sottolineare due questioni preliminari per comprendere il simbolico.

- La prima riguarda una forte relazione tra Lacan e la linguistica strutturalista di De Saussure; per quest'ultimo "la funzione soggettiva della parola (*parole*) dipende dalle leggi del linguaggio (*langue*)"²⁷⁸. Esiste quindi una struttura condivisa, che pre-esiste ed è universale (lingua) che prescinde e tuttavia permette la parola soggettiva. Da questo punto di vista allora si tratta di seguire la tesi di Lacan rispetto la quale "il soggetto dell'inconscio – se si segue Freud alla lettera – non è

²⁷⁷ Di A. Ciaccia, M. Recalcati, *Op. Cit.*, 2000, p.43. Freud intende l'Edipo come una struttura psichica in cui si organizzano i sentimenti amorosi e ostili del bambino nei confronti dei genitori; con il suo superamento si costituisce il futuro profilo psicologico del soggetto. Il caso classico parte considerando la madre (in riferimento al suo seno – relazione d'appoggio) come primo investimento oggettivo del bambino. La figura paterna diventa ostile perché ritenuto un impedimento all'appagamento del bambino; si apre il complesso di Edipo, che termina con la scelta oggettiva genitale per il bambino a seguito della rinuncia, sollecitata dal padre, dell'oggetto incestuoso. Il desiderio è sublimato, e la figura paterna introiettata come Super-Io. Sono state mosse diverse critiche alla teorizzazione freudiana; oltre a Lacan e Deleuze & Guattari, anche Malinowski critica il ruolo paterno ipotizzato da Freud come trasversale nella diverse culture, illustrando quanto la funzione paterna non sia necessariamente repressiva, lettura a sua volta riformulata da Levi-Strauss per il quale un padre che proibisce l'incesto è comunque reperibile nelle diverse culture (come strutture, istituzioni) tanto da costituire una legge universale.

²⁷⁸ *Ivi*, p.46.

l'istintuale, l'irrazionale, il primitivo, il pre-linguistico ecc. quanto il suo opposto: il soggetto dell'inconscio è strutturato come un linguaggio"²⁷⁹.

- Una seconda questione riprendere la teoria saussuriana del segno, costituito da una duplicità: il significato e il significante. Con il primo si intende il valore semantico, mentre con il secondo l'immagine acustica che veicola il soggetto (ad esempio: fratello è un significante che nella lingua italiana rimanda a un determinato significato). Se per Saussure è evidente l'unione di queste due facce del segno, per Lacan è invece rilevante la loro divisione, ovvero una subordinazione del significato al significante. D'altro canto si pone una non naturalità del segno e la sua dipendenza costitutiva dal sistema della lingua, ovvero secondo Lacan il significante non rappresenterebbe mai un significato perché "la corrispondenza referenzialistica tra la parola e la cosa è per principio esclusa dall'esistenza stessa del linguaggio"²⁸⁰.

Lacan fa notare che il linguaggio pre-esiste alla nascita del soggetto, ovvero l'individuo entra in un mondo costituito dal linguaggio e dal suo potere di determinazione del soggetto; esso quindi porta con sé un potere di alienazione che ribadisce una mancanza d'essere per l'individuo. Da qui allora si comprendono le parole di Lacan quando afferma una priorità del significante sul soggetto, ovvero il soggetto dipende da ciò che si svolge nell'Altro (quindi dalla struttura che veicola il linguaggio) ma è proprio grazie a questa inclusione nel campo dell'Altro che gli consente una simbolizzazione.

Questo è ciò che può avvenire in famiglia: "sono le leggi dell'Altro (culturali, storiche, familiari, sociali) che precedono la venuta al mondo del soggetto e che la condizionano strutturalmente. Il bambino è obbligato allora a passare attraverso queste leggi"²⁸¹. Si comprende così l'azione paterna quale elemento in grado di rompere la diade madre-bambino emersa nell'immaginario e costitutiva anche per Lacan dell'Edipo; il desiderio del bambino (che è desiderio del desiderio dell'Altro) viene interdetto per poter partecipare al consorzio umano. La Legge richiede sacrificio: è potere di dis-alienazione (da una situazione soffocante) ma anche di alienazione, che lo inserisce di conseguenza in un discorso sociale. In questo punto di svolta si aprono per il bambino le possibilità di comprendere quanto il suo desiderio sia diverso rispetto quello dell'altro, aprendosi ad una sua autonoma soggettivazione. Dal punto di vista della rete del significato è da riconoscere una storicità dei discorsi concretamente pronunciati, che agisce storicamente sulla rete dei significanti. Tuttavia l'unità di significazione non può risolversi una volta per tutte, ma rinvia sempre ad un'altra significazione. Ciò vuol dire che "è nella catena del significante che il senso insiste, ma che nessuno degli elementi della catena consiste nella significazione di cui è capace in quello stesso momento"²⁸². In altri termini la cultura appare come un ordine di significanti diversa dalla matrice originaria che custodisce la natura dell'uomo, il quale in essa è quindi sempre alienato; il soggetto si presenta come mascherato in forme diverse e multiple create attraverso il linguaggio che "sovrappone il

²⁷⁹ *Ivi*, p.48.

²⁸⁰ *Ivi*, p.52.

²⁸¹ M. Recalcati, *Op. Cit.*, 1996, p.19.

²⁸² J. Lacan, *Scritti*, Einaudi, Torino, 1974, p.497.

regno della cultura a quello della natura”²⁸³ relativizzando la pretesa di un discorso esaustivo e veritiero.

Si intuisce così che tramite l’interdizione paterna il desiderio del simbolico si sgancia dall’illusorietà immaginaria di colmare l’incompletezza conseguente alla separazione dal corpo materno. Tuttavia per lo psicoanalista francese identificare il padre come garante dell’autorità rispecchia una società di tipo paternalistico (dopotutto anche una madre può essere allo stesso modo autoritaria). Il complesso di Edipo si attiva “quando, cioè, la madre fa percepire (con i propri atteggiamenti e parole) che il suo desiderio non si risolve completamente nel bambino, [e] questi è costretto a confrontarsi con un desiderio che gli appare enigmatico”²⁸⁴ ed è appunto quello della Legge sociale incarnata dal Nome-del-Padre. Se nell’immaginario l’altro è il simile, colui con il quale mi identifico, ora l’Altro del simbolico è il luogo dei significanti che “si configura come una rete che avvolge in una sincronia fondamentale l’essere del soggetto ancor prima della nascita [...] precede l’uomo e lo determina”²⁸⁵.

Il bisogno quindi si traduce in desiderio, che insegue ora un’infinità di oggetti differenti da quelli primordiali ma in ogni caso inabili a colmare la mancanza iniziale; esso quindi slitta nella catena dei significanti nel tentativo di reintegrare la pienezza perduta, ma senza mai posarsi, e trova nel linguaggio dell’Altro il suo dispiegamento, la formulazione della sua inappagata domanda. Detto in altri termini secondo Lacan il desiderio sarebbe metonimico, nella misura in cui partendo da una sua costitutiva non saturabilità, esso si sposterebbe lungo la trama delle allusioni a oggetti simili senza fine. Da questa panoramica sul pensiero lacaniano, il desiderio metonimico è pertinente a quello genitoriale almeno per tre ragioni.

In primo luogo il desiderio non trova un oggetto che lo appaghi, ma punta a voler qualcosa in più, a cercare altrove, a sperare di trovare altro che possa colmarlo; questo è particolarmente calzante all’ambiente familiare dal momento che è possibile riconoscere a un genitore una propensione positiva nei riguardi del figlio, quindi a desiderare «il meglio» per lui. In secondo luogo natura del desiderio lacaniano è quella di spostarsi di continuo; è un desiderio in movimento e che agisce alla ricerca del significante che possa colmare la sua mancanza. Ciò significa, dal punto di vista genitoriale, che l’individuo è attivo, ben propenso a ricercare, a voler di più e quindi allestire le condizioni perché questa ricerca possa realizzarsi. Significa altresì riconoscere nella figura del figlio delle potenzialità e dei limiti come mordente del proprio desiderio, che lo spinge verso ciò che ritiene consono per il ragazzo. Infine proprio per questa inappagata ricerca, esso è un desiderio che si mostra in forme flebili, sfuggenti ma diversificate. L’ipotesi di ritrovare in famiglia un reale desiderio ben chiaro e identificabile è un’illusione; esso altro non è che il punto di partenza per altri desideri, diversi, simili oppure distanti. Si auspica quindi di far emergere dalle parole di padri e madri la natura di un desiderio non categorizzabile, ma sfaccettato e multiforme nei riguardi del proprio figlio.

2.3.La risposta deleuziana. Le macchine desideranti.

²⁸³ *Ivi*, p.270.

²⁸⁴ M. Recalcati, *Op. Cit.*, 1996, p.102.

²⁸⁵ A. Di Ciaccia, M. Recalcati, *Op. Cit.*, 2000, p.45.

L'ultimo autore a cui si fa riferimento è Gilles Deleuze, un filosofo francese che nella seconda metà del novecento si è fatto promotore della rinascita degli studi nietzschiani, criticando in modo puntuale anche le proposte sul desiderio finora affrontate. È soprattutto con il testo *L'Anti-Edipo* che nel 1972 il suo pensiero, condiviso con Guattari, trova una chiara espressione nel considerare la questione del desiderio e del potere, soprattutto riguardo ai meccanismi per i quali il pensiero repressivo è introiettato e desiderato dagli oppressi. La scelta di citare Deleuze in questo lavoro trova ragione nelle riflessioni che l'autore sviluppa nei riguardi di un desiderio anti-familiare, risultando così un interlocutore critico rispetto ai pensieri finora affrontati.

Uno degli aspetti più discussi nel pensiero deleuziano è la critica al complesso di Edipo, che definisce il desiderio attuale del soggetto come ripetizione alienata dell'investimento originario nei confronti della madre, che istituisce quindi un desiderio come negatività poiché tutti gli investimenti futuri sono volti a ripetere l'amore originario (Freud) risultando d'altro canto mancanti, non pienamente saturabili (Lacan). Questo parte dal presupposto che per Deleuze l'inconscio "non rappresenta nulla, ma produce, non vuol dire nulla ma funziona"²⁸⁶, in contrasto con il pensiero di Freud e Lacan che seppur distanti rispetto ad una concezione del desiderio, considerano entrambi quest'ultimo come una produzione di fantasmi, cioè qualcosa di «non reale» ma rappresentazione di una mancanza irriducibile. Per il filosofo francese il desiderio è da intendersi come "un concatenamento di eterogenei che funziona; è un processo, diversamente da una struttura o da genesi; è un affetto, diversamente da un sentimento; è eccitata (individualità di una giornata, di una stagione, di una vita), diversamente da una soggettività; è un evento, diversamente da cosa o persona"²⁸⁷. Sembra chiaro in questo ragionamento che il desiderio non è mancanza strutturale che condiziona inconsciamente la vita del soggetto, quanto un'individualità che fa di ogni cosa un'unità non replicabile, quindi qualcosa che si stacca dall'ordinario e nella sua straordinarietà può potenzialmente diventare rivoluzionario; in questo senso possiamo leggere il termine «eccitata», ovvero come qualcosa che eccede, va oltre, rompe delle cristallizzazioni nella realtà. Considerando quindi il desiderio come una macchina, ovvero un dispositivo di elementi che funziona e produce reale, esso è da considerarsi nel sociale come potenza generativa. La posizione dell'autore parte dal mettere in discussione l'idealismo²⁸⁸, in particolare esso commette tre errori: mancanza, legge e significante. In primo luogo il desiderio non è privazione, ovvero non viene prodotto un oggetto fantasmatico irraggiungibile, ma come posto vuoto, attiva un movimento che produce qualcosa nel reale; in secondo luogo il desiderio non è legge che reprime, blocca, vieta ciò che si può/non può desiderare ma è regola del gioco di produzione che, infine, non si configura come un significante che dice qualcosa, ma è distributore di senso nel reale. La critica più feroce mossa alla concezione dell'Edipo è la sua funzione repressiva e castrante, e pertanto l'essere trasgressivo del desiderio è ciò che produce la struttura stessa del reale sociale. Il desiderio così letto innerva il sociale, superando le immagini, il simbolico, la

²⁸⁶ G. Deleuze, F. Guattari, *L'Anti-Edipo*, Einaudi, Torino, 2002, p.21.

²⁸⁷ G. Deleuze, *Due regimi di folli e altri scritti*, Einaudi, Torino, 2010, p.100

²⁸⁸ In filosofia il desiderio nasce come riferito ad una mancanza a cui è rivolta l'appetizione, ed è il principio che spinge all'azione.

legge ponendosi al di fuori di essi e dell'Edipo, riconoscendo “la produzione desiderante del reale, che altro non è che produzione sociale in quanto tutta la società è «messa in moto»”²⁸⁹.

La lezione di Deleuze è interessante poiché il desiderio è represso a causa del suo carattere rivoluzionario. La psicoanalisi contribuisce a questo nella misura in cui riconduce la censura al teatro dell'inconscio familiare, mostrandosi in scappatoie come il linguaggio, il sogno, il fantasma. Il carattere finzionale del desiderio trova espressione proprio in queste rappresentazioni, indotte dalla struttura sociale, dalla famiglia, dalla psicoanalisi. Con Deleuze si tratta di lasciare la riflessione aperta sul carattere statico, ripetitivo e talora repressivo del desiderio anche in famiglia, e considerarlo invece come una potenza multiforme, fluida, inarrestabile

“finora si è parlato di desiderio in modo astratto perché è stato isolato un oggetto che si suppone essere l'oggetto del desiderio, e allora si può dire «desidero una donna, desidero partire in viaggio, desidero questo o quello...». [...] voi non desiderate mai davvero qualcuno o qualcosa. Voi desiderate sempre un insieme [...] Per di più, non desidero neanche un insieme, desidero in un insieme. (...) In altre parole, non c'è desiderio che non scorra – proprio così: che non scorra – in un concatenamento. [...] Desiderare è costruire un concatenamento, costruire un insieme. L'insieme formato da una gonna, un raggio di sole, una strada... il concatenamento di una donna, di un paesaggio, di un colore. Ecco cos'è il desiderio. Per me quando qualcuno dice “desidero la tal cosa”, significa che sta costruendo un concatenamento. Il desiderio non è nient'altro”²⁹⁰.

Dal punto di vista di questa analisi e rispetto all'idea di desiderio ricercata nelle parole dei genitori, si potrebbe definire il desiderio di genitorialità come un continuo rilancio, di eterogenei intesi come aspirazioni diverse e multiformi, che non trovano appagamento ma si inseguono e rimandano vicendevolmente; il genitore non appaga realmente il suo desiderio se non attraverso un'illusione: la parvenza di soddisfazione diventa la spinta per un altro desiderio, in un circolo di elementi che nel loro susseguirsi formano un insieme sempre attivo e in divenire.

²⁸⁹ J. Orsenigo, (a cura di), *Op. Cit.*, 2013, p.81

²⁹⁰ <https://carminemangone.com/2013/08/05/gilles-deleuze-desiderio-abecedaire/>

CAPITOLO III

I dati

“La verità è un mobile esercito di metafore”

F. Nietzsche – *Su verità e menzogna*

Questo terzo capitolo è dedicato alle mosse adottate nel lavoro empirico, nonché all’analisi dei dati e dei risultati di ricerca. Si vuole con la seguente premessa alle parti che seguiranno, aiutare il lettore nella comprensione del processo di ricerca, nel rendere chiari i passaggi metodologici e di analisi adottati per indagare i temi e l’oggetto d’indagine. Le indicazioni teoriche e metodologiche già illustrate nei capitoli precedenti vengono ora declinate in modo dettagliato rispetto i passaggi seguiti empiricamente, lasciando così emergere dal campo la logica seguita proprio nella costruzione del disegno di ricerca.

Per facilitare la comprensione è possibile separare ogni azione sul campo in due momenti: il primo riprende più o meno brevemente il quadro teorico di riferimento, mentre nella successiva parte si entra nei dati grezzi con l’obiettivo di comprenderli e organizzarli più dettagliatamente.

1. Le prime interviste individuali ai genitori.

1. Come allestire, svolgere e analizzare le interviste.

La prima azione sul campo è stata quella di svolgere le interviste semi-strutturate ai singoli genitori. Il gruppo di partecipanti si è detto essere costituito originariamente da sette coppie, ma per l’analisi ne sono state scelte sei, quindi dodici interviste svolte singolarmente; per la coppia non scelta si dedicherà un paragrafo a sé in questa parte. Per mantenere l’anonimato e per non incorrere in errori, si è optato per nominare, in sede di analisi, gli intervistati rispetto al numero di trascrizione (T). Per queste e per le altre interviste svolte si sono adattate le convenzioni di trascrizione della *Conversation Analysis*¹.

1.1. La costruzione dello strumento.

¹ Cfr. M. T. Atkinson, J. Heritage (eds), *Structures of social action: studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984. Cfr. G. Jefferson, Glossary of transcript symbols with introduction, in G.H. Lerner (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First generation*, Amsterdam, John Benjamin, s, 2004, pp. 13-31.

La scelta di stilare un'intervista semi-strutturata parte dalla consapevolezza del proprio oggetto di ricerca, oltre che da una critica alla tipologia delle semi-standardizzate, alle quali si riconosce una poca prossimità con la realtà dei partecipanti².

Il tema di questa indagine ha indirizzato la scelta verso la composizione di una serie di domande che da un lato doveva far affiorare il ruolo genitoriale, dall'altro doveva legarlo al desiderio che i genitori riconoscevano nei loro gesti educativi. Se sul ruolo genitoriale era preventivabile una certa scioltezza nelle risposte dei partecipanti, sul tema del desiderio era invece ipotizzabile un certo spiazzamento da parte dei genitori, che agiscono mossi dal desiderio ma difficilmente di soffermano a ragionare su di esso. La semi-strutturazione delle domande era quindi volta ad aiutare i genitori a entrare nella questione sollevata dalla ricerca, ma nello stesso tempo a dare giustizia al desiderio stesso che per sua natura è sfuggente, non si mostra in modo chiaro e richiede una certa attenzione per coglierlo.

Le domande semi-strutturate aiutano il ricercatore e i partecipanti a focalizzarsi su particolari temi, non disperdendo il discorso in ambiti interessanti ma poco pertinenti l'indagine; tuttavia semi-strutturazione non è sinonimo di sicurezza e affidabilità. Si può comunque affermare che lo strumento intervista è instabile nella misura in cui non ha la pretesa di saturare i temi che si ricercano, ma supponendo proprio una certa difficoltà nell'emersione dei dati, invita a essere pronti a ricalibrare le azioni metodologiche (rispetto a domande e modo di porle) adattandole agli intervistati e alla loro postura.

Anche rispetto al numero di interviste il dibattito rimane aperto; si è detto che la composizione del campione è variabile rispetto al grado di saturazione che si vuole raggiungere, ma d'altra parte in un disegno strettamente qualitativo è difficile raggiungere una completezza di dati tanto da fermare l'indagine. Il numero di interviste da preventivare è un compromesso tra obiettivi dello studio e risorse-tempo; generalmente un buon numero è tra 10 e 15 interviste; non è facendo più interviste che si dà scientificità al disegno di ricerca, piuttosto a fronte di temi che si vogliono sondare a seguito di una prima fase di interviste si può ricorrere ad un questionario, prevedendo quindi anche un più vasto gruppo di persone da interrogare. È necessario ribadire che la formulazione chiara del proprio ambito di indagine/oggetto di ricerca è fondamentale per escludere alcune metodologie di ricerca; se ad esempio si vuole indagare il comportamento delle persone nel loro ambiente, anche in riferimento alla loro cultura, è meglio un'osservazione partecipante; oppure se si vogliono ottenere conoscenze personali del soggetto, penetrando nel suo sé, è meglio un'intervista psicoanalitica, o biografica qualora si intenda esplorare la vita dell'altro.

Al pari dell'oggetto di indagine, il ricercatore dovrebbe avere chiara una panoramica generale dell'intera investigazione prima di iniziare ad intervistare, che nel caso in cui si adottino metodologie non standardizzate questo può avvenire durante la ricerca stessa, in accordo con un metodo di ricerca che può costruirsi durante l'indagine. Le scelte fatte all'inizio dell'indagine sono interconnesse con le successive mosse; nel caso in cui si ipotizzino delle interviste per un largo gruppo di soggetti ad esempio, si dovrà tener conto del grado di rappresentatività del campione. Inoltre chiarificando le domande che si pongono durante l'intervista non solo si aumenterà la qualità e l'originalità della stessa, ma

² Cfr. F. Uwe, *Op. Cit.*, 2002. Anche per le successive parti del paragrafo rispetto agli strumenti e metodologie.

si faciliterà l'analisi e la validità delle interpretazioni. Non si tratta solo di fare tecnicamente bene le domande, ma portare a una tematizzazione riflessiva i vari topic e gli scopi della ricerca tenendo conto del fatto che se si seguono le parole degli intervistati, è possibile non seguire un percorso lineare nel porre le domande. Magari con alcuni soggetti si segue la lista stabilita, con altri l'ordine viene cambiato perché autonomamente gli intervistati citano loro i temi previsti; in altri casi ancora è probabile che si possano intervistare nuovamente i soggetti, trascrivere specifici passaggi o rianalizzare parti secondo nuove prospettive. In generale un'intervista dovrebbe quindi estendere la spontaneità, la ricchezza, la specificità e rilevanza delle risposte dell'intervistato, con brevi domande dell'intervistatore per dare spazio a più lunghe risposte dell'altro, implementando i significati degli aspetti rilevanti delle risposte. Idealmente è possibile ipotizzare anche un'estensione dell'interpretazione dell'intervista durante l'intervista stessa, verificando e approfondendo le questioni emerse anche per saturare il tema fornendo ulteriori aggiuntive spiegazioni.

Operativamente si tratta di costruire domande semplici e brevi, che si riferiscano a situazioni concrete e che siano sufficientemente aperte da offrire più margini di risposta; tuttavia molto dipende da come viene formulata la domanda, in base al vocabolario usato, al *background* dell'intervistato; ad esempio una domanda aperta mal posta può risultare di più difficile comprensione rispetto ad una domanda standardizzata (anche perché non necessariamente ottiene risposte standardizzate).

In allegato (numero 1) è possibile visionare la scaletta dell'intervista: nelle due colonne di sinistra sono presenti i temi e le domande poste, qui indicati come riferimento e riadattati rispetto agli intervistati; sulla colonna di destra i rimandi teorici nella strutturazione delle domande. Come si può notare leggendo le varie domande, i rimandi teorici (colonna di destra) non sono specifici solo di un blocco di domande in particolare ma ogni tipologia può essere rintracciata anche in altri punti della scaletta; le *structuring questions* ad esempio, ovvero quelle che virano il discorso su altri temi, sono presenti non solo a conclusione dell'intervista ma anche nel passaggio tra la co-genitorialità e il desiderio di generare. A queste indicazioni si sommano altre tipologie di domande che sorgono nel momento in cui si conduce l'intervista, che il ricercatore ha come riferimento teorico ma non possono essere pianificate a priori. Si ricordano quelle che cercano di estendere le risposte del soggetto, magari perché toccano temi particolarmente rilevanti per l'indagine e quindi si può invitare a continuare il discorso (*follow-up questions*); oppure domande che chiedono di approfondire i contenuti senza mostrare direttamente su quali aspetti si vuole prestare attenzione evitando così un eccesso di intrusività (*probing questions*) o viceversa incalzare con domande più organizzate (*specifying questions*); ma ancora chiedere chiarimenti interpretativi riprendendo le risposte fornite dagli intervistati (*interpreting questions*) anche domandando esplicitamente all'intervistato se si riconosce nell'interpretazione elaborata del ricercatore.

In questa ricerca sono stati previsti dei colloqui preliminari nei quali si incontravano le coppie di partecipanti alle quali veniva illustrato il percorso di ricerca, nonché la figura del ricercatore rispetto ai suoi temi di ricerca e alla sua formazione. Una volta accordati si è passati alle interviste; prima di iniziare si è ricordato ancora l'anonimato dei dati, l'oggetto della ricerca, gli obiettivi e l'uso del registratore; se il genitore non aveva domande si è

proceduto con l'intervista. Alla conclusione si chiedo un primo rimando dell'esperienza e si sono offerte possibilità di confronto anche in futuro.

1.2. Indicazioni pratiche per lo svolgimento dell'intervista.

Le interviste si sono svolte nelle abitazioni dei partecipanti (in dieci casi); nell'unico caso restante si è optato per la biblioteca, non solo perché offre uno spazio "neutro", riservato e tranquillo per ricercatore e partecipanti in cui poter dialogare, ma risultava essere un buon compromesso in termini logistici per la coppia che non aveva la tranquillità necessaria a casa propria. In due coppie le interviste si sono svolte in due giornate differenti rispetto ai componenti della coppia (un giorno il padre, un altro la madre) mentre nelle restanti si è riusciti a coniugare entrambe le interviste nello stesso incontro. Generalmente le interviste si sono svolte nei fine settimana o durante la settimana dopocena, venendo incontro alle disponibilità dei partecipanti. La durata media delle interviste suddivisa per genere vede 40 minuti circa per i padri, con un massimo di 57 min. (T3) e un minimo di 28 min. (T7/T13); per le madri la media è di circa 48 minuti, con un massimo di 71 min. (T2) e un minimo di 26 min. (T9). Vi è quindi una differenza poco rilevante rispetto alla durata del dialogo tra le madri e i padri, anche se si è avuta la sensazione che le madri occupassero di più lo spazio della conversazione³.

Ulteriormente è possibile definire più nel dettaglio il campione di indagine rispetto a tre parametri prima di iniziare le interviste.

1. Età degli intervistati: i padri hanno un'età media di circa 46 anni; nel campione si registra un'età massima di 53 (T1) e una minima di 39 (T3). Le madri hanno un'età media di circa 44 anni; nel campione si registra un'età massima di 49 (T2) e una minima di 38 (T4). Non sono quindi presenti significative differenze nell'età rispetto al genere, e anche in riferimento alle coppie non sono evidenziati scarti di età significativi (massimo scarto in una coppia: 4 anni – T1/T2). Dal punto di vista anagrafico il campione può definirsi sostanzialmente omogeneo.
2. Stato civile: tutte le coppie sono sposate. Non si è ritenuto di procedere nell'approfondire questo dato (da quanto tempo sono sposati, se a seguito di una convivenza, se hanno avuto il loro primo figlio quando erano già sposati ecc.) perché ritenuto poco significativo rispetto all'oggetto della ricerca.
3. Numero di figli: quasi tutte le coppie hanno 2 figli, solo una ne ha tre.

1.3. Un esempio di analisi.

³ Da questo punto di vista è interessante accennare e relativizzare un luogo comune secondo il quale le donne siano più propense al dialogo rispetto agli uomini; questo pensiero sarebbe in realtà un retaggio culturale, legato alle aspettative sociali dei due generi: se agli uomini la capacità di comunicare è legata alla risoluzione di problemi, per le donne è centrata soprattutto sul mantenere relazioni interpersonali; quindi agli occhi dell'uomo – il genere forte – nella comunicazione femminile rientrano anche aspetti superflui, pertanto eccessivi (quindi le donne «parlano troppo»). Per approfondimenti si veda Orletti F., (2001), *Identità di genere nella lingua, nella cultura e nella società*, Armando, Roma, p. 16 e ricerche citate nel testo.

L'analisi delle interviste si è svolta con il software Nvivo 7.0⁴, che permette di lavorare sulle trascrizioni lasciando al ricercatore un buon margine di gestione del processo di analisi dei dati. Questo rappresenta un aiuto per il ricercatore nel momento in cui si trova a dover maneggiare una serie numerosa di dati, ma la logica per la comprensione delle trascrizioni delle interviste fa necessariamente capo all'analisi a posteriori del testo; questo è stato quindi riletto una prima volta dal ricercatore, svincolato da uno schema interpretativo definito ma avendo come unico faro da seguire l'oggetto e la domanda di ricerca; a questa prima fase di entrata nel testo segue un passaggio più articolato legato al «sense-making» dei testi, ovvero si ricercano delle connessioni e delle relazioni tra i dati rileggendo più volte le interviste; è in questa occasione che l'analisi dei testi si s-piega secondo le prospettive indicate.

Prima di entrare nello specifico del metodo di analisi, è bene chiarire delle scelte a livello generale rispetto ai testi. La ricerca che si basa su dati narrativi può essere analizzata individuando almeno quattro linee guida che settorializzano le scelte del ricercatore⁵. Le storie o i materiali narrativi possono essere letti in senso olistico se si considera parte dell'analisi tutto il testo – o comunque parti di esso ma sempre in riferimento al testo completo; in particolare riferirsi all'intero prodotto significa esplorare globalmente tutte le significazioni emerse, non privilegiandone alcuna rispetto al totale. Differentemente una scelta di tipo categoriale invita il ricercatore a selezionare solo delle parti, estrapolate dall'insieme generale per una successiva analisi più mirata.

Nel caso della ricerca in oggetto, avendo predisposto un'intervista di tipo semi-strutturato, le categorie erano state già delineate dal ricercatore durante la stesura delle domande, pertanto risultava poco appropriato ri-settorializzare i temi emersi durante le interviste; questa poteva essere una scelta se durante le conversazioni fossero comparsi nuovi temi che avrebbero richiesto di essere categorizzati e analizzati in modo appropriato. Ulteriormente possiamo sottolineare altri due livelli che completano le direzioni di senso dell'analisi, ovvero affrontare il testo a livello di contenuto, e quindi soffermarsi sugli eventi, sui personaggi, sui diversi significati che emergono, sulle relazioni e le emozioni; oppure leggere il testo dal punto di vista della forma, analizzando la struttura, la sequenza degli eventi, lo stile della narrazione. Questi ultimi due ambiti, al pari degli altri, non sono da intendersi come scelte opposte e in contrasto tra loro; spesso per l'analisi di un testo si adottano più livelli, chiarendo i presupposti che portano a fare quella scelta. In questa ricerca l'analisi dei testi prodotti dalle interviste è stata in questa prima parte di tipo olistico e centrata sul contenuto: si è quindi tenuto conto dell'intero testo prodotto concentrando l'attenzione sui significati emersi. Tuttavia, come si vedrà nella parte successiva, le interviste si sono prestate anche per un'analisi categoriale e di forma, poiché è solo a partire da alcune precise frasi dei genitori che si è allestita la seconda parte di ricerca.

L'analisi di queste prime interviste (olistica e di contenuto) vede quindi le trascrizioni prodotte come testo; per tale ragione si tratta di riferirsi a una prospettiva di analisi dei dati

⁴ Cfr. L. Coppola, *Nvivo. Un programma per l'analisi qualitativa*, Franco Angeli, Milano, 2011.

⁵ Cfr. A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach, T. Zilber, *Narrative research: reading, analysis and interpretation*, Sage, 1998.

che consideri il materiale sorto come una narrazione articolata, ampia e plurale su un doppio livello.

Il primo rende conto per il ricercatore di *ciò che egli fa*, a partire dalle già indicate scelte di campo (accesso all'ambiente, contatti di selezione dei partecipanti, colloqui preliminari) e per le successive fasi della ricerca, che danno conto della processualità seguita nell'allestire l'indagine. In realtà sono queste stesse parole, e quelle che seguiranno, che danno corpo alla narrazione di questa ricerca, nell'individuare e descrivere una serie di azioni empiriche volte a chiarire l'impianto d'indagine. Non è una narrazione in solitaria, anzitutto perché si rifà a una comunità di ricercatori, con la quale si ha occasione di produrre narrazioni che nascono dal confronto e dalla discussione accademica; ma ancora si tratta di produrre nuove narrazioni a seguito della condivisione del testo con i partecipanti alla ricerca. Il secondo livello consegue a quanto appena detto, poiché si tratta di narrare i processi di pensiero e le emozioni che accompagnano l'iter di ricerca; la stessa condivisione dei dati con i partecipanti necessita di essere organizzata: quali parti narrative riportare alla discussione, quando è il momento più consono per proporle, in che termini e secondo quali modalità. Narrare *ciò che si pensa* è dar voce a un'auto-osservazione rispetto i propri pensieri, narrare una meta-riflessione che si è svolta nel corso di tutta la ricerca anche grazie alle note di campo e al diario, che ha permesso di mettere su carta in modo diretto pensieri ed emozioni provate.

L'analisi dei dati risulta quindi narrativa anzitutto perché racconta il prender forma delle scelte euristiche riguardo al metodo, ma soprattutto giustificano il fatto che il disegno di ricerca risulta essere suscettibile di nuove strutturazioni proprio perché nel suo costruirsi si producono riflessioni e narrazioni che consapevolmente giustificano una sua trasformazione. D'altra parte è richiesta altresì una narrazione che dia voce diretta ai partecipanti ma non prescindendo da una cornice di riferimento teorica; si tratta in questo caso di "mostrare come le teorie vengono vissute nel corso dell'esperienza di ricerca e come questa di modifica alla luce delle teorie"⁶. In questo senso la costruzione di un resoconto narrativo di ricerca dovrebbe partire dai dati, non per confermare la teoria ma per intravedere nei testi di analisi quegli elementi teorici che rispondono alla domanda di ricerca ed essere disponibili a revisionare la teoria stessa (come il metodo); per questo si tratta di produrre resoconti provvisori, non perché incerti ma perché basati su cosa le persone sentono rispetto al tema d'indagine.

Concretamente l'analisi delle trascrizioni ha seguito la codifica del contenuto dei testi prodotti. Essa prevede l'individuazione di unità significative, che hanno poi composto una serie di categorie che in questo caso rispondono in parte alle domande poste dal ricercatore, ma nello stesso tempo hanno consentito di aprire nuovi temi come approfondimento. Non si è trattato di stilare delle categorie a priori rispetto alle domande semi-strutturate poste; in realtà la strutturazione dell'intervista non ha previsto domande chiuse e rigide, pertanto la risposta risultava comunque a discrezione dell'intervistato; rispetto a questa questione è importante sottolineare fin da subito che questo metodo di analisi chiede di sospendere la teoria per avere libero accesso ai dati raccolti; sospendere

⁶ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2012, p.190.

non è dimenticare, né azzerare le proprie rappresentazioni sul tema, piuttosto si tratta di partire dai dati e lasciarsi suggestionare da essi.

Nelle due tabelle seguenti si vogliono proporre due esempi procedurali di analisi delle interviste singole, poiché nel successivo paragrafo si mostreranno i risultati già estrapolati da questo processo.

In questo primo esempio nella prima colonna di sinistra vengono mostrati due parti estratte dalle trascrizioni di due differenti interviste, nel primo caso una madre e nel secondo un padre di due coppie diverse.

Testo	Unità minima di significato	Categoria suggerita dall'intervista
<p>“io devo essere sincera: no, nel senso che è stata proprio una cosa programmata (.) allora io noi pensando a noi nel futuro (.) ehm non ci si riusciva a vedere come coppia e basta uhmm (.) una cosa fine a se stessa quindi (.) sì c'era il desiderio di avere una famiglia, di avere dei figli” (T2, 67)</p>	<p>“io devo essere sincera: no, nel senso che è stata proprio una cosa programmata (.) allora io noi pensando a noi nel futuro (.) ehm non ci si riusciva a vedere come coppia e basta uhmm (.) una cosa fine a se stessa quindi (.) sì c'era il desiderio di avere una famiglia, di avere dei figli” (T1, 67)</p>	<p>Esiste un desiderio di essere genitori</p>
<p>“Andrea (.) nessuno dei figli è venuto per sbaglio, si dice per sbaglio, per caso, non lo cercavo (.) ehmm noi ci siamo sempre dichiaratiii (.) (T, 28) cioè noi nel nostro percorso di avvicinamento al matrimonio abbiamo sempre (...) abbiamo sempre condiviso l'apertura alla vita (...) ehh quindi non c'è mai statooo, c'è quello dell'apertura alla vita è stato un percorso che non è iniziato con il matrimonio, ma aveva radici ancora più//precedenti” (T3, 28)</p>	<p>“Andrea (.) nessuno dei figli è venuto per sbaglio, si dice per sbaglio, per caso, non lo cercavo (.) ehmm noi ci siamo sempre dichiaratiii (.) (T, 28) cioè noi nel nostro percorso di avvicinamento al matrimonio abbiamo sempre (...) abbiamo sempre condiviso l'apertura alla vita (...) ehh quindi non c'è mai statooo, c'è quello dell'apertura alla vita è stato un percorso che non è iniziato con il matrimonio, ma aveva radici ancora più//precedenti” (T3, 28)</p>	

La colonna centrale nasce da un primo lavoro di lettura e comprensione delle parole dei genitori; le parti del testo sono state analizzate in riferimento alla domanda posta dal ricercatore, il quale chiedeva se i genitori sentivano il desiderio di diventare padri o madri. Sono state quindi evidenziati termini come “sì, c'era il desiderio” oppure frasi più lunghe

che indicano un desiderio di essere genitori che risale ancora prima del matrimonio: “quello dell’apertura alla vita è stato un percorso che non è iniziato con il matrimonio, ma aveva radici ancora più//precedenti”. Le parole dei genitori hanno quindi dato una risposta alla domanda del ricercatore ma di conseguenza anche rispetto all’oggetto d’indagine (il desiderio); quindi è possibile affermare che i genitori riconoscono un personale desiderio di genitorialità (ultima colonna a destra).

Il secondo esempio che segue mostra invece un approfondimento all’analisi del testo; nel primo caso infatti le diverse categorie rintracciate erano vicine alle domande poste in sede di intervista. Tuttavia le parole dei genitori, com’era prevedibile dalla struttura delle domande, hanno ampliato i temi riguardo l’oggetto della ricerca; in particolare allora la lettura dei testi si è nuovamente fatta più attenta, e nelle parole dei genitori già citate prima sono state rintracciate nuove informazioni che sono andate ad integrare la categoria già precedentemente individuata (“esiste un desiderio di essere genitori”).

Testo	Unità minima di significato	Nuova categoria
“io devo essere sincera: no, nel senso che è stata proprio una cosa programmata (.) allora io noi pensando a noi nel futuro (.) ehm non ci si riusciva a vedere come coppia e basta uhmm (.) una cosa fine a se stessa quindi (.) sì c’era il desiderio di avere una famiglia, di avere dei figli” (T1, 67)	“io devo essere sincera: no, nel senso che è stata proprio una cosa programmata (.) allora io noi pensando a noi nel futuro (.) ehm non ci si riusciva a vedere come coppia e basta uhmm (.) una cosa fine a se stessa quindi (.) sì c’era il desiderio di avere una famiglia, di avere dei figli” (T1, 67)	
“Andrea (.) nessuno dei figli è venuto per sbaglio, si dice per sbaglio, per caso, non lo cercavo (.) ehmm noi ci siamo sempre dichiaratiii (.) (T, 28) cioè noi nel nostro percorso di avvicinamento al matrimonio abbiamo sempre (...) abbiamo sempre condiviso l’apertura alla vita (...) ehh quindi non c’è mai statooo, c’è quello dell’apertura alla vita è stato un percorso che non è iniziato con il matrimonio, ma aveva radici ancora più//precedenti” (T3, 28)	“Andrea (.) nessuno dei figli è venuto per sbaglio, si dice per sbaglio, per caso, non lo cercavo (.) ehmm noi ci siamo sempre dichiaratiii (.) (T, 28) cioè noi nel nostro percorso di avvicinamento al matrimonio abbiamo sempre (...) abbiamo sempre condiviso l’apertura alla vita (...) ehh quindi non c’è mai statooo, c’è quello dell’apertura alla vita è stato un percorso che non è iniziato con il matrimonio, ma aveva radici ancora più//precedenti” (T3, 28)	(Esiste un desiderio di essere genitori) Il desiderio di genitorialità è progetto.

La prima colonna di sinistra è la medesima già mostrata nel primo esempio, mentre in quella centrale si sono questa volta evidenziati alcuni termini che facevano supporre una specificità del desiderio di essere genitori; in particolare termini come “programma” o frasi del tipo: “nessuno è venuto per sbaglio”, lasciano intendere che il desiderio sentito dai genitori si articola e manifesta in un progetto di genitorialità, peraltro in accordo con la letteratura.

Si evidenzia quindi una specificità – una sotto-categoria della prima già evidenziata – secondo la quale il desiderio di genitorialità è un progetto, non quindi un evento casuale.

Da queste azioni di analisi emerge un metodo ben definito che si adatta alle parole dei genitori, con attenzione agli obiettivi e ai temi esplorati, che in questa prima fase non riguardano solo il desiderio e l’educazione, ma anche la genitorialità e la vita in famiglia. Queste risultano essere questioni difficilmente ingabbiabili in unità stabili e definite di significato, ma sono suscettibili di aver ramificazioni di senso diffuse in altre questioni e altri aspetti presenti (e non) nelle interviste. I passaggi seguiti dovrebbero essere letti sia come mosse metodologiche volte a orientarsi in una varietà di dati densi, ma anche come occasione per non disperdere questa ricchezza e notare invece questioni affini e trasversali le diverse interviste; la stessa composizione delle categorie dovrebbe essere concepita come occasione di sistematizzazione delle questioni emerse e non una riduzione a pochi significati predefiniti.

Quello che emerge da una impostazione siffatta del metodo di analisi è riconoscere la natura emergente di questo processo – a rigor di metodo e di filosofia di ricerca verrebbe da dire – poiché si propone di considerare i partecipanti come soggetti della ricerca piuttosto che oggetti verso i quali applicare un metodo. In caso contrario si sarebbero eseguite delle procedure incuranti delle finalità, dei dati emersi e slegate dal senso complessivo del lavoro di ricerca.

2.1 risultati raccolti.

In questo paragrafo si argomentano le questioni emerse dall’analisi dei dati delle interviste, con un costante riferimento alle parole dei partecipanti; gli stessi temi emersi, seppur preventivati nel momento in cui si è stilata l’intervista, sono poi risultati più o meno approfonditi rispetto i dialoghi con i genitori. Questo resoconto deriva dal metodo indicato sopra, reso narrativo seguendo la lettura delle conversazioni con i genitori, qui riportate come citazioni. Sono state stilate, in base alle domande e ai temi individuati a livello teorico, quattro macro categorie: desiderio di genitorialità/generatività, i desideri dei propri figli, l’organizzazione della famiglia e le funzioni genitoriali, come apprendere il ruolo del genitore. In ognuna di esse sono specificate ulteriori sottocategorie che chiarificano aspetti legati all’argomento trattato; come si è detto ogni dato ha riferimenti teorici ma si fonda primariamente sulle parole degli stessi intervistati.

2.1. Il desiderio di genitorialità.

2.1.1. Alle origini il desiderio di genitorialità è progetto.

Sembra esserci una sottile differenza tra desiderio di genitorialità e desiderio generativo, ma ancora tra progetto generativo e progetto genitoriale; in questo paragrafo si vuole dimostrare, a partire dai dati della ricerca, che le quattro questioni sollevate sono in realtà tra loro connesse, e spesso l'una sfocia nell'altra nel rendere le dinamiche di desiderio e dell'essere genitori intrecciate tra loro. Tuttavia è corretto dal punto di vista della riflessione che si sta conducendo esplicitare un presupposto dal quale partire per comprendere le sottigliezze tra i termini in gioco; esso trova le sue radici nel considerare la genitorialità, intesa come diventare biologicamente genitori, un avvenimento suscettibile di essere separato dall'essere genitore nella sua globalità. In altri termini mettere al mondo un figlio non significa diventare genitori, se non per una questione oggettiva: è nata una nuova vita. Essere genitori quindi non è un mero dato di fatto ma è un processo che si apprende nel corso del tempo, una formazione continua nel corso della propria esistenza di uomo/donna, quindi di padre/madre. Se si è concordi con quanto detto, è possibile allora fare almeno una precisazione rispetto alla relazione tra desiderio e progettualità.

Si è indicato il desiderio come un movimento difficilmente individuabile in un oggetto preciso, ma in un concatenamento che trova ragione proprio in un continuo rimando a qualcosa d'altro. In linea con i riferimenti teorici proposti, il desiderio di diventare genitori non si riassume nel mettere al mondo un essere umano, ma dovrebbe riguardare una più ampia catena di elementi intrecciati tra loro e prendere pieghe ogni volta differenti. Parallelamente a questo discorso si inserisce quello legato al progetto; secondo Heidegger esso rappresenta l'anticipazione della possibilità dal momento in cui per l'uomo "essere-gettato-nel-mondo, il suo essere esistenziale o esserci rappresenta fundamentalmente una possibilità effettiva, intesa non astrattamente ma come un effettivo poter-essere o divenire se stesso"⁷. Desiderio e progetto sembrano quindi condividere almeno tre caratteristiche, che renderebbe quindi la loro relazione molto vicina rispetto ai temi oggetto della ricerca.

1. In particolare una prima caratteristica che avvicina desiderio e progetto è la "*tensione in avanti*", il rimandare a qualcosa d'altro; se infatti l'uomo può effettivamente scegliere di essere, di darsi una forma, può diventare esso stesso progetto e le azioni che compie valgono nel modificare parti di sé, l'ambiente in cui vive, le cose che lo circondano. Tutto questo è in realtà potenziale per l'individuo: esso è inserito in una serie di rapporti di forza, vincoli e limiti sociali e ambientali che in parte possono frenare i suoi progetti; questi devono quindi fare i conti con la materialità dell'esistenza, ma come i desideri essi sono soprattutto scelta di andare oltre, dar forma a qualcosa, fare esperienza, tendere verso una novità. In questa spinta comune l'uomo che desidera – e progetta – lo fa in modo non sempre consapevole, non essendo esente da rischi e delusioni, e non in solitaria.

Andando nel particolare quando si intende progettare in modo inconsapevole non significa far riferimento ad azioni casuali o aleatorie: è difficile infatti progettare senza la consapevolezza di farlo. Piuttosto si indica una "spinta" che rimane poco consapevole rispetto al fine per cui essa nasce: "moltissimi di noi progettano senza sapere o non essere a conoscenza in tutto e per tutto di quello che stanno facendo, ma progettano"⁸.

⁷ P. Bertolini, (a cura di), *Op. Cit.*, 2006, pp.203-204

⁸ *Ivi*, p.210.

Rispetto alla ricerca infatti il desiderio di diventare genitori può nascere da una scelta, quindi da un progetto che non si risolve con la nascita di un figlio poiché per un padre e una madre si tratta di fare i conti con le incertezze e i dubbi rispetto al loro ruolo educativo lungo tutto il corso della loro esistenza. Per un progetto siffatto si tratta anche di ipotizzare una serie di rischi legati proprio all'azione di progettare, che come quella del desiderare non può prevedere la totalità delle eventualità che possono intercorrere in un periodo così lungo. Inoltre per restare legati al tema di ricerca, la generatività come momento che dispone alla trasmissione del proprio essere, è molto più che un evento biologico, rimanda alla storia personale di ognuno, alle relazioni con i propri genitori, alle fantasie individuali e della coppia e quindi riguarda l'intimo personale dell'individuo. Si può affermare che diventare genitori implica una complessa evoluzione psichica (Scopesi, 1994) che riguarda lo sviluppo dell'individuo nei suoi legami generazionali, sociali e ambientali (Lebovici 1994); è quindi un percorso intricato, che convoglia più emozioni e attivazioni per il futuro genitore.

2. Una seconda caratteristica si lega direttamente all'etimologia della parola progetto: "composta di pro *avanti* e *jàcere gettare* [...] ciò che si ha intenzione di fare in avvenire"⁹. Questo progetto desiderante di genitorialità sembra quindi non esaurirsi una volta raggiunto l'obiettivo; il desiderio di essere genitori, per riferirsi concretamente alla ricerca, non si conclude nel mettere al mondo un figlio, anzi piuttosto è il punto di partenza del diventare padri o madri. L'obiettivo di un progetto, e la meta del desiderio, non sono altro che l'avvio di un nuovo modo di essere nel mondo; la dimensione privilegiata è quindi quella del futuro perché si lega sinergicamente con la possibilità (di essere, di fare) pur preservando la dimensione del passato, e legandosi alla concretezza del presente. Si legge allora che il desiderio di diventare genitori, che si concretizza nel progetto di generare, è un continuo rimando al futuro; si tratta di concretizzarlo giorno per giorno per se stessi e per i propri figli nella loro crescita, oltre a fare e realizzare nuovi progetti e nuovi desideri.
3. Una terza ed ultima caratteristica è legata alla condivisione, poiché progetto e desiderio trovano espressione e linfa nel fatto di essere significativi per un soggetto inserito in una realtà. Si dovrebbe riconoscere che "proiettare un figlio" non è quindi un'azione solitaria ma necessariamente in relazione ad altri, quindi intersoggettiva: partner, altri figli, parenti, amici, conoscenti e altri ancora. Ulteriormente si dovrà pensare che anche il nascituro vivrà in un mondo in continuo mutamento, e dovranno essergli forniti gli strumenti per vivere in questa realtà. Queste relazioni sono particolarmente significative perché riguardano la dimensione formativa dell'essere genitori, infatti come si vedrà più avanti il genitore apprende il suo ruolo in diversi ambiti a lui affini.

Da questa analisi è possibile concludere che il desiderio di avere un figlio si mostra nel progetto di diventare genitori, confermato anche da una ricerca recente che evidenzia quanto "il concepimento per la maggioranza delle coppie è stato programmato: è stata una decisione di coppia"¹⁰. Il desiderio, in realtà, si manifesta anche come evento casuale,

⁹ www.etimo.it

¹⁰ L. Cena *et al*, *Op. Cit*, 2011, p.190.

frutto dello spontaneo e per certi versi imprevedibile corso della natura; ma avere un figlio, soprattutto in una società instabile come quella contemporanea, è senza dubbio una scelta – e anche un desiderio di educare nel lungo termine – che prende forma nella progettualità. Nei dati sul campo ritornano queste caratteristiche individuate. La domanda che è stata posta ai genitori verteva sulla consapevolezza di aver avuto o meno un momento nella loro vita durante la quale hanno sentito il desiderio di diventare genitori. Si può affermare che “il bambino è diventato il figlio del desiderio, del desiderio di un figlio. Era un dono della natura o il frutto della vita attraverso di noi, certo, ma senza di noi o malgrado noi. D’ora in poi non potrà che essere il risultato di una volontà espressa, di una programmazione, di un progetto”¹¹. Seppur la domanda invita a individuare un più o meno preciso momento della vita dell’intervistato nel quale ha sentito questo desiderio, è da riconoscere nell’atto del progettare un cambiamento evidente e interessante per la famiglia contemporanea. Soprattutto qualche decennio fa si diventava genitori a seguito di un evento casuale, sperato o meno ma poco pianificato, con la consapevolezza tuttavia che per la coppia diventare genitori era un momento della vita voluto e in alcuni casi richiesto socialmente. Ora il desiderio di generare si esprime in un progetto. In nessuno dei 12 intervistati si è attribuito al caso la nascita del proprio figlio; solo in due genitori (una coppia) la risposta è stata condivisa ed è stata riconosciuta una casualità: “*son rimasta incinta di A.S. senza cercarla*” (T8), “*la prima è arrivata non esattamente cercata*” (T9) ma solo perché era stato detto loro precedentemente che ci sarebbero state complicanze per una gravidanza, le possibilità sarebbero comunque diminuite e pertanto non speravano più di poter essere genitori. Anche in un altro caso, una madre (T14) evidenzia una certa casualità: “*quando è arrivato è arrivato, non abbiám programmato assolutamente niente*”, tuttavia è bene fare una precisazione rispetto ai termini usati; la madre nega una programmazione, probabilmente perché la vive come un evento negativo, ma precedentemente non nega invece un progetto, seppur embrionale, di maternità: “*però l’idea c’è stata da subito*”. Nell’analizzare le altre risposte fornite è bene fare una precisazione quindi rispetto ai termini impiegati. Lo stesso Gauchet distingue una progettazione da una programmazione, ma anche Bertolini individua in una programmazione un’attenzione che limita le variabili casuali, ovvero che si focalizza su obiettivi e sugli strumenti piuttosto che sul processo, tipico invece di una progettazione¹². Progettare di avere un figlio lascia quindi un margine di flessibilità rispetto alla programmazione, che viceversa tende a stabilire tappe anche piuttosto minuziosamente; in ogni caso il desiderio si mostra come un’emanazione, una tensione di sé verso la creazione della vita, ma prende percorsi differenti. Si evidenzia un desiderio programmato in affermazioni come “*scelta programmata e poi cercata*” (T9), “*forse abbiamo (.) è brutto dirlo, programmato un po’ di più il secondo*” (T14) o ancora “*per quanto lo avessimo programmato*”, “*desiderio di maternità (...) io devo essere sincera: no, nel senso che è stata proprio una cosa programmata*” (T2); anche quando non è esplicitamente usato il termine programmazione, questa la si legge nelle parole degli intervistati “*abbiám detto: ok quando arriva arriva, non subito perché dovevo laurearmi e tutto, ma appenaaa e infatti sono rimasta incinta subito*” (T4), poiché è stata stabilita una

¹¹ M. Gauchet, *Il figlio del desiderio*, Vita e pensiero, Milano, 2010, p.8

¹² Cfr. P. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e di scienze dell’educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996.

temporalità: non subito ma dopo la laurea della futura madre. Inoltre le madri si preoccupano di organizzare una gravidanza, in particolare per questioni legate al tempo: da un lato una donna, al di là delle evoluzioni della tecnica, deve fare i conti con una scadenza biologica legata alla procreazione, e infatti questa preoccupazione viene sottolineata: *“forse ehm emotivamente avrei posticipato ulteriormente, altro errore di questa società moderna nel senso che noi donne pensiamo di avere tutto il tempo a disposizione”* (T8), oppure: *“onestamente abbiamo anche fatto un discorso di età”* (T2); rispetto a questo, esse fanno riferimento all'imprevedibilità legata al momento della gravidanza: *“appena possiamo ci proviamo, visto che poi non è nostra possibilità decidere”* (T4), o: *“perché non venivano”* (T9). Non solo le madri “calcolano” i tempi rispetto alla loro persona; i padri sono critici rispetto questo aspetto: *“abbiamo voluto tutti e due i figli [...] io c'è, anche perché poi avevo già trent'anni, trenta e passa anni”* (T13) oppure *“io avevo 38 anni e mia moglie 35, quindi c'era poco da rimandare insomma”* (T7).

Il termine programmazione, che potrebbe essere visto secondo il senso comune come qualcosa di negativo perché frutto di calcoli, è però stato scelto da 4 madri su 6, quindi più della metà del numero totale; solo in 2 casi il termine viene giustificato, sottolineando da un lato la correttezza a livello di significato nell'usare quel predicato, cioè se è stato usato allora esprime realmente il pensiero delle donne nel voler diventare madri a seguito di una scelta ben precisa, ma dall'altro mistificano questa azione: *“forse abbiamo (.) è brutto dirlo, programmato un po' di più il secondo”* (T14) oppure *“è stata proprio una cosa programmata [...] io dico sempre una cosa fredda però è stato così”* (T2). Termini come “forse”, “brutto”, “freddo” indicano un pensiero comune nell'attribuire un significato negativo al termine programmazione, che con fatica sembra abbinarsi alla spontaneità di avere un bambino. Il termine progetto invece ritorna esplicitamente solo nelle parole di una madre: *“uno il progetto ce l'ha”* (T14) e in altri due casi il desiderio di maternità emerge ricordando un momento spontaneo *“io so solo che volevo avere un figlio e più di un figlio”* (T8) oppure in modo naturale: *“è venuta naturalmente quello di decidere di avere un bambino”* (T5) o secondo un padre *“è stato un avvicinamento naturale il nostro, ecco non c'è stato il momento in cui, la folgorazione o come si dice”* (T3). In riferimento quindi ai padri non emerge con forza né un desiderio di programmazione, né di progetto: *“nessuno dei figli è venuto per sbaglio, si dice per sbaglio, per caso, non lo cercavo”* (T3); è sottesa l'idea comune che un figlio non arriva per caso, ma assecondando e lasciandosi guidare dalla volontà di diventare genitore: *“abbiamo voluto tutti e due i figli”* (T13), *“la seconda invece è stata più voluta”* (T7), oppure sottolineando l'atto di mettere al mondo un figlio, nel decidere di farlo: *“abbiamo detto: è ora di fare il figlio”* (T6).

Un primo aspetto che emerge anche dall'analisi dei dati è che in origine il desiderio di genitorialità (come generatività in un primo momento) si manifesta nel progetto e nella programmazione; non è quindi un desiderio svincolato dall'essere pensato, meditato e scelto. La tensione verso una nuova vita nasce nei genitori come manifestazione di un desiderio naturale ma frutto di una ragionata analisi del contesto, dei vantaggi e degli svantaggi che influiscono sulla scelta di avere un figlio. Quando si parla di svantaggi non si intende il diventare genitori come una limitazione alla propria persona, piuttosto che leggere la presenza di un figlio come peso nella relazione di coppia, almeno non in questa ricerca. Gli svantaggi, come i vantaggi, sono legati a fattori biologici, economici, sociali;

una madre ricorda a tal proposito che per la nascita del secondo figlio *“i primi anni abbiamo cercato di non pensare, era nell’aria comunque di avere un altro figlio, però abbiamo avuto un problema legato alla casa, abbiamo deciso di cambiare casa perché noi abitavamo in una casa piccola, quindi quando è arrivato lui in 3 si stava ancora, ma nell’ipotesi di abbiam detto: cerchiamo un’altra casa”* (T14); oppure: *“a un certo punto, sistemate le questioni economiche per cui hai dei pensieri quando ti sposi, sistemata, vista che comunque funzionava il rapporto di coppia ehhh è venuto naturale”* (T6). In questi esempi si riconosce la forza del desiderio e il progetto di diventare genitori ma, a seguito di una ricognizione del contesto, essi vengono posticipati. Emerge quindi in modo sempre più evidente quanto il “gettarsi in avanti” del desiderio non sia l’istintuale, la casualità, il seguire il principio di piacere, ma si mostra in modo molto evidente in un’azione forte del genitore nell’indirizzare il proprio desiderio. Di esso non si perde la forza vitale, infatti le risposte degli intervistati individuano una buona disposizione al voler diventare genitori; piuttosto sembra individuarsi realmente un desiderio come concatenamento, di eventi, momenti e scelte personali che ricadono in un determinato ambiente sociale.

Un secondo aspetto da rilevare – confermato in letteratura (Cena *et al*, 2011) – è la condivisione naturale del progetto genitoriale, che emerge spontaneamente dalle parole degli intervistati, sia delle madri che dei padri. Essi fanno quindi spesso riferimento a una decisione plurale (*“abbiamo detto, abbiamo voluto, abbiamo programmato, ci proviamo”*); un padre offre un buon esempio di questa condivisione su un doppio livello: da un lato la questione è affrontata in termini plurali ma generici (*“noi ci siamo sempre dichiaratiii”*) e dall’altro si riferisce a un momento della coppia nel quale è stato esplicitato questo progetto comune: *“cioè noi nel nostro percorso di avvicinamento al matrimonio abbiamo sempre (...) abbiamo sempre condiviso l’apertura alla vita”* (T3). Nel leggere in profondità le risposte fornite dai genitori si può notare tuttavia un certo sbilanciamento a volte nel riconoscere al partner, o per se stessi, un maggior desiderio di genitorialità; sono riferimenti fugaci, che sembrano non trasmettere un sicuro desiderio personale rispetto a una scelta condivisa. Ad esempio si ricorda un padre quando afferma che *“diciamo che è stata una cosa che forse, all’inizio un po’ K. [la moglie]”* (T13), oppure una madre nel dire *“forse più mio che suo il desiderio”* (T4). In entrambi i casi viene usato il “forse”, che rende piuttosto suscettibile di interpretazioni il discorso.

Un ultimo aspetto che è possibile attribuire al desiderio come progetto di genitorialità riguarda la possibile poca consapevolezza del fatto che genitori si diventa nel lungo termine, in stretta relazione con l’idea di un progetto che non si esaurisce nel mettere al mondo un figlio ma che rimane aperto al futuro, inteso nella prospettiva di una probabile educazione continua del figlio fin quando non prenderà la sua strada. Come ricercatore si ha la consapevolezza che questo aspetto non è facilmente intuibile da domande che invitavano a fornire le risposte precedentemente sottolineate, per una ragione; è infatti corretto, dal punto di vista delle premesse teoriche, evidenziare un cambiamento della qualità del desiderio: un genitore dovrebbe avere la consapevolezza che mettere al mondo un figlio significa anche prendersene cura, quindi occuparsi della sua formazione, ma questo, probabilmente implicito e potenziale, è evidente più nel lungo termine e quindi non esplicitato nel rispondere alla domanda. La poca consapevolezza ritorna però rispetto al desiderio di generare, nelle parole di una madre quando afferma: *“non so se c’era un*

desiderio così consapevole” (T5); ma una visione siffatta del desiderio di diventare genitori tradirebbe l’idea di progetto e programmazione portata avanti fin qui. Pertanto l’apertura al futuro, intesa quindi come desiderio a lungo termine nei riguardi del proprio figlio, trova spazio nelle questioni sollevate di seguito.

2.1.2. La nascita di un figlio è (spesso) la nascita della famiglia.

Una questione collaterale al tema che si è trattato poc’anzi riprende i discorsi teorici sulla famiglia affrontati nel capitolo due. Si è posta la domanda se la famiglia poteva essere letta come un dispositivo, e si è cercato di dare una risposta affermativa supportata dall’analisi della struttura educativa del dispositivo come insieme di procedure incorporee. Da quell’analisi era emerso che una famiglia era suscettibile di costituirsi secondo diverse strutture, che prendevano forma non essendo necessariamente legate alla figura di un figlio; anche gli approfondimenti sociologici ricordano tipologie di famiglia senza la presenza di un figlio, al pari dell’ordinamento giuridico che non fa comprendere nella definizione di famiglia la presenza della prole (nell’articolo 29 non vengono citati i figli), vedendola invece come eventualità successiva (articolo 30). Si vuole qui riprendere un passaggio storico che aiuta a comprendere appieno le parole degli intervistati e le implicazioni di significato rispetto al sentire comune della famiglia, e per sottolineare nello stesso tempo quanto il dibattito sull’argomento sia aperto e suscettibile di interpretazioni.

Come si è visto nell’analisi storica, la famiglia ideale fascista era quella numerosa, prolificata, dedita al lavoro e all’esaltazione dei principi del regime (si ricorda che era stata imposta una tassa ai celibi); l’unione tra uomo e donna era quindi volta a dare ai futuri genitori e allo stato braccia forti per il lavoro e nuovi giovani da plasmare secondo i dettami imposti. Con la costituzione il cambiamento è evidente: fare figli è un’eventualità, quindi una libera scelta del singolo individuo. Si assiste a un passaggio sostanziale: prima della costituzione – presa come riferimento, seppur si è coscienti che il cambiamento è un processo non ascrivibile nettamente a date precise – la “famiglia-istituzione, dedita alla funzione sociale della perpetuazione del lignaggio, [...] faceva il bambino”¹³; ora la scelta ricade sull’individuo in autonomia. Un uomo o una donna si trovano a prendere decisioni che sono primariamente decisioni per la propria persona, infatti come è emerso dal precedente approfondimento, il desiderio di essere genitori si esplica in un progetto o una programmazione che tiene conto di fattori interni ed esterni la coppia a un livello differente rispetto al passato; indicativamente nel periodo pre-repubblicano fare un figlio era un’azione spontanea, frutto del caso o cercata nella misura in cui portava avanti la propria generazione e si adeguava a una situazione sociale od occupazionale; si costituiva una famiglia che si poneva come scopo quello di fare un figlio, più o meno voluto, sperato, calcolato. Specie nella società contemporanea, la facilità e flessibilità dei rapporti necessita di un progetto comune per far sì che quella coppia si riconosca come famiglia, ancor prima di mettere al mondo un figlio. Dal mio punto di vista le formazioni sociali che vengono a crearsi, ad esempio le convivenze o le coppie di fatto, vorrebbero essere riconosciute come famiglie (pretendono almeno una legislazione a favore di questo riconoscimento) perché

¹³ M. Gauchet, *Op. Cit.*, 2010, p.9

condividono quello che abbiamo definito come dispositivo, ovvero luoghi, spazi, tempi, nonché una dimensione educativa/pedagogica anche per la coppia stessa. Esse potrebbero distanziarsi da un'idea secondo la quale nelle “nuove famiglie affettive [...] è il bambino che fa famiglia [ovvero] è la presenza di un figlio che consacra la famiglia come ambito sociale distinto, dedito alla realizzazione di valori specifici che, rispetto alla sfera pubblica, non sono distinti, ma preminenti – valori che, in quanto portatori della realizzazione personale, sono opponibili a quelli della sfera pubblica”¹⁴; ne consegue che la famiglia è tale se ha un figlio, il resto rientra nella moltitudine di formazioni sociali che passano dall'essere coppia, all'essere conviventi, single, all'essere coinquilini, amici che condividono una casa, e via dicendo.

Ritornando ai dati della ricerca, si diceva che si sono scelte coppie che si riconoscevano già come famiglie, eventualità abbastanza scontata dal momento che il nucleo era costituito da una coppia genitoriale e almeno un figlio. Non è stato esplicitamente chiesto loro cosa intendessero con il termine famiglia, discorso inerente le tematiche qui affrontate ma molto vasto da approfondire in questa sede; tuttavia le riflessioni appena sostenute sono spontaneamente emerse nel dialogo con i genitori e vanno a confermare la tendenza a considerare il figlio come elemento cardine e costitutivo dell'essere una famiglia.

Questo è evidente nelle parole di due madri, quando affermano: “nel momento in cui ci siamo sposati uhhh abbiamo detto ok, adesso parte la famiglia, quando sarà sarà, però l'idea c'è stata da subito” (T14) indicando una correlazione tra l'avvio della famiglia e il momento in cui si avrà un figlio, oppure “sì c'era il desiderio di avere una famiglia, di avere dei figli” (T2) frase nella quale viene posta la famiglia sul piano della generatività, quindi avere figli è avere una famiglia. I padri sono più espliciti e dalle loro parole emerge più chiaramente questa idea; si offrono quattro esempi: nel primo la famiglia si costruisce perché c'è un bambino in arrivo: “è rimasta subito incinta, e a quel punto abbiamo deciso di (...) ehm fondamentalmente costruire la famiglia” (T3); negli altri casi non si riconosce l'essere famiglia se non con la presenza di un figlio “si sente che manca qualcosa alla famiglia, la famiglia solo di due uhm non esiste” (T13), “nella nostra idea di famiglia (.) ci ci sta un marito e una moglie oppure una moglie e un marito mettila come vuoi ma comunque ci ci stanno anche dei dei figli” (T1) o “cosa manca per completare (.) la famiglia completa richiede comunque dei figli (.) altrimenti è una coppia per carità, va benissimo però è un'altra cosa” (T7) e infatti viene ben distinta la famiglia da altre tipologie di unioni (la semplice coppia di coniugi ad esempio). Una sola madre evidenzia invece un pensiero differente, ovvero è la famiglia che fa il figlio, quindi è riconosciuta alla coppia di coniugi lo statuto di famiglia in modo chiaro: “è stata una cosa che è venuta un po' natural//come conseguenza dell'aver formato una famiglia io e lui” (T5).

2.1.3. Esiste un desiderio originario di essere genitori?

Una domanda posta ai genitori in modo esplicito è se riconoscevano per se stessi, e anche per il partner, il desiderio di diventare genitori. Si è parlato finora del progetto/programmazione del diventare madre e padre, tuttavia anche il progetto, che come

¹⁴ *Ibidem.*

il desiderio si mostra in una serie di scelte, potrebbe nascere da un primo barlume di desiderio, appunto quello di generare, e quindi progettare. La domanda, che chiedeva se e quando si è sentito il desiderio di diventare genitore, poteva essere riformulata a posteriori chiedendo quando è emerso il desiderio di progettare di diventare genitori, anche se le due domande pongono una sottile differenza: con la prima si fa riferimento a un desiderio che riguarda il futuro genitore in senso globale, nel corso della sua esistenza, e non in un determinato momento. Diventare genitori si è visto essere frutto di una scelta (progetto) ma il desiderio di essere madre o padre può essere precoce e non necessariamente legato a una programmazione, come poi potrà essere in futuro. Un esempio fra tutte è una madre (T8) che alla domanda risponde: *“ho sempre pensato che avrei voluto avere un figlio”* ripreso più avanti allo stesso modo: *“la voglia di un figlio l’ho sempre avuta”* e confermato da una mia precisazione *“[un desiderio di maternità forte] sì sì forte”*. In letteratura questo dato è evidente, infatti nelle bambine inizia molto presto nel corso dello sviluppo psichico a formarsi la rappresentazione di un bimbo (Vegetti Finzi 1990). Inoltre nelle sue parole emerge bene la differenza tra un progetto e una programmazione; quest’ultima richiede almeno una consapevolezza che essa non riconosceva: *“quand’ero giovane pensavo a tanti bambini, adesso mi rendo conto che, c’è, se uno potesse gestirli, ma farli così e poi sbolognarli a baby-sitter o lo sbologni a qualcun altro no, sono contrarissima”* e una condivisione, che non riteneva importante *“per il carattere che avevo io, forse pensavo: magari un giorno sarò ragazza madre, però mi vedevo più facilmente con un figlio, ma senza compagno”*. La differenza tra un desiderio di genitorialità e un desiderio di un progetto di genitorialità risiede proprio in questo: nel primo caso si ha a che fare con un desiderio generico, più o meno presente nell’individuo, ma che non si riferisce a un oggetto preciso, è vago, approssimativo, poco consapevole. Diverso è il desiderio di progetto, che si accompagna a una valutazione. Tuttavia se la natura del desiderio è di per sé sfuggente e non così chiaramente definibile, è coerente riconoscere nelle risposte degli intervistati un progetto di coppia come è emerso qualche pagina fa. Tuttavia, volendo precisare la questione, è stata fatta una distinzione tra un desiderio personale sentito dall’intervistato, e quello che riconosceva nel proprio/a partner.

Nel primo caso i padri si sono mostrati in accordo nel non riconoscere per sé un desiderio generico di paternità: *“non ricordo di aver mai sentito o aver mai fatto ragionamenti del tipo-o (cioè) non vedo l’ora di diventare papà”* (T1), *“non ho mai pensato che non sarei diventato padre, ne ho pensato che sarei per forza diventato padre (.) nonnn, posso immaginare anche vite senza figli altrettanto piene”* (T7), *“non c’è stato il momento in cui, la folgorazione”* (T3); neanche in un periodo preciso della propria esistenza: *“momento nella vita (.) mah no sinceramente”* (T13), oppure perché non riconosciuta come questione prettamente maschile: *“questa è una cosa più femminile, no”* (T10). Il desiderio di genitorialità è più sfumato nelle madri, che passano da una posizione ambigua e approssimativa nel dire *“è stata una cosaaa (.) in realtà abbastanza, un po’ data per scontato, non è che noi ci abbiamo riflettuto tantissimo”* (T5), a un riconoscimento di un desiderio generico fin da quando erano giovani in modo ben definito, come riportato nell’esempio qualche riga sopra in riferimento all’intervista T7 e che ritorna qui: *“[desiderio di maternità] no io quello l’ho sempre voluto”, “sisi anche da piccola, assolutamente, io mi ricordo che giocavo con i peluche e pensavo a quando avrò dei*

bambini, cioè per me era una cosa (.) assolutamente che doveva essere” (T4). In altri casi invece anche per le madri è difficile ricordare un momento definito nel quale hanno sentito questo desiderio: “desiderio di maternità (...) io devo essere sincera: no”, “sì c’era il desiderio di avere una famiglia, di avere dei figli” (T2) oppure si riconosce un desiderio che cresce nella donna con il passare degli anni: “non ho mai avuto l’idea della famiglia con figli (.) eh questa cosa mi è nata col tempo, nel senso, molto in là, verso i 26, 27 anni (.) quandooo, non lo so, è stato una cosa, penso naturale, c’è non è stata una cosa razionale, a un certo punto bho, è come se nel mio corpo fosse scattata una molla” (T14).

Nel secondo caso a titolo esplorativo è stato chiesto ai genitori quale desiderio di genitorialità attribuivano al partner, domanda limitata dal fatto che spesso veniva anteposto un progetto di coppia. Si tratta di individuare non tanto una concordanza nelle risposte, quando riconoscere una certa consapevolezza rispetto un possibile desiderio del partner. In particolare tre padri non riconoscono nelle rispettive mogli un desiderio forte ed evidente: “*non credo non mi pare di averla mai sentita dire voglio diventare-e (.) ecco il momento giusto per diventare mamma*” (T1), “[anche tua moglie non sentiva il desiderio] *penso di sì, sì (.) sì sì sì non*” (T3) o “*non c’è neanche stato un momento particolare*” (T6). Le mogli riconoscono diversamente i desideri nei loro partner, alcune concordano nel non riconoscerlo: “[anche suo marito non sentiva il desiderio] *credo di sì credo di sì (.) sì sì credo di sì*” (T2), “[anche suo marito non sentiva il desiderio] *penso di sì, penso di sì (.) credo di sì*” (T5); in altri due casi invece sembra esserci una parvenza riconosciuta nei mariti: “*penso che sotto sotto girasse anche in lui il discorso*” (T8), “*beh io non l’ho obbligato sicuramente ((ride)) c’è era convinto anche lui*” (T4), “*forse lui aveva più desiderio di formare una famiglia rispetto a me*” (T14).

2.2.I desideri dei propri figli.

Nell’analisi dei dati che si sta conducendo si è finora concluso che a fronte di un desiderio generico di maternità e paternità non fortemente riconosciuto, si sviluppa una programmazione del diventare ed essere genitori particolarmente condivisa, e quindi la nascita di un figlio individua socialmente la famiglia come nucleo a sé stante nella società. Si è voluta ulteriormente approfondire la questione della percezione e del riconoscimento dei desideri genitoriali rispetto al futuro poiché una «progettazione genitoriale» si è detto avere tra le sue caratteristiche costitutive una tensione verso il possibile. Si tratta allora di individuare fin da subito nell’atto di programmare di diventare genitori, un’apertura del desiderio al futuro: nei propri desideri come genitore e nei riguardi dei desideri che si attribuiscono ai figli. Questi sono i due punti che verranno trattati.

2.2.1.I desideri dei genitori come attenzione alla felicità e alla realizzazione dei figli.

In questo paragrafo si vuole mantenere lo sguardo sui desideri che i genitori si riconoscono, che come si vedrà sono legati ai figli e difficilmente riguardano la loro persona, seppur la domanda posta in sede d’intervista non indirizzava il pensiero ai figli. Le loro risposte individuano la volontà di considerare il figlio come un individuo

valorizzato nelle sue possibilità esistenziali, che si contrappongono alle realizzazioni spesso imperfette e limitate che toccano gli adulti nella società odierna.

In realtà il discorso è più complesso, se si considera l'età adulta attraversata dalla crisi di alcuni modelli di adultità ritenuti solidi ma ormai passati; a ben vedere “a essere messa in discussione è l'idea stessa che possa esistere un modello, qualsivoglia, di stabilità adulta, l'idea cioè di una condizione adulta contrassegnata da compiutezza e da staticità”¹⁵. Ciò significa che se colui che abitualmente si ritiene adulto (il genitore) in realtà è soggetto a trasformazioni, cambiamenti, e crescita in più ambiti – pensiamo al lavoro, oppure a questioni più leggere come passioni e hobby – il suo ruolo viene minato a favore di una ricercata felicità che non segue più una canonica scadenza temporale ma il godimento momentaneo; ad esempio nulla vieta ad una madre di dedicarsi allo studio, a corsi di teatro oppure a uscire con le amiche la sera, lasciando a casa marito e figli.

Se la felicità del genitore è in primo luogo diretta a se stesso, come orizzonte auspicato, il figlio non può che incarnare “la figura della felicità possibile. È per questa ragione che i genitori desiderano così fortemente che i loro figli siano felici qui e ora, per paura che la loro vita futura possa risentirne. Fare la felicità dei propri figli significa gioire della sola *vera felicità* cui gli adulti possono accedere, una felicità per procura”¹⁶. Questa riflessione si muove su due binari in contemporanea.

Il primo binario è legato ai desideri dei genitori per se stessi, ovvero quelli che riguardano la propria persona, il proprio essere uomo e donna. Emerge fin da subito una difficoltà evidente per i genitori di guardarsi da fuori; la domanda chiedeva quali desideri era possibile attribuire al proprio sé, non quali desideri si sentivano per il proprio figlio (domanda peraltro posta verso la conclusione dell'intervista). Ipotizzando inoltre una non chiara interpretazione della domanda posta dal ricercatore, si è proceduto riportando l'attenzione del genitore rispetto alla sua persona e non in stretta relazione al figlio (alcuni esempi di ripresa della domanda dopo averla già posta: “invece personalmente, ci sono dei (.) suoi desideri, delle sue aspirazioni che in qualche modo vorrebbe per sé adesso?” – in T2, oppure “invece rispetto al suo ruolo di madre, personalmente, per sé, sente dei desideri che vorrebbe realizzare” – in T5, ma ancora “mi chiedevo quali possono essere i tuoi desideri adesso come genitore, per te, non tanto per loro, in riferimento a loro” – in T9). Come si diceva, poche sono state comunque le risposte che vertevano sull'individuo, e questo è piuttosto significativo nel discorso che si sta conducendo perché effettivamente sembra confermare l'idea che la felicità dei genitori – intendendo qui la felicità come desiderio generico ultimo, non godimento momentaneo e passeggero – è effettivamente la felicità dei figli, quindi per procura. Non si vuole d'altro canto affermare la facilità nel rispondere alla domanda, effettivamente un uomo e una donna diventati genitori è probabile che riconoscano desideri proprio in relazione ai figli. Si suppone tuttavia che la famiglia non si esaurisca nel figlio, seppur sembra sia quest'ultimo a crearla; pertanto era ipotizzabile che altri desideri circolassero nella coppia genitoriale, proprio a prescindere dai figli.

¹⁵ S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Guerini Studio, Milano, 1997, p.17.

¹⁶ M. Gauchet, *Op. Cit.*, 2010, p.14.

Incalzati quindi dalle mie precisazioni due madri hanno chiaramente espresso una difficoltà nel riconoscere dei propri desideri: “((4sek)) no (.) no” (T2) anche giustificandosi “eh ehhh è difficile, perché poi quando si è genitori, cioè si tende molto spesso a mettere davanti in realtà quelli che sono i desideri per i propri figli, piuttosto che ((sorride)) ehh ((4sek)) non lo so [...] di desideri miei personali, non lo so (...) uhmm perché tutto sommato, uhmm non lo so, va beh faccio un lavoro che mi piace, uhmm non credo di avere dei desideri” (T5). La metà dei genitori ha quindi indirizzato comunque la risposta allargandola ai figli, mentre altri quattro hanno individuato alcuni desideri, legati a piaceri personali come la lettura: “il desiderio mio personale da questa parte, che adesso si è un po’ fermato per altri motivi, e vicissitudini, è riprendere, rianimare questo neurone che è andato in coma profondo ((ride))” (T8), oppure anche solo un momento di tranquillità nella frenesia quotidiana: “a volte semplicemente se potessi solo guardare il soffitto, c’è il silenzio, perché a volte c’è anche bisogno di questo, il silenzio intorno a me” (T8); in altri casi sono desideri legati a passioni “però a me piacerebbe andare in montagna ((sorride))” (T13) o sogni non realizzati finora “[università] è vero che questa cosa la sto facendo per me, per una soddisfazione mia personale perché non l’ho fatto quando ero giovane e mi è rimasta un po’, un po’ qua” (T14). Come si nota sono desideri che un genitore sente per sé ma in famiglia: il padre che fa cenno al desiderio di andare in montagna, non considera questa eventualità in solitaria ma nel gruppo familiare, oppure la scelta di una madre di riprendere a studiare non si esaurisce nel suo desiderio, ma ha ripercussioni sulla gestione interna della famiglia, rispetto agli impegni a suo carico e che ora dovranno trovare nuova organizzazione; o ancora si fa esempio per i figli nel perseguire un desiderio fuori dalle tappe «canoniche» d’istruzione. Non manca accenno anche alla difficoltà del contesto economico e lavorativo, quindi un desiderio di maggior stabilità: “personalmente di avere una vita lavorativa un po’ più serena, che in questo momento è un po’ travagliata” (T10). Il secondo binario riprende quindi le risposte che i genitori hanno fornito in relazione ai figli; di sfondo rimane la speranza di vedere il proprio figlio realizzato in una società diversa da quella che conosciamo. D’altra parte si ha la consapevolezza che si è gettati in un mondo nel quale l’unica scelta è quella di entrare e trovare la propria posizione, non solo in senso adattivo ma potenziale: un figlio dovrebbe essere messo nelle condizioni di esercitare le sue capacità e vivere liberamente secondo le proprie aspirazioni. Sono quindi due le questioni collaterali che si sviluppano a partire da questo ragionamento.

La prima questione ribadisce quanto il desiderio non si definisca in un preciso oggetto, ovvero affermare che si desidera che i propri figli siano felici non è altro che indicare un generico «insieme di desiderio» nel quale possono essere individuati più specifici desideri tra loro connessi. In generale si potrebbe dire che “i genitori desiderano la felicità dei loro figli [ma] i genitori di un tempo volevano la felicità dei loro figli all’interno della società. Sentivano il compito di prepararli allo scopo [...] Il figlio privato, quello fatto per sé, è invece un bambino al quale bisogna assicurare la felicità qui e ora, attraverso la piena espressione della propria individualità e lontano dalle frustrazioni e dalle vessazioni che la società infligge ai suoi genitori”¹⁷. Un figlio realizzato e felice si suppone sia l’aspirazione di qualunque genitore, indipendentemente dall’epoca storica; ci si troverebbe di fronte

¹⁷ M. Gauchet, *Op. Cit.*, 2010, p.74.

viceversa a un padre o una madre che disconosce il suo desiderio di essere genitore perché non si cura della vita del proprio figlio. Quello che colpisce nell'analisi è che in questa società possono svilupparsi due movimenti: da un lato il genitore è più che mai attento alla sua persona: ad esempio non rinuncia allo svago, al divertimento, alla cura del suo corpo; dall'altro però, anche quando questa tendenza è presente, si assiste a una devozione quasi incondizionata a veder realizzato il proprio figlio. Non è quindi la felicità come genitore ma quella che si riesce a donare al proprio figlio, e per la quale ci si aspetta che venga restituita proprio con la sua realizzazione; è questa la famiglia privata e affettiva: il piccolo mondo domestico diventa banco di prova per formare un soggetto pieno delle sue capacità. Le risposte alla domanda su quali desideri i genitori riconoscono nel proprio figlio coglie a pieno le riflessioni appena seguite, senza particolarità tra le madri e i padri, infatti *“gli auguro di essere felice”* (T4), *“voglio che siano felici”* (T14), *“mi auguro che siano contenti, che siano felici, che raggiungano la felicità”* (T6), *“che loro crescano liberi e felici”* (T3), *“vedendo loro felici per quello che fanno”* (T13), *“mi piacerebbe che fossero felici”* (T7), *“che siano felici”* (T10). Tuttavia è presente nelle risposte fornite una sottile differenza che consente di fare un'ulteriore precisazione rispetto ai termini in gioco. Si spera che il proprio figlio sia felice e che sia realizzato, ma questi due termini pur essendo tra loro affini, evidenziano due questioni diverse: la felicità è uno stato di cose, accompagna un momento ma non è un processo, a differenza della realizzazione che invece è un'azione, un percorso; si può essere realizzati ma non felici, e viceversa¹⁸.

Un desiderio che indica come meta la felicità del proprio figlio non può che mostrare, nel suo essere un «rilancio», solo tappe e traguardi che indicano episodi, momenti di vita, anche in modo indicativo. Se infatti si riprendono le parole dei genitori si notano questi riferimenti, ovvero il desiderio di vedere i propri figli felici si manifesta nella forza e nel coraggio di portare avanti le proprie idee, non abbattersi per le difficoltà e le delusioni, di seguire le proprie ispirazioni: *“che non si abbatta per le delusioni che arriveranno, che abbia il coraggio di seguire i suoi desideri, la tenacia, e una cosa che assolutamente, ma vedo che comunque ha capito, che lui non si ponga dei limiti”* o *“di non perdere la sua strada”* (T4); l'accento è posto anche sulla creazione di una propria famiglia e un lavoro che li valorizzi e gli permetta anche di dedicarsi alla gestione della casa: *“che si realizzano in quello che vogliono, che abbiano una famiglia felice, e questo comporta magari avere un lavoro (.) uno studio per poter fare un lavoro che comunque non fai orari assurdi, puoi gestire la tua famiglia”* (T9). Questo discorso è integrato riportando la questione su un livello più generale legato a una generica felicità sperata: *“la felicità normalmente ehhhh si raggiunge con la realizzazione come abbiam già detto, se uno è fortunato, riesce a fare un lavoro che gli piace e riesce avere quello che vuole nella vita, che può essere la famiglia con tanti figli, che può essere vivere alle Maldive, che può essere diventare calciatore o diventare scrittore ooo che ne so io, andare a vedere la Juve ogni settimana a me non interessa, ma che tu sei contento di quello che fai, sei felice della vita che fai, quello è”* (T6), *“prima di tutto rispettare gli altri, poi (...) che facciano una famiglia, che non la facciano”* (T13). Tra i desideri emerge anche il relazionarsi con il contesto sociale, nel

¹⁸ È possibile leggere di personaggi noti che pur essendo realizzati finiscono la loro carriera in rovina, a testimonianza del fatto che anche la realizzazione è mancante in qualcosa, motivo per il quale a volte non basta per essere felici.

piccolo in riferimento alla cerchia di amici come supporto: *“troveranno magari una compagna, ehh condivideranno la vita insieme, avranno degli amici perché poi ti appoggi anche agli altri”* (T14), oppure ad esperienze generiche che sono frutto di arricchimento personale e di nuove conoscenze: *“il dire: vai, vivi questa esperienza, conosci altra gente [...] crearti, costruirti come persona fatta di tanto, non una persona ((3sek)) povera di esperienze”* (T2). Il mondo esterno ritorna in modo evidente nelle parole dei genitori e conferma l’idea di un desiderio di genitorialità che tenga conto della società contemporanea; questa è vista come instabile e poco sicura: *“il mio desiderio (...) parto da una cosa banale (.) allora il primo desiderio è che i miei figli possano vivere in un periodo di pace (.) e non di guerra, questo è (...) questo è un grande desiderio (.) e poi che (...) l’unico desiderio che io ho è che, è che loro crescano liberi e felici, poi liberi di fare (...) ovviamente di scontato è la correttezza, la legalità (.) quelli sono valori su cui”* (T3), *“di vederli sereni, è una cosa che (...) un po’, per la realtà che stiamo vivendo, è veramente un bello auspicio (.) sereni e tranquilli, vivere in un mondo che non è di questi anni, quello sarebbe il mio desiderio, che si realizzino con le loro aspettative”* (T10), anche in riferimento al contesto italiano *“poi dico anche: dovrete fare questo e quest’altro (.) del tipo: andate a studiare all’estero che qui è morto tutto e cose così, però sotto sotto vorrei che fossero felici ((3sek)) ed è quello (.) infatti più di tanto non do suggerimenti”* (T7), oppure facendo un paragone con il passato, che sembrava dare più occasioni di felicità: *“ci sia alla base una certa felicità e una certa felicità più che serenità forse (.) puoi essere felici ormai dico è una parola grossa (.) forse al giorno d’oggi o in generale nella vita già dire che sei sereno è un bel risultato (.) ecco (...) poi dire che sei felice (.) forse una volta”* (T1). In due casi il desiderio è associato in modo chiaro all’autonomia che i figli possono raggiungere: *“il mio desiderio più grande è che siano autonomi”* (T14) e *“laddove felice vuol dire eh saper camminare da soli”* (T13).

La seconda questione presta attenzione alle risposte dei genitori nelle quali è sottolineata la realizzazione dei propri figli; essi implicitamente fanno riferimento a un percorso che porta ad essere realizzati in base a scelte personali: *“che si realizzano in quello che vogliono”* (T9) oppure sottolineando con più forza il processo, ad esempio: *“dove si sentano realizzati ehh insomma (.) parte attiva del mondo, che non vivano mai sentendosi inutili, ecco, nel loro piccolo ma che si sentano appunto attivi in quel che stanno facendo, vivi in quel che stanno facendo”, “si sentano realizzati ehh completi, che non è detto avere per forza un’altra famiglia, però che facciano qualcosa che gli dia soddisfazione, che gli dia una vita soddisfatta”* (T5). Qui si notano termini come “essere attivo”, “facendo”, “facciano” che ribadiscono una disposizione a raggiungere una certa felicità, ma come meta di un percorso che si articola in una serie di azioni. Si può notare inoltre, anche se non sempre esplicitato chiaramente, quanto vedere un figlio realizzato sia anche la realizzazione sperata di un genitore. Questo tema ritorna a più riprese nelle interviste, in un caso un figlio realizzato è un figlio che si è costruito nel corso della sua esistenza e potrebbe quindi ritenersi felice, come il genitore: *“che si realizzino con le loro aspettative ehh che siano felici quanto lo sono io”* (T10). Viene qui ripresa la distinzione accennata poc’anzi, ovvero se i figli seguono le proprie aspettative, allora potranno realizzarsi e dirsi felici. Il genitore in questo caso evidenzia questo iter con il suo stesso esempio, come se dicesse: «se si realizzano allora saranno felici, come me». In altri casi è più marcata l’idea

di una doppia via: da un lato il figlio che seguendo le sue aspirazioni tenta di realizzarsi, dall'altro il genitore che ha un ruolo attivo in questo percorso, poiché la realizzazione del proprio figlio dipende dalle sue azioni come genitore; infatti *“una realizzazione de de da genitore, un realizzazione dei miei figli no? cosa che forse probabilmente è ancora presto, però va beh il mio desiderio a questo punto visto che sono così grandi è che loro si sentano realizzati”* (T6), oppure: *“mi sentirei realizzato come genitore uhmm vedendo loro realizzati come figli, c'è, realizzati nella vita”* (T13). Essere realizzati come genitori è il desiderio di aver educato il proprio figlio in modo da permettergli di realizzarsi in modo autonomo, senza che lui sia presente; il suo sembra essere un agire non intrusivo ma dosato per vederlo intraprendere in autonomia il proprio percorso di vita.

2.2.2.I desideri dei figli tra piacere e autonomia.

Le riflessioni del paragrafo precedente hanno in parte chiarito quali possono essere i desideri che un genitore sente per se stesso e nel ruolo che ricopre. Spicca in particolare l'idea condivisa di desiderare la felicità dei propri figli, lasciando esprimere la loro individualità nella società; da un lato è quindi desiderare la loro felicità e dall'altro vederli realizzati e supportarli anche in questo percorso: qui si inserisce l'educazione come elemento che permette al genitore di essere disponibile per la realizzazione del figlio, sentendosi così realizzato a sua volta. Prima di dedicare un paragrafo al ruolo educativo del genitore – che in realtà può esprimere anche ciò che desidera – è interessante dedicare qualche riga ai desideri che esso riconosce nel proprio figlio/a. Se possiamo condividere il pensiero secondo il quale *“l'educazione può senz'altro essere descritta come un incitamento a superare il principio di piacere, e a sostituirlo col principio di realtà”*¹⁹ è ipotizzabile immaginare che nel periodo preadolescenziale specialmente, conviva nei figli una doppia disposizione: da un lato quella di rimanere ancorati al divertimento (al piacere appunto) e dall'altro una progressiva spinta a sentirsi autonomi e realizzati, che troverà nell'adolescenza piena espressione (la realtà).

In generale è possibile riconoscere nei figli desideri che *“si ri-riconducano a qualcosa di molto concreto e immediato”* (T1), *“è una cosa tutta immediata la loro”* (T2), tuttavia è possibile fare alcune precisazioni in base alla sensibilità del singolo genitore nel rispondere alla domanda. Strettamente connessi al principio di piacere troviamo le passioni e le attività del momento: *“in questo momentooooo (.) sta studiandooooo molto bene e con piacere la chitarra, ad esempio”* (T4) quindi la musica, ma ancora desideri legati alle amicizie e al tempo libero: *“i loro desideri, far niente tutto il giorno”, “il desiderio suo più (.) più (.) sarebbe di giocare a calcio tutta la vita”, “ancora pensa a cosa deve fare i sabato sera”* (T2); *“il desiderio di G. in questo momento è giocare a calcio”, “o guidare una moto”*; *“a lui piace molto lo spettacolo, quindi penso sia il fatto di volerrr ((3sek)) a lui piace molto fare, sì il teatro, cose del genere, gli piace molto quello”* (T13), *“divertirmi-i con i miei amici-i nello sport”* (T1), *“fare le vacanze, vedere la tv ehh comprare il tablet”* (T7), *“il loro mondo è la Play, il telefonino, gli amici, il calcio”* (T10).

¹⁹ C. Millot, *Freud antipedagogo*, Emme edizioni, Milano, 1982, p.73.

Questo risulta essere un primo blocco di desideri condivisi dai genitori, che rimandano principalmente al principio di piacere inteso come attività che recano gioia e divertimento nel farle; tuttavia ne emergono altri che spostano l'attenzione progressivamente sulle responsabilità legate alla loro affermazione come persone. In particolare in un secondo blocco viene dato un peso marcato alla buona riuscita scolastica, che agli occhi dei genitori sembra essere un desiderio ben presente nei figli; anzitutto per quanto riguarda l'aver successo in termini di rendimento: *“prendere bei voti”* (T7) e *“il suo desiderio sarebbe quello di riuscire ad essere bravo a scuola (...) il suo desiderio (.) uhm sì per gratificare noi, quell'altro non lo so quale può essere il suo desiderio”* (T2) che sarebbe una riuscita sia personale per il figlio, sia per i genitori. Ma ancora legato alla scuola c'è il desiderio di volerla terminare: *“vorrebbe non andar più a scuola ((ride)) vorrebbe proprio mollare la scuola eee fare altro, fare qualcosa”* (T5), *“lui, va beh intanto il suo desiderio è che finisse la scuola”* (T6), *“sfangarla con la scuola”* (T1), *“non andare più a scuola”* (T10); infine anche un'attenzione alle prospettive future, terminata la scuola media *“secondo me, lui sta pensando, ha incominciato a pensare alla scuola superiore, adesso lui sta finendo la seconda eeehm secondo me lui, il suo desiderio ehm adesso è quello di trovare una scuola che non lo faccia studiare molto”* (T14). Un terzo blocco riguarda invece i desideri che i figli sentirebbero legati alla loro famiglia; è possibile fare una distinzione: nei gruppi domestici nei quali non si riconoscono particolari difficoltà di convivenza (litigi soventi, incomprensioni) il desiderio sembra quello di voler che la situazione non muti nel corso del tempo: *“che comunque la mia famiglia rimanga così com'è ora”* (T1), *“le piaccia stare in famiglia, con la famiglia che dedica loro attenzione”* (T7). Se invece si riconoscono difficoltà, il desiderio attribuito ai figli sembra quasi mescolarsi con quello che si augurano i genitori; un padre afferma che il desiderio è quello *“di trovare un po' di serenità, nel senso (.) che comunque le tensioni che si creano comunque disturbano tutti”* (T10), dove l'uso del termine “tutti” include quindi un certo malessere vissuto dalla famiglia nel suo complesso. Rispetto a una situazione di non completa serenità, una madre riconosce un desiderio che la riguarda personalmente nel cercare di migliorare la relazione con i propri figli: *“che li apprezzo per quelli che sono”* (T9), ovvero riconoscendo nei figli il desiderio che lei riesca ad apprezzare di più il loro impegno.

Infine si giunge a riferimenti più espliciti che riguardano l'autonomia e la propria realizzazione; qui si è nel principio di realtà, per il quale si giunge a una rimodulazione del principio di piacere che trova forza nelle condizioni che la società pone, cercando pertanto di equilibrare le tensioni volte a un soddisfacimento e quelle legate alla propria crescita e autonomia, tipiche dell'età adulta. I temi quindi spaziano dalla relazione con i genitori: *“è in un momento in cui è abbastanza confuso ((sorride)) dove non sa bene neanche lui (...) vorrebbe sicuramente essere più libero, dipendere meno da noi, doverci chiedere meno eeeee avere un'autonomia sia da punto di vista economico, che poi ehhh uhhh autonomia nel senso lato, vorrebbe sicuramente averne di più, essere più autonomo, meno dipendente”* (T5) a una realizzazione di sé più generale: *“il desiderio di M. adesso è quello di raggiungere un uhm di realizzarsi”* (T6), *“ha voglia di, inizia ad aver voglia di spaccare il mondo (...) ehhh il suo sogno è in questo momento a parer mio di diventare cittadino del mondo”* (T3). Difficilmente i genitori fanno riferimento a una realizzazione specifica, questo perché l'età non consente ancora obiettivi definiti; solo in un caso una madre

intercetta una passione che può farsi impegno per il futuro: *“poi ha detto che lui assolutamente da grande deve fare l’astronauta (.) e quindi si dovrà prendere le sue due tre lauree, dovrà parlare perfettamente in inglese ehhh (.) ehhh (.) ehhh non è un sogno da bambino che dice: da grande farò, che ne so l’uomo ragno insomma (.) è un desiderio concreto di una persona che probabilmente riuscirà anche a farlo”* (T4).

2.3. La questione educativa dell’autonomia tra promozione e interdizione.

Questo paragrafo è centrale per le riflessioni che si stanno facendo e tenta di dare una prima risposta alla domanda di ricerca. L’indagine si sviluppa infatti ponendosi l’obiettivo di interrogare il genitore rispetto al desiderio di educare i propri figli in famiglia; le funzioni genitoriali trovano quindi agio nelle parole e nelle azioni educative che il genitore rivolge al figlio, volte in prospettiva a renderlo un soggetto autonomo, in grado quindi di intraprendere secondo le sue aspirazioni le scelte che lo aggradano, nel rispetto della collettività.

Al di là dei vincoli del dispositivo famiglia, un genitore dovrebbe essere in grado di gestire il suo ruolo, che si è visto essere volto anche alla realizzazione del proprio figlio e quindi alla sua felicità. Il desiderio che questo accada nasce da un più profondo desiderio educativo che si mostra nella quotidianità in famiglia, e che trova a sua volta origine dal progetto (e dal desiderio) di essere genitori. Come emerge non si cita un solo desiderio, ma un insieme di desideri volti all’autonomia del proprio figlio, alla quale consegue un appagamento come genitore. Il desiderio educativo è il “come” la genitorialità si manifesta, ed è necessario dal punto di vista della ricerca che si presti attenzione a questo tema, perché si tratta di andare alle origini della formazione dei futuri cittadini di questa società. A tal proposito si potrebbe fin da subito obiettare che per una comprensione più inerente la realtà, il ricercatore avrebbe potuto fare delle osservazioni in contesto, registrando elementi utili a dar corpo alla sua domanda di ricerca. In realtà il discorso risulta essere più specifico poiché piuttosto che sommergersi di dati, legati anche alla complessità del dispositivo familiare, si voleva spronare il genitore ad essere il vero protagonista delle sue riflessioni. Per rispondere alla domanda di ricerca era necessario il diretto punto di vista di un padre e di una madre, che potessero seguire una serie di domande volte a prendere consapevolezza del proprio ruolo, ancora prima di rispondere nello specifico ai temi di ricerca, nonché aumentare questa riflessività cercata proprio durante i colloqui. Proprio perché la natura del desiderio è sfuggente, sarebbe stato dal mio punto di vista poco utile inferire su protocolli d’osservazione alla ricerca di desideri manifesti; ad esempio si sarebbe dovuto chiedere ai genitori una conferma o una smentita di quanto osservato, si doveva narrare ai genitori l’episodio, si dovevano inoltre fare osservazioni nel lungo termine, poiché seppur la famiglia ha una serie di regolarità e routine, gli avvenimenti che accadono sono suscettibili di cambiamenti repentini. L’osservazione portava con sé una serie di ambiguità metodologiche che l’intervista poteva ovviare; le domande infatti ponevano il genitore al centro del suo ruolo, lo invitavano a riflettere sulle sue posizioni, a cambiare punto di vista e mettersi in quello del partner e del figlio. Inoltre egli stesso poteva selezionare gli episodi significativi legati al tema (piuttosto che osservare da ricercatore intere giornate) e a partire

da quelli sviluppare una conversazione, che a volte consentiva l'emersione di elementi significativi proprio dal dialogo, magari non cercati né dall'intervistato né dal ricercatore. Ed è proprio in questi frangenti che la ricerca, nell'impianto metodologico proposto, assume la sua più ampia validità: consente di prendere coscienza delle proprie azioni educative a partire dai desideri (più o meno consapevoli) che muovono l'essere genitori.

Durante l'intervista non è quindi stato chiesto in modo esplicito di riflettere su questo aspetto, l'unica domanda che più si avvicina alla questione verteva sui possibili scontri che il genitore riconosce di avere con i figli. È quindi interessante sottolineare che i temi riportati in queste pagine sono emersi da altre questioni in modo spontaneo; essi acquistano quindi un valore aggiunto proprio perché sembrano essere aspetti dell'essere genitore riconosciuti dagli stessi come importanti (sennò non l'avrebbero citato) e per i quali è possibile intravedere una manifestazione del desiderio. Questo in accordo con il pensiero secondo cui i desideri non necessitano di momenti specifici e individuabili in modo definitivo.

Come si è visto rispetto al desiderio (capitolo due, paragrafo tre) è possibile riconoscere proprio a partire dal periodo preadolescenziale due tendenze che si sviluppano in famiglia; la prima riguarda i figli, che più o meno progressivamente richiedono maggiori libertà e meno dipendenza dallo sguardo dei genitori, e un'altra che riguarda invece proprio quest'ultimi, che si trovano a dover dare autonomia, trovandosi però nei fatti a porsi una serie di domande sul come e quanto concederne. Questi due desideri, di autonomia richiesta e divieto (nel caso in cui non venga concessa) diventano l'emblema del periodo adolescenziale come età di scontri tra genitori e figli. La complessità dell'ambiente familiare e della società non aiuta i genitori in questo compito, che spesso agiscono magari mossi dal momento, senza prestare troppa attenzione alle possibili conseguenze delle loro azioni. In sede di colloquio riconoscono quindi la possibilità di aver commesso qualche errore, in questioni generiche non precisate legate alla gestione della quotidianità: "posso magari sbagliare qualche volta" (T6), in argomenti specifici "ehh credo di aver sbagliato, nel senso che tergiversando e sviando l'argomento poi l'occasione non si è più ripresentata" (T14) (in questo caso al genitore era stata posta una domanda sulla sessualità da parte del figlio), oppure in modalità relazionali e comunicative: "questa parte di essere così duro verso gli altri e così chiuso, un po' corazzato, io lo sento molto come una cosa che forse abbiamo sbagliato noiii, cioè che gli abbiamo dato noi in modo sbagliato" (T5), "poi a casa la mia natura vera sarebbe, e lì sbaglio" (T8) (in riferimento alla volontà di assecondare di più le loro richieste). Sono più le madri ad avere senso critico in questi termini, tuttavia sono suggestioni emerse spontaneamente e quindi è ipotizzabile una maggior condivisione anche per i padri su questo tema se fosse stato chiesto in modo diretto. Rispetto a questo è interessante notare anche quanto il genitore sia consapevole di entrare, dal suo punto di vista, in un periodo complesso nelle relazioni con il proprio figlio e di notare un cambiamento nel suo stile genitoriale "D. che adesso si sta avvicinando all'adolescenza ehmmm io sento molto questa pressione (.) c'è questo dovergliiii, non dico stare con fiato sul collo perché non è giusto, però il chiedergli magari 10 volte di più: come va? Tutto bene? Cosa hai fatto a scuola? Con chi sei andato? Cosa ti hanno detto? Cosa ti hanno fatto? (.) proprio perché voglio, devo capire, devo sapere, devo tenere sotto controllo questa cosa" (T14).

In generale è possibile ravvisare nelle parole degli intervistati un senso critico come filo rosso comune ai dati emersi dalla ricerca rispetto la questione posta, che vede il genitore interrogarsi sulle azioni e le parole rivolte al figlio; ogni genitore introduce in realtà particolari interessanti che confermano la tesi secondo la quale gli scontri adolescenziali tra genitori e figli nascono proprio da desideri differenti, soprattutto quelli dei figli che compaiono come slancio verso una personale autonomia. Andando nel dettaglio delle suggestioni emerse, i genitori riconoscono di essere entrati o dover entrare in un periodo complesso e suscettibile di scontri e negoziazioni con i figli: “lui sente veramente molto forte quello di aiutarli a crescere senza creargli ehm senza arrivare a uno scontro” (T2), “è tutto un adattarsi e parlarne incontrarsi e scontrarsi e boh vedremo come va a finire” (T8), “penso che sia abbastanza normale che ci sia una conflittualità tra genitori e figli” (T6). Giungere o meno a un conflitto dipende quindi dall’organizzazione del dispositivo famiglia, non dimenticando che il genitore si trova ad agire rispetto a situazioni per lui nuove – che rimandano spesso alle libertà richieste dai figli nell’ambito sociale – e che possono destabilizzarlo. Ad esempio nei riguardi delle prime relazioni amorose: “S. mi dice sempre: ma lasciali, una volta che vanno fuori, è la prima ragazza che gli dice//madonna (.) lui è per fargli provare il muro, io non riesco a farli arrivare al muro” (T9) nel quale emerge anche uno scontro nella coppia rispetto a queste esperienze da concedere, o ancora in un altro caso rispetto al desiderio dei figli di andare via qualche giorno in una vacanza organizzata “devono star via due giorni (.) come fanno (.) eh come fanno, poi mi dico: fanno come tutti gli altri, si organizzano (...) ho il timore che non abbiano//il timore (.) ho (quasi) (.) in realtà non sono mai stati messi alla prova al 100% su questo campo (...) questa cosa di dire: non sanno muoversi, non ce la fanno, sono troppo abituati al fatto che io ci sia” (T2); la madre si sente come indispensabile e ai suoi occhi la sua presenza diventa necessaria per i figli che altrimenti si sentirebbero persi. Discorso analogo è ravvisabile anche in una madre che riporta delle difficoltà nell’affrontare la gestione della dislessia del figlio: “è abbastanza impegnativo avere un ragazzo dislessico, poi poi non lo so, forse noi lo seguiamo troppo, magari è quello, ehh non penso che siamo capaci di fare in altro modo” (T5). Questi esempi sottolineano da un lato il riconoscimento da parte dei genitori di un cambiamento nei figli frutto di desideri che si mostrano sotto nuova luce (il desiderio di andare in vacanza, di vivere la prima storia d’amore, magari anche di avere maggiore autonomia nello studio) e dall’altro di un desiderio del genitore che tende ad impedire queste nuove emersioni con la sua presenza (impedendo di uscire liberamente ad esempio). Paradossalmente succede anche che il genitore si trovi a giustificare le azioni del proprio figlio, a prescindere da una valutazione obiettiva dell’episodio in questione nel quale magari è proprio il figlio ad avere torto: “se una cosa è così deve essere così insomma, non c’entra il fatto che tu sei mio figlio (...) e invece (.) spesso, e spesso proprio per (.) ehm per evitare di giustificarlo troppo perché è mio figlio mi faccio violenza, cioè arriverei a-a-a fare la classica mamma che va a parlare con il professore, il professore ha da ridire sul figlio e no, è lei che non capisce niente [si riferisce a un ipotetico professore] questa cosa qua ho sempre detto: mamma mia che-che che spero di non arrivarci mai perché è una situazione che considero molto brutta (...) e spesso mi sono trovata invece// spesso, dai a volte mi sono trovata nella situazione di dire: occhio, cioè (.) uhm se tu vuoi essere così, guarda che devi stare zitto, dire le cose in un altro modo

(.) avrei fatto quella che, siccome è mio figlio, gli trovo tutte le giustificazioni del caso” (T2). Gli esempi riportati sopra sono rintracciabili nelle parole delle madri (tranne in un caso: T6), che rispetto ai padri sembrano avere le idee più confuse rispetto all’atteggiamento da adottare nei riguardi dei propri figli. Il loro agire è ambivalente: da un lato sembra mosso dal presupposto che seppur il figlio inizi a sperimentare le sue libertà, queste non possono prescindere da un “controllo materno”, quasi come un’autorizzazione a procedere (vedi T9 ad esempio); dall’altro si possono trovare nella situazione di accondiscendere le disposizioni del proprio figlio (vedi T5) se non addirittura a difenderlo magari erroneamente contro un’autorità pubblica (T2).

Nei padri è invece interessante notare da un lato uno spirito più critico alle loro azioni, che evidenzia una certa riflessività sulle decisioni da prendere: “sempre l’eterno problema: come si fa a educare, quanti no si devono dire (.) per restare nel limite, e non è facile” (T7) o “la difficoltà è questa (.) dell’essere genitori, riuscire a capire appunto il figlio se ha queste, perché poi magari il fatto di proporti può dare fastidio al figlio, perché dipende poi dall’età (.) magari tu proponi una cosa e a lui non va bene, poi magari in fondo non è vero che non gli va bene, è perché magari lo vuole fare in un altro, un altro modo (.) capito, un’altra modalità ((sorride)) non è facile” (T13) senza trovare nei fatti una soluzione per agire. In altri casi invece i padri trovano nelle regole un margine d’azione condiviso nel decidere rispetto alle richieste dei figli, in modo esplicito: “senti anche che gli stai dando le regole giuste, c’è che comunque loro anche se, uhm ti scontrano perché cercano sempre di andare oltre le regole ma le hanno bisogno perché non ce n’è, se non hanno le regole, se non hanno regole gli manca qualcosa, le regole bisogna darle, e secondo meee, questo è il mio pensiero, bisogna dargli delle regole fisse”, “loro tentano sempre di andare oltre le regole che noi cerchiamo di imporre no? ehh eh (...) noi le regole le imponiamo, cioè la cosa secondo me nostra è che comunque riusciamo ad imporre delle regole, e queste qua dentro finché tu vivi qua dentro queste regole” (T6), oppure mantenendo una posizione ben salda nella relazione: “nel momento in cui cerchi di dire (...) si fa così devi dire così devi comportarti così” supponendo di essere dalla parte della ragione: “vero che è così ma vero anche che è fatto a fin di bene (.) non per fare il dittatore o per fare (.) ti dico che è così perché è così ma ti dico perché è così ma cerco di motivartelo no? ecco” ma interrogandosi rispetto all’effettiva pertinenza delle risposte fornite: “sono il papà se non fai così ti metto in castigo ti porto a casa ti porto (...) se fai così (...) quindi episodi di-di di questo genere insomma ecco ((4sek)) quindi quindi insomma momenti momenti in cui poi a valle dici bho ho esercitato la mia autorità (.) più che l’autorevolezza l’autorità no? o momenti in cui vieni chiamato dalla-a (.) diciamo società (...) a interpretare il tuo ruolo”(T1); in altri casi questa rigidità tende a smorzarsi: “bisogna relazionarsi insomma (.) dando non delle direttive eccessive, dando delle linee guida che uno pensa siano giuste e si scontrano magari con le loro linee guida, che saran della loro vita, e lì nascono le tensioni” (T10) riconoscendo nei figli una loro volontà di emergere come singolarità (hanno delle “loro linee guida”). In un altro caso ancora: “compito nostro quello di, di indirizzare, instradare, di testimoniare con i nostri comportamenti cosa è bene e cosa è male, cosa//in che cosa crediamo e-e in che cosa non crediamo, il resto (...) il resto vien da sé, e quindi questo senso di (.) take it easy, no cioè alla fine dove vuoi andare? No cioè, tu devi fare del tuo, devi testimoniare, devi aiutare, devi supportare, devi ascoltare questi figli però alla fine la

via è la loro” (T3). Questa risposta si presta ad essere cornice del discorso poiché da un lato ribadisce l’incisività e la direttività del genitore (“indirizzare, instradare”) ma anche la possibilità di essere oggetto di critica e ammirazione per il figlio con i suoi comportamenti (“testimonianza”) rispetto i propri valori. Al figlio viene riconosciuta una soggettività che dovrebbe trovare espressione secondo le proprie potenzialità (“la via è la loro”) e il genitore dovrebbe promuovere questa originalità (“supporto, aiuto, ascolto”). In questo si è concordi nel riconoscere nel genitore “l’agente per procura di un’autonomia che non ha ancora i mezzi di esprimersi [e] ha il compito di realizzarla, di incoraggiarne le manifestazioni, di vegliare che siano assicurate le sue espressioni”²⁰. Questo è ben evidente nelle parole dello stesso padre, che rispetto all’autonomia non ancora raggiunta porta un esempio quotidiano: “prima quando eravamo a tavola S. viene e fuori e dice: io voglio essere vegetariano, la mia risposta è stata: finché tu ai 18 anni mangi quello che dico io, punto, chiuso, c’è ((ride)) non è che sono allo sbando sti figli”, ma nello stesso tempo si propone come colui che incita il figlio nelle sue libere espressioni “sì sì, lui suona la chitarra no, ehh ((4sek)) lui si è scritto musica e testi (.) ha fatto una cosa cioè, ne ha fatte più di una di canzoni, ma ce n’è una, più di una con testo in inglese (.) lui ormai è proprio” parlandone con soddisfazione e felicità.

2.3.1.Casi particolari.

In questo paragrafo si propongono delle suggestioni che nascono da una lettura attenta delle trascrizioni, ma che per ogni caso citato sono emerse appena finite le interviste e riportate come commento nel diario di ricerca. L’antefatto di questa riflessione è una ricerca già citata (Brummelman *et al.*, 2013) nella quale ci si interrogava se i genitori trasferivano le loro ambizioni non realizzate nei figli, sperando quindi di vederle realizzate. I risultati di questa ricerca, iscritta nell’ambito psicologico, mostrano una correlazione tra desideri non realizzati e quindi proiettati nei figli solo se i genitori li riconoscono come parte di sé, della loro persona. La ricerca si propone di interrogare un senso comune abbastanza diffuso secondo il quale un genitore è propenso a riversare sul figlio sia aspirazioni e desideri non realizzati (ad esempio si vorrebbe che il proprio figlio studiasse perché da genitori non si è avuta questa possibilità), sia successi che lui stesso ha raggiunto e vorrebbe riproporre (ad esempio un genitore che svolge la professione di avvocato vorrebbe che il figlio intraprendesse la sua stessa carriera). La manifestazione di queste dinamiche può essere più o meno consapevole nel genitore, e quindi può mostrarsi in modo palese oppure nascondersi nelle dinamiche familiari. Domandare a un genitore di riflettere su un aspetto di questo tipo non è facile poiché il rischio forte è di supporre la presenza di queste dinamiche nella relazione con il proprio figlio, che altro non è che una prevaricazione del suo desiderio rispetto alla libertà altrui. Non è da escludere, ma difficilmente un genitore riconosce di impedire o promuovere con forza un proprio desiderio nel figlio, e anche se lo dovesse riconoscere è probabile che trovi delle giustificazioni al suo comportamento. Ciò che avviene in famiglia infatti è spesso frutto di spontaneità, che si mostra in modo originale in ogni famiglia tant’è che ogni discorso

²⁰ M. Gauchet, *Op. Cit.*, 2010, p.76.

generico che si potrebbe fare riguardo questo aspetto è relativo, se non presuntuoso. Per l'analisi qui condotta è importante evidenziare l'eventualità di riscontrare queste dinamiche, e riconoscere un genitore che “diffida di se stesso, teme di sconfinare su un terreno che non è il suo: più si accorge che questa auspicata autonomia dipende da lui e più è portato a difendersi contro quello che vede come un suo abuso; più desidera che tutto possa accadere senza di lui, più si interdice di interdire e più impedisce a se stesso di intervenire”²¹. Il divario si misura nel riconoscere al figlio una potenziale autonomia (la libertà di scegliere secondo le sue aspirazioni) ma nello stesso tempo appurarne la dipendenza da lui, e quindi impedirsi nell'azione oppure incidere maggiormente assecondando i propri desideri genitoriali: “il genitore di un figlio del desiderio è, per così dire, un genitore interdetto, in guardia contro se stesso, diviso com'è tra iperinterventismo e astensione”²². Queste dinamiche trovano espressione in quegli episodi che un genitore definisce “tipico il caso di chi fa fare sport o suonare uno strumento (.) suona suona corri, in alcuni casi sono proprio gli stimoli che portano a realizzarsi in determinate direzioni, in altri casi portano a degli squilibri (.) mentali ma a volte più caratteriali, comunque danno infelicità perché non era quello e punto (.) e questo per me è veramente molto difficile” (T7). Si tratta di giungere a un accordo: assecondare le aspirazioni e i desideri dei figli ma non rinunciare, da genitore, a mantenere un certo potere su ciò che sta accadendo; lo stesso esercizio del potere non è di per sé negativo: può essere anche un potere positivo che piuttosto di limitare le spinte desideranti dei figli, le promuove. Questo difficile equilibrio è una questione aperta, e non può essere diversamente perché ogni genitore decide in modo contingente rispetto alla situazione che si trova a fronteggiare. Durante le interviste sono quindi emerse quattro occasioni nelle quali si sono rintracciate queste dinamiche, che si è voluto riportare qui come spunti di riflessione; in accordo con quanto detto finora, sarebbe pretenzioso attribuire un forte valore in termini di risultati alla ricerca rispetto le associazioni fatte, tuttavia questi dati comunicano qualcosa sul quale è possibile spendere delle riflessioni. In questa ricerca “l'espressione della genitorialità, intesa come l'insieme delle funzioni rivolte a coloro i quali ci si prende cura [...] è naturalmente il complesso risultato di un processo dinamico tra diversi fattori [e in particolare] la capacità metariflessiva del soggetto sulla complessità rappresentazionale che si attiva nella costante dinamica sé figlio/sé genitore-caregiver/sé-altro”²³; ciò significa che il genitore si crea una serie di rappresentazioni che riguardano il proprio sé come genitore nate dalle rappresentazioni della genitorialità stessa: la sua posizione in famiglia, la sua storia, il suo essere uomo/donna, le riattivazioni fantasmatiche, ma ancora come genitore, come partner e come figlio, nelle sue aspirazioni, desideri: “nella donna e nel partner si animano le fantasie inconsce e remote che appartengono alla storia individuale di ognuno di loro” (Palacio Espasa 1991). Proprio perché in relazione, questi elementi danno vita a una serie di dinamiche che influenzano l'azione del genitore, e rivelano in parte anche i suoi desideri educativi. Si vogliono quindi leggere gli esempi, che non riguardano aspetti negativi o scontri nati in famiglia, non rintracciando le varie implicazioni degli aspetti citati, ma per

²¹ *Ibidem.*

²² *Ibidem.*

²³ P. Bastianoni, Funzioni di cura e genitorialità, *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, 2009, p.46.

mostrare l'importanza per un genitore di riflettere circa le sue disposizioni in famiglia, aumentando così la sua capacità meta-riflessiva rispetto le sue rappresentazioni.

Esempio 1 (T2).

Una madre indica una sua personale attività di volontariato nel tempo libero: *“collaboro con un gruppo che si occupa di insegnare italiano a donne straniere”*, che la gratifica e la soddisfa come persona oltre che come genitore (poiché per dedicarsi a queste attività deve gestire diversamente anche gli impegni familiari, mostrandosi inoltre attenta al prossimo). Un aspetto che contribuisce a creare le sue rappresentazioni della genitorialità riguarda quindi l'impegno sociale. Per queste ragioni più avanti nel corso dell'intervista prosegue dicendo: *“siamo qui per dire a spingerli a fare esperienze di volontariato”* ovvero il suo desiderio che trova spazio nelle lezioni che dà, diventa spinta per spronare i figli a fare altrettanto ma non trova accoglienza, infatti continua dicendo: *“spero venga più avanti”* [la voglia di fare volontariato], e ribadendo: *“mi piacerebbe che fossero più impegnati dal punto di vista sociale”*. Rispetto alla capacità metariflessiva si tratta di riconoscere che la proposta ai figli di fare volontariato (non accolta) ha origine proprio dal suo desiderio.

Esempio 2 (T2).

È un caso che invita a riflettere sulle modalità con le quali si vuole dar spazio al desiderio del genitore. In particolare il tema è quello della *“messa della domenica. Io ho vissuto in una famiglia dove era d'obbligo; quando mi sono ritrovata a poter dire basta, sono stata tanto tempo senza frequentare, poi mi sono riavvicinata”*. Questa madre ricorda il suo rapporto con la chiesa non sempre positivo, in particolare quando sentiva la pressione dei suoi genitori nel frequentare la liturgia. Il suo desiderio non era quello di frequentare quell'ambiente, e ha quindi dovuto lottare contro il desiderio dei suoi genitori per slegarsi e scegliere liberamente cosa fare. Tuttavia, da madre *“questa cosa la sto un po' imponendo ai miei figli”*, non solo riproponendo a sua volta una dinamica da lei vissuta in prima persona, ma recependo e facendo prevaricare il suo desiderio rispetto quello dei figli.

Esempio 3 (T13).

Un padre afferma: *“io ho fatto tantissimo tempo Judo”* e reduce da questa attività che gli ha dato soddisfazione prosegue: *“a fare Judo l'ho spinto un po' io”*. Il verbo spingere sembra sottolineare anche in questo caso l'azione ben determinata del genitore che propone il suo stesso percorso (il suo desiderio?), tant'è che *“poi gli è piaciuto”*.

Esempio 4 (T3).

È un caso molto simile al precedente perché riguarda un'attività del tempo libero, ma in modo più incisivo. Durante l'intervista un padre accenna al fatto che per anni ha fatto scout: *“è la malattia di famiglia, la condanna è quella”* afferma, poiché riguarda un percorso condiviso da lui e dalla moglie. Il termine condanna, seppur detto sorridendo, evidenzia una posizione sicura dei genitori nel far provare questa esperienza al figlio poiché *“noi crediamo molto in quella esperienza educativa, e quindi la regola in casa è: non lo devi fare a tutti i costi//non lo devi essere a tutti i costi, ma un anno devi provare, il primo anno si prova, alla fine del primo anno ne riparliamo: ti piace vai avanti, non ti piace basta”*. La scelta dei genitori non è stata accolta con gioia dal figlio, che già frequentava con passione il calcio, tant'è che è lo stesso padre a ricordare *“ci sono stati dei momenti, ci sono stati dei momenti abbastanza abbastanza difficili, nel senso che il*

richiamo del-dell'impegno sportivo del calcio era molto forte (.) il calcio era un ambiente in cui lui ormai conosceva tutti, era rodato, lui si trovava bene, gli piaceva, era tutto facile (.) l'esperienza nuova per definizione è faticosa (...) quindi ehh la co-gestione, gestire il forte richiamo bello semplice del calcio con la direttiva di famiglia, educativa". Ritorna un termine importante, «direttiva», che indica non tanto un consiglio, un suggerimento, quanto la volontà di affermare un proprio desiderio: frequentare gli scout. Così "abbiamo rispettato i suoi turbamenti, le sue sfuriate, i suoi silenzi, ehmmm i suoi non detti, siamo stati in silenzio e abbiamo cap//avevamo capito tutto, che c'era proprio questo questo questo, la consapevolezza dell'abbandono, lui a un certo punto è diventato consapevole che quell'ambiente non andava più bene per lui, e che quello che mamma e papà gli avevano proposto era più bello (.) e questo processo di allontanamento dai suoi amici, da//era comunque un momento doloroso, e quindi creava turbamento, noi l'abbiamo rispettato, lui è andato avanti per la sua strada, poi ha lasciato il calcio". Il desiderio calcistico del figlio sembrerebbe essersi fatto da parte per lasciare spazio al desiderio dei genitori.

Questi volevano essere esempi, sorti spontaneamente dal colloquio con i genitori, nel quale è ravvisabile una sovrapposizione di desideri; la lettura resta comunque aperta e suscettibile di nuove riflessioni.

2.4. Famiglia, ruoli e funzioni genitoriali.

Nel capitolo due si è voluta proporre una visione della famiglia come dispositivo. Le differenti dimensioni che sono state indicate come parte della sua struttura, intrecciate tra loro e che a volte prescindono dal gruppo familiare stesso e rimandano a sovrastrutture (la cultura, la società, l'istituzione statale ad esempio, i rapporti più o meno visibili di potere tra questi soggetti) che influenzano le scelte di costruire una determinata famiglia²⁴.

Dal punto di vista di questa ricerca "la genitorialità [...] è una funzione autonoma e processuale dell'essere umano"²⁵ e ciò significa che, come sollecita l'idea di dispositivo, sono ravvisabili forme differenti di famiglia ognuna con la sua importanza; è lo stesso dispositivo che invita a leggere la famiglia a prescindere dalla generatività (con e senza figli, adottati, affidati o naturali), dalla coniugalità e dalla spazialità (pensiamo ai single con figli, o un padre non fisicamente presente a casa), dall'orientamento sessuale e dalla continuità del sesso biologico (la già citata *stepchild adoption* evidenzia una continuità genitoriale a prescindere dal sesso del partner, oppure si può ipotizzare un cambio di sesso

²⁴ In Italia il dibattito e l'approvazione recente delle unioni civili per etero/omosessuali, o il riconoscimento della discussa *stepchild adoption*, segna importanti cambiamenti nel quadro culturale della famiglia, e asseconda un desiderio educativo e di genitorialità che inizia ad essere riconosciuto socialmente anche a nuovi soggetti. Ma seppur una famiglia possa ritenersi tale a prescindere da un riconoscimento pubblico, le tutele e i diritti che seguono a un approvazione legislativa non sono da sottovalutare e permettono l'accesso di quella famiglia a servizi e opportunità diversamente ottenibili (si pensi alla pensione). L'evidente commistione di interessi e ideologie che impediscono o spingono verso la suddetta legge (in generale un dispositivo di controllo e potere), rendono percepibile una serie di strutture di fondo che a volte prescindono dalla famiglia stessa intesa come ambiente educativo; rispetto all'impianto teorico della ricerca è però difficile non tener conto proprio di questo dispositivo, che influenza e determina i margini di azione del soggetto.

²⁵ *Ivi*, p.47.

di un genitore, che non preclude la sua funzione). Anche la dimensione educativa e pedagogica in famiglia è una costante, a volte minata da difficoltà (divorzi, separazioni, litigi, problemi economici e sociali), ma volta anche a trasformarle in risorse. La scelta di restringere il campione alla famiglia classica, canonica (due genitori e dei figli, sposati) trova ragione in una genealogia storica della famiglia nucleare e di conseguenza in logiche di selezione dei partecipanti; ma preme ribadire che dal punto di vista teorico qualsiasi famiglia poteva rientrare nel campione, poiché si sarebbero ravvisate differenze legate alla strutturazione del dispositivo ma non nella sua legittimità; la stessa domanda di ricerca, il desiderio genitoriale, rimane una costante a prescindere da chi costituisce la famiglia. L'unico requisito base è l'essere genitori; le diverse forme di genitorialità diventano caratteristiche e caratterizzano il dispositivo familiare, che nelle sue dimensioni rimane stabile. In questa parte si vogliono approfondire aspetti legati all'organizzazione complessiva della famiglia, ai ruoli e alle funzioni genitoriali, nonché alle difficoltà e i cambiamenti dell'essere padre o madre.

2.4.1.L'organizzazione complessiva della famiglia.

Si è deciso di dedicare questo paragrafo all'ambiente familiare per comprendere se può essere fatta una lettura della famiglia in termini di dispositivo, non solo nelle sue dimensioni evidenti (si tratterebbe di descrivere la famiglia) ma anche nelle relazioni che intrattengono gli aspetti in gioco. Non è possibile incasellare gli aspetti ritrovati nei dati in categorie specifiche del dispositivo, lo si interpreterebbe come un contenitore da riempire in modo schematico, perdendo di fatto la stessa ragione d'essere del dispositivo, ovvero il suo produrre effetti basati sulla compresenza di più dimensioni educative. Si prenda ad esempio il guardare la televisione, momento difficilmente non rilevabile in famiglia; il dispositivo che si attua in questa occasione è rilevante nella misura in cui si riconosce che l'attività si svolge in un luogo e un tempo determinato (in sala, di sera dopo la cena, di martedì). Essa magari costituisce una ritualità per la famiglia stessa, poiché in quella sera della settimana viene trasmesso un programma che tutti i componenti della famiglia seguono, e quindi si ritrovano a guardarlo; ma ancora possono essere evidenziati discorsi, commenti, pareri su ciò che si sta guardando, al pari di gesti o azioni che se letti attentamente sottendono dinamiche di potere (chi si siede sulla poltrona? Chi sul divano? Chi decide il volume? Si cambia canale nelle pubblicità?); queste possono essere negative (il padre decide per tutti) o positive (si tutela la prevaricazione di un componente a beneficio di tutti). Il dispositivo soggettivizza poiché le relazioni che si sviluppano diventano occasione di confronto, si possono altresì avere momenti di apprendimento e crescita (magari discutendo di ciò che si è appena visto); le stesse immagini trasmesse possono diventare simbolo di aspetti legati a relazioni affettive, emozioni, condivisione di punti di vista personali. Ma il dispositivo è anche assoggettante nella misura in cui il guardare la televisione è percepito come momento d'obbligo da qualche componente della famiglia che non riesce ad evitare di farlo, oppure prestare attenzione alla pubblicità in tv può essere assoggettante per i componenti della famiglia nella misura in cui veicola dei messaggi che condizionano le future scelte d'acquisto. Questo esempio, se si vuole anche in termini piuttosto generici, da un lato ribadisce l'idea che uno o più dispositivi sono

presenti in qualsiasi famiglia, e dall'altro evidenzia la complessità di riconoscere i significati più o meno chiari e consapevoli legati ad ogni avvenimento che accade nel gruppo domestico. In questa ricerca diventa rilevante ritrovare elementi a sostegno della famiglia come dispositivo, ma l'oggetto della ricerca non è questo; pertanto si è deciso di riportare le parole degli intervistati divise in due sezioni, legate a momenti ed attività svolte dai membri della famiglia, con l'idea di fornire degli spunti di riflessione aperti alla discussione.

I momenti conviviali dei pasti.

Per evitare di riportare lunghi passi di trascrizione, si è scelto di rintracciare nei testi aspetti legati alla condivisione di un pasto; sono i genitori che alla richiesta di descrivere una giornata tipo partono proprio dalla colazione, vista come ritrovo comune: *“la giornata tipo la mattina ci alziamo facciamo colazione tutti insieme”* (T9) ma nella maggior parte dei casi è un momento di passaggio, quindi ognuno segue i suoi ritmi e i suoi impegni: *“la mattina la prima sveglia suona verso le 6 e mezza, ed è quella del papà, che è molto reattivo, si alza, fa un sacco di cose, va a correre con il cane, torna a casa, e mentre rientra noi facciamo finta di esserci appena alzati ((ride)) ci alziamo tutti un po' tardino, alle 7 e 10, 7 e un quarto ci alziamo, poi Andrea fa in fretta perché deve andare a scuola, si prepara da solo, fa colazione ed esce, lui va a scuola qua dietro, quindi va da solo (.) io e i piccoli lotta contro il tempo”* (T4), *“Sì ci alziamo più o meno tutti intorno, tra le 6 e le 6 e mezza della mattina, ehhhhhh non facciamo però mai colazione insieme ((sorridente)) perchè è questo momento della giornata non coincide”* (T5), *“la mattina quindi, la mattina è difficile, ci vediamo ma è difficile trovare un momento particolare dove fermarsi, la colazione ad esempio che io adoro, la colazione si fa al sabato e alla domenica perchè ci ritroviamo tutti assieme no, non sempre perché poi quando il grande torna tardi non si riesce neanche lì, però ehhhhh durante la settimana non si riesce”* (T6), *“dopodiché colazione ehm uhmm difficilmente riusciamo a farla tutti insieme perché ci si alza in orari diversi”* (T1). Al pari della colazione anche il pranzo risente degli impegni scolastici e lavorativi di ognuno, quindi ogni famiglia ha una sua organizzazione: *“in pausa pranzo esserci, perché comunque quando lui [A.] esce da scuola io riesco aaaa (.) ad andargli incontro o viene a casa da solo, mangiamo insieme”* (T4), oppure è la madre che prima prepara il pranzo la sera prima il pranzo per il giorno seguente: *“per l'ora di pranzo, dopo pranzo (.) di solito trovano delle cose preparate magari da me la sera prima che si riscaldano, invece io e mio marito arriviamo un po' più tardi”* (T5), in un altro caso la madre è casalinga quindi si occupa lei del cucinare: *“dopodiché i figli arrivano a turno insieme e ricomincia// ricomincia insomma il pranzo”* (T2) quindi lei pranza con loro, magari anche ad orari diversi come ricorda il marito: *“dopodiché loro arrivano pranzano a casa ehh e alcuni giorni della settimana sono arrivano entrambi allo stesso orario altrimenti arrivano ad orario sfalsato”* (T1); in un altro caso è il padre o i nonni che si interessano dei ragazzi *“e niente poi due giorni alla settimana loro rincasano alla una e mezza e c'è mia mamma che gli fa da mangiare, gli altri tre giorni io scappo a casa a mezzogiorno e preparo un pranzo veloce”* (T10). Il pranzo diventa emblematico per appurare una flessibilità delle condizioni lavorative attuali, infatti come si è visto in almeno 4 casi totali (T2, T4, T7, T10) i genitori sono presenti a casa, e la metà di questi sono padri.

Sembra inoltre trovare conferma un'organizzazione delle mansioni domestiche a prescindere dal genere.

Il momento della cena sembra essere più significativo nonostante risenta anch'esso degli impegni dei ragazzi: “cerchiamo almeno alla sera di cenare tutti insieme, non è sempre possibile perché comunque hanno degli impegni sportivi per cui la sera, devo dire che di solito coincidono i loro allenamenti, per cui le due sere in cui mancano tutti e due loro, però poi le altre tre sere si cena tutti insieme” (T5), “quindi normalmente si cena almeno in tre diciamo ecco” (T1). Generalmente è comunque un momento condiviso, sia perché ho avuto personalmente modo di vedere la presenza di tutti i membri le sere che sono andato a fare le interviste (in realtà poteva essere casuale), sia dalle parole degli stessi intervistati: “poi la sera c'è la cena assieme” (T10), “poi alla sera quando loro tornano da pallone mangiamo tutti insieme” (T9). La cena risulta essere un momento particolare perché occasione di confronto e dialogo in famiglia, come emerge in modo chiaro da una coppia: “la cena che potrebbe essere un momento che (.) come dire (.) uhm uhm di-di si focalizzano le-le (.) attenzioni perché si è tutti a tavola (.) perché spesso non esiste (.) nel senso che o siamo in due o siamo in tre oppure a due a due” (T2), “quello è il momento clou in cui cerchiamo d-di-di-di-di (.) raccontarci un po' di cose no?” (T1) oppure viene posto l'accento sulla preparazione della cena stessa, che riveste significati simbolici di condivisione, attenzione ai gusti, a rendere felici gli altri membri della famiglia, prendersene cura: “anche solo nella preparazione di una cena comunque (.) io mi sento la mamma perché penso che cosa potrei preparare, che cosa può piacere, che cosa non può piacere, per cui cerco comunque di creare una situazioneeee, che sia confortevole per la mia famiglia” (T5).

La gestione del lavoro e del tempo libero.

Al di là dei pasti, il resto della giornata in famiglia si sviluppa tra l'attività lavorativa dei genitori e la gestione degli impegni e del tempo libero soprattutto dei figli. Ogni famiglia ha una sua articolazione, pertanto è difficile tirare delle linee comuni quasi a comparare queste organizzazioni; il dispositivo che si attua modella queste dinamiche: la stessa cena risente dei vari sport praticati, gli spazi che vengono condivisi possono essere occupati diversamente in base ai vari impegni e alle concessioni, in termini di rapporti di forza, che vengono permessi di volta in volta nelle relazioni (ad esempio se tre membri mangiano in cucina temporalmente prima del quarto, quest'ultimo si troverà magari a mangiare da solo perché gli altri sono in stanze diverse della casa, oppure gli verrà concesso di mangiare dove sono gli altri). Per proporre un caso concreto, si riprende a titolo d'esempio la colazione del fine settimana nella famiglia T5-T6 dove, nonostante il padre abbia il desiderio di fare colazione insieme (“*la colazione ad esempio che io adoro*”), viene concesso al figlio di non presenziare per consentirgli di riposare dopo una serata in compagnia di amici (“*quando il grande torna tardi non si riesce neanche lì*”). Il potere nella relazione è quindi sbilanciato verso il figlio, che però condiziona sia la gestione del momento insieme in famiglia, sia i rapporti con i genitori; una banalità come concedere al figlio di dormire di più al mattino, è invece una spia significativa dei rapporti di desiderio (e di legge) che mutano nel gruppo domestico; in particolare i genitori, che sembrano riconoscere nel figlio una serie di prerogative (uscire fino a tardi la sera, quindi dormire al

mattino) attuano una serie di azioni e decisioni che consapevolmente o meno si configurano come concessioni di autonomia: il permesso di uscire comprende ad esempio il sopporre una certa responsabilità del figlio per le proprie azioni, una certa fiducia nel suo comportamento (gli si danno le chiavi di casa), una capacità di scegliere responsabilmente chi frequentare e dove andare. Come si vede la semplicità di un gesto come riposare al mattino è ricco già in origine di elementi educativi importanti e non è scontati.

Tornando all'organizzazione, possiamo ritrovare nei dialoghi due punti che compongono una giornata feriale in famiglia.

Il primo riguarda il lavoro dei genitori e la gestione della casa: c'è chi riesce a gestire meglio la routine perché è a casa, come nel caso di una madre: *“io sono proprio quella che, siccome è stata a casa dal lavoro per seguire la famiglia tendenzialmente sono la prima che si alza (.) ehh quindi provvedo ancora al risveglio [...] poi a seconda del fatto che mio marito sia via o a casa per cui lui non ha un orario preciso in cui uscire da casa, a volte alle 6 e mezza è già fuori, o c'è il giorno che esce alle 7 e mezza per cui lui eh fa da sé ovviamente ((sorride)) (.) i figli escono e poi io (.) va beh penso a sistemare la casa (.) ad organizzare la giornata”* (T2) o nel caso di un padre, che a detta della moglie: *“R. mi dà un gran supporto perché come ti dicevo [...] è dal 2012 che è a casa [...] Poi c'è questo gap tutto miooo che è la giornata lavorativa (...) eeeeh il momento del rientro”* (T8) infatti lo si legge ma lui stesso riconosce una certa flessibilità: *“mia moglie si prepara per poi prendere i mezzi pubblici e andare al lavoro, io mi preparo le bambine si preparano, porto le bambine a scuola, prima la maggiore alle scuole medie poi la minore alle scuole elementari. Poi mia moglie rientra la sera verso le 5, 5 e mezza, a seconda di come (.) i mezzi pubblici sono puntuali o come lei riesce a uscire dall'ufficio, nel frattempo io (.) vado a prendere le mie figlie (.) 3 giorni su 5 al pomeriggio tutte e due, perché anche la maggiore esce al pomeriggio, due giorni su 5 la maggiore esce prima (.) la vado a prendere, la porto a casa”* (T7). In un altro caso la gestione è comoda perché la madre in questione lavora vicino casa: *“nel tempo le cose si sono evolute e adesso lavoro tutto il giorno, però lavorando a Rescaldina mi permette di portare i bambini a scuola, andare in ufficio, [poi pausa pranzo] dopodiché io torno a lavorare”* (T4). Per gli altri invece ci si organizza tra moglie e marito: *“io li porto a scuola, mio marito nel frattempo è andato al lavoro, vado al lavoro anche io [...] quando fanno tempo pieno li passo a prendere, torniamo a casa”* (T9), *“poi a 20 alle 8 io esco di casa per andare a prendere il treno (.) F. accompagna D. a scuola, alle 8”* (T13), *“ehh ehm e ora delle 7 e mezza siamo tutti fuori casa: chi per lavoro, chi per la scuola siamo tutti usciti, e poi i ragazzi rientrano un po' prima di noi”, “arriviamo un po' più tardi, non tardissimo in realtà, abbiamo dei lavori che ci consentono di essere a casa a un orario abbastanza//tipo io al massimo arrivo verso le 5, 5 e mezza e mio marito leggermente più tardi”* (T5), *“tutti e due lavoriamo, andiamo a lavoro tutti e due, quindi le giornate sono abbastanza piene”* (T6). Oltre agli impegni lavorativi e casalinghi, i genitori fanno riferimento anche ad attività extra legate al loro tempo libero, e che riescono a tirarsi fuori nell'organizzare le attività in famiglia, in generale come riporta una madre: *“usciamo perché sia io che mio marito siamo piuttosto attivi, io soprattutto sono molto attiva, per cui ci sono diversi interessi”* (T14). Volendo essere più specifici si può ritrovare lo sport o il volontariato: *“io ogni tanto, mi ero iscritto in palestra e quindi ogni tanto andavo in palestra, poi ho altre attività tipo la pro loco”*

(T13), o *“alcuni giorni della settimana io comunque ho degli impegni, adesso non so vado in palestra piuttosto che il giovedì humm collaboro con un gruppo che si occupa di (.) hum (.) insegnare tra virgolette italiano a delle donne straniere”* (T2); ma ancora gli amici o seguire le attività dei figli: *“sabato e domenica non lavoriamoooo come lavoro capita raramente che andiamo, basta, sabato stiamo in casa, la sera siam sempre da amici o vengono amici, la domenica c’è la partita, a me piace andare a vederla e basta, loro magari escono con i loro compagni la domenica pomeriggio e si finisce la settimana”* (T9).

Il secondo elemento riguarda le attività dei figli preadolescenti, che si dividono tra impegni scolastici e sport: *“nei due giorni in cui vanno a calcio si preparano poi arriva il papà e li porta a calcio e io sto a casa, nei giorni in cui non vanno a calcio stanno a casa tranquillamente”* (T9), *“Se non va in palestra, perché alle volte va anche in palestra”* (T13), *“A. aveva gli allenamenti il lunedì martedì mercoledì ora li ha spostati ”* (T1), *“loro fanno attività sportiveeee, e due giorni la settimana ehhh Andrea fa basket, Mattia fa calcio a 7, ehhh e quindi va beh, li accompagniamo, li andiamo a prenderli”* (T6), *“tutti e due ancora l’oratorio, sono abbastanza presenti in quella che è la vita della parrocchia, hanno poi l’impegno sportivo”* (T5), *“poi quando torniamo a casa [...] dai una mano a fare i compiti”* (T14) infine *“il più piccolo ha bisogno di essere un po’ supportato durante lo studio nel pomeriggio poi dal punto di vista di ricordarglielo poi dal punto di vista dell’affiancamento perché magari ehh si perde un po’ (ha) difficoltà di concentrazione, ha bisogno che qualcuno lo ascolti insomma (.) ehh poi ci sono le loro attività sportive quindi portali riprendili”* (T2). Come si nota lo svolgimento dei compiti può essere in autonomia, anche se spesso i genitori si mostrano attenti a fare supervisione e aiuto quando si riscontrano difficoltà.

2.4.2. La difficoltà di percepire specificità nei ruoli genitoriali.

Ogni famiglia studiata ha quindi una sua organizzazione che la rende differente dalle altre, in base alle disponibilità e gli impegni dei suoi membri. Da questo punto di vista è possibile fare un ulteriore affondo alle parole degli intervistati nel ricercare elementi che confermerebbero la tendenza contemporanea di vedere i ruoli genitoriali molto intercambiabili rispetto alle esigenze del gruppo domestico. Si è visto nella parte teorica di spoglio della letteratura sulla famiglia, quanto progressivamente il ruolo della donna si sia smarcato da una figura classica casalinga – dedita esclusivamente alla casa e ai figli – per lasciare spazio a una gestione delle dinamiche che segue più la disponibilità dei genitori (in termini di risorse economiche, temporali, spaziali) piuttosto che l’attribuzione di specifiche qualità di genere. L’idea di un *background* culturale in questi termini è presente: *“il ruolo abbastanza classico della famiglia italiana ehh c’è anche qua, anche se in realtà (.) su quelle che sono le faccende domestiche dove però magari appunto l’uomo italiano ((ride)) si impegna meno”* (T5), oppure *“diciamo che comunqueeee iii-iii-i ruolii stereotipati uomo donna c’è sono presenti anche in questa casa, non si discute”* (T3), anche se problematizzato: *“in realtà io e mio marito ci siamo un po’ tutti e due, poi lavorando è una cosa che avviene naturalmente”* (T5), *“ma io credo siano più o meno le stesse (.) non dico che non esistano i ruoli, la mamma è la mamma e il papà è il papà, però (...) non voglio*

dire che questa sia una famiglia in cui non c'è differenza tra madre e padre, però il papà è a casa, la mamma va fuori a lavorare, è una famiglia anche relativamente moderna ((sorridente)) non è proprio il classico, quindi loro nel complesso vedono che i ruoli sono abbastanza distribuiti” (T7). Prendiamo ad esempio il caso del preparare i pasti, ruolo tradizionalmente demandato alle figure femminili di casa (generalmente la mamma, tuttalpiù la nonna). Almeno in tre famiglie si fa riferimento ai padri come coloro che si occupano della cucina: nel primo caso per passione: “S. è molto bravo perché fa molte faccende domestiche, nel senso che magari lui fa da mangiare” (T9) e infatti lui conferma: “non le piace far da mangiare, a me piace tanto, io preparo la cena, sparecchio e lavo via qui” (T10); in un altro caso inizialmente per necessità, essendo un padre che lavora a casa, ma anche per piacere: “lui sta apprendendo, sta scoprendo a mano a mano il piacere di cucinare qualche pietanza anche perché povero cristo se aspetta me ((ride)) io cucino raramente” (T8); nell’ultimo caso perché il padre in questione è particolarmente bravo a preparare una pietanza: “stasera abbiamo mangiato la pizza e l’ha preparata lui, io gli ho detto: stasera facciamo la pizza? E lui l’ha preparata” (T5). Seguendo il filo del discorso è interessante notare che da un lato l’attività del cucinare può essere appresa e, al di là del desiderio di farlo, l’interesse può nascere proprio da una necessità (in questo caso la moglie non è a casa). Dall’altro si tratta anche di valorizzare in un uomo delle qualità tradizionalmente femminili, magari in modo non esplicito e indiretto (la moglie che chiede al marito di cucinare la pizza è un esempio).

Anche rispetto alle mansioni quotidiane si ritrova una certa complementarità di ruoli, ad esempio nella coppia T3-T4 la moglie riconosce di occuparsi di più faccende anche per una questione di tempi e luoghi, lavorando in zona “io sono quella vicina e lui è quello che lavora lontano, quindi io sono quella che li porta a scuola [...] sono quella che li recupera dai nonni prima, perché comunque arrivo prima, poi per il resto io sono quella che si occupa di fare la spesa e di cucinare fondamentalmente, ma tutto il resto lo si fa insieme (.) ehh sicuramente la parte economica di casa è più in mano a me che a lui perché sono io che pago le bollette, sono io che faccio tornare i conti, ovviamente lui sa tutto, poi in realtà (...) c’è le decisioni grosse si prendono insieme” (T4); questo è riconosciuto anche dal marito: “ci distribuiamo bene i compiti (.) penso che comunque io stendo, io stiro, io lavo i piatti, io scarico la lavastoviglie, io passo l’aspirapolvere (.) c’è siamo abbastanza//siamo complementari, eccezion fatta ((sorridente)) a parte gli scherzi il cucinare, far partire la lavatrice, poi siamo assolutamente complementari (.) ci sono le settimane in cui ehhhh io do una pulita in casa, stiro, faccio, disfo e settimane in cui lo fa più lei, dipende dalle energie, da-da dalle risorse mentali, di tempo che si hanno” (T3). Anche nelle altre famiglie si riconosce una certa commistione di compiti, che rendono effettivamente difficile attribuirli a una madre o a un padre: “Sì, io pulisco la casa, invece poi K.[madre] fa le altre cose: stira” (T13), “adesso la porto io [padre] a scuola, la vado a prendere io, le preparo la merenda” (T7), “Mi alzo, preparo la colazione [padre]” (T13) oppure in un’altra famiglia “di solito I. [madre] prepara la colazione” (T10).

Questi sono alcuni esempi che concretamente provano quanto la famiglia cambi in base al dispositivo che ad essa soggiace; la nuova organizzazione del lavoro, nonché gli aspetti economici globali, stabiliscono nuove logiche che condizionano come un domino la famiglia a partire da fatti che in realtà non sono direttamente connessi ad essa. Ad esempio

ciò che porta un padre ad occuparsi della casa e la madre del lavoro può derivare da una libera scelta, ma può anche essere una necessità, poiché vengono a mancare le condizioni che consentono alla moglie (se lo desidera) di occuparsi esclusivamente della casa e al marito di lavorare. Il discorso è effettivamente complesso e intreccia più piani tra loro; per questa ricerca si tratta di constatare quanto i cambiamenti di ruoli e le mansioni in famiglia siano il risultato di scelte personali, ma in alcuni casi dettate da fattori indipendenti la famiglia stessa. Prendiamo l'esempio della coppia T7-T8, nella quale il lavoro è stato un elemento importante nella gestione della famiglia; la madre ricorda un episodio in cui per necessità ha dovuto portare la figlia malata al nido perché non poteva contare su un diverso aiuto (anche il marito lavorava): *“mi sono sentita una schifezza di madre, perché comunque sapevo che un bambino a 6 mesi non lo porti al nido, ma io lo dovevo fare se no perdevo il posto di lavoro”* (T8); è stata proprio la scelta del marito di rimanere a casa da lavoro che ha cambiato l'organizzazione della famiglia su più piani: dalla gestione della casa, agli impegni con le figlie, a una maggior vicinanza in termini affettivi ed educativi con le figlie e un minor impegno a carico della moglie: *“un po' perché il lavoro che facevo prima mi portava ad arrivare a casa alle 8, 8 e mezza di sera, poi il weekend ero stanco e tutto quanto (...) si è sentita molto caricata lei”* (T7).

2.4.3. Una famiglia comunque allargata: il ruolo dei nonni.

In linea generale è emersa dalle parole dei genitori una giornata abituale in famiglia, suscettibile di cambiamenti ma piuttosto regolare nell'impianto: lavoro - scuola, attività sportive - tempo libero, momenti conviviali tra i membri. Dal mio punto di vista, messo in discussione con i dati emersi da queste interviste, una famiglia come dispositivo è data anche dalla semplice coppia di coniugi – quindi prima della nascita dei propri figli; in ogni caso l'arrivo dei figli si può considerare un cambiamento nella struttura e nella gestione della famiglia stessa, poiché questi ultimi impongono una revisione dei ritmi nel gruppo domestico in due ambiti: nei riguardi dei genitori, rispetto a una variazione delle loro abitudini, e nei riguardi dei genitori dei genitori (ovvero i nonni) che sempre più svolgono un ruolo educativo importante per i nipoti.

I dati riguardanti il primo ambito derivano da una domanda diretta posta in sede di colloquio. In due coppie i genitori non riconoscono cambiamenti significativi con l'arrivo dei figli, nella coppia T3-T4: *“le nostre abitudini non sono cambiate rispetto al periodo di fidanzamento, abbiamo continuato a frequentare i nostri amici, a tenere le stesse abitudini”* (T3) *“non abbiamo fatto in tempo ad avere delle abitudini diverse”* (T4); nella coppia T9 –T10: *“sinceramente non è cambiato assolutamente niente”* (T9); *“non le chiamerei abitudini cambiate, un modo diverso di vivere la propria vita”* (T10). È interessante notare questa ultima risposta perché evidenzia piuttosto che un cambiamento netto con l'arrivo dei figli, una gradualità e una rimodulazione del quotidiano. Anche un padre non riconosce cambiamenti importanti: *“no diciamo grosse abitudini no, no ti dico la verità”* (T1). È tuttavia da riscontrare che anche in questi genitori, seppur la risposta è stata di getto verso un non cambiamento, compaiono nel dialogo elementi che invece suggeriscono una trasformazione, in particolare legata al tempo che si dedicavano anche come coppia: *“c'era più spazio per uscire a mangiarsi una pizza piuttosto che andare al*

cinema” (T1), “*beh sì sicuramente, avevamo più/ho avuto meno tempo per me*” (T4), “*prima si aveva del tempo che ora non si ha più, ma che lo si usa per fare altro*”, “*sicuramenteee il tempo dedicato a se stessi è drasticamente diminuito*” (T10). Negli altri genitori i cambiamenti sono su diversi piani; ritorna il fattore temporale: “*gestisci il tempo, ce l’hai in mano tu la tua vita, nel bene o nel male ogni cavolata che tu possa fare*” (T8), oppure sul piano delle amicizie: “*le nostre abitudini sono cambiate nel senso che si usciva meno con gli amici*” (T14), “*sicuramente è cambiato un po’ il giro delle mie amicizie*” (T4), “*ovviamente anche gli amici non è che puoi uscireeee*” (T6), “*Sì sì certo, prima avevamo ((3sek)) non avendo i figli potevamo andare ovunque, nel senso che uscivamo più spesso alla sera, anche con amici*” (T13). In generale le decisioni ruotavano intorno alle esigenze dei figli: “*sì, ovviamente cambiano molte cose [...] quando è arrivato D., è cambiato che tutti i ritmi ruotavano intorno a lui*”, “*anche le vacanze erano strutturate per loro*”(T14), “*È diversa la prospettiva in cui ti devi mettere, nel senso la/non sei più, il rapporto di coppia non è più la cosa principale, è importante ma diventa// tutto ruota intorno a le esigenze del bambino o dei figli insomma*” (T6), “*le abitudini sono cambiate e ricambiate nel senso che ovviamente quando non avevamo figli (.) era tutto un altro modo di organizzarsi la giornata (.) intanto si lavorava tutte e due anche fino a tardi per cui (.) ehm ovviamente poi la sera eravamo solo noi per cui c’erano//potevano esserci qualsiasi tipo di attività*” (T1). Ma ancora oltre alle questioni quotidiane è da riscontrare in una madre anche un cambiamento legato alle percezioni del proprio corpo “*poi arriva un figlio e indubbiamente ti cambia biologicamente perché checché se ne dica la tempesta ormonale post-parto c’è*” (T8); oppure per un padre rispetto all’introduzione di nuove responsabilità: “*chiaramente le abitudini sono cambiate per l’arrivo delle figlieeee (.) in modo drastico, perché comunque una cosa è essere responsabili di sé e al più avere un compagno una compagna, coniuge o coniuge che sia ma maggiorenne e ampiamente autosufficiente, e una cosa è avere a che fare con dei bambini*” (T7).

Il secondo ambito riguarda la figura dei nonni. In linea teorica dal punto di vista storico-sociale è possibile fare due considerazioni; la prima riguarda la diminuzione dei nonni e dei nipoti che vivono nella stessa casa; a fronte di questa nuclearizzazione della nuova famiglia formatesi, è da rilevare il fatto che i nonni non sono esclusi dal nuovo gruppo domestico ma gravitano intorno ad esso e contribuiscono all’arricchimento e all’apertura di nuovi legami (Attias Donfut, Sagalen 2005). In secondo luogo, come si è visto già in ambito sociologico (Saraceno 2011) i nonni vivono di più e in discrete condizioni fisiche ed economiche rispetto al passato (la cosiddetta “terza età”).

Anche rispetto alla relazione instaurata con i nipoti i nonni si mostrano differenti rispetto al passato; ad un rapporto spesso distante (magari anche geograficamente) e quindi a tratti poco affettivo, si integra progressivamente una relazione che vede nelle emozioni e nell’affettività il suo motore propulsivo ma svincolato dall’incombenza di svolgere un ruolo intenzionalmente educativo nei riguardi dei nipoti; infatti “*finalmente liberati dall’obbligo di educare, i nonni possono concedersi il lusso di stare insieme ai bambini privilegiando il piacere rispetto al dovere, la fantasia piuttosto che la razionalità, il gioco invece delle regole*” (Vegetti Finzi 2008).

Viene riconosciuto alla nuova famiglia la legittimità di educare senza l’intervento necessario dei nonni, onde evitare di creare un possibile conflitto tra i coniugi o inficiare i

rapporti con i rispettivi partner dei figli/figlie; si valorizza invece la vicinanza affettiva con i nipoti, la complicità e la possibilità di trasgredire qualche regola, che si potrebbe definire come *companionship* (Zanatta 2013)²⁶. D'altra parte è indubbio riconoscere che la figura dei nonni riveste anche particolare importanza dal momento che supportano la gestione quotidiana della famiglia se i genitori risultano entrambi occupati con gli impegni lavorativi; questo aspetto è emerso nelle interviste quando ad esempio si riconosce ai nonni la possibilità di portare i nipoti alle loro attività sportive o fargli trovare un pranzo caldo al ritorno da scuola.

Rispetto alla relazione con la famiglia dei propri figli, i nonni possono quindi rivestire diverse funzioni che li vedono impegnati a seconda dell'età in attività di supporto e cura su diversi livelli, anche rispetto all'età dei nipoti. In particolare l'aiuto legato alla custodia e cura diretta dei nipoti, lascia spazio con il sopraggiungere della loro adolescenza ad attività più legate di trasmissione della storia familiare, di mansioni o competenze personali che si ha il desiderio e il piacere di portare avanti. D'altra parte è riconosciuto anche il fatto che a fronte di nuovi impegni che riguardano il ragazzo e nuove priorità che sente di assecondare (le uscite con gli amici, l'impegno scolastico maggiore, magari i primi lavori) i contatti con i nonni tendano a diminuire, pur non intaccando l'affetto se questo è stato particolarmente forte durante l'infanzia.

Si rileva inoltre quanto i nipoti, soprattutto con nonni giovani e attivi, possano anche svolgere un ruolo di aiuto e supporto rispetto all'uso di nuove tecnologie che, anche se non scelte, costringono i nonni a doverle usare (pensiamo alle televisioni di ultima generazione ad esempio). I nipoti possono quindi insegnare ai nonni l'uso di particolare strumenti digitali cercando da un lato di risolvere materialmente un problema mostrandosi disponibili ad aiutare i propri nonni, ma dall'altro è occasione per rinvigorire una relazione che come si diceva pocanzi tende ad allentarsi sotto la spinta di nuove esigenze. Questo aiuto reciproco in famiglia considera quindi una serie di aspetti – a partire da un possibile supporto finanziario per giungere ad un sostegno nella cura dei nipoti, all'aiuto nella gestione degli impegni materiali domestici al confronto e supporto psicologico – che in realtà ha un peso importante nella coppia genitoriale, a partire dal desiderio e dalla stessa decisione di diventare genitori e mantenere, nel contempo, un lavoro più o meno stabile²⁷.

In questa ricerca si confermano le linee teoriche individuate, pur non avendo chiesto con domande specifiche ai genitori un possibile contributo dei nonni in famiglia; ciò evidenzia una marcata presenza di queste figure di supporto in famiglia nel caso siano disponibili come risorsa per i genitori. Nella maggior parte dei casi i nonni offrono sostegno e coprono le falle organizzative nelle quali i genitori si trovano a dover far fronte: *“i giorni in cui sono a scuola fino alle 4, 4 e mezza, mi aiutano i nonni”* (T4), in questo esempio i nonni

²⁶ A tal proposito riporto il passo di una trascrizione estratta da un successivo colloquio con i genitori (T5, PEI) – che verrà approfondito nei successivi capitoli – nel quale una madre rispetto al vizio afferma: “non ti do la caramella alle sette di sera perché se no ti rovini l'appetito, e poi arriva il nonno o la nonna e: toh la caramella!”.

²⁷ Rispetto a questo risultano chiare le parole di una madre (T8) che essendosi trasferita al nord dalla Sicilia afferma: “una cosa che mi è mancata pesantemente ehhhhhhm va beh mia mamma eh eh è sempre stata lontana [...] questo mi è mancato tantissimo, non l'aiuto materiale no? fammi la pappa, puliscimi la casa, a me non me n'è mai fregato niente perché sono andata via di casa che avevo diciott'anni, ma (.) il poter scambiare delle opinioni o delle sensazioni, dire, tirare su il telefono e dire: mamma io oggi mi sento a pezzi, non ne vengo a capo”.

subentrano quando il nipote torna da scuola nel pomeriggio, momento durante il quale la madre è al lavoro, o ancora per portarli a scuola: “*vanno a scuola accompagnati fortunatamente dai*” (T13), “*G. va dalla nonna, poi arriva il nonno a prenderlo e lo portano a scuola*” (T14). I nonni sembrano coprire non solo il tempo post-scuola ma anche quello dello sport dei nipoti: “*grazie al cielo noi abbiamo i nonni a disposizione per le varie attività sportive e non dei figli*” (T14) e in altri casi diventano punto d’appoggio se la coppia di genitori vuole ritagliarsi degli spazi per sé: “*può capitare quel weekend in cui puoi lasciare la piccola a dormire dalla nonna una notte, e tu hai un sabato sera in cui fai qualcosa*” (T4), “*se vuoi organizzarti una sera per andare al cinema devi sentire prima i nonni*” (T14). Difficilmente compare in modo chiaro il ruolo educativo dei nonni, oltre a quello di supporto e aiuto, poiché non essendo stato chiesto emerge solo in modo generico da un padre: “*beh ci sono i due nonni, i miei genitori e sua mamma, che praticamente li ha cresciuti*” (T6).

2.5. Apprendere il mestiere del genitore.

In accordo con quanto sostenuto in questo lavoro, mettere al mondo un bambino non è diventare genitori; anche se almeno giuridicamente lo si diventa, questo non è sufficiente per riconoscere in un uomo/donna la volontà e il desiderio di occuparsi del benessere del proprio figlio e soprattutto non legittima le loro azioni come positive per la crescita del neonato (basti pensare ai figli non riconosciuti o abbandonati). In sostanza ritorna il tema secondo il quale si apprende ad essere genitori in un processo anche parecchio lungo, probabilmente senza fine; questo riguarda in modo più ampio la possibilità di riconoscere o meno un termine alla possibilità di educarsi – quindi concentrando l’attenzione all’età adulta – citando in questo caso la *lifelong learning* (Cfr. Tramma 1997; Alberici 2002) a sostegno del fatto che effettivamente l’educazione non ha fine.

Nell’analisi condotta, questa tesi è confermata da due argomentazioni tra loro connesse e riportate di seguito.

La prima riguarda un generale senso di difficoltà che il neo-genitore riconosce nel momento in cui diventa tale, chiesto con una domanda diretta ai partecipanti. La scelta di toccare anche questo tema riprende le riflessioni finora svolte; se per le generazioni passate diventare genitore risentiva del clima culturale, della pressione familiare o del caso, era ipotizzabile riscontrare qualche difficoltà nel momento in cui ci si trovava, magari giovanissimi, a prendersi cura di un neonato (questione peraltro non tramontata tutt’oggi). La relatività di questo discorso è data dal fatto che ogni neogenitore, adesso come nel passato, vive la genitorialità come un momento personale, e più variabili concorrono a rendere questo delicato passaggio più o meno difficoltoso. Anche attualmente, se si è concordi nel definire il desiderio di genitorialità come progetto, è relativo e artificioso pensare che un genitore si possa trovare preparato alla gestione del neonato proprio perché esso nasce da un desiderio che si fa scelta e volontà. In generale è quindi possibile anzitutto affermare che “il desiderio di diventare genitori è in effetti solitamente legato al disagio psicologico che deriva dal timore di non essere capace di assolvere

convenientemente tale impegno”²⁸. Dalle stesse parole dei genitori questo è ben evidente, sia dal punto di vista del disagio materno: “quando sono rimasta incinta, in realtà il primo sentimento che abbiamo avuto entrambi è stata paura (.) oddio e adesso?” (T14) oppure “è un senso di fortissimo disagio, voglia di fuga” (T8), ma anche paterno: “sia fisiche sia anche psicologiche, perché dici: oh mamma, adesso cosa faccio, come devo comportarmi eh” (T6). Paura, fuga, senso di smarrimento sono i sentimenti prevalenti, che vengono associati al repentino cambiamento dei figli: “perché ogni età purtroppo ha, a un anno ci sono delle esigenze del bambino, a due anni ci sono delle, a 3 anni comincia a camminare e ci sono delle esigenze, a quattro c’è, va a scuola e ci sono altre esigenze” (T6) o ancora ribadiscono uno scarto tra quanto il genitore possa prepararsi ad essere tale e poi diventarlo nei fatti: “nel senso che lo cercavamo, lo aspettavamo e poi, ci siamo guardati in faccia e abbiamo detto: ‘mo so’ cazzi ((ride)) nel senso: adesso viene il bello” (T14). D’altro canto “diventare genitori significa assumersi nuove responsabilità nei confronti del figlio, che spesso ci si sente impreparati a gestire”²⁹ dal punto di vista fisico e materiale: “nel momento in cui nascono, da quel momento inizia il gioco duro, nel senso che ehhh va beh il bambino è piccolo, piange e tu sei inesperto, però devi garantirgli la sicurezzaaa, lo star bene, il mangiare, l’essere pulito, ehhh al meglio delle tue possibilità” (T4), “è stato un po’ difficile da gestire fisicamente perché io lavoravo a Milano” (T1), “S. invece faceva i turni, quindi lavoravamo in modo diverso ed era difficile” (T9). “io ero un pochettino impreparato” (T6), “c’ho messo un po’, nel senso che chiaro, di testa lo sapevo anche prima (.) c’ho messo un po’, c’ho” (T7). Inoltre le difficoltà non sono legate solo ad aspetti pratici legati alle esigenze di un neonato, ma ritornano anche in questioni differenti durante la crescita dei figli: “non mi sarei mai aspettato eh, che nell’adolescenza fosse così difficile” (T6), “non pensavo fosse così impegnativo, soprattutto questa fase di età” (T10). È interessante notare, dando così credito ai discorsi svolti finora, quanto l’essere impreparati a diventare genitori prescinda da un progetto più o meno definito di genitorialità. Un padre ad esempio constata l’inutilità di prepararsi preventivamente al ruolo poiché i cambiamenti che seguono sono molti repentini e poco prevedibili: “è difficile sempre governare o comunque cavalcare insomma, quello sì. Cose preparate anni prima e che volevo mettere in pratica o no con loro no, forse perché son due gemelli ehhh quello che si vede in uno poi si modifica radicalmente e poi appare nell’altro eh quindi programmare aspettative o cose da fare con uno o con l’altro è (.) mi sa che è più una cosa che si perde tempo” (T10). Infine i genitori sottolineano difficoltà a seguito di una non preparazione nonostante una programmazione: “e poi ci siamo trovati genitori proprio del tipo adesso cosa facciamo? ((sorride)) nel senso che per quanto lo avessimo programmato (.) non è che avessimo fatto una scuola” (T2), oppure: “esci dall’ospedale e dici: ma il libretto di istruzioni dov’è? Non me l’hanno dato” (T8); attribuendo in un caso questa difficoltà ai genitori: “quindi senza una preparazione perché alla fine i tuoi genitori non te l’hanno data” (T6) ma aprendo le possibilità per un apprendimento: “poi unoo impara insomma” (T6).

²⁸ E. Catarsi, *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, 2006, p.16.

²⁹ *Ivi*, p.12.

La seconda argomentazione parte proprio dall'affermazione di questo padre, poiché se non si nasce genitori si può apprendere ad esserlo, infatti “il genitore novizio in genere agisce richiamandosi a un universo comune, riferendosi a ciò che è dato per scontato nelle proprie cerchie sociali”³⁰.

In queste interviste, a partire proprio dalle parole dei padri e delle madri, sono stati individuati cinque ambiti nei quali un genitore è suscettibile di educarsi ad essere tale. Questi elementi sono emersi spontaneamente, ovvero non è stato chiesto ai genitori di individuare dei momenti formativi in famiglia; è quindi interessante che il tema sia emerso non a seguito di una richiesta precisa, poiché sottolinea la consapevolezza di ricoprire un ruolo suscettibile di cambiamento a seguito di influenze provenienti da ambiti diversi del proprio contesto.

1. Il genitore si educa rispetto ai propri figli.

Vivere insieme ai figli e adeguare costantemente le proprie azioni e parole rispetto a ciò che loro fanno e dicono: dalla vita in casa alla scuola e con gli amici, per un genitore può diventare un vero e proprio momento di apprendimento se all'estemporaneità dell'azione segue un confronto e una riflessione. In generale: “si cresce, crescono loro ma cresciamo anche noi” (T8). In questo processo possono essere approfonditi alcuni aspetti che vengono individuati dai genitori; in generale si tratta della precarietà di adottare uno stile relazionale ed educativo pre-costituito.

In particolare per quanto riguarda l'applicazione delle regole, poiché se un genitore stabilisce alcuni punti fermi nella relazione con i figli, questi non dovrebbero risultare ostacoli quanto risorse: “le regole del gioco le detto strada facendo, ehh sicuramente sono stati loro, i bambini, che mi hanno fatto capire, che c'erano da mettere delle regole o da togliere o da spostarle” (T4). Ne consegue da un lato l'impossibilità di prevedere un certo atteggiamento nei riguardi dei figli (“le regole le detto strada facendo”) e dall'altro essere disposti a comprendere (“mi hanno fatto capire”) e modificare le proprie disposizioni per venire incontro ai loro suggerimenti. Si potrebbe quindi confermare che “la crescita, peraltro, accomuna i genitori ed i figli che, in questo processo, si trasformano interagendo”³¹ La relazione è centrale ed è un aspetto senza dubbio lampante da poter modificare poiché risente da un lato della contingenza del momento nell'avere un feedback immediato rispetto all'andamento del rapporto (gli elementi verbali e non verbali forniscono informazioni sulla qualità della relazione); dall'altro lato è possibile riconoscere un andamento nel tempo delle relazioni e in riferimento anche a un contesto più ampio rispetto al singolo rapporto, infatti “la conoscenza la modalità di (.) relazionarci (.) dico gestirli ma è un brutto termine eccetera si è-è-è-è si sta evolvendo nel tempo no?” (T1). Purché il termine “gestirli” usato da questo padre è criticato dallo stesso, lascia immaginare uno squilibrio di potere nella relazione; la gestione può essere positiva se condivisa, può al contrario diventare vincolante se stabilita solo da un polo del rapporto (dal padre, in questo

³⁰ L. Fabbri, Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali, *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, 2008, p.48.

³¹ E. Catarsi, Educazione familiare e autobiografie genitoriali, *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, 2008, p.5.

caso). Un altro padre sottolinea nuovamente i temi trattati finora: “la figura del padre che io (.) c’è la figura l’avrei imparata no? l’avrei imparata nel tempo (.) credo molto credo molto nel fatto che bisogna imparare dai figli (...) imparare dai figli nel senso che comunque non puoi applicare un metodo preconstituito per ogni bambino, c’è comunque devi adeguarti, lo devi ascoltare, ci vuole molto ascolto” (T3). Quindi da un lato ritorna l’apprendimento che scaturisce dal rapporto con i figli, ma ancora l’impossibilità di avere delle preconcezioni alla relazione; in questo in particolare viene usato il termine “metodo” che sottolinea più o meno consapevolmente una serie di azioni tra loro significative ma che non potendo essere prestabilito, si dovrebbe basare su un ascolto continuo dei figli e quindi un adeguarsi alle loro esigenze.

2.I genitori si educano rispetto al proprio esser stati figli.

Nonostante un contesto e condizioni sociali diverse tra la generazione dei genitori e quella dei figli, è interessante notare che per alcuni aspetti, almeno quelli sottolineati dai genitori, ci sia una certa continuità e una vicinanza rispetto al modo di approcciarsi agli eventi. Ad esempio una moglie cita le parole del marito quando le ricorda che c’è stata occasione anche per loro di essere poco seri all’età dei figli: “S. si ricorda benissimo quando lui era ragazzino: ma tu non ti ricordi? Ma tu non hai mai fatto la scem//io tante cose non me le ricordo, quindi da loro pretendo sempre la serietà” (T9). La moglie fatica a ricordare questi episodi, tant’è che pretende una certa serietà dai figli proprio perché anche lei si è mostrata seria da ragazza. Da questo punto di vista è interessante riflettere, al di là dell’attendibilità della risposta materna, sul genitore che a partire dal riconoscersi come figlio si mostra come esempio per i propri ragazzi. In questo la vicinanza di esperienze vissute potrebbe diventare occasione di ulteriore confronto e discussione a partire da un episodio comune, seppur temporalmente distante. “Nel vissuto genitoriale soggettivo intervengono complessi meccanismi rappresentazionali che mettono ogni individuo «curante» nelle condizioni di dover fare i conti con il proprio personale modo di sentirsi e di rappresentarsi come figlio”³². Infatti altri genitori ricordano momenti nei quali si sono rivisti come adolescenti, ad esempio rispetto alle uscite serali: “se ripenso a quando ero ragazza io effettivamente che uscivo fino alle 3, 4 del mattino, perché comunque dici: mamma guarda che andiamo a ballare, facciamo un po’ più tardi, effettivamente tornavo a casa e loro erano lì: ti sembra l’ora di tornare! ((imita un tono di rimprovero)) ma adesso li capisco” (T14) oppure agli scontri con i loro genitori: “andando indietro con la memoria anche io avevo gli stessi atteggiamenti, quindi io penso che sia abbastanza normale che ci sia una conflittualità tra genitori e figli” (T6). I genitori riconoscono una comunanza con i figli a partire però dal loro punto di vista di genitori, evidenziando anche le difficoltà che porta questo cambio di prospettiva: “probabilmente avendolo vissuto da adolescente non è la stessa cosa, viverlo da genitori è completamente diverso, nel senso che comunque sia avere degli scontri per determinate questioni non è facile” (T6).

3.I genitori si educano rispetto al proprio partner.

³² P. Bastianoni, *Op. Cit.*, 2009, p.45.

Il terzo aspetto si concentra sulla relazione con il partner, che nelle famiglie intervistate è presente in modo costante e quindi confronto diretto sui fatti che accadono in famiglia. Il partner è prima di tutto altro come persona, quindi come uomo o donna con una propria personale storia di vita ed esperienze; questo è il primo riconoscimento reciproco che viene fatto, prendiamo ad esempio un padre: “questa complessità le fa vedere cose che magari a me sfuggono e si sente responsabilità magari vedendo, non tanto i pericoli, non so, prevedendo cose che magari a me in questo momento non (.) uhm non mi sembra di vedere, lei vede le cose con largo anticipo, e quindi si sente responsabilità o difficoltà maggiori (.) uhm questo sì, sono d’accordo che secondo me (...) la responsabilità che viene magari da un’esperienza di vita un po’ più difficile” (T10). In questa affermazione tornano gli elementi sui quali si sta riflettendo; da un lato il riconoscimento di una complicità di coppia: il marito non vede alcune cose che la moglie già prevede con anticipo, e quindi una compensazione in termini di gestione dei rapporti (dove non arriva uno, arriva l’altra). Dall’altro la moglie mostra al partner gli elementi che sfuggono, diventando per lui occasione per riflettere sul proprio sguardo ma anche di riconoscere alla moglie una certa attitudine a seguito di esperienze di vita sue personali. In altri casi è invece più esplicito per un genitore riconoscere aspetti del suo comportamento a seguito di osservazioni più o meno esplicite da parte del partner. Gli esempi forniti sono numerosi, e variano dalla relazione con i figli: “lui su alcune cose è più materno, paterno, ma quindi più materno (.) ehh quando mi accorgo che lui è anche troppo avvolgente con i bambini, io mi tiro un po’ più indietro” (T4) a una più generale relazione con la famiglia, quindi rispetto alla propria persona (al lavoro, alle aspirazioni) e nei riguardi del partner: “mi ha molto sostenuto Raffaele perché mi ha sempre detto: tu non si fatta per stare a casa, le figlie crescono e te ne pentirai, e quindi sì gli sono molto grata perché a un certo punto volevo gettare la spugna” (T8); ma ancora si fanno osservazioni rispetto ad aspetti particolari della relazione, facendo un confronto con il partner: “io sono uhmhhh uhmhhh più un arrangione, lei è quella che mette i paletti giusti eeee perfetti dove devono essere e perché tutto funzioni no?” (T6). Oppure spesso come critica rispetto a un’incisività marcata nei rapporti con i figli, pretendendo che svolgano costantemente il loro dovere: “io faccio sempre il paragone con i loro compagni, che mi vanno bene sempre gli altri, e cheee ((3sek)) sì, le cose che dice mio marito, che è sempre tuttoo dovere () che è sempre tutto dovere e mai piacere” (T9), oppure più in generale rispetto a un modo di porsi rigido: “ieri sera abbiamo avuto una discussione su questa cosa perché con con questa responsabilità che lui si sente ehmm spesso lui scambia l’autorità con l’autorevolezza, c’è per essere autorevole lui diventa autoritario” (T14). Al contrario viene riconosciuta una certa morbidezza nei rapporti: “mio marito spesso mi dice: te sei l’oscar della bontà, nel senso che io tendo a giustificare le azioni spesso degli altri riguardo a quelle magari dei miei familiari (.) ehh ((3sek)) e comunque cerco sempre di trovare unaaa (.) come dire unaaa ((3sek)) una motivazione al fatto che ci sia stato un certo comportamento” (T2) e ancora: “in alcune situazioni, in alcuni momenti ((ride leggermente)) ha bisogno anche un pochettino di essere//va bene essere mamma però adesso fermiamoci qui (.) e in questo penso ci si compensi abbastanza a vicenda, questo sì” (T3), indicando con l’espressione “essere mamma” una certa disposizione della moglie ad essere accondiscendente e comprensiva con i figli. Anche un padre riconosce una critica dalla moglie rispetto una

certa propensione ad essere poco rigido con i figli: “lei a volte mi rimprovera dicendo sei il papà non sei no? il terzo fratello no?” (T1).

Può succedere inoltre che nella coppia ci sia una percezione diversa dei rapporti che ogni genitore intrattiene con i figli, spesso perché subentrano fatti esterni alla relazione stessa che non permettono di comprendere appieno le dinamiche in gioco. Un esempio è dato da un padre che chiede più rigidità alla moglie nell’imporsi con i figli, specie nelle questioni scolastiche: “lui pretende che ci sia da parte mia questa (.) questa rigidità”; il fattore esterno che mistifica in parte la comprensione della situazione da parte del padre è il suo lavoro, che lo lascia lontano da casa quando i figli svolgono i loro impegni scolastici. Il padre percepisce, a seguito di un rendimento non ottimale dei figli, una scarsa attenzione della moglie: “a volte mi dice: ma tu sei qua con loro tutti i giorni, come se si aspettasse da me che io avessi la bacchetta magica no? del tipoooo non so il brutto voto, e ma sì certo, avrò studiato poco, tu sei qui e non lo vedi?”. In realtà, a detta della moglie, non si tratta di poca rigidità: “io sono qui ma non è che sono ehh tenutaria di quello che è il suo modo di studiare, ehh il suo, sì, di quello che fa insomma (.) mi attribuisce un po’ anche questo colpa: siccome ci sei, devi fare tutto, tutto deve essere perfetto (.) ecco questo un pochino mi infastidisce perché dico, capisce bene che ci sono dei limiti oltre i quali ogni persona fa da sé”; quindi per lei c’è una certa fermezza (“che tra l’altro c’è”), che non le viene riconosciuta ma che a sua volta non riconosce nel marito: “ha la pretesa di essere molto rigido e fiscale, anche se poi altre volte questa diventa//passa proprio, è un po’ più altalenante” (T2). Rispetto a questo ambito sono da rilevare anche dei riferimenti a un apprendimento più diretto grazie al partner: “non me lo immaginavo il ruolo di padre, infatti me lo sono, te l’ho detto mi sono trovato anche in difficoltà, e dopo alla fineeee ho imparato, nel senso un pochino impari e su questo mi ha dato una mano lei” (T6), oppure rispetto a una miglior gestione della quotidianità: “con i consigli giusti penso del marito”, ma anche per la propria persona, prima che da genitore: “io son abbastanza pigro (.) nell’iniziare le cose, poi dopo che mi ci butto ((sorride)) e allora Katia in questo mi aiuta moltissimo” (T13).

4.I genitori si educano rispetto la propria famiglia di origine.

Un ruolo importante nella formazione dei neo-genitori è dato dall’educazione che loro stessi hanno vissuto in famiglia; essere stati figli diventa occasione per riflettere sul proprio ruolo, paragonandolo a quello dei propri genitori. In realtà non è un paragone che cerca di stilare un giudizio sulle pratiche agite nella propria famiglia di origine e quelle invece che si attuano ora, piuttosto è occasione per un padre e una madre di riconoscere aspetti riconducibili ai loro genitori e riflettere sul peso che hanno nelle proprie azioni. Da questo punto di vista il discorso si avvicina alla fantasmatica della formazione secondo la quale è probabile ritrovare nelle diverse professioni formative (quindi anche quella genitoriale) dei fantasmi come simboli di pregresse rappresentazioni della formazione³³. Oggetto

³³ L’attività formativa – la relazione formatore-formando (genitore-figlio in questo caso) oppure l’essere in formazione e gli oggetti della formazione – sono organizzati, dinamizzati o paralizzati, penetrati in ogni caso da fantasmi. Secondo Kaës il fantasma “mobilita, «organizza», e canalizza l’energia della pulsione: è la presentazione immediata e improvvisa dell’oggetto che assicura adeguamento intermittente ma plenario della tensione al proprio scopo” (Cfr. Kaës 1981, p.11); esso viene messo in atto nella formazione, andando così a

dell'attenzione dei genitori non sono solo fantasmi – che rimarrebbero peraltro a un livello poco consapevole dell'azione formativa – ma anche le azioni educative agite consapevolmente (e che in realtà si basano anche su una certa fantasmatica). Questo insieme di componenti forma “il modello di genitorialità [che lo si costruisce] identificandoci con certe pratiche e disapprovandone altre (script familiari)”³⁴. Per il genitore è un doppio lavoro: da un lato si tratta di riflettere sul proprio ruolo e dall'altro constatare se elementi dei propri genitori sono presenti nel suo modo di agire; non è scontato che questo avvenga, e riprendendo le parole di un padre, permane l'incertezza sull'effettiva trasmissione di questi aspetti che sono anzitutto connotati a livello emotivo: “no no, eh ma forse (...) no, sinceramente no//beh, l'esempio ce l'hai sicuramente con i genitori, con i tuoi no (.) mia madre, mio padre, però c'è alla fine non è la stessa cosa secondo me, o lo è ((sorridente)) perché io non posso sapere cosa prova mio padre piuttosto che mia madre//però ehmmm io non me lo immaginavo” (T13). Preme ricordare proprio a partire da questa affermazione che l'azione del genitore non prescinde da un investimento emotivo, di qualunque natura essa sia. Il gesto emotivo del genitore può “rendere affascinante, erotico, seducente, lo spazio e il tempo dell'esperienza educativa, in un senso non letterale, ma proprio nel senso di renderlo uno spazio in cui circola il desiderio, in cui circola l'emozione”³⁵. Per riprendere le parole del padre citato, la trasmissione del personale esempio che il genitore fornisce al figlio, non viene passata esclusivamente con una prassi, una tecnica o un metodo, ma ognuna di queste varianti è emotivamente connotata; è una questione di desiderio: da genitori è possibile apprendere un'azione, al pari di tante altre nella vita, ma ciò che è cifra della personalità e dell'unicità del genitore è proprio il sentimento che si accompagna. Vorrei riprendere le parole di una madre come esempio quando fa riferimento all'accudimento delle figlie nei primi mesi di vita: “mi ricordo quando sia A.S. che A. sono nate erano pesantemente sottopeso, poi vabbè A. era lunghissima e 2 chili appena pesava, quindi appena la toccavi si sentivano le ossa (.) ma per me era naturale prenderla e farle il bagnetto ehhh mi ricordo una frase di mia cognata che fa: ma avete guardato la T., la gestisce così (.) ma io dicevo, ma sì è un bambino è normale ((sorridente)) c'è, credo che siano dei linguaggi d'amore e di comportamento che un po' sono intrinseci nella natura del soggetto e un po' li apprendi nell'ambiente in cui ti muovi” (T8).

Apprendere il ruolo del genitore, i gesti e i compiti associati ad esso, è prima di tutto una questione di apprendimento di un sentimento: esperito, vissuto, ricordato, riproposto, tradito, traumatico, rimpianto ecc. La trasmissione e l'apprendimento che arriva dai propri genitori (o come abbiamo visto anche da altri ambiti) non è solo quello tecnico dell'azione;

costituire un discorso legato proprio alla fantasmatica della formazione. Un esempio in famiglia trova spazio nelle cosiddette «profezie che si auto-avverano», ovvero un ampio repertorio di fantasie genitoriali attribuite ai figli fin dalla tenera età. Esse sono costituite da interpretazioni che madri e padri – ma anche parenti e amici della coppia – pongono nei riguardi del neonato e si esplicano in una serie di considerazioni e aspettative che possono influenzare se non addirittura condizionare la vita del bambino. Specie quando le profezie riguardano i genitori, essi “proiettano sul bambino delle immagini fisse, specie negative, [ovvero] stanno mettendo addosso al bambino una caratteristica che giace interiorizzata e sepolta dentro al genitore stesso, e che ha a che fare con i propri genitori” M. G. Riva, *Op. Cit.*, 2004, p.106. Si veda inoltre Cfr. Enriquez 1980.

³⁴ L. Fabbri, *Op. Cit.*, 2008, p.48.

³⁵ P. Mottana, *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*, Franco Angeli, Milano, 2005, p.12.

d'altra parte non è necessario il proprio genitore per imparare a lavare il proprio figlio. Quello che il genitore insegna, se è pertinente usare questo termine, è il "linguaggio d'amore" indicato da questa madre, è una serie ampia di emozioni che rendono unica e autentica la relazione con il proprio figlio; ansie, paure, gioie, eccitazione, timore, realizzazione, forza, sono tutta una serie di emozioni che rendono la relazione educativa eroticamente connotata, dove "amore insegna e cura, riconosce l'altro nella sua singolarità e indica percorsi inediti da percorrere che riguardano anzitutto il ruolo che ha rivestito l'amore nella nostra personale storia formativa"³⁶. I dati che seguono necessitano di essere letti non dimenticando che dietro a quel particolare agire ci sono una serie di sentimenti che agiscono con forza nella relazione con l'altro e magari risultano poco consapevoli al genitore stesso. Nell'analisi svolta si possono ritrovare almeno due modalità di interpretazione del proprio ruolo genitoriale rispetto a quello dei propri genitori: il rinnovamento o la riproposizione. Ogni dato è emerso dalle interviste a fronte di una domanda generica sulla percezione del proprio ruolo, ma spesso spontaneamente anche in altri ambiti.

Un prima modalità è legata alla reinterpretazione, ovvero i neo genitori "vogliono interpretare il ruolo genitoriale meglio e più consapevolmente dei loro padri e madri"³⁷; in particolare il loro ruolo viene quindi rinnovato rispetto a quello dei propri genitori, modificando quelle pratiche, azioni, parole che hanno vissuto come non positive. In generale è possibile riprendere le parole di due genitori, un padre e una madre non della stessa coppia, che introducono indicativamente il tema: "dalle cose negative magari vissute come figli nella famiglia precedente dobbiamo imparare a non riproporle nella nostra famiglia" (T4) e ancora: "mio padre è proprio di un'altra generazione, quindi non è che avevo davanti un esempio, anche lui lavorava, era un lavoratore, operaio e quindi anche lui lavorava, però rispetto anche a noi era un'altra generazione, per cui le cose erano un pochino diverse" (T6). Questa in realtà è la consapevolezza, nei fatti poi proseguono ribadendo una certa difficoltà nel mettere in pratica quanto appena detto, nel primo caso con una battuta affermando: "per qualche motivo dallo psicologo ci andranno lo stesso ((ride))" (T4), quindi ipotizzando comunque la possibilità di incontrare delle difficoltà nel percorso di crescita (a cui può far fronte un professionista, per rimanere nella battuta); mentre nel secondo caso, a fronte di un modello da seguire non presente, è esplicitato che: "non me lo immaginavo il ruolo di padre, infatti me lo sono, te l'ho detto mi sono trovato anche in difficoltà" (T6). In un altro padre si può parlare di una revisione della formazione ricevuta dai propri genitori, un tradimento che porta i segni della rottura: "io me lo immaginavo (...) allora non me lo immaginavo nel dettaglio ehm (...) me lo immaginavo ehm ((4sek)) eh! ((sorridente)) diverso dal ruolo di mio padre nei miei confronti" (T1), oppure "dirti che avrei voluto assomigliare a lui uhm no, perché sono me stesso" (T10). In altri casi il tradimento apre alla scelta "in cui l'individuo è chiamato a trovare un modo per darsi un'altra forma e decidere di andare oltre, di riappropriarsi della sua tensione trasformativa [...] della sua tensione desiderante, la sua volontà di trasgredire"³⁸. Compagno quindi riferimenti come: "quello che ricordavo in negativo di mio padre (.) il

³⁶ E. Mancino, *Op. Cit.*, 2014, p.211.

³⁷ E. Catarsi, *Op. Cit.*, 2006, p.12.

³⁸ E. Mancino, *Op. Cit.*, 2014, p.258.

fatto che lui avesse sempre parlato un po' poco o avesse parlato per interposta persona come ti dicevo prima quindi no (.) piuttosto che dirmelo usava mia mia madre come veicolo e quindi il fatto di dire con con i miei figli vorrei che che che esserci io" (T1) o ancora: "mi ricordo cheeee, c'è tornava a casa ed era tutto un lavare, stirare, cucinare, ehmmmmmm preparare le cose per noi, c'è la classica donna di casa no? ehh e io non mi ci vedevo così, c'è uhmm non volevo essere così" (T14) e lo conferma successivamente quando descrive la sua giornata, tra lavoro, università, impegni domestici ed extra familiari. Rispetto al gioco un genitore riconosce di aver introdotto nel suo ruolo il fatto di dedicare un momento ludico con i figli, a differenza del padre: "un'altra cosa che mi ricordo di questo aspetto era che// e questo credo di averlo fatto onestamente (...) è io non ricordo (...) ehhh mio padre giocare con me ((3sek)) eh ripeto c'è i padri degli anni '60 '70 erano diversi dai padri degli anni '80 '90". Anche un altro padre si inserisce in questo filone, non volendo essere: "un padre seduto in poltrona che pretendesse che il bambino si alzasse per giocare (.) e il padre che deve scendere dalla poltrona e mettersi a giocare sul tappeto (.) ehm (...) cosa non volevo essere, non volevo essere il padre assente, il padre ehm (.) figura istituzionale no? quello che compare (...) ehm di contro però, dall'altra parte non volevo diventare il padre giullare, il padre giocherellone, il padre marionetta" (T3). In questi casi è evidente quanto trasgredire "appartiene al tradimento nella cifra del cambiamento, che risponde all'esigenza di sentirsi autentici tramite la ricerca e la scoperta di «regole non scritte» che permettono la creazione e la formazione di nuove immagini del mondo"; infatti prosegue indicando il padre che voleva essere, cioè: "in funzione del rispetto de-de della persona" (T3). Trasgredire una prassi non è garanzia di un risultato soddisfacente, ma è un rischio che si corre e al quale si può rimediare se ci si mette in ascolto del desiderio dell'altro; una madre riporta ad esempio le difficoltà che incontra nel gestire i propri figli: "mia mamma non mi diceva niente e le cose le ottenevo, io magari se non gli dicessi niente, però il problema è che non ce la faccio a farlo" (T9). Si mostra chiaramente in lei una doppia consapevolezza: l'agire positivo della madre, che otteneva ciò che desiderava, e il fallimento del suo modo di agire; in questo caso lo scarto tra questi due elementi è occasione per la nascita di un conflitto di desideri tra genitori e figli: la madre vuole imporre le sue regole alle quali i figli non vogliono attenersi. La difficoltà di cambiare rotta per un genitore torna anche nelle parole di un'altra madre: "non avrei mai voluto trovarmi cioè il classico io non farò mai non mi comporterò mai come si comportava mia mamma mio papà e poi ritrovarcisi [...]eh cavoli: sto facendo esattamente quello che stava facendo mia mamma, sto dicendo esattamente le cose stava dicendo mia mamma quelle che proprio mi davano fastidio che non capivo [...] (...) penso le stesse cose di me che pensavo di mia mamma e quindi mi dispiace (.) io non volevo diventare così". Si tratta qui di riprendere l'esempio già citato dell'invogliare i figli ad andare a messa la domenica, infatti prosegue: "questa cosa la sto un po' imponendo ai miei figli (.) uhmm cioè mi piacerebbe dire: ok, fate quello che volete (.) però mi rendo conto che sostanzialmente li (.) spingo a fare quello che voglio io" (T2).

Una seconda modalità è quella invece per un genitore di far proprio un atteggiamento, un'azione, un modo di porsi e riproporlo a sua volta ai figli, soprattutto se è stato recepito in prima persona come positivo. Gli esempi offerti dai genitori sono numerosi, si passa da aspetti più generali, come una moglie che riconosce al marito la volontà di essere presente

(mostrarsi attento e disponibile anche fisicamente) nei confronti dei figli: “lui ha avuto un papà presente e lui si sente di dover rifare esattamente la stessa cosa” (T2), ma è un altro padre a riconoscersi la stessa caratteristica: “quello vorrei esserlo per loro sempre (.) ecco sulla presenza, sulla presenza sì (.) vorrei essere sempre presente nella loro vita, non presente in modo fastidioso” (T10). Ma ancora rispetto al senso del dovere: “io quando ero ragazzina è sempre stato dovere e poi piacere, infatti lo Stefano mi dice sempre: per te è prima dovere e poi piacere” (T9); vengono riconosciute anche qualità relazionali ai genitori da riproporre: “quello che ho sempre apprezzato di mia madre era la grande capacità di ascoltare [...] questa cosa, sedermi e ascoltarli (...) questi sì, forse è l’aspetto di madre che più mi immaginavo e adesso sto cercando di portare avanti” (T14). A volte si è interiorizzato molto un modello familiare, e quindi riproposto, anche se gli altri membri della famiglia chiedono maggiore flessibilità; una madre ad esempio afferma: “io sento sicuramente l’educazione militare di mio padre” nel gestire gli impegni quotidiani, pur notando almeno da parte delle figlie la richiesta di una modifica di questa impostazione: “forse loro vorrebbero più morbidezza”, e la difficoltà della stessa madre di assecondare la richiesta: “ma io non so gestire questa” (T8). Infine si fa cenno anche al contesto sociale, quindi una questione extra-familiare, nel cercare il più possibile di essere di supporto in un periodo storico caratterizzato da forti incertezze sociali ed economiche: “il timore è quello di non poter garantire loro i mezzi e gli strumenti che di fatto i nostri genitori hanno garantito a noi” (T3).

5.I genitori si educano rispetto al più ampio contesto sociale.

Un ultimo aspetto, seguendo le parole che riportano i genitori, trova in altri soggetti – che non siano i figli, il partner, i propri genitori – un certo contributo al proprio ruolo in famiglia. Si possono individuare due ambiti nei quali madri e padri hanno speso delle riflessioni e si sono messi potenzialmente nelle condizioni di cambiare qualcosa di loro stessi; spesso si tratta solo di cenni, tuttavia è interessante per l’analisi che si sta volgendo dal momento in cui rendono l’idea di quanto una famiglia sia in relazione con l’ambiente esterno e da esso possa o meno farsi influenzare.

Un primo ambito sottolinea le relazioni tra genitori e cerchia amicale, in particolare un padre ricorda: “io ho degli amici che erano già padri ehh li osservano e vedo che non era, non era più la paternità che avevo in mente” (T7), oppure una madre: “entrare in un nucleo con bambini molto più grandi, c’è li vedi far delle cose tipo aprire il frigorifero, la dispensa e tirarsi giù da mangiare, che io inorridivo [...] vedevo questi atteggiamenti dicevo: no ma assolutamente, queste cose non si fanno, invece poi non è vero, ti ci trovi dentro e devi farci i conti e trovare la soluzione” (T4). La particolarità di relazionarsi con i propri amici sta nel fatto che, come emerge dalle parole degli intervistati, è possibile osservare la quotidianità di una famiglia e quindi avere in modo diretto una risposta circa i dubbi e le perplessità nella mente del genitore. Nell’esempio della madre citato, è proprio andando a cena da amici che ella ha potuto vedere come i genitori permettevano ai figli di cibarsi come e quando volevano; le sue riflessioni, e in questo caso anche critiche all’episodio, non si sono esaurite al momento dell’episodio ma si sono riproposte anche successivamente, tant’è che sollecitata da una mia domanda ha ripreso questo esempio proprio a partire dal fatto che si è trovata in quella stessa situazione in prima persona.

Strettamente legato a questo aspetto si ritrova anche “il genitore [che] si educa anche in virtù del servizio offerto da altri genitori”³⁹, che non necessariamente appartengono alla cerchia di amici ma ugualmente possono offrire un confronto su tematiche generali: “il rapporto con il secondo figlio, ma io un po’ parlando con le altre mamme effettivamente è molto più libero, molto più spont//più sereno, hai meno ansie” (T8).

Un secondo ambito fa invece riferimento a quei supporti esterni dai quali un genitore può attingere, ma senza sviluppare una relazione diretta, ad esempio giornali e riviste, negli inserti dedicati ad aspetti psicologici ed educativi: “a volte porta un pezzo di giornale, c’è scritto eh che se il bambino piange lo devi lasciare piangere” (T8); in altri casi invece i genitori fanno riferimento a professionalità che attingono all’ambito educativo: “gli psicologi dicevano che comunque quello che tu infondi a loro anche se hai controversee comunque gli rimane dentro” (T9), oppure: “adesso non mi ricordo come si chiamava quel prete lì che aveva non so quante lauree e ci aveva detto che se vostro figlio non vi odia, non avete fatto un buon lavoro no, come come come genitori, questa cosa qui mi aveva molto colpito” (T6)

2.6. Il caso T11-T12.

Se si presta attenzione alle trascrizioni delle interviste citate nelle analisi svolte finora, si noterà che non compare la coppia di genitori denominata T11-T12. Come detto nel capitolo precedente sulla selezione dei partecipanti, l’iniziale scelta di avere un campione di coppie di genitori molto variegato rispondeva al fatto che dal punto di vista della ricerca il desiderio di genitorialità accomuna qualsiasi soggetto che diventa genitore, a prescindere quindi dal diventarlo naturalmente; inoltre una lettura della famiglia come dispositivo apre alle possibilità di leggere più famiglie possibili, e giustificarle proprio a partire dal comune impianto educativo e pedagogico. Il desiderio, questa volta della ricerca, si è dovuto però progressivamente indirizzare verso un campione più omogeneo di genitori, data la difficoltà di trovare nell’ambiente di riferimento del ricercatore un numero sufficientemente variegato di soggetti disponibili alla ricerca. Per un campione che doveva essere un *maximum variation sampling* (Patton 1990) era necessario avere una massima varietà a disposizione; ma se progressivamente le disponibilità si addensavano su un campione più omogeneo, la maggior varietà sfuggiva alla ricerca⁴⁰. Piuttosto che forzare verso una partecipazione poco sentita da parte dei genitori, si è ritenuto di procedere basandosi sul desiderio di partecipare di quelle coppie che fin da subito hanno dato disponibilità. La “variazione massima” si è fatta più sottile: piuttosto che ricercarla in famiglie strutturalmente diverse la si è ritrovata in famiglie simili ma chiaramente uniche una dall’altra. Il caso T11-T12 qui riportato rientra nel primo criterio di selezione dei partecipanti alla ricerca; si tratta di una famiglia composta da un padre e una madre con tre figlie adolescenti; gli elementi di diversità che la rendevano una dei possibili casi strutturalmente nuovi rispetto al campione omogeneo riguardava la nazionalità straniera

³⁹ L. Fabbri, *Op. Cit.*, 2008, p.48.

⁴⁰ Ricordo casi di genitori separati che indicavano la difficoltà di partecipare congiuntamente al percorso di ricerca, oppure la difficile reperibilità di coppie omogenitoriali con figli pre-adolescenti.

della madre e soprattutto la riconosciuta disabilità di una figlia. Per entrambi i genitori si è proceduto secondo metodo, quindi intervistandoli singolarmente; tuttavia a fronte della deviazione di campione suddetta, avvenuta dopo queste interviste, la coppia non è stata richiamata per i successivi *steps* della ricerca, ma ad entrambi i genitori sono state ridate le trascrizioni e sono stati ringraziati per la disponibilità. È interessante tuttavia fare cenno a qualche passo del dialogo con loro perché a fronte di una diversità di struttura, in generale non si notano particolari differenze rispetto i temi della ricerca.

Il desiderio di genitorialità è progetto anche per questa coppia di genitori: “io ho sempre avuto, volevo due figli” (T11), “abbiamo creato proprio questa famiglia, non è che è venuta così” (T12) a fronte di un desiderio di maternità non presente (“no”) (T11) e un paterno più pronunciato “sì certo, sì. Certo che mi veniva il desiderio di diventare padre” (T12). È interessante notare che nella coppia esiste una diversità anagrafica di circa 10 anni, il marito essendo più grande sottolinea questo dato anche in termini di desiderio di progetto di una famiglia: quando era più giovane “non ci pensavo [...] ma dopo quando arrivi a una certa età ti rendi conto, non per egoismo: adesso ti rendi conto che non hai nessuno e poi diventi vecchio, non c’hai il bastone, non c’hai (...) sì, pensavi alla libertà [...] sì io avevo la voglia di crearmi questa famiglia” (T12). Non è marcata l’idea che la famiglia faccia il bambino o viceversa; si può solo percepire dalle parole del padre una certa progettualità, nella quale compare prima il desiderio di fare una famiglia, come citato sopra, e successivamente prosegue citando i figli: “dopo un anno o due che ci conoscevamo, ci siamo sposati e poi è venuto [il primo figlio]” (T12). Rispetto ai desideri dei figli non si fa un riferimento esplicito alla loro realizzazione o felicità, ma oltre ai desideri più frequenti di un genitore “i desideri ci sono tanti in una mamma, magari che trovano un lavoro, si sposano, hanno i figli” in questo caso riferiti a tutti e tre i figli, il genitore rimane ancorato alla realtà e risulta obiettivo nel riconoscere per la figlia con difficoltà il potersi realizzare in autonomia: “le altre figlie non che un lato egoistico, però loro stanno bene quindi chi sta bene se la cava molto di più rispetto un ragazzo disabile” (T12). Il pensiero del futuro rimane costante anche nei pensieri del padre, che non fa una distinzione esplicita rispetto alle figlie ma riconosce in generale “tutto il bene che uno vuole alle figlie, e quello di stare bene con la salute ehhh trovare il lavoro” ma sottolineando il pensiero per la figlia con disabilità: “ehhh con tutte le associazioni, le cose che ci sono [...] di vivere poi un domani quando io non ci sono eh di essere autonomi” (T11). Rispetto ai desideri dei figli non si incontrano particolari differenze rispetto agli altri casi analizzati, sono molto legati al piacere di soddisfare qualcosa di immediato e concreto: “il desiderio di G. ehhh va beh ha in testa il suo compleanno”, “un viaggio a vedere One Direction”, oppure legati all’impegno scolastico: “adesso mi parla solo dello studio, che deve finire la scuola” (T11) oppure “far le ferie a volte non andiamo” (T12). Non si evidenziano particolari desideri di autonomia dei figli “non so rispondere” (T12) neanche riconosciuti in modo diretto dai genitori e più strutturati: “non hanno (...) ancora una cosa così da dire: oddio”. Questo non esclude che in famiglia si sviluppino delle conflittualità proprio legate a uno scontro tra desideri: “magari loro vogliono fare questa cosa che non si può fare, e io vorrei fare altra, e là ogni tanto ci si, ci si scontra” (T11), a volte con riferimenti espliciti alla gestione delle loro cose in casa “devono essere più ordinate [...] loro si ribellano” (T12). Anche in questo caso però si presta un’attenzione in più almeno

nelle modalità con il quale si fanno notare determinati comportamenti o si improntano le discussioni, che rimangono in generale incentrate sul dialogo “noi di solito ehhhh dialoghiamo molto, quindi si spiega, questa cosa si fa oggi, se non si può fare non si fa, e cerchiamo sempre di spiegare, non nascondiamo le cose”, ma nel caso di “G. tende molto ad ingrandire le cose, quindi per evitare che magari si agita, gli dici in un secondo momento” (T11).

L’organizzazione della giornata è tipica, come per le altre famiglie: “ci alziamo alle 7, a parte la colazione, dopodiché vestirsi, accompagnare loro a scuola, poi dipende a che ora escono, si va a prendere, si torna, si pranza, poi chi fa una cosa chi fa altra e si arriva diciamo verso sera, poi c’è cena, compiti, controllare tutto e andare a letto” (T11); il marito riporta una descrizione simile, sottolinea con più forza i suoi compiti, essendo pensionato ed essendo a casa: “faccio un po’ di tutto, do una mano, devo lavare i piatti, lavo per terra, asciugo, faccio tutto quello che uno deve fare per creare proprio nel siiiin//come si dice, nella sintonia della famiglia (...) per far star bene i figli (...) prepariamo da mangiare” (T12). Emerge una certa complementarietà nei ruoli: una figlia con disabilità richiede per certi versi un impegno più attento nella gestione della quotidianità su più fronti, ad esempio rispetto a una realizzazione personale della moglie: “lei non può andare al lavoro perché deve badare a queste due” (T12) ma anche nella famiglia nel suo complesso, rispetto al passato: “gli anni passati dovevamo andare, chi andava in ospedale, chi andava da un altro, ci dovevamo dividere (.) è stata un pooooo’ travagliata la cosa ecco, però ce la siamo cavata abbastanza bene perché ci organizzavamo bene” (T12) oppure nel presente: “basta organizzare il tempo e si fa tutto, se non si fa oggi si fa domani” (T11). L’organizzazione è un punto centrale in tutte le coppie analizzate, e al di là degli impegni lavorativi o di altra natura, è un filo conduttore che rende questa famiglia omogenea alle altre: “[la gestione è] tranquilla come fanno tutte le famiglie” (T11); d’altra parte non è un dato che stupisce o del quale non si era prevista la comparsa, al pari delle difficoltà che il genitore incontra nello svolgere il suo ruolo: “ci sono giornate in cui dici proprio non ce la faccio più” (T11). Questa altalena di calma e scontro si mostra quotidianamente nelle relazioni in ogni famiglia analizzata; a titolo d’esempio ricordiamo questa madre che ricorda momenti frequenti nel quale “la devi minacciare: se tu non mi fai le cose che ti dico io, io non faccio quelle cose che vuoi tu, e siamo a pari. Quindi lei ci ripensa e inizia a fare quello che dice il genitore, che se no lei è capace di prendersi tutto e ciao poi” (T11). Anche il padre riconosce una certa elasticità ma pone arbitrariamente dei limiti: “io li lascio fare, fino a quando non danneggiano un qualcosa che// loro sbagliano? E io li faccio sbagliare, per fargli capire dopo, sempre nella norma” (T12). Come in altre famiglie è interessante notare come un genitore si prepari al suo ruolo, in particolare si ritrova per la madre un primo timore legato a una disposizione psicologica all’essere genitore: “inizialmente penso come tutte le mamme, l’idea spaventa perché comunque cambiamo noi, nasce il bambino e chissà se sarò in grado, c’è ti vengono tanti pensieri” alla quale si accompagnano anche dubbi sulla gestione materiale del proprio figlio: “difficoltà magari non essere in grado di tirarle su, di accudirle bene” (T11). Il padre invece si mostra più distante dalla vicenda, non sottolineando né ansie né predisposizioni rispetto al suo ruolo: “guarda, non lo immaginavo, non lo so” (T12).

Anche in questa coppia compaiono come nelle altre gli stessi riferimenti a un'educabilità del ruolo proveniente da ambiti diversi; il padre sottolinea due momenti, il primo in particolare si rifà all'essere stati educati dai propri genitori, riproponendo le stesse modalità: "vedevo sempre i miei, i miei genitori, con l'educazione che mi hanno dato [quindi è ritornata l'educazione] Sicuramente", ma ancora avendo frequentato l'ambiente militare, si ripropongono alcune modalità apprese in quell'ambiente come il rispetto e la conoscenza dell'altro: "il comportamento, perché quello che mi hanno insegnato a me da militare, e insegnavo ai soldati alle cose, è tutto giusto, e glielo insegno fino a non ossessionarle, ai miei figli, che la prima cosa è vivere e imparare a stare in mezzo agli altri, a conoscere" (T12). Un elemento di novità che emerge da queste interviste è l'essere educati come genitori e nello stesso modo come donne o uomini, grazie ai figli, ma dando merito a se stessi; la madre intervistata in questa coppia offre un momento di riflessione interessante, non ancora emerso in modo significativo nelle precedenti interviste, poiché più volte durante la conversazione ricorda le iniziali difficoltà che ha provato nel relazionarsi come madre rispetto alla società nei riguardi di sua figlia: "magari se sentivo parlare che qualcuno parlava male, io ci rimanevo molto male, e poi mi chiudevo dentro", emozioni che nascevano da un senso di impotenza, di impreparazione a gestire la situazione: "ci stavo male perché alla fine non sapevo neanche aiutarla o come gestire tutta la cosa in sé". La forza di questa madre nasce proprio da questo: dal constatare la situazione e cercare dentro di sé la spinta per far valere il suo ruolo: "poi dal momento che ho capito come funziona tutto... ho tirato fuori le unghie e via". La conoscenza del contesto e delle dinamiche con gli altri permettono di ricercare dentro di sé le risorse per fronteggiare episodi spiacevoli e saper difendere se necessario il proprio figlio, qualora egli non sia per svariate ragioni in grado di farlo per sé.

Come si può notare, l'analisi della coppia T11-T12 offre stimoli su cui riflettere al pari delle altre coppie entrate ufficialmente nel campione della ricerca. Seguono due considerazioni: la prima riguarda la pertinenza di questa famiglia nell'impianto della ricerca, poiché come si può notare i dati dei genitori intervistati sono in linea con le analisi fin qui svolte; ciò significa che le caratteristiche del dispositivo e gli elementi che danno corpo al desiderio educativo sono stati ritrovati anche in una famiglia strutturalmente (e in apparenza) differente. Proprio questa diversità potrebbe diventare in futuro stimolo per approfondimenti sul tema di ricerca, aprendo le riflessioni a tutte le nuove – perché temporalmente più attuali – famiglie o gruppi domestici. La seconda considerazione riprende velocemente i contributi di questa coppia all'analisi; in particolare la diversità di questo nucleo, data dalla disabilità di una delle figlie, gioca un ruolo importante seppur non incisivo in termini di desiderio; al di là dei comuni desideri di felicità per i figli: "ai figli uno vuole sempre tutto il bene, possono fare qualsiasi cosa" (T12) presenti anche in altre famiglie, è significativo ritrovare un desiderio educativo del genitore che non solo tenga conto delle esigenze quotidiane delle figlie nel qui e ora, ma che soprattutto si mostri come desiderio di creare le basi per un futuro migliore: "perché noi oggi giorno siamo qua, ma un domani non si sa, quindi la testa ogni tanto va avanti, chi si prende cura di loro ((?))" (T11). In altri termini e basandosi su questo unico caso, il desiderio di un genitore che riconosce al figlio delle difficoltà più o meno gravi, getta le basi per educare oltre alle figlie stesse anche il contesto di riferimento, che auspicabilmente si potrà/dovrà occupare

di loro quando mancheranno i genitori: “con la G. è un po’ difficile diciamo, però che un domani magari le sue sorelle si prendono il posto mio, quando lei avrà bisogno riescono a dargli una mano perché da sola è un po’ impossibile che si gestisce” (T11).

2.La porosità del testo come slancio alla ricerca.

Le interviste condotte hanno fornito spunti interessanti di riflessione rispetto al desiderio dei genitori di educare i propri figli preadolescenti e adolescenti. Ne è emerso un quadro variegato, che conferma l’ipotesi teorica di considerare il desiderio come un insieme di elementi in relazione e in rimando tra loro, piuttosto che individuare un oggetto di desiderio specifico. Se si potrebbe obiettare d’altro canto che è proprio il figlio a essere questo oggetto di desiderio genitoriale – dopotutto le pratiche educative dei genitori si rivolgono a lui in modo evidente – il desiderio si è manifestato in un insieme di elementi intrecciati che fanno riferimento all’educazione dei propri figli ma in famiglia, quindi con tutte le variabili che la comprendono.

La ricchezza di questi dati necessita tuttavia di essere nuovamente approfondita; se si è concordi nel riconoscere al desiderio una sua natura concatenante, e quindi suscettibile di mostrarsi di volta in volta sotto nuove forme, esso potrebbe essere letto come un furetto: “il desiderio sguscia via dalla parola in cui sembra esprimersi, non si blocca mai in una definizione o in un significante, vuol dire sempre altro da quel che nella domanda viene richiesto”⁴¹. Se da una parte il desiderio tenta di emergere in una pluralità di significanti concatenati tra loro, sono proprio questi ultimi a non poter essere individuati in maniera definitiva, ma solo provvisoriamente. Non si giunge quindi a concludere l’impossibilità di individuare un metodo capace di ricercare il desiderio dei genitori di educare i propri figli; piuttosto è necessario avere la consapevolezza che se la natura del desiderio è sfuggente e si mostra a tratti magari anche mimetizzandosi, è necessario un linguaggio altro dalla semplice parola per familiarizzare con questo «furetto» perpetuamente in movimento.

Le interviste in questo senso hanno fornito elementi sui quali riflettere e che hanno permesso una revisione dell’impianto di ricerca volta proprio a tentare rintracciare eventuali emergenze camuffate di desiderio. Per comprendere come sia possibile aprire il disegno di ricerca a favore di queste nuove emersioni, durante l’analisi delle interviste singole si è notato che in alcune parti delle conversazioni il linguaggio usato dai genitori richiedeva un’attenzione maggiore; le parole da loro pronunciate invitava il ricercatore a leggerle riconoscendo un valore che eccedeva il semplice significato manifesto comunicato. Questo linguaggio, come si vedrà, è altresì affine al pensiero pedagogico nella misura in cui facendosi *medium* nella conversazione, permette ai partecipanti alla ricerca di esprimersi sotto altri punti di vista, riaprendo nuovamente il tema del desiderio.

Per far sì che i dati grezzi delle trascrizioni emergessero e fossero utilizzati come punto di partenza per nuovi approfondimenti, è indispensabile riconoscere un lavoro congiunto tra

⁴¹ A. P. Rovatti, (a cura di), *Il coraggio della filosofia. Aut Aut 1951-2011*, Il Saggiatore, Milano, 2011, p.475.

ricercatore e partecipanti rispetto alle parole emerse durante le conversazioni. Si riconosce quindi un lavoro di «trama» con i genitori volto da un lato a riconoscere il contributo del ricercatore nell'emersione di aspetti particolari da approfondire, e dall'altro rivendicando nelle stesse parole dei genitori una porosità di significati che necessitavano di essere valorizzate.

1. Una nuova analisi focalizzata delle interviste svolte.

Il passaggio che si vuole proporre in questo paragrafo si snoda nell'approfondire la domanda di ricerca approdando progressivamente all'*Art Based Research* nei successivi paragrafi di questo capitolo.

Considerare i testi prodotti dalle interviste come delle narrazioni è il punto di partenza di questo approfondimento. Seppur sollecitati dalle domande del ricercatore che hanno settorializzato l'ambito di indagine, i genitori hanno anche spontaneamente fornito dei racconti piuttosto concreti della quotidianità in famiglia e del rapporto con i propri figli, talvolta conditi di spunti interessanti dai quali partire per approfondire i discorsi in circolo. Quando si afferma che un metodo, seppur delineato all'inizio della ricerca, è suscettibile di modifiche in corso d'opera (Mortari, 2006), questo lo si deve al rapporto che si instaura tra ricercatore e partecipanti alla ricerca, non prevedibile a priori; è in questa relazione che si gettano talvolta i semi di nuovi approfondimenti, nuove riflessioni e azioni metodologiche. In questo caso in particolare la ricerca si è ampliata dal punto di vista metodologico – ma di conseguenza arricchendo i risultati finora ottenuti – poiché i genitori hanno più o meno consapevolmente fornito termini, esempi, concetti che lasciavano ampio margine d'interpretazione proprio rispetto i temi sui quali si stava indagando.

Su questo punto si è quindi integrata una nuova fase al disegno di ricerca, articolata in due passaggi preliminari: il primo ritorna in modo approfondito sulle interviste nel cercare di approfondire e comprenderne l'aspetto narrativo, non solo circa le caratteristiche e i significati che si ritengono importanti per questo lavoro, ma soprattutto rispetto al margine di possibilità di sfruttare i testi prodotti riconoscendo il contributo e i margini d'azione del ricercatore, anche in termini metodologici. Nel secondo passaggio si giungerà quindi a comprendere come analizzate e valorizzare queste narrazioni.

1.1. Le interviste come narrazioni. Approfondire i testi riconoscendo una trama tra ricercatore e partecipanti.

Le 14 interviste condotte si è visto essere state analizzate in modo olistico, seguendo le indicazioni dell'analisi del contenuto; anche in questa nuova fase si è adottato lo stesso processo di codifica, tuttavia gli stessi testi sono stati oggetto di un lavoro differente e di tipo categoriale – rispetto al fatto che si sono scelte alcune parti privilegiate del testo completo prodotto dai genitori – lette non solo secondo il contenuto ma con attenzione anche alla forma degli enunciati. Il presupposto che fonda questo discorso è considerare le interviste dei genitori come delle narrazioni; di per sé fare un'intervista è iniziare una conversazione speciale perché orientata, supportata e sostenuta dal ricercatore che sollecita

la ricostruzione verbale critica dell'intervistato⁴². Ne consegue che il testo prodotto con un'intervista non è di per sé una narrazione critica degli eventi: si immagina di dialogare con i genitori avendo da ricercatore una griglia di domande piuttosto chiuse e settoriali, alle quale volentieri si risponderebbe con risposte veloci e puntuali. Se l'intervistatore non si propone accogliente e interessato realmente alla ricerca dei significati e delle esperienze che l'intervistato può comunicare, allora alla stregua di un questionario anche l'intervista potrebbe diventare uno strumento sterile, poiché non sfrutterebbe le sue potenzialità date dall'essere in relazione con l'altro. Evitando fraintendimenti, è indubbio che esistono diversi modelli di intervista adattabili a svariati oggetti e domande di ricerca; un'intervista può essere discorsiva se sollecita la produzione di rappresentazioni o credenze, oppure propriamente narrativa se nella sua impostazione facilita la narritività di momenti della storia di vita dei partecipanti o più propriamente biografica se interessata a cogliere aspetti personali e modelli operativi interni dei soggetti contenuti nelle storie personali. Al di là di queste distinzioni, ogni intervista si fonda su un presupposto metodologico fondante la sua stessa applicabilità, ovvero l'ascolto: sia per chi è invitato a rispondere alle domande, sia per il ricercatore che dovrebbe mostrarsi disponibile e dar valore a questo "essere ascoltati" da parte degli intervistati; è quindi solo promuovendo un ascolto attivo che l'intervista si apre alla narrazione.

Per comprendere in che termini le interviste condotte hanno prodotto delle narrazioni – perché anche in questo caso non tutto è riconducibile a una narrazione come si avrà modo di vedere – si vuole prendere come pretesto un episodio raccontato da una madre durante una delle prime interviste condotte. Avere la consapevolezza di fare ricerca su testi completi o stralci che narrano, è differente che considerare meramente le parole dell'altro come semplici risposte. Comprendere cosa si intende per narrazione è anzitutto disporsi ad un livello di analisi che lavora sulla struttura del testo, in modo da coglierne le potenzialità strutturali nonché di significato evitando di leggere superficialmente le parole degli intervistati.

L'episodio scelto è un esempio di come è stata impostata l'analisi del contenuto in questa parte di elaborazione dei dati grezzi.

“Appunto io avevo appena partorito, e avevamo una levatrice che veniva proprio i primi tempi a casa che mi avrebbe dovuto fare un po' le dritte di come gestire nella quotidianità il bambino (.) allora anzitutto sicuramente la presenza di questa donna ehh ha lenito il dolore dell'assenza di mia madre, perché io avrei voluto mia madre e questo ((sorride)) l'ho sempre detto: la donna italiana media cerca la mamma, io non l'ho mai cercata perché sapevo che non l'avrei mai potuta trovare, e quindi è vero che forzatamente sono stata più forte di altre madri ma se avessi potuto ((sorride)) mi sarei appoggiata a lei. Quindi c'era la presenza di questa levatrice, in più questa donna aveva un tono di voce terribile, altissimo, e tendeva era stridula, c'è proprio a volte quando parlava sembrava quasi che urlasse, cosa che io detesto, chiunque mi voglia, se vuoi ottenere qualcosa da me parlami, puoi anche insultarmi ma un tono di voce pacato, se

⁴² Cfr. C. Bove, *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Franco Angeli, Milano, 2009.

qualcuno mi (.) mi parla con con violenza e tono di voce alta io mi blocco [...] Chiudo, c'è R.[il marito] gli dico sempre: tu fammi una settimana di urla e io alla domenica sono già con la valigia ((sorridente)) ed esco di casa zitta zitta (.) quindi questa donna parlava, in più A. S.[la figlia] urlava, ehh va beh urlava perché poi ho scoperto dopo che era, uhmm aveva una piccola forma di plagiocefalia, quindi ogni volta che//la plagiocefalia non so se sai//va beh, la bambina aveva già una cattiva postura nell'utero, tendeva sempre a stare sullo stesso lato, e quindi una parte del cervello si era un po' schiacciata//della della calotta cranica si era schiacciata, e questa poi nata così la spostavi, e questa appena la toccavi e non era più nella posizione che diceva lei, lei faceva l'inferno, urlava, e io non dimenticherò mai questo senso di disagio e terribile voglia di fuga quando un giorno questa qua, la levatrice che mi parla e mi dice che cosa devo fare vedendo la bambina che piangeva mi dice: devi fare così devi fare così (...) e la bamb//allora la bambina che aumenta le urla sue, queste due che ad un certo punto non capivo più chi urlava più delle due, perché la signora cercava di superare con la sua voce l'urlo della bimba, io ho pensato in quel momento: se solo potessi scappare, c'è io in quel momento penso che (.) a volte sento dire che: però il primo figlio, la molla prende e se ne scappa dai genitori, va via. Io se avessi potuto forse lì mi sarei presa qualche mesetto sabbatico” (T8).

Questo stralcio è testuale ed estratto dal discorso di una madre, proprio come è stato fatto per l'analisi dei contenuti illustrata nel paragrafo uno di questo capitolo.

Possiamo definire la narrazione come “la rappresentazione di avvenimenti e situazioni reali o immaginari in una sequenza temporale”⁴³; la costante tempo diventa quindi uno degli elementi fondanti la possibilità di narrare storie di personaggi. Al di là di questa struttura elementare, suscettibile di modifiche legate ad una non cronologica sequenza degli avvenimenti (nella narrazione complessiva dell'intervista la madre propone questo flashback) o alla realtà o meno dei protagonisti della vicenda e una serie di altre variabili – legate agli avvenimenti, agli imprevisti, agli ambienti descritti ecc. –, è necessario approfondire il discorso in merito alle parole che fondano la narrazione degli intervistati. Il brano riportato, al pari di altri, può essere letto su un triplice livello:

- Il primo è quello della storia e riguarda l'oggetto della narrazione, ovvero il contenuto e il significato. Viene quindi narrata la vicenda di questa madre che ricorda le sue difficoltà nel gestire la figlia neonata e il difficile rapporto instaurato con la levatrice che l'aiutava (“*mi avrebbe dovuto fare un po' le dritte*”); vengono forniti dei dettagli come descrizione di questo personaggio (“*questa donna aveva un tono di voce terribile, altissimo*”) e il ricordo di un episodio in particolare (“*la levatrice che mi parla e mi dice che cosa devo fare vedendo la bambina che piangeva mi dice*”) nel quale il rapporto inizia a incrinarsi a seguito dei lamenti incontrollati della figlia e le urla e il caos da parte della levatrice da questo derivate (“*allora la bambina che aumenta le urla sue, queste due che ad un certo punto non capivo più chi urlava più delle due, perché la signora cercava di superare con la sua voce l'urlo della bimba*”). A questi momenti vengono aggiunti rimandi significativi, ad esempio rispetto al rapporto tra la

⁴³ G. Prince, *Narratologia*, Pratiche, Parma, 1984, p.6.

neomamma e la propria madre assente (“*ha lenito il dolore dell’assenza di mia madre, perché io avrei voluto mia madre*”) oppure ricordando anche emozioni malinconiche e tristi legate alla non presenza di quest’ultima; ma ancora un intermezzo descrittivo rispetto al problema della figlia (“*aveva una piccola forma di plagiocefalia*”) importante perché aiuta l’ascoltatore – e il lettore – a comprendere l’oggetto della futura difficoltà relazionale con la levatrice. Ma ancora legate alla sua figura stessa, come considerazione personale sul suo ruolo (“*sono stata più forte di altre madri*”).

- Il secondo livello è il racconto, ovvero la forma del discorso stesso. Si tratta di una digressione di un più ampio discorso legato alla percezione della madre del suo ruolo. Nel rispondere alla domanda la donna fornisce questo esempio apparentemente slegato dal discorso (non le è stato chiesto di raccontare un episodio di difficoltà del suo ruolo) ma che ritorna dal momento in cui si è riconosciuta madre quando ha provato una difficoltà che l’ha costretta in prima persona a farsi carico della figlia, lasciando da parte l’aiuto della levatrice. Il racconto nasce quindi come ricordo dai toni informali (ad esempio la madre si mostra spontanea, a suo agio, tant’è che sorride tre volte mentre racconta) e vengono usati quasi esclusivamente tempi verbali al passato tranne in due occasioni: la prima legata alla digressione sul problema della figlia (“*non so se sai*”) oppure quando riflette sulle difficoltà e il senso di fuga che accomuna altri genitori (“*a volte sento dire*”). Nella struttura del racconto sono presenti brevi salti temporali: la vicenda inizia in riferimento ad un episodio passato, al quale segue una breve considerazione personale della madre (quando afferma di essere stata forte non avendo la propria madre accanto fa una riflessione nel momento in cui sta raccontando, quindi si basa su un avvenimento passato ma rendicontato nel presente); torna quindi sulla storia con la levatrice, la quale si interrompe per lasciare spazio alle informazioni legate alla plagiocefalia, ritornare poi sulla vicenda e concluderla con un commento personale attuale (ricordando ciò che ha passato).
- Il terzo elemento è quello più importante per la ricerca che si sta conducendo e riguarda la narrazione, ovvero l’atto con il quale qualcuno racconta qualcosa a un altro. Si potrebbe definire la narrazione come la presenza tra storia e racconto di una certa trama, ovvero quel tracciato nel discorso che invita l’ascoltatore a seguire l’andamento della vicenda. Nel caso dell’episodio raccontato questo è evidente perché essendo io colui che ha ascoltato la vicenda, posso confermare un certo interesse suscitato dalla madre mentre raccontava la storia. Comprendere da dove nasce questo interesse è infilarsi nelle pieghe della trama, quindi si tratta di vedere l’ascoltatore (il ricercatore) implicato su un duplice livello; da un lato si trova imbrigliato nel filo della narrazione, gestita dall’autore: la madre più o meno consapevolmente ha intercalato nella storia principale un *flashback* (il rapporto con la levatrice), che hanno quindi procrastinato lo svolgersi dell’episodio centrale (vedi ad esempio il discorso sulla madre, la descrizione del problema della figlia). Il secondo livello è ancora più interessante perché evidenzia come il ruolo del ricercatore (l’ascoltatore) non è passivo, non è solo di ricezione degli eventi raccontati, ma esso si situa più o meno consapevolmente all’interno della trama e in qualche modo contribuisce a crearla insieme all’intervistato. Si prenda ad esempio il momento in cui la madre interrompe il racconto per fare cenno alla plagiocefalia: è stato per via del mio linguaggio non verbale che la donna si è sentita di interrompere,

leggendo in me la non conoscenza dell'argomento e pensando di introdurre nel discorso una spiegazione che potesse facilitarmi la comprensione; la linearità del suo discorso viene quindi in parte cambiata a seguito di questa interruzione.

Al di là del caso specifico riportato, queste distinzioni sono state sottolineate per comprendere quanto possa essere intricato e complesso scegliere le modalità di analisi di un testo, e quindi anche apportare risultati diversi alla ricerca. Se è corretto affermare che non si analizza un testo settorializzando i significati e i contenuti dalla forma e dalla struttura – poiché in misura differente ogni elemento ritorna come parte di una comprensione più generale del testo – ciò che in questa sede risulta interessante è proprio la trama. Essa risulta essere l'elemento fondante una narrazione dal momento che “ha a che fare specificatamente con il desiderio [poiché] quasi tutte le vicende che amiamo sentir raccontare riguardano, in un modo o nell'altro, dei desideri”⁴⁴. Il punto essenziale della narrazione risulta proprio essere questo intreccio di eventi, questa connessione plurale di personaggi, esperienze, emozioni, luoghi che danno vita alla trama e strutturano in una certa forma il discorso; lo spettatore, come il lettore che assiste in contesti diversi allo svolgersi di una storia (pensiamo alla visione filmica ad esempio, alla lettura di un libro appassionante) si trova inevitabilmente imbrigliato nel racconto. Se è ipotizzabile supporre dei discorsi nei quali la trama risulti accessoria – ovvero possono esistere discorsi privi di un intreccio forte che lega tra loro gli eventi, ad esempio la descrizione di un oggetto – in altri racconti essa è presente come rappresentazione che connette⁴⁵, ovvero è ciò che stabilisce nessi tra rappresentazioni, episodi, personaggi.

La trama risulta connessa al desiderio su un duplice livello. Nel primo caso si tratta del desiderio di raccontare e raccontarsi, in questo caso come genitore; la narrazione proposta, al pari delle altre presenti nelle conversazioni, evidenzia come per un genitore possa essere soddisfacente e gratificante poter discorrere del suo ruolo di padre o madre. Non si tratta semplicemente di rispondere alle domande poste – alcune storie emergono al di là del chiedere approfondimenti più espliciti – ma nella maggioranza dei casi sono momenti sorti spontaneamente nel discorso e che il genitore ha ritenuto significativi per le tematiche trattate. Il desiderio di educare di un genitore si mostra qui in un più ampio desiderio di narrare la sua storia, condirla con particolari e dettagli che arricchiscono la trama da lui costruita e mettono il ricercatore nelle condizioni di inserirsi in questo discorso con interesse. Spesso sono proprio i nessi creati con la trama a rivelare azioni e relazioni propriamente educative, quindi evidenziando il desiderio genitoriale. Nel secondo caso è altresì presente il desiderio di ascoltare del ricercatore, ovvero il desiderio di conoscenza rispetto l'argomento di cui si sta occupando.

A seguito delle prime analisi è già emerso quanto sia possibile riconoscere al desiderio almeno due caratteristiche, emerse a partire dai dati di ricerca. La prima riguarda un desiderio non chiuso ma aperto a nuove progettazioni; l'esempio fornito era proprio legato alla generatività: mettere al mondo un figlio non esaurisce ma anzi avvia un più ampio desiderio di essere genitori. La seconda riguarda la condivisione come aspetto del proprio

⁴⁴ P. Jedlowski, *Op. Cit.*, 2000, p.16.

⁴⁵ Cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano, 1986.

ruolo: non si è genitori in solitaria, anche se single, perché è la natura stessa del desiderio ad essere relazionale, si lega comunque a qualcosa o (meglio) a qualcuno. Queste caratteristiche ritornano anche a questo livello: cambia il punto di vista e il desiderio (ora è quello di narrare, non quello di educare) ma la sua natura di fondo rimane la stessa: che si tratti di storie raccontate o ascoltate, esse sono anzitutto volte a condividere o prestare attenzione a un particolare episodio in famiglia, legato ai figli e al proprio ruolo; inoltre esse non risultano esaustive, ovvero il desiderio non si esaurisce saturando l'oggetto (il racconto) poiché una narrazione che sia tale non termina le sue possibili significazioni, ed inoltre non è l'unica forma di racconto dalla quale attingere. Si prenda ad esempio l'episodio citato poc'anzi; al pari della storia di questa madre, in altre trascrizioni sono presenti racconti simili che narrano delle difficoltà con figli neonati, o dei rapporti con figure esterne la cerchia familiare che a titolo diverso si sono occupate dei figli.

Questi spunti confermano come la narrazione del genitore si tesse in una trama con il contributo del ricercatore; il tema di ricerca, associato a questa tipologia di intervista, sprona un padre o una madre a raggiungere una profondità di questioni, anche esemplificate, come quelle raccolte. Da questo punto di vista è possibile ulteriormente porre attenzione alla trama della narrazione complessiva del discorso sulla genitorialità come intreccio tra tutti i partecipanti alla ricerca – a conferma del fatto che il ricercatore è implicato e non è esterno alle azioni di indagine – che si situa ad un livello superiore le singole narrazioni dei genitori, infatti “un racconto è un discorso a proposito di certi fatti, ma, nella misura in cui si manifesta in una narrazione, transita fra un soggetto e un altro, si realizza all'interno di una relazione e contribuisce a crearla”⁴⁶.

Possiamo quindi confermare che un approccio narrativo ai testi prodotti dai genitori sono il prodotto di una trama tra ricercatore e genitori aperta alle significazioni; essa non si esaurisce quindi nel significato immediato delle parole ma è potenzialmente aperta al confronto e al dialogo, in una tessitura congiunta volta ad approfondire l'oggetto d'indagine. Questo è importante anche in termini di metodo, poiché il valore più significativo della ricerca non è legato ad una rigorosa sequenza di scelte e tecniche da applicare, ma oltre ai dati raccolti si tratta di avere chiara la trama di ricerca co-costruita, tra chi narra e chi ascolta; la costruzione di senso è quindi intersoggettiva: non è ne veicolare solo contenuti da parte dei genitori, ne limitarsi a raccogliergli da parte del ricercatore. Quest'ultimo è chiamato a partecipare attivamente alla ricerca, sintonizzandosi sui significati che emergono e supportando un metodo che si costruisce nel divenire dell'indagine stessa.

1.2.Prepararsi al lavoro sui testi delle interviste.

Giunti a questo punto diventa interessante comprendere più nel dettaglio in che misura il ricercatore può inserirsi nella trama narrativa delineata dagli intervistati, ovvero che margine di azione ha non solo nell'interpretare i dati raccolti ma anche come sfruttare al meglio le potenzialità derivate dal dialogo con i genitori.

⁴⁶ P. Jedlowski, *Op. Cit.*, 2000, p.25.

Per quanto riguarda il primo aspetto – l’analisi dei dati – si è visto come le interviste siano state analizzate con attenzione al contenuto, rintracciando le parti che potessero dare voce al desiderio educativo dei genitori protagonisti della ricerca. Rispetto il secondo punto circa le potenzialità dei dati di ricerca, è necessario approfondire più dettagliatamente come sono state nuovamente lette le interviste, e in questo ritorna il concetto di trama.

Il termine inglese «*plot*» è il corrispettivo italiano di «trama» e si presta ad una serie di riflessioni a partire dalla sua etimologia. Se leggiamo il vocabolo come predicato è possibile individuare diversi significati: dall’azione più incisiva di tramare, intesa nell’accezione di pianificare e progettare (“the opposition is plotting a takeover”), a quella più meccanica di disegnare e segnare (“Bonnie plotted the points on a graph”), a quella più negativa di cospirare, com-plotare (“He plotted to get his boss sacked”). In italiano questa gradualità si perde, a favore di un significato più positivo (legato al tessere una trama, figuratamente intrecciando i fili per costruire qualcosa) o uno più negativo (ordire inganni). Al di là dei contesti nei quali la trama risulta essere l’intreccio di una storia, è abbastanza probabile associare al verbo tramare un significato non propriamente positivo. Si tratta quindi di smarcarsi da questa posizione e mostrare come l’azione di tramare tra ricercatore e intervistati sia invece più consona ad un intreccio potenzialmente positivo. Il termine può anche essere letto come sostantivo: al di là della trama di una narrazione (quella che abbiamo visto finora), di un piano o di un complotto, è possibile leggerla anche come zona, lotto di terra (“there’s a nice plot at the bottom of the garden”). Il ricercatore può quindi muoversi su un duplice livello nei confronti della trama; nelle pagine seguenti ci si concentrerà sul primo di questi due livelli, mentre nel successivo paragrafo si leggeranno i testi dei genitori alla ricerca di trame come «demarcazioni di terra».

Quando si è pensato di allestire un disegno di ricerca che avesse come tema centrale il desiderio educativo di genitori con figli preadolescenti e adolescenti, si è da subito ipotizzato di entrare sul campo umilmente; come ricercatore ciò significa partire con uno sguardo appassionato ma non subordinato a preconcetti sul tema. Si vedono quotidianamente, dai diversi luoghi pubblici ai media, «situazioni familiari» che fanno riflettere rispetto al rapporto tra genitori figli; ma al di là delle opinioni personali come persona, prima che come ricercatore, indagare questo spaccato di realtà significa partire dal presupposto che ogni famiglia merita di essere letta in modo approfondito, osservata e studiata in modo da evitare inutili e sterili critiche. In un mondo così immerso di parole, la prima azione professionale per un ricercatore è quella di fare silenzio: ritagliarsi un tempo e uno spazio che si slegli da queste dinamiche per entrare in modo disinteressato nella realtà da indagare. La postura della ricerca adottata evidenzia alcune accortezze sul metodo con il quale si è approcciato alla realtà; queste, insieme, evidenziano un comune lavoro di costruzione dei significati con i partecipanti alla ricerca – un ordito, una trama – con la quale si è potuto integrare il disegno di ricerca.

Un pre-requisito indispensabile per il ricercatore è lasciare depositare le proprie conoscenze, i propri filtri, le proprie comprensioni sull’argomento che possono influenzare non solo come si scruta il campo della ricerca, ma potrebbero anche condizionare la stesura del metodo stesso di ricerca rispetto agli eventuali limiti che il ricercatore si pone; se ad esempio abbandonano l’idea che il video possa essere uno stimolo per indagare e riflettere su

determinate tematiche, sto implicitamente filtrando il disegno di ricerca con le lenti di colui che crede che un genitore non abbia tempo e voglia di spendere del tempo con questa tecnica per questa ricerca. Si tratta di avvicinarsi all'idea di un'epochè fenomenologica come disposizione a lasciare da parte le proprie idee rispetto un oggetto e disporsi in modo da lasciarsi abbracciare dall'oggetto di ricerca stesso, seguendo le sue manifestazioni. Sconfinando quindi anche dal punto di vista etico nei riguardi di una ricerca – e in realtà anche per qualsiasi evento educativo – si tratta di “promuovere un processo autenticamente educativo”⁴⁷ nella misura in cui invita il ricercatore a convertire il suo sguardo, a riflettere sulla propria posizione nella relazione e mettersi in discussione evitando di porsi come un depositario di verità da trasmettere. A questo proposito è capitato durante le conversazioni di incarnare la figura dell'esperto, in realtà non per qualche mia considerazione ma per le circostanze del dialogo; un padre ad esempio esplicitamente mi invita a dare un parere rispetto una questione da lui sollevata: “*io quando sento: i genitori devono essere gli amici dei figli noonn, non mi trovo (.) magari tu hai studiato qualche teoria su questa*” (T10); ma ancora un altro padre che conclude un discorso legato al carattere del figlio maggiore, con il quale a volte fatica ad entrare in relazione, attribuendo questa difficoltà alla presenza del figlio più piccolo e ponendo la questione come domanda rivolta a me: “*l'unica variante è il fratello no?*” (T6). L'etica della ricerca presuppone che ci si esponga rispetto alla propria formazione, rivendicando quindi una competenza nell'ambito formativo e pedagogico come garanzia del lavoro; tuttavia questa postura dovrebbe essere accantonata a favore di un ascolto dell'altro come risorsa, quindi non ponendosi nell'atteggiamento di colui che conosce indiscutibilmente la verità o di chi ha la presunzione di sapere dove e come cercare i dati della ricerca. Questo traspare anche dalle scelte metodologiche e della relazione che si intende sviluppare con l'altro, ad esempio si potrebbe rispondere ad una madre che non sa “*quali corde devo toccare*” di essere libera di esprimersi liberamente “*quelle che voglio (.) va bene ((ride)) spero non sia inutile*” (T2) e supportando la sua testimonianza valorizzando le sue future parole: “*niente è inutile ((sorridente))*” (mia risposta in T2). Come riporto nel diario, non è stato facile mantenere un atteggiamento umile rispetto alle questioni che hanno sollevato i genitori; d'altra parte è innegabile che anche solo dal punto di vista della buona educazione, si è portati a fornire un contributo alla relazione e approfondire l'aspetto emerso durante l'intervista. Cercare di evitare di rispondere in modo chiaro, anche con un parere professionale, è eticamente corretto dal momento che non espone il ricercatore a dover supportare o meno le parole del genitore. L'atteggiamento di sospensione del giudizio non dovrebbe essere infatti letto come utopico: lo testimonia il fatto che come ricercatore è stato difficile non rispondere ai genitori, e probabilmente è comunque trapelata un'idea rispetto alle domande che mi sono state poste. Ma al di là di questi episodi, si intende considerare l'epochè fenomenologica non solo come sospensione delle proprie precomprensioni (non si è risposto agli intervistati, si accetta senza giudicare ciò che loro affermano) ma leggere l'esperienza stessa di ricerca – quindi il tramare umile che guida l'indagine empirica tra ricercatore e partecipanti – come momento di sospensione delle presupposizioni ingenuie sul fenomeno. Ne deriva che l'epochè non è una pratica momentanea ma è invece la ricerca stessa, dal

⁴⁷ P. Bertolini, *Op. Cit.*, 1988, p.55.

momento che “gli oggetti della conoscenza sono i miei cogitata, non gli oggetti dell’esperienza empirica”⁴⁸. Si tratta quindi di leggere l’atteggiamento umile di ricerca con la consapevolezza, almeno da parte del ricercatore, che ciò che viene narrato insieme è un fenomeno, una rappresentazione singolare di quella relazione, famiglia, desiderio.

Vorrei ancora soffermarmi brevemente su questo passaggio, poiché il procedere umile della ricerca non è libero e svincolato da qualsivoglia criterio di indagine; non è possibile per un ricercatore entrare sul campo senza aver allestito delle mosse metodologiche che gli consentano di raggiungere gli obiettivi, più o meno precisi, che si era prefissato. Se da un lato si tratta di apportare un contributo al panorama scientifico accrescendo la conoscenza su un determinato argomento, dall’altra la ricerca dovrebbe anche promuovere un miglioramento della qualità della vita dei partecipanti e in generale del gruppo sociale al quale possono essere rivolte queste riflessioni. Adottare una filosofia partecipativa della ricerca significa partire dal presupposto che il contributo indispensabile degli attori dell’indagine non è dato solo dai contenuti e dai significati che possono trasmettere con la loro esperienza, ma anche dal grado di collaborazione nella ricerca stessa; essi “contribuiscono innanzitutto a quella fase di pensiero creativo in cui si elabora il progetto di ricerca e poi prendono parte attivamente ad essa intervenendo nel processo di progettazione, implementazione validazione della ricerca”⁴⁹. Reason attribuisce ai soggetti coinvolti il ruolo di co-ricercatori (Cfr. Reason 1998) che risulta essere appropriato in due circostanze: la prima riguarda il contributo che si è appena individuato dei genitori nell’allestire con il ricercatore il disegno di ricerca; dall’altro i genitori stessi possono sviluppare una certa disposizione alla riflessione che li rende autonomamente ricercatori rispetto al proprio ruolo in famiglia (basti pensare alle riflessioni che sviluppano pensando alle loro azioni).

Una collaborazione creativa tra attori della ricerca presuppone una lettura non banale o superflua delle relazioni che si sviluppano, ovvero è limitante e scontato affermare di riconoscere il punto di vista altrui e valorizzarlo; si potrebbe anzi affermare che questo è il punto di partenza nella costruzione di una storia comune tra ricercatore e partecipanti volta a creare un «noi». Si preservano quindi almeno due soggettività: quella dell’intervistatore nella sua individualità, originalità, e quella dell’intervistato, anch’essa unica e personale. Non è la semplice messa in comune di punti di vista differenti, piuttosto ciò che viene a crearsi è una nuova realtà – quella della ricerca – che trascende sia lo svolgersi della vita diffusa pur essendone inserita, sia il procedere aprioristico della ricerca, svincolato da qualsiasi criterio paradigmatico.

In questo senso un’indagine può essere una co-costruzione creativa, poiché è intersoggettiva nella misura in cui getta le basi per creare un mondo che sia quella della ricerca, nel quale è responsabilità del ricercatore spronare e fare in modo – attraverso il metodo – di creare un *setting* adatto a far emergere dati significativi. Non è l’atto di entrare rigidamente sul campo e applicare un metodo e delle tecniche depredando l’altro dei suoi significati, e non è neppure lasciare all’altro la libertà di muoversi svincolato dalle direzioni di senso dell’indagine. Si tratta invece di instaurare una relazione, in un

⁴⁸ Ivi, p.115.

⁴⁹ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2012, p.128.

particolare dispositivo di ricerca – quindi con attenzione a tempi, spazi, simboli, corpi – dove preservando la diversità costitutiva di ognuno si possa mettere insieme un racconto comune circa l’oggetto della ricerca stessa: il dispositivo-tela permette di intrecciare in un ordito i fili degli individui chiamati a dar voce ai significati della ricerca. Ogni filo, simbolo dei diversi contributi portati all’indagine, viene intrecciato con la consapevolezza di creare un lavoro di trame congiunto ma aperto all’errore, ai nodi dovuti a incomprensioni, difficoltà di instaurare una relazione autentica che apra al campo di indagine, ad assecondare posture non consone al lavoro insieme; se ad esempio mi fossi posto da ricercatore esperto, la costruzione di una storia di ricerca insieme si sarebbe sbilanciata: i genitori si sarebbero adeguati al mio pensiero oppure l’avrebbero contestato inficiando quell’ascolto non giudicante tanto cercato.

Un ultimo punto da approfondire è legato all’individuare da dove nasce questa storia condivisa «con» le persone e non «sulle» persone implicate nella ricerca. Ci si chiede cioè come può prendere avvio, in un luogo poco conosciuto dal ricercatore (generalmente gli incontri finora svolti e che seguiranno sono stati fatti a casa degli intervistati) una relazione autenticamente co-costruita. L’analisi si sposta quindi sul dispositivo associato alla ricerca, in particolare sulle dinamiche di potere sottese all’emersione del dispositivo stesso; ad esempio i luoghi e i tempi sono dettati dalla famiglia ospitante, e non sono quindi neutri: pur essendo in alcuni casi anche disponibili a contrattare ora e luogo nel quale intervistare (cucina piuttosto che sala ad esempio), i genitori conoscendo l’ambiente sanno come muoversi in esso. È ipotizzabile infatti che essendo il ricercatore chiamato nel contesto dell’intervistato – quindi ospitato – sia esso in posizione svantaggiata rispetto all’idea di una costruzione condivisa nella quale entrambe le parti si facciano promotrici del desiderio di condividere una storia comune. Spetta ai genitori, com’è stato in tutti i casi della ricerca, riequilibrare questi rapporti di forza; il genitore ha dal canto suo la sicurezza dell’ambiente domestico, ma non conosce a fondo il ricercatore e pertanto è necessario che si fidi non solo nell’accoglierlo a casa ma anche ad aprirsi al dialogo⁵⁰.

Al di là quindi dei luoghi che sono dettati dai genitori, ci sono dimensioni che trascendono le volontà dei singoli soggetti ma sono di comune accordo, spesso tacito: i tempi e la disposizione nello spazio vengono stabiliti da entrambi – nessun genitore mi ha detto dove sedermi ad esempio. Oppure ci sono accortezze che vengono adottate per creare un *setting* di ricerca volto alla creazione di una dimensione condivisa, di un momento speciale e particolare che è quello della ricerca (mi viene offerto da tutte le coppie qualcosa da bere). Si viene quindi a creare, per quanto il ricercatore abbia modo di agire, un particolare *setting* inteso come “insieme delle costanti nel cui ambito si svolge un processo educativo [ovvero] il ruolo dell’operatore, le sue teorie di riferimento, la sua professionalità e l’insieme dei fattori spazio-temporali”⁵¹; nei riguardi dell’indagine si tratta di usare consapevolmente lo spazio, il tempo, le regole del dispositivo di ricerca in atto; in particolare è il dispositivo pragmatico ad essere chiamato in causa, dove la dimensione esperienziale stacca dalla vita diffusa per rendere l’esperienza di ricerca finzionale; con

⁵⁰ A questo proposito ricordo un padre che a termine dell’intervista mi sottolinea proprio la non facilità per un ipotetico genitore di aprirsi personalmente a raccontare momenti importanti della sua vita, ma anche la bellezza di essere messo nelle condizioni di farlo.

⁵¹ L. Regogliosi, G. Scaratti, *Il consulente del lavoro socioeducativo*, Carocci, Roma, 2007, p.80.

questo termine si vuole riconoscere che l'esperienza educativa su cui stiamo lavorando si configura come area potenziale, ovvero è il contesto in cui si svolge l'esperienza educativa che "pre-cede (nel senso che «viene prima») la soggettività, le relazioni tra soggetti, ma nel contempo viene da esse alimentato e modificato"⁵². Si parla quindi di esperienza di ricerca con valenze educative nella misura in cui, pur situandosi nella realtà, se ne distanzia per favorire un apprendimento; quest'ultimo è dato, per il ricercatore, dalle risposte alla domanda di ricerca che verranno rielaborate rispetto al mondo della vita, e per il genitore riguarda l'occasione del confronto e del dialogo come momento sul quale riflettere circa il proprio ruolo.

Il *setting* è quindi un luogo che si connota semanticamente e simbolicamente, nel quale si manipolano le condizioni materiali nella consapevolezza che si andrà ad incidere, magari anche in modo poco significativo, sulla ricerca stessa. Ad esempio l'uso del registratore per le interviste può risultare una banalità, ma rendere la sua presenza evidente o al contrario mistificarla può invitare ad esporsi senza il timore di essere giudicati; una madre ad esempio, a seguito di un ragionamento a suo dire contorto, afferma: "*non so cosa viene fuori [indica con lo sguardo il registratore]*" (T2), il che lascia sottendere non solo che riconosce la presenza di un «elemento terzo» nella conversazione, ma che ad esso è possibile associare anche una dimensione performativa legata ai contenuti della ricerca. Istituire quindi una trama condivisa, come si diceva qualche riga sopra, significa preservare e avere un occhio attento anche sulle dinamiche e sulle condizioni materiali di quello che si è configurato come setting della ricerca. Nei confronti del procedere della ricerca "sembra essere estremamente importante il livello di riconoscimento, di comprensione e di condivisione che gli educatore/operatori hanno maturato [rispetto ai] vincoli semantici del setting: in particolare rispetto a quale sia l'«oggetto intenzionale»"⁵³ che in questo caso riguarda le finalità e il progetto complessivo della ricerca ma non il suo divenire; non è possibile infatti stabilire un *setting* a priori, si può immaginare ma non prevedere lo svolgersi dell'incontro. Per queste ragioni, a partire dal dettaglio del singolo incontro e allargando la prospettiva al disegno complessivo della ricerca, lo stesso metodo d'indagine necessita di perfezionarsi sul campo, a partire dall'esperienza. Quando si afferma che "il metodo da cercare è quello che viene dall'esperienza facendo esperienza"⁵⁴ si tratta di andare sul campo con l'idea di provare – nel senso di avvalorare – la ricerca perché il metodo resiste e si legittima al banco di prova dell'esperienza, ricalibrandosi strada facendo.

1.3. Come selezionare e analizzare gli stralci significativi.

In questo lavoro di tessitura il ricercatore ha gettato il primo filo e ha avviato la ricerca. Si è ritenuto di procedere individuando nella metodologia dell'intervista uno dei modi possibili di esplorare l'oggetto d'indagine, con la consapevolezza che altri potevano essere adottati. Avviate le interviste si è quindi tessuta la trama dei significati insieme ai genitori,

⁵² C. Palmieri, G. Prada, (a cura di), *Op. Cit.*, 2008, p.13.

⁵³ *Ivi*, p.144.

⁵⁴ L. Mortari, (2006), *Un metodo a-metodico*, Liguori, Napoli, 2006, p.23.

ma anche quella del metodo. Da questo punto di vista si riprende un altro dei possibili significati già individuati e associati al termine tramare, ovvero quello legato alla demarcazione di terra. Tramare non sarebbe quindi solo l'atto congiunto di intervistatore e genitori, che insieme istituiscono un *setting* e un metodo volto a raccogliere dati significativi, ma proprio i padri e le madri fornirebbero al ricercatore anche margine per un'azione di individuazione di «appezzamenti» di significati a partire dal dialogo emerso. Questo è il punto centrale e di svolta del metodo e della ricerca, che invita il ricercatore a compiere delle scelte a partire dalla sintonia con il campo. Considerare un pezzo di terra (quindi un «*plot*») significa anzitutto riconoscerlo, e quindi distinguerlo da qualcosa d'altro. Il rapporto che lega questi due termini – il riconoscere e il distingue – è legato alla creazione di una differenza, ovvero “un mondo può essere percepito in infiniti modi secondo le distinzioni che stabiliamo”⁵⁵. Da questo punto di vista l'azione del ricercatore almeno in sede di analisi dei dati, e quindi maneggiando testi derivati dalle interviste trascritte, è d'osservazione e di distinzione; per comprendere a pieno il senso di questo discorso è necessario indicare due livelli in queste dinamiche.

Il primo è legato al fatto che il ricercatore, come si è già più volte detto, entra sul campo non scervo da preconetti sul tema d'indagine; questi dovrebbero tuttavia fondarsi non su convinzioni personali, piuttosto su teorie avvalorate da ricerche e riflessioni autorevoli. In entrambi i casi in sede di raccolta (e anche di analisi) dei dati questi dovrebbero essere sospesi – è qui che si parla di epochè – per lasciare che la realtà stessa della ricerca emerga. È tuttavia ingenuo ritenere che un ricercatore non filtri il metodo e le tecniche di ricerca basandosi su questi preconetti teorici; le stesse domande poste in sede di intervista sono strutturate in modo da non veicolare, ad esempio, un particolare tipo di famiglia o specifici ruoli e funzioni genitoriali, in accordo con quanto viene scritto nei paragrafi teorici di questo lavoro. La pratica riflessiva del ricercatore è anche questa: essere accorto in ogni fase della ricerca per non lasciarsi influenzare e condizionare da questi presupposti, ed essere viceversa pronto a raccogliere ciò che il campo mostra.

Al di là di queste note di metodo, a questo livello si riconosce in effetti un primo atto distintivo del ricercatore – nel settorializzare il campo, le teorie, le domande da porre – basati anche su inconsapevoli aspettative legate alla ricerca, e da una successiva fase di osservazione dei dati ormai raccolti. Un secondo livello riguarda invece più dettagliatamente la preparazione di questa nuova fase, a partire dal presupposto che l'atto di percepire e l'azione sono inevitabilmente intrecciati, infatti “distinguiamo per osservare e poi distinguiamo ancora per descrivere ciò che osserviamo”⁵⁶. Il secondo passo è quindi legato a questa distinzione di secondo livello, ovvero a partire dai testi si distinguono nuovamente delle parti per essere analizzate più dettagliatamente. In realtà questo è possibile perché la percezione è basata sulla differenza, che la si riconosce non come caratteristica propria degli elementi del testo, non come qualità riscontrabile in modo oggettivo, ma perché inseriti in un contesto più ampio, ovvero quello dell'intero dialogo; è quindi la relazione che le parti selezionate intrattengono con il resto del testo che le rendono distintive per qualche caratteristica. Vorrei proporre a titolo esemplificativo un

⁵⁵ B. P. Keeny, *Op. Cit.*, 1985, p.31.

⁵⁶ *Ivi*, p.36.

passaggio in un testo nel quale viene chiesto alla madre della coppia T11-T12 una descrizione della propria famiglia; la coppia ha una figlia con disabilità e la donna in modo spontaneo risponde:

“Siamo una famiglia di pazzi ((ride))” (T11).

Ci si potrebbe domandare perché una frase di questo tipo colpisce nella misura da ritenerla differente dalle altre presenti nel testo. Siccome dal punto di vista grafico non presenta segni speciali che la differenzia, il discorso è legato al significato che essa assume nel discorso in particolare rispetto alle parole «famiglia» e «pazzi»; si possono proporre almeno due interpretazioni.

In primo luogo e banalizzando la frase potrebbe essere letta nel suo significato letterale: si potrebbe tenere in considerazione l'associazione, anche se per fortuna figlia di un retaggio ormai passato, tra disabilità e «pazzia» che giustificherebbe le parole della madre dal momento che la famiglia è composta – e in questo si riportano le parole del padre – da “3 figlie, due con disabilità e una penso che sia normale però ha sempre un po' unnn'emotività pure lei ce l'ha un po' così” (T12). Tuttavia a desistere dal soffermarsi su questa interpretazione è la stessa realtà delle cose: il padre generalizza, ma la figlia che frequenta il servizio a supporto dalla sua disabilità è una sola (come riportano entrambi i genitori nelle conversazioni) mentre alle altre è in realtà riconosciuto solo un carattere piuttosto impulsivo e irrequieto. Ulteriormente se la famiglia è di pazzi (in senso patologico) allora dovrebbe comprendere anche gli stessi genitori, che in realtà non presentano alcuna «pazzia», come le figlie del resto. Anche una lettura di questo tipo suona differente rispetto al resto della trascrizione, ma non è corretta dal punto di vista interpretativo perché si fonda su illazioni che non trovano nella realtà un corrispettivo attendibile.

In secondo luogo allora si dovrebbe osservare la frase cercando di accedere al suo significato simbolico, quindi essa risulta differente dal momento in cui affermare di «essere pazzi» può avere molteplici interpretazioni⁵⁷ che non aderiscono necessariamente al significato letterale. Qualsiasi attribuzione si possa fare riguardo la questione sollevata, dipende dal punto di vista singolare di chi osserva, che ulteriormente “quando [fa] una distinzione [dà] contemporaneamente un'indicazione”⁵⁸. Vi è qui, come in altri casi presenti nelle interviste, una doppia distinzione: quella del genitore che individua un aspetto particolare legato al proprio universo familiare, e quello del ricercatore che distingue nel flusso delle parole di un padre o di una madre alcuni elementi interessanti da porre sotto osservazione. Se dal punto di vista del genitore queste azioni vengono spontanee, ovvero non presta particolare attenzione ai termini che usa se immerso nel racconto (più volte è capitato che venga usato anche un linguaggio abbastanza confidenziale e informale, ad esempio le classiche “parolacce”), per il ricercatore il discorso è differente. Frasi di questo tipo si prestano ad essere analizzate dal momento che

⁵⁷ Sotto il termine pazzia possono essere letti una serie di situazioni, attributi, comportamenti attribuibili alla famiglia che relativizzano e problematizzano lo stesso termine intorno alla domanda: cosa significa essere “pazzi”?

⁵⁸ Ivi, p.37.

come si è visto lasciano un buon margine di significazione da parte dello stesso genitore, che svincolano il ricercatore dall'implicarsi direttamente ad interpretare la questione posta. Il suo obiettivo quindi non è quello di giungere ad una verità su quella particolare frase, è piuttosto quello di comprendere come il genitore potrebbe punteggiare i suoi stessi enunciati, quindi significarli rispetto al suo desiderio educativo in famiglia.

Le azioni che si intrecciano sono due. Al ricercatore il compito di distinguere nel testo degli intervistati particolari parole o frasi che si differenziano dal resto del discorso; d'altra parte si distingue perché "ciò che rimane identico scompare dalla nostra consapevolezza"⁵⁹, e quindi se le affermazioni fossero su un livello chiaro, immediatamente comprensibile, non emergerebbero come particolari nell'insieme del discorso. Al genitore è invece richiesto un lavoro ulteriore, poiché se si parte dall'idea che il desiderio – di qualunque natura esso sia – non è immediatamente rintracciabile, s-piegabile, individuabile, allora esso potrebbe essere colto e approfondito a partire da ciò che già si manifesta in quanto aperto alle interpretazioni.

Si sta già attuando una nuova analisi del contenuto: a partire da una rilettura approfondita dei testi delle trascrizioni, vengono sottolineate alcune parti ritenute per qualche ragione significative. Si vuole proporre un caso esplicativo del lavoro concreto sulle narrazioni, in realtà non scelto per le successive fasi della ricerca perché estrapolato dalla coppia scartata T11-T12. L'affermazione del padre compare così com'è stata pronunciata nella colonna di sinistra «testo»:

Testo	Unità minima di significato	Significati e interpretazione	Categoria
“È così (.) perché poi non è che devi fare, gli devi far capire sempre quando è tutto calmo, l'acqua non è mai (.) quieta (.) guarda che tu ieri ti sei arrabbiata per questa cosa qua, ehehhh fargli capireeee l'insegnamento di aver rispetto di tutti gli altri ehhh (...) e basta” (T12, 122)	“È così (.) perché poi non è che devi fare, gli devi far capire sempre quando è tutto calmo, l'acqua non è mai (.) quieta (.) guarda che tu ieri ti sei arrabbiata per questa cosa qua, ehehhh fargli capireeee l'insegnamento di aver rispetto di tutti gli altri ehhh (...) e basta” (T12, 122)	Modalità di comunicazione del padre (“dirlo quando la situazione si è calmata) di un particolare aspetto educativo (“rispetto per gli altri”), nonostante sembra difficile trovare ogni volta il momento più adatto (“non è mai”).	Relazione genitori e figli

È importante sottolineare che seppur si sono considerate le singole affermazioni, in questa prima fase esse non sono state in nessun caso separate dal contesto del discorso; d'altra

⁵⁹ *Ivi*, p.167.

parte i diversi enunciati prendono forma in rapporto al discorso generale pronunciato dal genitore, che non è unilaterale: il contesto genera il significato della frase ma è a sua volta generato dal senso che viene attribuito alla frase stessa. Possiamo comprendere le parole del genitore perché sono parte del contesto e non un suo prodotto; al ricercatore spetta quindi anche il compito di “creare un contesto [ovvero] apprendere – nell’ambito di una relazione – regole per mettere insieme informazioni relative a eventi, luoghi, esseri viventi, azioni proprie o altrui. Questa struttura di informazioni, creata dal ricevente, dà significato a ciò che avviene al suo interno”⁶⁰.

A partire da questa reciprocità tra elemento e contesto, e comprendere che senso ha l’azione dell’osservatore (ricercatore) nel significare il contesto e di conseguenza le sue parti, l’attenzione si sofferma in particolare su alcune parole: “l’acqua non è mai (. . .) quieta”, che andranno a riempire la colonna denominata «unità minima di significato». Come è stato svolto anche nell’analisi delle interviste singole, il contenuto di queste unità è composto da termini e frasi che si ritengono significative per l’oggetto della ricerca; in questo caso tuttavia le parole evidenziate necessitano di un approfondimento per essere colte nella loro significatività (e quindi giustificare la scelta del ricercatore).

Si è voluta quindi introdurre una nuova colonna «significati e interpretazione», nella quale vengono approfondite schematicamente le parole rispetto al senso che il genitore ha voluto comunicare; in questo caso egli indica un particolare aspetto comunicativo attribuito al suo ruolo volto a rendere coscienti le figlie del necessario rispetto per gli altri, sottolineando anche il momento nel quale, dal suo punto di vista, è meglio affrontare il discorso – ovvero quando i nervosismi si sono calmati. In realtà è bene considerare più contesti in relazione tra loro: nel contesto più ampio delle domande dell’intervista – e quindi dell’oggetto della ricerca – vengono fornite delle risposte riguardo al ruolo educativo di questo padre. Se si circoscrive ulteriormente l’ambito, e si considera ora come contesto la frase indicata, l’elemento da comprendere in esso è l’affermazione riguardante l’acqua; è qui che il ricercatore crea il contesto, dal momento che l’asserzione non è del tutto chiara si cerca di creare una serie di informazioni che possano offrire un orizzonte di comprensione della frase. Allora, non ipotizzando chiaramente che il genitore abbia pronunciato parole scollegate dal discorso, si può leggere “l’acqua quieta” come simbolo di calma, conseguente ipoteticamente ad un momento di “acqua agitata”; riportando queste metafore all’interno del contesto della frase, e parafrasando le parole del genitore si potrebbe altrimenti significare che a seguito di un momento di discussione con le figlie (acqua agitata), si profila un momento di tranquillità (acqua quieta) che gli permette di riprendere e chiarire con loro l’episodio anche dal punto di vista educativo. Eppure il genitore pronuncia un “non”, che a scampo di equivoci potrebbe riconfigurare il senso complessivo del discorso; l’acqua non sarebbe mai quieta, e quindi per la famiglia non ci sarebbero veri e propri momenti di tranquillità perché soprattutto in questo periodo (preadolescenziiale) ci sarebbero sempre occasioni per scontri tra genitori e figli; ma in realtà anche questa lettura potrebbe essere rivista, poiché se è vero che il genitore afferma che non ci sono momenti di tranquillità, sembra contraddire le sue stesse parole pronunciate appena prima, ovvero: “*devi far capire sempre quando è tutto calmo*”.

⁶⁰ G. Madonna, *Op. Cit.*, 2010, p.73.

Al di là di questo esempio, serve comprendere al fine di un processo di ricerca metodologicamente coerente, che se si estraggono parti di testo dalle interviste, queste dovrebbero essere contestualizzate in riferimento alle parole del genitore che le ha pronunciate. Ma proprio perché il ricercatore ha facoltà di creare un contesto pertinente alle indicazioni del genitore, questo passaggio necessita di essere argomentato e giustificato. Solo nel momento in cui si è data voce al genitore, nelle significazioni probabili che aveva previsto pronunciando quell'espressione, che è possibile estrarre quella parte di testo e sfruttarla per nuove direzioni di senso.

Il nucleo della questione riguarda il fatto che l'originalità di quella particolare parte di testo è data dalla non scontatezza dei significati attribuibili; quando si diceva "*siamo un famiglia di pazzi*" è evidente che la madre non attribuiva una concordanza tra significato letterale e condizione materiale della famiglia, e proprio per questo la frase in oggetto si presta ad essere interpretata sotto diversi punti di vista. Come si diceva è corretto leggere queste parole, come quelle che seguiranno, nel contesto del discorso che il genitore sta portando avanti; questa è un'operazione di analisi e significazione che tenta di entrare nelle parole del genitore e attribuire dei significati pertinenti al punto della conversazione che si stava trattando. Se si parte dal presupposto che le parole acquistano senso perché si fanno metafore di un pensiero, e necessitano di un contesto per essere comprese, è probabile che se cambia il contesto allora diversamente potrebbe cambiare il senso loro attribuito; in questo si è d'accordo con quanto affermato poc'anzi: la significazione emerge a partire dalla relazione tra elemento e contesto.

Si intende "considerare come «contesto» ciò che è individuato come tale dagli attori attraverso le loro pratiche di contestualizzazione [...] Si tratta di sospendere ogni attribuzione aprioristica di rilevanza contestuale e di cogliere a posteriori (con sottigliezza e raffinatezza analitica) i segnali di contestualizzazione prodotti dai partecipanti"⁶¹. Questo è il percorso che chiuderà l'analisi del contenuto; riprendendo la tabella d'esempio proposta sopra, nella colonna di destra denominata «categoria» si indicheranno alcune linee guida estratte dalle frasi individuate nelle interviste volte a orientare i significati emersi, rimanendo anzitutto aderenti al macro-contesto dell'oggetto di ricerca: il desiderio educativo dei genitori. In riferimento all'esempio portato avanti è possibile attribuire al testo estrapolato le caratteristiche in riferimento ad una «modalità» verbale educativa (riguarda come si comunica qualcosa, in particolare avere rispetto), con parole che si fanno «esempio» (il genitore dice cosa fare mentre lo fa) e «positive» (dovrebbero essere di aiuto in futuro per le figlie).

⁶¹ P. Bertolini, (a cura di), *Op. Cit.*, 2006, p.61.

2.1 risultati emersi.

Questo paragrafo è il lavoro di analisi sulle interviste individuali. Sono state individuate 30 porzioni di testo interessanti non solo dal punto di vista della forma ma anche rispetto al contenuto, poiché forniscono informazioni per approfondire il desiderio di genitorialità. Queste parti, suscettibili di interpretazioni, verranno poi riproposte nelle successive fasi della ricerca ai genitori, con l'invito a fornire da parte loro nuove attribuzioni di senso rispetto al tema di ricerca, e quindi implicitamente anche una nuova contestualizzazione delle affermazioni stesse. Vengono quindi elencate di seguito, con le relative direzioni di senso attribuite dal ricercatore basandosi direttamente sulle parole dei genitori.

I diversi sotto-paragrafi che compaiono in queste pagine sono in realtà le categorie individuate per classificare questi stralci; esse hanno una funzione orientativa rispetto al numero totale di parti evidenziate, non condizionano il successivo lavoro di approfondimento. Stilare delle categorie non è in questo frangente un espediente per condensare dei significati legati alla ricerca in modo diretto, come poteva essere invece nel lavoro svolto con le interviste individuali; in questa occasione elaborare delle categorie è un passaggio che invita a suddividere le parti rispetto a caratteristiche comuni, considerando tuttavia un macro-contesto di base comune a tutti (e che ha portato a scegliere gli stralci) che è quello del valore educativo associabile alle parole pronunciate dal genitore.

Nel lavoro di categorizzazione si è esclusa una modalità che focalizzava l'attenzione rispetto ai significati attribuibili agli stralci individuati, e questo perché è stata riconosciuta una marcata complessità degli elementi da catalogare; ogni parte infatti propone una serie di temi e questioni – rispetto al genere (madre/padre), se riferiti alla quotidianità in famiglia o rispetto alla relazione esclusiva con il figlio ecc. – che risultano intricati, talora che rimandano a più questioni intrecciate tra loro e quindi complessi e confusivi da restituire in modo chiaro.

Le categorie sono invece state individuate rispetto ai temi espressi dai genitori; in particolare si evidenziano tre macro famiglie nelle quali far ricadere le espressioni evidenziate. La prima (2.1) – e più consistente delle tre – si sofferma sulla relazione genitori e figli, rispetto alle dinamiche di autonomia rivendicate dai ragazzi e le re-azioni da parte dei genitori, l'invasione di questi ultimi nella vita del figlio, oppure la trasmissione di valori. La seconda (2.2.) riguarda propriamente il ruolo del genitore, rispetto agli aspetti di apprendimenti legati alla sua figura, alla fatica nel svolgere il suo ruolo e più in generale a dinamiche che riguardano la genitorialità. L'ultimo nucleo tematico (2.3) è invece focalizzato sulla quotidianità in famiglia.

2.1. Aspetti della relazione genitori-figli.

In questo primo nucleo particolare rientrano buona parte delle affermazioni dei genitori – 17 sul totale – che riguardano in particolare gli aspetti della relazione con il proprio figlio; tra i temi emersi, difficilmente distinguibili in rigide categorie, si ritrovano i temi: del concedere autonomia o meno ai propri figli e in che grado, la trasmissione di aspetti

educativi e valoriali, la presenza del genitore in famiglia e la riflessione di padri e madri rispetto alla propria azione educativa nell'ambiente domestico.

1. *“Io mollerei di più la presa” (T5, r. 28)*

In questo caso il contesto è legato al dibattito all'interno della coppia di genitori sul grado di autonomia da lasciare al figlio nella gestione dei suoi impegni scolastici. Anche in questo caso si tratta di un'immagine simbolo dell'azione del genitore nei confronti del figlio, infatti l'associazione è immediata: la presa è quella della genitore (della madre in questo caso) che si allenta per sua volontà. L'azione di mollare la presa segue una serie di riflessioni sull'effettiva positività delle conseguenze: si immagina uno scalatore che non può permettersi di mollare la roccia sulla quale è aggrappato, o al contrario due bambini che giocano e insistentemente uno cerca di liberarsi dall'altro, o ancora in una lite un ragazzo che tiene a freno l'amico evitando che quest'ultimo si scontri con un altro. Questi pochi esempi rendono evidente la difficoltà di stabilire l'adeguatezza dell'affermazione del genitore, anche se viene contestualizzata; infatti in questo caso è la madre che preferirebbe lasciare la sua stretta sul figlio, ma l'uso del condizionale sottolinea un'azione ipotetica, della quale non si comprendono in pieno gli effetti. D'altro canto bisognerebbe chiedersi se la “cosa presa” – ovvero il figlio – sia pronto per sentirsi lasciare andare.

Questo andamento tra prendere-lasciare problematizza il ruolo del genitore rispetto le sue decisioni quotidiane, ed essendo non di poco conto diventa importante rifletterci in famiglia perché interroga le relazioni e i rapporti nel gruppo domestico.

2. *“I mammiferi svezzano i cuccioli e poi li sbattono nella savana ehhh fino a quel momento lì la madre ehhh protegge il cucciolo ma gli insegna anche a procurarsi il cibo, ad avvistare i pericoli (.) a schivarli” (T14, r. 111);*

3. *“Piacere di donare loro la serenità e dargli un nido, come un uccellino. Poi quando l'uccellino è pronto e vuole spiccare il volo e vuole attraversare la strada” (T8, r. 86).*

Si vogliono analizzare congiuntamente le frasi riportate sopra, seppur elencate con due numeri differenti, perché da un lato comunicano uno stesso significato interpretativo di fondo, ma dall'altro offrono due immagini diverse legate all'ambiente familiare. Entrambe quindi raffigurano un particolare contesto familiare in un discorso legato alla progressiva autonomia dei figli.

In particolare la madre della frase numero 2 paragona la sua famiglia (o una famiglia in generale, nel dialogo non è specificato) ad un animale della savana; qui il ruolo del genitore-mammifero è quello di “sbattere” i cuccioli nell'ambiente circostante non prima di aver fornito loro gli strumenti per essere autonomi. È interessante come il ruolo del genitore si muova quasi su atteggiamenti opposti: da un lato l'attenzione e la cura, la protezione, l'insegnamento, e dall'altro la schiettezza del mandare fuori dal nucleo familiare i figli, senza troppa attenzione al momento di transizione nell'ambiente esterno; è il genitore che in questo caso invita ad andarsene, non è diversamente specificata un'azione autonoma del figlio a volersi staccare dal gruppo domestico.

La frase 3 invece ha toni più delicati e cauti; cambia intanto l'ambiente: se prima era la savana, quindi un contesto esposto ai rischi, alla lotta per la sopravvivenza, alla territorialità (è la stessa madre che fa cenno ai pericoli), qui il campo si restringe al nido,

all'ambiente sicuro, protetto. Il compito del genitore-uccello non è quello di difesa, non si sottolineano infatti insegnamenti in questa direzione nel nido (che si suppone comunque ci siano), piuttosto si offre ai figli amore e serenità. Soprattutto il genitore non compie qui nessuna azione per lasciare andare il figlio-uccello fuori dal focolare, seppur l'ambiente circostante sembra essere più protetto rispetto alla savana; sembra di leggere nelle parole del genitore che non ci sia fretta per il figlio di uscire, né per il genitore di lasciarlo andare, tant'è che dalle parole di questa madre spetterebbe comunque al figlio compiere il primo passo per uscire dal suo gruppo e non ai genitori. Nella savana invece le condizioni contestuali invitano i genitori quasi ad accelerare il loro compito volto all'autonomia dei figli.

4a. *“Lui è per fargli provare il muro, io non riesco a farli arrivare al muro” (T9, r.108).*

Anche in questo caso il contesto parte dall'essere quello domestico ma si apre all'ambiente sociale; la questione è ancorata al consentire ai figli di fare certe esperienze. L'elemento di attenzione è il muro, ma di esso non viene specificata nessuna caratteristica (di mattoni, forato, invalicabile, basso, fragile, possente ecc); quindi si immagina un semplice muro che ha come unica specificità la difficoltà di essere valicato o aggirato. Il punto è proprio questo: il muro deve creare difficoltà o è la difficoltà stessa, letta come imprevisto, delusione, fatica a raggiungere un obiettivo in diversi campi: dalla scuola alla cerchia di amici alla famiglia. Per i genitori è un desiderio dirimente: da parte paterna si tratta di consentire ai figli di scontrarsi contro il muro, provarlo, testare le difficoltà come banco di prova della propria persona; è un desiderio che pone un limite per aprirsi all'esperienza: è solo provando, incontrando difficoltà, osservando e misurando le proprie mancanze che il figlio può vincere il muro. Il desiderio materno è opposto: anch'esso limita ma ancora prima di arrivare al muro; è un desiderio che chiude il figlio a sé preservandolo dalle difficoltà, anche minime, che possono presentarsi sul suo percorso e non tiene conto del desiderio del figlio di seguire le sue ambizioni, per come le sente proprie in quel particolare momento della vita.

L'immagine del muro è condivisa anche da un'altra madre:

4b. *“Però forse gli serve anche questa cosa, non so (.) mio marito guai, per queste cose invece cioè, lui ci tiene, sacrifica la sua vita ma deve garantirgli di andare a scuola in un certo modo, io mollerei di più la presa [...] c'è lo lascerei sbattere contro a un muro, magari si rende conto che deve (.) tirar fuori qualcosa, non lo so, da sé” (T5, r.28).*

Il contesto è il medesimo, ma si fa più settoriale perché l'ambito di riferimento è quello scolastico, dei compiti a casa; le difficoltà (il muro) sono quindi legate al rendere il figlio più autonomo rispetto lo svolgimento degli esercizi. Sono condivisi i due desideri, materno e paterno, ma rispetto alla coppia appena citato sono invertiti: questa volta è la madre che desidera vedere il figlio misurarsi con le sue difficoltà, mentre il padre si fa presente all'occorrenza per saturare il problema. Questo caso risulta differente dal precedente anche perché il figlio non sembra avere intenzione di raggiungere il muro, quindi il lavoro del genitore sembra essere più lungo: dovrebbe partire proprio dal rendere il figlio consapevole di dover affrontare la difficoltà (“sbattere contro”), e successivamente supportarlo in questo compito se è effettivamente difficoltoso.

5a. *“Si tratta di mio figlio ma sono io che lo rappresento, sono io che devo pensare a lui, ecco questo è stato (...) forse più legato alla responsabilità, al senso di responsabilità di di-di filo che non si stacca” (T2, r. 99).*

Questa serie di stralci sono volti a sottolineare un certo tipo di legame che il genitore intrattiene con il figlio.

Nella trascrizione citata il contesto nel quale la madre pronuncia queste parole è legato ad una mia sollecitazione rispetto al proprio riconoscimento come genitore, che la donna esemplifica ricordando un momento di difficoltà alla nascita del figlio, in ospedale, durante il quale ha rivendicato il suo ruolo di madre con i medici, nell'essere quindi lei l'interlocutrice alla quale loro avrebbero dovuto rivolgersi. Possono essere individuati due piani del discorso; il primo fa riferimento al senso di rappresentatività e responsabilità materna rispetto alla non autonomia del proprio figlio: è la madre che si dovrebbe occupare di lui, e quindi è lei il soggetto che si fa tutore del figlio, soprattutto nei momenti successivi al parto. Il secondo piano riguarda l'affermazione che suscita interesse agli occhi della ricerca, ovvero viene introdotto nel discorso un oggetto – il filo –, che apparentemente nel suo significato letterale non è inerente il discorso, non si sta discorrendo di cucito o di elettricità ad esempio. Volendo approfondire quindi le caratteristiche del filo, di esso si può intuire che per sua natura o a seguito dell'azione umana può essere legato a qualcosa/qualcuno ma potenzialmente può svincolarsi da esso, può avvolgere o stringere, può unire. Cercando quindi di mettere in relazione questi due piani, il filo sembra diventare simbolicamente il legame che unisce madre-figlio, reso ancora più forte dalla responsabilità materna della cura del proprio figlio dopo aver partorito; il filo è quindi trasparente perché non è visibile non essendo, chiaramente, materiale; piuttosto è visto come un prolungamento, una permanenza simbolica del cordone ombelicale e quindi delle necessarie responsabilità materne.

5b. *“Ci sono alcuni ragazzi che adesso invece non sono indipendenti, non riescono ad essere indipendenti, c'è non tagliano il cordone” (T6, r. 134);*

“Perché finché non cammina ce ce l'hai, no? ce l'hai (...) diciamo che il cordone ombelicale, cioè non ti può scappare, non è indipendente, ha bisogno di te anche per muoversi no? respira, d'accordo, mangia, d'accordo () però per muoversi ha bisogno di te, se lo lasci lì, eh come fa a muoversi (.) invece no, nel momento in cui l'ho visto muoversi ho detto: eh questo è proprio un ess//indipendente” (T3, r. 50).

L'idea del filo torna anche in momenti diversi della vita familiare e non solo rispetto alla nascita. Paradossalmente quando si fa riferimento al parto viene indicato un generico filo (si veda la precedente citazione), mentre in contesti differenti i genitori adottano l'immagine del cordone ombelicale per esprimere il loro pensiero. Si è quindi detto che il contesto cambia: entrambi fanno riferimento alla vita familiare e nello specifico al rapporto genitori – figli: nel primo caso il periodo è già quello dell'adolescenza (“ragazzi”), mentre nel secondo si ritorna al periodo infantile del proprio figlio. Ciò non toglie che citare il cordone ombelicale in un discorso non scientifico, o tecnico legato strettamente all'ambito medico-sanitario, è significativo perché invita il lettore e il ricercatore a trovare una certa concordanza a livello d'interpretazione nel costruire un discorso coerente in base alle parole dei due padri. D'altra parte se non è contestualizzabile il cordone di per sé, lo è però la sua funzione; infatti originariamente è il tramite per portare il nutrimento al feto dalla

placenta, e quindi a partire da questa analisi è possibile fare due considerazioni. La prima è legata alla cura e al nutrimento: il genitore simbolicamente nutre il proprio figlio dal momento che non può farlo autonomamente; non è solo un sostegno fisico ma anche affettivo, e non si misura solamente nel cibo, ma anche nell'insegnare a muoversi nello spazio, nel conoscere il mondo in maniera tutelata. Questo sembra essere il significato espresso dal secondo padre: il cordone è un legame necessario dal momento che il figlio non è autonomo. Ma sottolineando inoltre un particolare momento della vita (il figlio che impara a camminare) come occasione per una prima recisione del cordone, il padre implicitamente attribuisce a questo lavoro di rottura una certa progressione; questo sembra essere un elemento che lo differenzia dall'atto originario: dopo il parto infatti il cordone viene fustellato per lasciare che il bambino inizi a nutrirsi in modo autonomo, ma a ben vedere il momento di rottura può essere netto e deciso anche quando i figli si fanno più grandi e non solo alla nascita. In entrambi i casi allora è possibile riconoscere una certa gradualità: come il figlio si nutrirà da solo ma seguito dal caregiver (che gli darà il latte), il padre riconosce un primo taglio del cordone vedendo il figlio camminare da solo, non sottolineando in realtà il suo lavoro per renderlo capace di muoversi autonomamente prima e dopo l'atto in sé.

Il primo padre invece sposta l'attenzione in un periodo diverso, nel quale il cordone assume un significato ancor più simbolico nel rapporto genitori – figli. Il tema rimane quello legato all'autonomia/dipendenza, in un aspetto particolare. Il padre cita solo il momento di indipendenza dei ragazzi, affermando implicitamente un periodo precedente di dipendenza (altrimenti non si noterebbe il cambiamento). Il punto centrale è comprendere la natura di questo vincolo, e in realtà è solo possibile fare alcune ipotesi interpretative lasciando la questione aperta; dal punto di vista del genitore il legame infatti può essere letto in due direzioni: come sostegno (si legga l'interpretazione del precedente padre) oppure come corda stretta, difficile da sbrogliare. Il caregiver può quindi adottare pratiche educative che si muovono su questo continuum, anche in modo spesso implicito. Oltre a rendere effettivamente autonomo il figlio, è possibile leggere in modo più approfondito la non indipendenza dei figli a partire dalle difficoltà per il ragazzo a staccarsi dai genitori: egli vorrebbe ma è impedito nel farlo (“non riescono ad essere”) sia per cause specifiche, oppure più generiche (“non sono”).

6a. *“Spingerle troppo in una direzione non si sa mai se è utile o controproducente” (T7, r. 94);*

6b. *“La difficoltà è questa (.) dell'essere genitori, riuscire a capire appunto il figlio se ha queste, perché poi magari il fatto di proporti può dare fastidio al figlio” (T13, r. 174).*

Le parti numero 6 riprendono in parte un tema già affrontato nel paragrafo precedente nel quale si sottolineava la possibilità per un genitore di spronare, in modo più o meno incisivo e diretto, il proprio figlio nel seguire i propri desideri, piuttosto che i desideri personali del ragazzo. Un esempio che risultava abbastanza emblematico del discorso era quello legato agli scout, che i genitori hanno deciso di far frequentare al figlio nonostante la sua malvoglia e nonostante stesse già felicemente giocando in una squadra di calcio (*“noi l'avevamo appunto iscritto agli scout ((sorride)) la malattia di famiglia è quella, la condanna è quella”- T3*). Queste frasi non sono quindi state scelte per particolari immagini

indicate dai genitori, ma per la pertinenza del discorso rispetto ai temi della ricerca che, come si afferma nella frase 6b, risultano difficili da affrontare per un genitore; il dibattito si apre quindi sullo spronare/impedire al figlio di fare determinate attività frutto del suo desiderio, piuttosto che assecondare invece il desiderio dei genitori. La stessa affermazione 6b nasce in un padre che riconosce la questione legata alla frequentazione a Judo da parte del figlio (“*diciamo che ad esempio a fare judo l’ho spinto un po’ io*”- T13), nonostante quest’ultimo non abbia però espresso il desiderio di fare quello sport.

Nelle frasi è interessante notare l’uso del termine “spingere” che si fa rappresentativo del discorso e lo apre alle interpretazioni. Troviamo infatti molti significati pertinenti all’azione del genitore rispetto al verbo spingere, e ognuno contribuisce ad alimentare la complessità degli elementi in gioco; si prenda la frase 6a: “*spingerle troppo in una direzione non si sa mai se è utile o controproducente*” e la si legga secondo quattro interpretazioni che si muovono lungo un continuum: da una prima visione ritenuta meno probabile ad una più probabile e sperata.

- Ad una prima interpretazione il verbo “spingere” è proposto come ad indicare un oggetto che viene schiacciato verso il basso, si pensi ad esempio a “spingere il pedale del freno”; la frase risulterebbe quindi: “*premerle troppo in una direzione non si sa mai se è utile o controproducente*”, interpretazione che vede l’azione del genitore come forte, persino violenta e opprimente nell’adempire il proprio desiderio.
- Una seconda interpretazione legge il verbo come una pressione esercitata su qualcuno o qualcosa per spostarlo, si immagini di spingere una persona da una stanza ad un’altra; la frase risulterebbe quindi: “*sospingerle troppo in una direzione non si sa mai se è utile o controproducente*”, nella quale si sente ancora l’azione del genitore come colui che decide rispetto le sue volontà, tuttavia si intravede un margine di positività: la spinta che dà il genitore può essere vista come portare le figlie verso una zona migliore, più consona alle loro inclinazioni, ma pur sempre decisa a priori dal genitore.
- Secondo una terza interpretazione il verbo può essere interpretato come far giungere qualcuno fino ad un certo limite; la frase risulterebbe quindi: “*portarle troppo in una direzione non si sa mai se è utile o controproducente*” che inizia a lasciare aperto il discorso su due fronti entrambi legati alla figura genitoriale, poiché da un lato è con la sua presenza che l’azione di “portare” può attuarsi, e qui si inserisce ancora un margine di incisività rispetto al suo desiderio; dall’altro è interessante considerare il limite, poiché inizia ad interrogare il genitore rispetto al margine in cui può agire e su quanto può estendere la sua azione. Rispetto a questo si immagini una frase come “spingere lo sguardo lontano”, che rende l’idea della positività dell’azione genitoriale di spingere le figlie nella misura in cui offre loro la possibilità di incuriosirsi ascoltando i loro personali desideri.
- Un’ultima interpretazione si lega all’indurre qualcuno a far qualcosa, ad esempio spingo un amico a fare quell’esperienza perché immagino possa piacergli; la frase risulterebbe quindi: “*incitarle troppo in una direzione non si sa mai se è utile o controproducente*” che risulta essere positiva se si conosce l’altra persona rispetto alle proprie inclinazioni e ai propri desideri. Un genitore quindi spinge le figlie in una direzione perché ritiene che possano trovare beneficio e soddisfazione in quella esperienza, e non perché è quella che più aggrada il suo desiderio.

7a. *“La mia preoccupazione è di fargli capire cos’è bene e cos’è male” (T14, r. 57);*

7b. *“Come persona è giusto che tu sia così, c’è la regola serve per inculcarti che tu non devi superare questo limite” (T6, r. 112);*

7c. *“Si comportano esattamente come vorrei che si comportassero” (T13, r. 82).*

I pezzi scelti riguardano una questione da sempre aperta e che riguarda ogni famiglia, ovvero il dibattito sul fare “bene”, e non comportarsi “male”. Il tema è aperto poiché bisognerebbe anzitutto stabilire il valore di questi due termini e comprendere dove inizia uno e finisce l’altro, ipotizzando ad esempio che a volte il bene dell’uno è il male dell’altro; questo è problematizzato da una madre nella frase 7a. Tutte e tre le frasi sono state riportate perché condividono non solo questa premessa ma anche un’idea di fondo inevitabile nei genitori, ovvero sapere cos’è bene e male; in tutte le affermazioni infatti è dato per implicito che il genitore sappia distinguere l’uno dall’altro e probabilmente questa sicurezza nasce da una serie di esperienze, valori comuni e personali condivisi. Tuttavia è interessante porre la questione poiché:

- da un lato c’è sicurezza nelle parole dei due padri citati (7b e 7c) nell’aver chiaro quali sono i valori da trasmettere, nella frase della madre invece viene sottolineata la preoccupazione di adempire in modo sicuro a questo compito; questo è in linea con il discorso: se non si è sicuri di come far capire ai figli qual è il limite tra bene e male, si può ricorrere a dei limiti e delle regole arbitrariamente decise in base alla tavola valoriale del genitore (7b).
- Dall’altro e viceversa si può problematizzare in modo costante la questione; il discorso quindi si apre: capire la soglia tra bene e male può essere un lavoro condiviso tra genitori e figli, in modo particolare rispetto ai cambiamenti anche della società, che impongono al genitore di sintonizzarsi sul mondo attuale degli adolescenti e comprendere fino a che punto considerare quella particolare azione/esperienza come negativa o positiva per i figli.

Il dibattito, interessante e piuttosto vasto per la mole di temi che lo riguardano, spazia da questioni più serie come i valori del rispetto dell’altro, della solidarietà, del bene comune, ai problemi quotidiani che una famiglia si può trovare ad affrontare. Comprendere e discernere la soglia di un’azione benefica da una dannosa non spetta solo ai figli ma anche ai genitori, ai quali è richiesto un aggiornamento rispetto ai parametri tra bene e male in relazione alla vita dei loro ragazzi; rispetto a questo si propongono due esempi legati all’uso dello smartphone. Per il genitore una delle domande che può sorgere nel periodo pre-adolescenziale è legata al comprare e far utilizzare uno smartphone al proprio figlio; per una madre o un padre è quindi riflettere sul dare non un semplice cellulare da usare per le chiamate, ma un accesso al web, alla comunicazione istantanea, ai diversi social network, nonché e soprattutto alla possibilità di accedere a contenuti inappropriati per l’età. Una madre ricorda un episodio proprio a tal proposito: *“anche se in realtà a volte per me è scomodo ehh noi non gli abbiamo mai preso il cellulare, nonostante i suoi amici coetanei lo abbiano, nonostante lo abbiamo anche preso in giro più volte, lui il cellulare non è che non ce l’ha perché non ce lo possiamo permettere ma non ce l’ha proprio per una scelta (.) ehhh perché se lui comunque vuole accedere a internet può accedere, in casa abbiamo il Wi-fi, ha il tablet a disposizione, quindi lui sa che certe cose non le deve guardare, magari qualcosina guarderà anche però in realtààà (.)” (T4).* Come si vede le domande che

possono sorgere sono parecchie: “sono convinto come genitore di non dare a mio figlio il cellulare nonostante gli altri ce l’abbiano?”, “come posso impedire che il cellulare diventi una distrazione?”, “posso vietargli di vedere alcuni contenuti?”; questi esempi difficilmente possono trovare una risposta sicura ma ripropongono la questione bene-male sul tema generale: “è un male non darglielo oppure è un male darglielo?” e sottolineano quanto si debbano organizzare le risposte a queste domande gestendo la relazione con il proprio figlio, cercando ancora una volta di misurare i suoi desideri e le sue mancanze rispetto quelle dei genitori: “io sono arrivata al punto di dirgli: no però adesso capita che sei in giro da solo eccetera e potresti anche prenderlo, tra l’altro qualche cellulare che funziona ancora un po’ vecchio qua in giro per casa ce l’abbiamo, lui mi ha sempre detto: no assolutamente mamma io non lo voglio (.) e quindi ormai penso che sia diventato un po’ una bandiera anche per lui non averlo, arriverà il momento in cui dovrà averlo perché è necessario, però penso cheeee può essere anche che finisca le medie senza averlo” (T4).

Un secondo esempio invece riguarda la curiosità del genitore nel conoscere aspetti della vita del figlio grazie al suo cellulare; una madre afferma: “io in realtà, per dire (.) sento altre mamme, non sono mai andata a prendere un cellulare per leggergli un messaggio, mai, ma è una cosa, ma non mi è neanche mai venuto in mente c’è, perché devo farlo, non è una cosaa, poi magari si parla con altre mamme che appunto magari ogni tanto: ah no io vado, apro, vedo se ha la fidanzata” (T5). Anche in questo caso il dibattito riguarda il fare un’azione positiva o negativa: leggendo il cellulare del proprio figlio si può conoscere di più del suo mondo, di ciò che fa in giro con amici, che tipologie di persone conosce; oppure è al contrario una mancanza di privacy e di riservatezza, nonché di fiducia nei suoi confronti. Alla stregua dell’esempio precedente se il genitore potrebbe farsi modello di valori da trasmettere, che si ritiene siano quindi basilari per una convivenza civile nella società, dovrebbe ragionare anche a partire dalle piccole situazioni quotidiane e piuttosto che ricercare la soluzione alla domanda, interrogarsi sul tema che la domanda stessa pone (ad esempio come giustifico da genitore il rispetto per gli altri se in primis prendo il telefono di mio figlio per farmi gli affari suoi?).

8. “Mia mamma non mi ha mai detto niente, io con loro li martello dalla mattina alla sera” (T9, r.76).

Gli spunti che emergono dai genitori sono di volta in volta interessanti per l’oggetto di indagine; per ogni frase si tratta di rimanere, a livello interpretativo, più inerente possibile alle parole pronunciate. Per l’analisi di questa frase si può partire dal senso complessivo, che nasce da un paragone della madre con il proprio genitore; infatti è paragonato il suo stile, ovvero abbastanza lascivo (ma non indifferente o menefreghista) rispetto al suo, che invece riconosce essere molto presente nella quotidianità dei figli. L’elemento cardine della frase da lei usato è il martello; lo strumento di per sé non stona nel contesto complessivo dell’affermazione, poiché è probabile che in una casa sia presente e venga. Se quindi non fa differenza il contesto, lo fa però l’utilizzo letterale che viene indicato – ovvero martellare i figli – eventualità palesemente improbabile. Si dovrebbe quindi leggere il martello come strumento simbolico e non materiale: le parole pronunciate ai figli vanno a costituire il martello. Da questo punto di vista allora si apre l’associazione martello come strumento – parole del genitore. Il primo è generalmente pesante, non si spezza o spacca, e

svolge una funzione ripetuta e insistente per raggiungere un obiettivo, che potrebbe essere ad esempio inserire un chiodo nel muro o modellare una materiale; ma ulteriormente è usato da un singolo individuo in autonomia e non può essere condiviso, inoltre esprime la sua forza su una superficie immobile. Le parole del genitore possono riprendere quindi tutte le caratteristiche del martello: essere più o meno pesanti e possono essere più o meno insistenti nella misura in cui si vuole, da genitore, ottenere un obiettivo. L'immagine del martello è interessante proprio perché evidenzia una certa pesantezza delle parole e un'arbitrarietà dell'atto; esse infatti sono pronunciate solo dalla madre (lei non fa cenno alle risposte dei figli), che colpiscono il figlio (come superficie/chiodo) ma quasi inutilmente (la madre infatti non ottiene quello che desidera: "mia mamma non mi diceva niente e le cose le ottenevo, io magari se non gli dicessi niente [otterrei qualcosa]- conclusioni mie). Questa non riuscita negli obiettivi materni sperati evidenzia quindi un costante "martellamento a vuoto" (sennò al contrario non dovrebbe più martellarli "dalla mattina alla sera"). In termini di desiderio emerge in modo abbastanza chiaro quanto il genitore voglia incidere, ed essere costantemente presente nella vita e nei desideri dei figli.

9. "La sintonia c'è nel senso che non gli rompo le palle come suoi compiti, però c'è sempre il mio intervento, non li lascerei mai uscire se non si sono lavati i denti ehhhh che ne so, se non hanno portato i soldi per fare//metto sempre il mio zampino, senza//non gli dico: no non uscite, però nel momento in cui esco mi rendo conto che magari non pensano a portare i 5 euro per fareee, per prendere il gelato, magari sono così dopo tutta la not//mattina, non hanno lavato i denti (...) il mio zampino c'è sempre" (T9, r.106).

In questo passaggio il contesto indicato dal genitore è chiaro: si tratta di tipiche scene quotidiane, quindi azioni abituali e pratiche (ricordare ai figli di lavarsi i denti, o i soldi quando escono). La distanza da questi elementi contestuali casalinghi e umani è data dall'introduzione di un elemento: lo zampino; esso risulta quasi come una trasformazione perché la mano della madre diventa animale, piuttosto che essere chiaramente umana. Questo è l'elemento di discussione della parte di intervista poiché se si abbandona il significato letterale del termine c'è da chiedersi perché proprio lo zampino e che senso ha in questo ambito. Probabilmente frutto di un sentire comune e condiviso culturalmente, la zampa in questione potrebbe essere quella di un gatto; questo è possibile dedurlo, pur rimanendo nel campo delle ipotesi, da un altro detto popolare nel quale compare la figura dello zampino in riferimento proprio ad un felino ("tanto va la gatta al lardo che ci lascia lo zampino"). Associare la zampa animale al gatto risulta inoltre interessante proprio per come è fatta, ovvero abbastanza delicata, furtiva e piuttosto piccola che all'occorrenza può diventare veloce e graffiante. Le caratteristiche dello zampino risultano essere allora quelle della mano materna, che in modo più o meno discreto si inserisce nella vita dei figli e suggerisce come agire. Anche questo stralcio rientra in quelli individuati precedentemente, nei quali il desiderio del genitore si mostra nel conoscere la vita del figlio o risulta essere piuttosto restrittivo nel concedergli l'opportunità di vivere le loro esperienze autonomamente. Di questo avviso ad esempio è il coniuge, come ricorda la moglie: "S. mi dice sempre: ma lasciali, una volta che vanno fuori" (T9, r.108).

10a. *“Insomma come si dice (.) i figli non sono tuoi no (.) ma tu come si dice sei l’arco (...) quando la freccia l’hai scoccata poi giustamente insomma ehh” (T1, r. 121).*

10b. *“Il bambino ti viene affidato [...] mi sento molto uno strumento ecco” (T3, r. 16).*

Queste due parti di intervista sono molti particolari perché mettono in relazione due punti di vista inerenti uno stesso tema. Il contesto nel quale leggere le frasi è nuovamente quello della dipendenza del genitore rispetto ai figli, e in particolare il riconoscimento dell’autonomia del figlio volta alla sua indipendenza. L’elemento interessante è quello legato all’arco e alle frecce perché evidentemente non riguarda il contesto della frase; come premessa a questa metafora viene ribadita da entrambi i genitori l’idea chiara che il proprio figlio non appartiene a loro, ovvero gli viene riconosciuta una propria autonomia, l’essere una persona indipendente dotata di propri pensieri; non è un presupposto scontato, poiché come si è visto è possibile per un genitore inserirsi nei desideri dei figli, a volte incentivandoli e a volte frenandoli. Il senso quindi dell’arco e delle frecce si fa emblematico nel sottolineare un legame tra genitori e figli che parte dall’idea dell’indipendenza di questi ultimi, pur nascendo in un ambiente, quello familiare, che necessariamente prevede delle fasi di dipendenza. A ben vedere il padre che cita l’immagine dell’arco non lo indica né come un’arma né come un attrezzo sportivo, ma soprattutto non è un oggetto esterno alla sua persona ma egli stesso si fa arco, cioè strumento (“sei l’arco”, “sei lo strumento”). Si tratta quindi di leggere la funzione del genitore come quella di un arco, in relazione alle sue frecce (ovvero i figli). L’arco imprime quindi movimento alla freccia, grazie ad una corda che viene allontanata dall’arciere tanto quanto basta per indirizzare la freccia nell’obiettivo desiderato; emergono almeno tre elementi da esplicitare.

Il primo riguarda la sovrapposizione tra arciere e arco, poiché se è compito del padre lanciare la freccia, ma si è altresì detto che è il genitore a farsi arco, allora si dovrebbe individuare un’altra figura esterna che maneggi lo strumento; si consideri allora il genitore-arco, che dovrebbe quindi essere “accordato”, cioè pronto per scoccare la freccia. Sarebbe interessante comprendere quando l’arco è pronto per il suo lavoro ma soprattutto quanto tendere la corda, poiché essa viene allontanata per quanto lo consente la lunghezza della freccia, che poggia su di essa. Come per l’utilizzo dell’arco, la prontezza di un padre si misura provando e misurando le proprie capacità di lancio nel quotidiano, nelle prove che le frecce gli permettono di fare. Questo aspetto strettamente educativo prepara a scoccare un buon tiro, quindi fare in modo che in modo netto i propri figli prendano la loro strada; si tratta però di evidenziare quanto questo lancio abbia come presupposto anche una buona relazione tra genitori e figli, poiché la freccia poggia con la cocca sulla corda e spetta quindi alla prontezza di entrambe le parti la buona riuscita del lancio. Per quanto riguarda la freccia allora dovrebbero essere messe in luce una serie di caratteristiche implicite come la stabilità e l’affilatezza della punta; in altri termini anche da parte del figlio deve essere riconosciuta una disposizione ad andare essendo pronto (“affilato”). Nella relazione tra arco e frecce un ultimo aspetto importante da sottolineare è la direzione del lancio; posto in questi termini sembra che spetti al genitore la decisione dell’obiettivo, quasi come un indirizzamento del figlio verso ciò che stabilisce lui, se non è possibile escludere che questo accada si può però ipotizzare che anche qualora il genitore lanci la freccia nella direzione da lui desiderata (posto in questi termini si evidenzia in modo chiaro la questione

del desiderio), la stessa freccia può trovare lungo il suo tragitto qualcosa (qualcuno) che gli faccia cambiare direzione. Si tratta allora di leggere le parole del genitore come un auto-riconoscimento, rispetto al proprio ruolo, del compito di lasciare che i figli siano indipendenti e perseguano i loro desideri.

Il gruppo costituito dalle prossime parti di testo rimane ancorato all'idea che per un genitore i propri figli debbano proseguire in autonomia la propria strada, infatti:

11a. *“Che trovino la loro strada dove si sentano realizzati ehh insomma (.) parte attiva del mondo, che non vivano mai sentendosi inutili, ecco, nel loro piccolo ma che si sentano appunto attivi in quel che stanno facendo, vivi in quel che stanno facendo” (T5, r. 160).*

Dalle parole di questa madre è interessante notare come il suo desiderio di genitore sia legato alla realizzazione e alla felicità del proprio figlio, come è emerso dall'analisi delle interviste svolte nel paragrafo uno di questo capitolo. Questa frase non colpisce per nessun termine o immagine particolare, poiché il discorso del genitore non lascia spazio a interpretazioni diverse rispetto alla struttura dell'enunciato e ai termini utilizzati. Il contesto rimane quindi molto concreto rispetto ad una disposizione attiva dei figli nella realtà che li circonda; è però singolare che questo genitore, al pari di altri, utilizzi la parola mondo per indicare proprio il contesto sociale nel quale la famiglia vive, che in questo caso accentua in modo esponenziale il campo di azione (e di realizzazione) del proprio figlio dando come margine l'intero pianeta terra. Si tratta quindi di desiderare che per il proprio figlio ci siano più occasioni nel quale mettersi in gioco – vengono infatti spesso ripetuti verbi che lasciano intendere un'azione, come “fare”, “essere attivi”, “trovare” – in riferimento ad una realtà nella quale sperimentarsi che è potenzialmente usufruibile nella sua totalità. D'altro canto è però mantenuta dal genitore una certa consapevolezza del fatto che a fronte di ampie possibilità è pur sempre dalla propria singolarità che si dovrebbe partire, e allora quasi all'opposto “al mondo” si contrappone il “piccolo” mondo dei figli, non solo costituito dalla loro realtà più prossima ma che riguarda anche la propria singolarità e i propri desideri.

11b. *“L'unico desiderio che io ho è che, è che loro crescano liberi e felici, poi liberi di fare (...) ovviamente di scontato è la correttezza, la legalità (.) quelli sono valori su cui (...) cioè non voglio neanche, non è da mettere in discussione ecco, però all'interno di questi paletti che loro crescano liberi e felici, cittadini del mondo, che il mondo sia la loro casa” (T3, r. 64);*

11c. *“il ruolo del genitore è quello lì, prende i figli e dare a loro tutti gli strumenti necessari perché camminino da soli nel mondo” (T14, r. 111).*

Anche in queste altre due trascrizioni si fa riferimento al mondo come margine di realizzazione dei figli, come lascia intendere la madre della trascrizione 11a; se è quindi condivisibile l'idea di fondo, in questi altri due passaggi sono da ravvisare alcune nuove suggestioni che rendono il discorso più dinamico.

Una prima osservazione che è possibile fare riguarda il ruolo attivo dei figli nel realizzarsi, poiché in queste nuove parti di testo il genitore si mostra più presente nell'incentivare questa realizzazione. Si ritrovano quindi i “paletti” (che torneranno anche nell'immagine 16) come segni che delimitano e indirizzano la crescita dei figli; si tratta di vincoli legati alla buona educazione e al vivere civile, nel rispetto degli altri, che trovano legittimità di

essere adottati dal momento in cui sono volti non a limitare l'azione del figlio ma a salvaguardarla, proteggerla. Torna qui l'idea del paletto come traccia, di qualcosa che segna il percorso pur lasciando ai figli il protagonismo dell'azione; questa idea è incentivata anche da termini come "camminare", o ancora nella trascrizione precedente "strada" che sottolineando proprio un raggiungimento del proprio desiderio lento, suscettibile anche di modifiche durante il percorso. Una seconda osservazione riguarda ancora il ruolo del genitore, che questa volta però si fa promotore della felicità del figlio fornendogli gli strumenti per intraprendere questo percorso in autonomia; questo è un riferimento esplicito rispetto alle altre trascrizioni – che lasciano piuttosto sul vago il margine di intrusività del genitore – sottolineando quanto il ruolo del genitori si defili nel momento in cui ritiene di aver fornito ciò che occorre perché il figlio prosegua in autonomia nel mondo.

12. "Come creare un quadro [...] che non crei completamente tu (.) perché colori e sfumature sono insite in loro quindi non ce le mettiamo noi, ma comunque sono nostre creature che non crei a tua immagine e somiglianza o che (.) però è una cosa che si costruisce tutti i giorni" (T10, r. 68-70).

Questa immagine si inserisce in un discorso rispetto agli scontri tra che possono sorgere in famiglia tra figlio e genitore; per quest'ultimo è possibile trovare anche del piacere nel momento in cui il dibattito, piuttosto che creare tensione e nervosismo, permette di conoscersi reciprocamente rispetto alle sensibilità di ognuno.

Il paragone proposto da questo padre è molto interessante per comprendere la relazione che si crea tra genitori e figli dal punto di vista proprio dell'uomo, a partire dall'immagine di un quadro, da lui indicata e che si fa elemento apparentemente estraneo al discorso. Una premessa generale riguarda la creazione di un quadro, che infatti si compone di una serie di azioni tra loro connesse in base alla tecnica pittorica adottata rispetto le scelte autonome del pittore. Dipingere infatti non è tendenzialmente un'azione condivisa: si pittura da soli, magari spesso proprio in solitaria; è chiaro che potenzialmente è possibile pitturare insieme, a più mani, ma quando si immagina un pittore difficilmente lo si vede attorniato da un gruppo di persone che concorrono a dipingere il suo quadro. Le parole del genitore invitano viceversa a considerare l'azione pittorica proprio come una pratica di relazione, evitando di stagnare sull'idea che la pittura sia solitaria, ma riconoscendo che il pittore dipinge perché instaura un rapporto con ciò che diventerà l'oggetto/soggetto della sua tela, l'ambiente esterno, gli strumenti a disposizione. Questa relazione è innegabile e permette all'artista di situarsi in un realtà che può essere successivamente espressa secondo le inclinazioni personali del pittore.

L'interpretazione che sembra sostenere l'espressione metaforica del genitore lo vede nel ruolo di pittore; la sua azione pittorica è metafora della relazione educativa con i figli, che diventano il soggetto del quadro. Questa considerazione, chiaramente suscettibile di altre visioni, sembra essere accreditata da alcuni particolari legati anche alla costruzione della stessa frase.

In particolare è l'uso del "non crei", ovvero "tu genitore non crei completamente tu" e ancora "tu genitore non crei a tua immagine" che sembra indicare quanto l'azione sia quindi demandata al genitore: spetta a lui farsi promotore dell'azione educativa nei

confronti dei figli. Ciò che conta quindi non è l'opera finale, il quadro terminato, quanto il come si dipinge, e quindi come si educa ritrovando così più dettagliatamente i temi della ricerca.

L'azione di dipingere non è anzitutto una copia ma è sempre nuova e originale; come sottolineato dallo stesso padre l'obiettivo non è quello di formare degli individui a propria immagine e somiglianza, quindi incidendo fortemente nella relazione a tal punto da annullare la soggettività del proprio figlio e i suoi desideri. Ciò che conta è una comune costruzione tra le parti, ovvero la relazione non si dà come qualcosa di marmoreo ma al contrario suscettibile di modifiche quotidiane. Quello che invece sembra delinarsi come fattore chiave di questa lettura artistica del rapporto tra genitori-figli è da individuare in quella che potremmo chiamare "sensibilità" dell'artista; è il genitore che nel dipingere (cioè dar corpo alla relazione educativa con il proprio figlio) dovrebbe approssimarsi all'altro con il compito di far emergere le sfumature che gli sono proprie, ovvero le sfumature della personalità del proprio figlio, le sue inclinazioni, i suoi desideri, ma anche i suoi limiti, le sue difficoltà. La posizione del pittore si relativizza in funzione dei figli poiché la forma che prenderà il quadro non è definitiva ma segue i cambiamenti dei ragazzi; le loro sfumature, ovvero le loro personali caratteristiche sono suscettibili di "sfumare" – come suggerisce il termine – a seguito delle esperienze quotidiane, delle emozioni provate, delle inclinazioni personali. La tavolozza di sfumature createsi rendono l'idea di quanto la genitorialità sia nuovamente un sapersi approssimare all'emergenza del proprio figlio come unicità; è proprio a partire dalla tutela delle sfumature della personalità dell'altro che è possibile creare un quadro armonioso, vivace, ricco del contributo di ognuno.

13. "Sono parte di un bagaglio che-che che trasmetti" (T1, r. 95).

Lo stralcio proposto si situa in un discorso di un padre legato al raccontare alcuni episodi vissuti da lui in prima persona legati alla sua giovinezza, al suo passato, ai luoghi da lui frequentati. Il termine usato per racchiudere queste esperienze è il bagaglio, che diventa l'elemento di novità nel discorso dal momento che, se lo si considera come oggetto di viaggio, non è inerente al contesto del discorso; si tratta allora di soffermarsi sull'utilità del bagaglio e quindi comprendere che valore può avere. Come oggetto esso svolge la funzione di contenere il necessario personale per un viaggio e può essere di dimensioni differenti; letteralmente quindi la valigia racchiude in sé ciò che si ritiene utile e indispensabile quando si è fuori casa ed eventualmente permette altresì di farsi mezzo per portare a casa quello che si è fatto proprio durante il viaggio. Se si vuole estendere il discorso si potrebbe associare al contenuto della valigia anche un significato figurato, ovvero molti elementi che compongono il bagaglio sono legati anche ad un significato affettivo e simbolico; è grazie a questi che essa contiene storie, momenti di vita, esperienze vissute, emozioni provate, insegnamenti dati e ricevuti ecc.; ed è qui che trova accoglienza il trasmettere un bagaglio, perché chiaramente non si trasmette in senso fisico ma simbolicamente. Si tratta allora per un genitore di passare al proprio figlio una serie di esperienze personali, magari anche frutto dell'educazione a loro volta ricevuta, che possono essere stimolo per un dialogo, per confrontarsi, o dalla parte del figlio anche di conoscere aspetti della propria madre e del proprio padre finora rimasti in ombra.

14. *“Cerco di dare delle regole, di farle mantenere, perché se poi la regola la fissi e non la mantieni non serve a niente, quindi il semaforo rosso è il semaforo rosso, poi c’è il semaforo giallo va beh sta volta te la concedo, ma il semaforo rosso è il semaforo rosso”* (T6, r. 100).

Un discorso che viene ripreso più volte dai genitori durante le interviste è legato alle regole che essi danno ai figli. Si potrebbe aprire un ampio dibattito sull’uso e sul tipo di regole in famiglia, tuttavia per questa analisi è sufficiente partire dalle parole di questo padre che contestualizza tre momenti come relazione tra figlio e regole. Egli argomenta il discorso servendosi dell’immagine del semaforo come segnale luminoso associato alla regolazione dei flussi di traffico in prossimità di incroci. Chiaramente il semaforo come segnale stradale non è inerente in senso letterale con i temi proposti, tuttavia nel suo significato simbolico esso diventa rappresentativo di una modalità di gestione delle regole in casa (gli incroci stradali sono simbolo delle discussioni familiari). In particolare il semaforo è composto da tre colori che indicano diverse possibilità per un veicolo di seguire quella strada; il rosso è il colore del divieto di transito, il verde dà il via libera al passaggio mentre il colore arancione avverte il guidatore che restano pochi secondi per il suo passaggio e anzi, questo dovrebbe avvenire a semaforo giallo solo se impossibilitato a fermarsi per tempo. In questo stralcio le regole vengono gestite come un semaforo: quando è rosso il genitore si mostra intransigente, a semaforo giallo è più disponibile a contrattare tra le richieste del figlio e la regola da lui stabilita.

15a. *“Comunque la nostra famiglia è bella, con tutte le problematiche, le litigate che abbiamo da quando loro fanno la prima media (.) però secondo me si rendono conto, loro vedono la differenza con altre famiglie dei loro amici, noi, io e lo S., anche fin troppo, però siamo sempre dietro in tutto, forse anche fin troppo, però ci siamo sempre”* (T9, r.30).

In questo stralcio non sono presenti personaggi altri se non gli stessi genitori; anche il contesto non si discosta da quello indicato da questa madre, ovvero la quotidianità della famiglia. La frase è però rilevante nella misura in cui viene a crearsi una situazione che nella realtà non può esistere, ovvero la presenza costante, invadente, vincolante del genitore nei confronti del figlio. Affermare di essere “sempre dietro in tutto” lascia intendere letteralmente che il genitore è come un’ombra per il figlio, non si scosta dalla sua persona, lo segue senza possibilità di liberarsene. Nella realtà questo non può accadere: non esiste il “sempre” perché pur che il genitore sia vicino al figlio, egli riuscirà comunque a ritagliarsi dei margini per sé. Se quindi non si intende letteralmente il significato è possibile leggere i termini indicati in modo relativo: “sempre” e “tutto” diventerebbero “spesso” e “per molte cose”; quindi rileggendo e interpretando il discorso anche rispetto al desiderio e al ruolo del genitore, si potrebbe dire che egli risulta spesso essere presente, fisicamente o con le sue parole, rispetto alle diverse circostanze che riguardano la vita del figlio. Il desiderio del genitore è quello di inserirsi in modo incisivo nella vita del figlio, tant’è che rispetto a questo è la stessa madre a riconoscere un’eccessiva intrusività.

15b. *“Soprattutto per D. che adesso si sta avvicinando all’adolescenza ehmmm io sento molto questa pressione (.) c’è questo dovergliiii, non dico stare con fiato sul collo perché non è giusto, però il chiedergli magari 10 volte di più: come va? Tutto bene? Cosa hai*

fatto a scuola? Con chi sei andato? Cosa ti hanno detto? Cosa ti hanno fatto? (.) proprio perché voglio, devo capire, devo sapere, devo tenere sotto controllo questa cosa” (T14, r.59).

In relazione a questo tema anche un'altra madre riporta nel suo discorso un'affermazione simile; in questo caso la tipologia della frase riprende un modo di dire comune legato all'immagine del fiato sul collo: una persona ha la sensazione di essere incalzata, messa sotto pressione da un'altra; è visivamente l'immagine di due teste vicine, e il fiato indica proprio la sensazione di essere fisicamente molto vicino ad una persona tanto da farle sentire il proprio respiro. È chiaramente uno stralcio che non riprende la realtà dei fatti, seppur è possibile che si verifichi una circostanza simile, e per questo motivo merita attenzione perché lascia intendere, nel suo senso figurato, una presenza costante e intrusiva del genitore nella vita del figlio. Come nel caso precedente, vengono forniti elementi di contesto che arricchiscono il racconto: l'età dei figli ad esempio (“fanno la prima media”-T9, “si sta avvicinando all'adolescenza”-T14) è quella indicata in letteratura, e dai dati, come critica nel quale iniziano a comparire le prime spinte di autonomia dei figli e di conseguenza le possibili forse contrarie del genitore. Anche in questo caso infatti il desiderio veicolato dalle frasi dei genitori, ribadisce proprio questo doppio binario: da un lato i figli che richiedono e iniziano a vivere le loro prime esperienze senza lo sguardo del genitore; dall'altro c'è proprio la figura della madre (o del padre ipoteticamente) che fatica a lasciare questa autonomia, che vorrebbe sapere e controllare ciò che accade ai figli anche oltre un loro desiderio di condivisione con il genitore. Il ripetuto “devo” della madre T14 è indicativo: il dovere non lascia margine di negoziazione, la sua posizione come genitore l'autorizzerebbe a infiltrarsi in modo insistente nella vita del figlio anche oltre le sue volontà. Sul grado di contrattazione tra invadenza genitoriale e riservatezza filiale il dibattito rimane aperto e ritornerà anche in altre parti delle interviste.

Entrambe le affermazioni sembrano essere connotate da un alone negativo che emerge in frasi come “forse anche fin troppo” e “non dico stare con fiato sul collo”, nelle quali il genitore sembra quasi smorzare i toni del suo comportamento e giustificare le sue azioni.

16. “Per quanto poi ci siano momenti nei quali vorrebbero poi sottrarsi, loro contano molto sul fatto che io ci sia, anche nel mettergli dei paletti (.) c'è un giorno il grande mi ha detto, parlando di un suo amico che ha un anno in più di lui e che è stato bocciato due volte ehh lui un giorno mi ha detto: ma io sono fortunato perché ho te che sei qui e mi costringi ad un certo punto ad interrompere certe attività per chiamarmi un po' (.) quindi credo che loro anche mi vedano come un recinto però son consapevole del fatto che mi serve quel recinto” (T2, r. 133).

Questo pezzo di trascrizione riprende il rapporto madre-figlio in riferito all'ambito scolastico; la madre riconosce per sé di sostenere le attività del figlio e, come conferma, cita un esempio nel quale il figlio le rivendica questo ruolo. Le parole della madre sono interessanti perché alla chiarezza del discorso si somma la particolarità di un'immagine legata al recinto, che apparentemente esula dal contesto dei significati espliciti e merita di essere approfondita per leggerne la pertinenza nella conversazione. Il recinto infatti è quella costruzione che generalmente permette di separare un'area da un'altra; non si tratta solo di una delimitare territorialmente ma anche visivamente, rendendo così differente il

recinto da almeno altri due espedienti simili: le mura, che si sviluppano in altezza e tendenzialmente sono piene, oppure il fossato, che al contrario separa lasciando un avvallamento consistente tra le parte da dividere. Non si tratta di essere puntigliosi approfondendo queste distinzioni terminologiche, piuttosto si tratta di entrare nel significato comunicato dal genitore⁶². Si legga quindi la recinzione come struttura che impedisce e preserva, ma permette di volgere lo sguardo oltre; inoltre generalmente un recinto è costituito da pali che permettono la tenuta dello stesso. In questo testo il recinto è la madre, pertanto si tratta di leggere queste caratteristiche come aspetti della genitorialità: il genitore si fa supporto e aiuto nel separare, per il figlio, il piacere di fare altro dal dovere di occuparsi dei suoi impegni; questo è messo in atto con dei suggerimenti (“paletti”) che in qualche modo sembrano funzionare: sia dal punto di vista del genitore ma soprattutto da quello dei figli, poiché come riporta la madre sono loro stessi a riconoscerle questo buon lavoro. È interessante notare che il recinto è messo dalla madre come qualcosa di esterno per il figlio, e non viene fatto cenno al suo destino: rimane nel vago la sua destinazione, se e quando verrà tolto, o se ad esempio sarà in un futuro il figlio stesso a crearsene uno per sé.

17. “Il tedesco medio lui arriva a 18 anni che è molto più maturo rispetto ad un giovane 18enne di qua (.) anche dallaaa//e si dice in tedesco, la traduzione italiana è: imparare a stare sui propri piedi, ed è una cosa che adesso sto cercando di trasmettere a loro” (T8, r. 76).

Questa affermazione di una madre non è stata scelta per un riferimento diretto ad elementi estranei i discorsi abituali o che risultano particolarmente evidenti perché stonano con il contesto considerato; piuttosto si tratta di approfondire un particolare modo di dire straniero rispetto all'autonomia dei figli. Il contesto del dialogo è questo: la madre, a partire dal considerare un'uscita dei figli dal nucleo familiare di origine rispetto ad altri paesi europei, sottolinea dal suo punto di vista l'importanza che questo accada in modo abbastanza celere. A ben vedere il discorso non riguarda in modo particolare l'uscita dei figli da casa, quanto la preparazione a seguito della quale potenzialmente essi sarebbero pronti per andare. La questione è quindi legata al rendere autonomi i propri figli. Il modo di dire tedesco verte proprio su questo aspetto, sottolineando almeno tre elementi interessanti per un discorso sull'autonomia.

Il primo elemento è associato al termine “imparare” e indica un'azione che in base all'obiettivo a cui tende si svolge nel corso del tempo; se non per questioni tecniche, per le quali si può imparare in modo abbastanza celere (pensiamo all'uso di una macchina ad esempio), per le altre è difficile: ognuno impara secondo i propri tempi e le proprie modalità, specie come in questo caso in riferimento all'imparare ad essere autonomi (che è evidentemente una sfida sul lungo termine). Il secondo elemento è il verbo “stare”, che indica l'azione di mantenere una posizione, anche fermamente, quindi cessare un movimento; “imparare a stare” non dovrebbe però essere letto come apprendere a fermarsi, piuttosto come un apprendere a sostare, a mantenere una posizione, a essere saldi. L'ultimo

⁶² Se al contrario la madre avesse affermato: “loro anche mi vedano come un muro” oppure “loro anche mi vedano come un fossato” si sarebbe potuto leggere in modo diverso la vicenda.

elemento riguarda i piedi, che potremmo considerare come il mezzo, la parte del corpo che ci consente di stare; diventano in questo caso anche simbolo di ancoraggio a terra: è infatti con i piedi che ci si può muovere o fermare. In base all'analisi fatta si può affermare che un'interpretazione che rispecchi con buon margine le parole di questa madre sia legata al compito genitoriale di far apprendere al proprio figlio la sicurezza di reggersi sulla propria persona, passo indispensabile per una sua completa autonomia dal nucleo familiare d'origine.

2.2. Il ruolo del genitore.

In questo gruppo rientrano 11 stralci significativi che riguardano aspetti legati al ruolo genitoriale in famiglia, quindi in che modo padri e madri apprendono il proprio ruolo, come questo si articola nella pratica nell'ambiente domestico, evidenziando nel contempo una certa fatica che caratterizza proprio lo svolgere quotidiano delle responsabilità e degli impegni a cui è chiamato un genitore.

18. *“Non ci pensavo, tanto c’ho i nipoti, c’ho questo, c’ho quest’altro, ma dopo quando arrivi ad una certa età ti rendi conto, non per egoismo: adesso ti rendi conto che non hai nessuno e poi diventi vecchio, non c’hai il bastone, non c’hai (...) sì, pensavi alla libertà”* (T12, r. 58).

Il diciottesimo stralcio riguarda invece un'altra età della vita, ovvero si proietta verso l'anzianità dei genitori. In particolare nelle parole di questo padre si fa cenno ad un bastone legato al contesto generale della vecchiaia; la situazione descritta parte dal ricordare la spensieratezza e la libertà di una giovinezza anche prolungata, per poi giungere ad un momento della vita nel quale si è costretti a pensare a cosa accadrà per se stessi nel futuro. Il bastone accennato da questo padre fa fuggacemente riferimento al “bastone della vecchiaia”, tipico modo di dire popolare che riconosce la funzione di sostegno fisico e morale associata ai figli di quest'ultimo. In questa frase il genitore sta parlando delle figlie, pertanto il bastone riguarda proprio la loro figura; ma è interessante notare che questa associazione figlie – bastone non è egoista, non evidenzia esplicitamente un piano del padre nel voler dei figli per il suo futuro; piuttosto si configura quasi come momento dell'esistenza di un uomo che, riflettendo sulla sua condizione di spensieratezza (“pensavi alla libertà”), ritiene che sia giunto il momento di formare una famiglia come sicurezza, stabilità, supporto per il futuro. L'associazione più consona al discorso sarebbe quindi bastone – famiglia.

19a. *“Non è che avessimo fatto una scuola”* (T2, r. 8);

19b. *“Ma il libretto di istruzioni dov'è? Non me l'hanno dato”* (T8, r. 16).

Le frasi riportate sopra invece introducono un nuovo contesto legato alle difficoltà dell'assumersi il ruolo genitoriale, soprattutto da neo genitori quando i propri figli richiedono attenzioni a sopperire la loro non autonomia. Sono due immagini differenti ma che hanno in comune lo smarrimento del genitore che cerca una guida per giostrarsi nel suo ruolo; l'attenzione del ricercatore colpisce per via dell'introduzione dell'ambiente

scuola da un lato, e per il libretto di istruzioni dall'altro, che chiaramente si associano poco all'ambiente familiare. Entrambi comunque rimandano ad un livello di istruzione differente, non solo perché non è quello che i genitori potrebbero dare ai figli, ma è quello che cercano gli stessi genitori; la scuola quindi rimanda propriamente ad un luogo nel quale si apprende, mentre le istruzioni sono una serie di procedure da seguire per costruire/montare/far funzionare qualcosa.

20. "Riacquisisci un po' quella, la chiamano libertà (.) come se i figli fossero delle catene uhhh io non l'ho vissuta così insomma, c'è sono stati, sono una presenza importantissima della mia vita, guai a chi me li tocca, la mia libertà me la sono ritagliata in altri spazi, in altri modi" (T14, r. 14).

Come è emerso dall'analisi condotta sulle interviste individuali, diventare genitore non significa annullarsi come uomo o donna dedicando la propria vita ai figli, seppur dalle parole dei genitori emerge la difficoltà di riconoscere dei propri desideri, spostando invece l'attenzione sui bisogni e le aspirazioni dei figli. Sebbene sia prevalente questo dedicarsi alla famiglia, emergono dalle parole dei genitori, anche se con fatica, alcuni momenti nei quali essi sembrano dedicarsi a loro stessi.

Le parole della madre riportate in questo passaggio d'intervista sottolineano un aspetto particolare di questo rapporto. In particolare l'elemento che colpisce e che esula dal contesto del discorso sono le catene, considerate nell'accezione di limitazione, costrizione, immobilità; generalmente infatti uno dei primi pensieri che sorgono in riferimento alla catena è proprio la sua funzione di trazione, data dall'essere costituita da anelli saldamente chiusi o scomponibili. Essendo composta da una serie di anelli collegati tra loro, e con un relativo margine di movimento, la catena risulta un organo meccanico utile o dannoso rispetto al punto di vista e alla funzione da essa svolta; può essere d'ormeggio o di sollevamento, ma può altresì permettere ad una bici di funzionare o alle ruote di un'automobile di circolare su superfici ghiacciate; è vista invece come negativa se costringe e impedisce il libero movimento, pensiamo alla catena di un prigioniero o che tiene legato un cane ad esempio. Al di là dell'uso che ne viene fatto è comune ai diversi tipi di catena la consequenzialità degli anelli, la loro relazione indistricabile; si tratta allora di leggere la catena, in riferimento alle parole della madre, su due livelli.

Il primo è legato alla struttura: una catena è composta da parti in relazione tra loro (anelli) e la perdita di questi rapporti fa cessare o ricomporre la catena stessa e il suo utilizzo; si pensi a tal proposito al discorso significato-significante sostenuto da Lacan, che l'autore esprime utilizzando proprio il termine catena. Un secondo livello riguarda invece le relazioni che la catena intrattiene con la realtà: essa infatti collega oggetti, parti, strutture del mondo reale (ad esempio la catena mette in relazione la neve e il ghiaccio con la ruota dell'automobile, oppure collega la nave tramite l'ancora al fondale).

In particolare è su questo tipo di relazione che è possibile fare diverse letture rispetto alle implicazioni della catena. La madre infatti rivendica una serie di libertà che si è concessa nonostante l'impegno dedicato ai figli; il rapporto si sviluppa quindi tra madre-figli e questi ultimi in particolare potevano diventare vincolanti per la donna se le avessero impedito di realizzare i suoi desideri. Il bivio che si crea riguarda proprio la relazione tra libertà materna e vincoli che pongono i figli: se è la stessa madre che implicitamente

afferma di essere stata vincolata alle necessarie cure legate alla crescita dei propri figli (“riacquisisci un po’ quella, la chiamano libertà” lascia infatti intendere che c’è stato un momento di “non libertà”), con la loro crescita essa si sente e riconosce di aver comunque potuto gestire del tempo anche per sé. Ai figli è quindi potenzialmente riconosciuto di essere delle catene se avessero frenato la madre, cosa in realtà non avvenuta. Rispetto ai discorsi presenti in questa parte è interessante notare questo cambio di punti di vista: sono i figli che ipoteticamente potrebbero impedire al genitore di vivere i propri desideri (essere delle catene) e non solo il contrario, ovvero vedere un padre o una madre che “fanno muro”, “non mollano la presa”, “stanno con il fiato sul collo” nella relazione di desiderio con i figli.

21a. *“È come scalare una montagna: si fa fatica, o correre una maratona, esporsi un po’(.) ad un certo punto uno dice anche: ma chi me l’ha fatto fare, però se l’obiettivo è arrivare in fondo (...) è la fatica” (T10, r. 76).*

21b. *“Ad un certo punto volevo gettare la spugna” (T8, r.76).*

La prima delle due frasi proposte vuole indicare con un’immagine il quotidiano ruolo del genitore nella gestione del rapporto con i figli e della famiglia. Il paragone vede quindi il contesto familiare accostato ad un più generale ambiente sportivo: l’escursione e/o la scalata in montagna e la maratona; indicare queste attività come simbolo della visione del genitore dei suoi compiti con i figli (nonché delle sue funzioni, responsabilità, piaceri, della vita e del clima in famiglia, del rapporto con il partner ecc.) invita ad approfondire come esse si svolgono. In particolare si tratta di attribuire alcuni aggettivi e caratteristiche a queste attività che rendono di conseguenza la qualità delle dinamiche in famiglia. Entrambi gli sport richiedono anzitutto preparazione, è possibile diversamente improvvisare correndo però dei rischi che nei casi più gravi comprometterebbero il proseguimento dell’attività stessa; l’allenamento diventa quindi il primo fattore anche in famiglia poiché al genitore è richiesta una continua prova su di sé per migliorarsi ed eventualmente migliorare la gestione familiare, evitando di conseguenza di correre rischi talora gravi. È da evidenziare inoltre il grande aspetto di desiderio che accomuna un individuo a scalare o correre: diversamente neanche si intraprenderebbero le attività; questo desiderio che dà corpo alla passione per lo sport è ravvisabile anche nel desiderio educativo dei genitori. In particolare è un desiderio che ancora una volta si mostra non nel raggiungimento di un obiettivo specifico: la vetta di una montagna o il traguardo della maratona non sono le uniche mete desiderate; probabilmente in montagna si punta anche a condividere un percorso insieme, raggiungere un panorama che abitualmente è difficile vedere, oppure per quanto riguarda la corsa si cerca di migliorare i propri tempi, di competere con gli altri. È interessante quindi considerare questi sport, e il ruolo genitoriale, come una serie di desideri che si muovono tra loro perché in connessione; si delinea un percorso del desiderio stesso che si è deciso di compiere, ma che rimane aperto alle novità e all’imprevisto: a volte si cerca di spronare perché si raggiunga un fine desiderato (“esporsi un po’”) in altri casi invece ci si può sottrarre (“ma chi me l’ha fatto fare”).

Infine, e per riprendere anche la frase 21b, rispetto a questo discorso si sottolinea la fatica: essere genitore – nel senso di svolgere i compiti che si è visto dovrebbero competere ad un genitore – non è semplice, né tranquillo, né lineare, ma suscettibile di revisioni e

sistemazioni. Al pari dello sport, che richiede costanza e fatica – e di conseguenza anche una certa forza per proseguire – anche per un genitore si tratta di preventivare nel suo ruolo momenti meno piacevoli e di difficoltà, talvolta difficili da risolvere, che richiedono l'uso di risorse (proprie o esterne) per farvi fronte.

22a. *“Non dico che noi non si vada mai sopra le righe (.) perché (...) a volte ci sono momenti di tensione” (T7, r. 56);*

22b. *“Sono tensioni che uhmm (...) è difficile sempre governare o comunque cavalcare” (T10, r. 34).*

In queste due frasi la parola chiave che le accomuna è tensione, ed è il motivo per il quale sono state scelte e approfondite poiché entrambi i genitori utilizzano il termine in riferimento alle tensioni familiari, ovvero alle possibili discussioni che possono sorgere con i figli. È importante che questo sia emerso poiché evidenzia in parte quanto l'adolescenza dei figli sia effettivamente un terreno di possibili scontri con i genitori; in particolare in ogni frase sono presenti dei riferimenti che giustificano le tensioni; nel pezzo 22a il padre associa alla tensione l'andare sopra le righe, cioè uscire dall'ordinario, quindi si tratta di fare un'istantanea di un momento e riconoscere che a volte è possibile alzare i toni della conversazione. Anche il pezzo 22b rivendica lo stesso atteggiamento del genitore, sottolineando quanto sia difficile gestire, cavalcare le tensioni che nascono. La difficoltà nasce, come veicola il termine stesso, dall'“essere tesi”, cioè come di qualcosa sottoposto ad una forza, uno stato di nervosismo, di contrasto.

23. *“È un po' più altalenante, nel senso è come se fosse una pista da skateboard ehh va tantissimo in alto da un punto del//ma sì dai (.) ehh è l'età, sono ragazzi, all'altra in cui è come se avesse a che fare con delle macchine” (T2, r. 113).*

Il pezzo numero 23 riporta il commento di una moglie nei confronti del marito rispetto alle relazioni che intrattiene con i figli; la donna individua un'oscillazione (“skateboard”) tra momenti nei quali egli si mostra più tollerante ad altri che invece è più stringente nel rapportarsi con loro. È interessante notare che al di là della pista da skate, che esce fuori contesto perché associata ad un aspetto caratteriale e non ad un luogo o una struttura materiale, questa madre usa il termine “macchine” non per sottolineare un modo di essere dei figli ma per indicare come a volte il padre li considera; tuttavia a prescindere dal punto di vista con il quale si attribuisce loro questo essere macchina, si tratta di comprendere in che misura una persona lo può diventare. La macchina citata dalla madre è generica, non si riferisce quindi ad un ambito particolare; il range è pertanto piuttosto ampio (dall'automobile all'elettrodomestico) ma a prescindere da considerarne una nello specifico, ogni macchina è accumulata dal fatto che attraverso l'organizzazione delle sue componenti è in grado di compiere un certo lavoro, in base agli scopi per i quali è stata progettata; si tratta di qualcosa che potenzia l'azione dell'uomo, ma risulta chiaramente artificiale, priva di sentimenti, impersonale. Considerare in questo modo i propri figli, per restare nel paragone proposto, significa riconoscerli non nella loro personalità, non rispetto le loro inclinazioni ma piuttosto come oggetti in grado di agire ma in modo meccanico, impersonale; leggere la macchinosità nella figura del proprio figlio significa situarsi dalla parte opposta rispetto ad un suo riconoscimento come singolarità, in questo caso cioè come

un ragazzo con le proprie aspirazioni, modi di essere e sentimenti (comunque presente in quello che afferma la moglie).

24. *“È come se nel mio corpo fosse scattata una molla”.*

Anche questo passo di intervista rientra in quelle poco significative dal punto di vista della relazione educativa e di desiderio tra genitori e figli durante la pre/adolescenza. Il contesto in cui è sorta rimane infatti legato al desiderio, ma in particolare quello di diventare genitore; la madre, protagonista dell'affermazione, ricorda di aver vissuto una sensazione come di una molla che scatta all'interno del proprio corpo quando ha sentito il desiderio di genitorialità. Si è deciso di riportare anche questo passaggio, seppur meno significativo e interessante rispetto ad altri, perché rende in immagine la spinta di desiderio di cui si è parlato nel corso di questo scritto. Il desiderio come molla è interessante perché non sottolinea solamente un momento di scatto – la spinta della molla – ma indica un processo che parte dalla condizione che rende la molla agibile di dare lo slancio, quindi quasi da una contrizione che carica il desiderio stesso. Dal punto di vista genitoriale questo è senza dubbio rilevante nella misura in cui, prendendo il caso della madre riportato come esempio, il desiderio di diventare genitore non è una questione momentanea ma pregressa: trova sfogo in un momento perché si sono realizzati altri desideri che permettono alla donna di diventare madre come essa aspira; ad esempio è la stessa madre a citare la volontà di sistemarsi a livello abitativo: “nell'ipotesi di abbiám detto: cerchiamo un'altra casa, poi abbiám deciso di costruirla, quindi costruire la casa è un impegno abbastanza gravoso, e quindi ci siamo concentrati su quello”. La scelta quindi di far ricadere nell'elenco anche questo estratto trova ragione nella sua emblematicità rispetto al desiderio, e pertanto suscettibile di adattarsi ad altre interpretazioni.

25a. *“I genitori sono una guida ehh sono un limite, sono una presenza, sono un una luce o una coperta”;*

25b. *“Mamma torta compleanno, mamma colazione, mamma nanna”;*

25c. *“Non mi sono mai vista madre di famiglia che fa le torte”.*

Gli stralci che compongono il gruppo numero 25 racchiudono alcuni momenti familiari nei quali un genitore si distingue per attività specifiche o qualità che gli sono proprie; non si tratta direttamente di aspetti di desiderio, anche se è possibile rintracciarne alcuni scavando nei significati di ogni frase, ma la scelta è dovuta proprio ai termini usati e che rendono in modo simbolico il ruolo genitoriale. In particolare allora un padre e una madre possono essere luce, se rischiarano momenti di tristezza del proprio figlio, se si mostrano disponibili a risolvere una questione, se offrono la loro presenza e sono di sostegno; come la luce dà vita alla natura, i genitori possono dare aiuto e forza in modo che il proprio figlio segua le sue aspirazioni, tant'è che vengono associati nella frase i termini guida e limite proprio ad indicare una luce calibrata, che sa far strada piuttosto che accecare (come un'eccessiva presenza della loro figura). Un altro esempio è la coperta, simbolo di un padre e una madre che possono farsi luogo accogliente, riscaldante, sicuro e anche necessario in determinate situazioni. Si usa il condizionale proprio perché questi aspetti potrebbero essere legati ad un genitore, ma anche non appartenergli. Ad esempio due madri si contrappongono rispetto al dedicarsi alla cucina: nella frase 25b la madre è colei che si

dedica a volte alla preparazione di torte; la madre dell'affermazione 25c invece non si riconosce nel ruolo di colei che si dedica a cucinare un dolce. Dal punto di vista della ricerca è importante mettere in luce che anche un aspetto come questo, molto relativo alla persona e suscettibile di essere fatto proprio o meno dai genitori, invita il ricercatore a relativizzare e contestualizzare i dati che raccoglie. L'elemento torta ad esempio potrebbe essere associato ad una buona disposizione di una madre in cucina e potrebbe dire molto, se approfondito, rispetto alle dinamiche che grazie ad esso intercorrono (il desiderio di far felici i figli con un dolce, il cimentarsi come donna in cucina, pensare magari di cucinare qualcosa di sano e fatto in casa ecc.) Tuttavia se una madre non riconosce questo aspetto potrebbe essere legittimata ad essere altrettanto attenta e premurosa in ambiti differenti, che non siano il cucinare. Questo lascia quindi intendere che ad uno stesso elemento, in famiglie diverse, possono essere attribuiti significati differenti e a partire da questi esplorare nuovamente aspetti di desiderio genitoriale.

26. *“Io sono sempre quella: fai in fretta, dobbiamo andare, cambiati, lavati uhm lui sempre mi dice che sono l’Hitler, è vero, è vero” (T9, r.54);*

“Mio figlio grande dice che sono molto tirannica, eh cioè che sono un po’ il dittatore della casa ehh che tutti gli altri devono (.) accondiscendere ogni mio desiderio se no, non va bene ((ride))” (T5, r.132);

“Un po’ anche c’è, dittatoriale in certi momenti, si fa così punto” (T4, r.92).

In queste parti non vi sono in realtà delle parole o frasi che richiedono un’interpretazione dettagliata, poiché ogni madre citata si attribuisce la caratteristica dell’essere dittatoriale. Essere dittatori, tiranni o esemplificare il concetto riferendosi alla figura storica di un dittatore è estremizzare un concetto che colpisce perché arriva alla questione del ruolo educativo dei genitori in maniera diretta. Se quindi anche in questo caso si riprende il significato letterale dell’essere dittatore si individuano almeno due caratteristiche distintive: la prima è l’uso della forza per prendere ed esprimere il potere; la seconda riguarda la costruzione di un regime totalitario, dittatoriale appunto. Se quindi le madri si identificano con il dittatore, allora le loro azioni in famiglia sono atti di forza e la famiglia stessa diventa il regime nel quale esercita il loro potere. Ma al di là di questa che è evidentemente una forzatura del ruolo materno, e smorzando quindi l’associazione madre-tirannica, è interessante interpretare questo dato rispetto ai rapporti di forza che necessariamente si manifestano in famiglia. Per un verso questi sembrano manifestarsi nella figura di una madre franca e decisa nello scandire e organizzare, secondo il proprio volere, il vivere quotidiano della famiglia e dei figli in particolare; dall’altro la questione è propriamente legata al desiderio, poiché come esprime palesemente una madre (T5) essere tirannica significa fare in modo che i desideri della donna siano esauditi, anzi che gli altri membri della famiglia contribuiscano a che questo accada.

Inoltre è interessante notare che solo in uno dei tre casi riportati è la madre stessa a riconoscersi come dittatoriale (T4) mentre negli altri casi la percezione è differente poiché sono gli altri membri della famiglia ad attribuirle questo aspetto che lei è pronta a riconoscere; in un caso è il figlio, e il suo sorriso sul finire della frase lascia intendere che probabilmente qualcosa sia vero (T5), mentre nell’altro caso è il marito ad attribuirle questo ruolo, che lei conferma (T9).

27. *“Per quanto io abbia l’abitudine di lamentarmi e guardare un po’ sempre l’erba del vicino (.) poi o quando vedo che nell’erba del vicino c’è insomma un’erbetta un po’ (.) meno bella della mia allora dico dai mi lamento perché un po’ ce l’hai nel dna o forse un po’ nel dna di tanti genitori” (T2, r. 14).*

La scelta di inserire nella lista anche questo stralcio non riprende in realtà un aspetto legato in modo forte al ruolo genitoriale, ma alla stessa stregua di altri (ad esempio si vedano anche i numeri 20, 22, 24) riguardano il più ampio contesto familiare. Nel numero proposto il discorso è legato in particolare all’autocritica di una madre che ritiene di lamentarsi a volte inutilmente per alcune abitudini dei figli, e nel sostenere questa critica usa un modo di dire che attinge da un vasto gruppo di proverbi popolari. L’erba del vicino, come viene accennato nel discorso, è parte del detto “l’erba del vicino è sempre più verde”, che lascia intendere l’invidia di qualcuno nei confronti di ciò che l’altro possiede, non apprezzando invece quello che ha. Dal punto di vista della ricerca la frase si presta ad essere letta in due modi.

Il primo riguarda implicitamente la relazione che una famiglia intrattiene con il contesto sociale, quindi si tratta di leggere il detto come momento di confronto e magari di critica rispetto all’organizzazione del proprio gruppo domestico; in questo modo si perde però la lettura legata allo “sguardo invidioso” sull’altro a favore di uno “sguardo di paragone”.

Un secondo punto di vista invece lascia implicitamente intendere che se il genitore indirizza lo sguardo su altre famiglie nell’idea di un paragone, è come se volesse constatare una migliore o peggiore organizzazione familiare rispetto alle altre che fungono da termine di confronto; d’altra parte in mancanza di questo ragionamento non ci sarebbe motivo di porre un paragone. Seppur questa sia un’idea che resta peraltro implicita, perché a livello manifesto è la stessa madre a dire più avanti nel discorso di essere “soddisfatta della mia famiglia”, si ha l’impressione che questo pensiero sia presente nel genitore, ma che tenda a svanire: è la stessa madre infatti che riflettendo su quanto detto si auto-corregge non trovando ragione per una sua lamentela (“dai mi lamento perché un po’ ce l’hai nel dna”).

28. *“Quando erano piccoli dicevano tutti che sembravo la chioccia con dietro i pulcini” (T4, r. 90).*

Questo stralcio è piuttosto chiaro poiché evidenzia un’associazione molto forte ed evidente tra due contesti: quello umano e quello animale, nei quali compaiono in entrambi due gruppi familiari; se quindi i due ambiti sono differenti, è interessante notare il motivo per il quale questa madre li ha associati, ovvero la chioccia e i pulcini rappresentano un’immagine che non lascia margine di interpretazione: è la madre con i figli. Si tratta allora di approfondire brevemente qual è il comportamento animale e chiarire anzitutto che una chioccia non è semplicemente una gallina con i suoi pulcini, ma indica un periodo particolare dell’animale durante il quale cova le sue uova, cioè le tiene calde fino al raggiungimento della schiusa. Per questa ragione infatti l’atteggiamento comune che si può attribuire alla chioccia è quello di premura e protezione dei propri cuccioli a partire dalla gestazione fin quando non si faranno più grandi; sottolineare inoltre di avere “dietro i pulcini” può voler indicare un apprendimento molto veloce da parte di questi grazie alla madre, che si fa esempio da seguire sia in senso figurato, sia concretamente (i pulcini

possono sono disposti ordinatamente dietro la madre chioccia); oppure può indicare semplicemente una certa vicinanza, un fare gruppo tra i membri della famiglia. La figura materna, che viene raffigurata come chioccia, acquista allora le caratteristiche che sono proprie del mondo animale, quindi “tiene caldi i propri piccoli”, cioè li supervisiona, li protegge, compensa le loro mancanze e bisogni in caso di necessità.

2.3. La quotidianità in famiglia.

In questo ultimo gruppo rientrano due stralci che riguardano aspetti legati al vivere quotidiano in famiglia. In particolare rispetto all’organizzazione e al “buon vivere” nel proprio gruppo familiare.

29. “Devi privarti un pochino della, o almeno l’ho dovuto fare io non so se lo fanno tutte le donne impiegate, un po’ della fantasia, mi lascio cogliere dall’improvvisazione, non è possibile perché queste son due belve ((ride)) io mi sento un po’ una domatrice con due tigri in gabbia, nel senso che l’improvvisazione sia il momento dello spazio vacanza, stare insieme, io tengo molto, e R. con me, al sabato e domenica insieme, fosse anche da guardarci un film stupido, almeno adesso che son piccole, poi va beh crescendo avranno altre esigenze, peròòò è tutto (.) io viaggio con una scaletta in testa” (T8, r.16).

La scelta di questo stralcio è dovuta alla presenza, nel discorso di questa madre, di due personaggi che esulano dall’ambiente familiare e che riguardano invece quello circense, ovvero la domatrice e le due tigri. Questo salto contestuale invita il ricercatore a ritrovare una certa concordanza tra gli elementi in gioco e il senso complessivo delle parole del genitore. In generale questa madre afferma che il suo desiderio di lasciare anche all’improvvisazione la cura della famiglia in realtà deve cedere spazio ad un’organizzazione ben definita, perché le figlie non sono facilmente gestibili altrimenti. L’immagine compare in riferimento al rapporto con le figlie, dove la domatrice sembra essere la madre (non è infatti un domatore) mentre le tigri sono le figlie (poiché sono due). L’attenzione si concentra sulla similitudine rispetto alle azioni: come la domatrice “ingabbia” le tigri, la madre stila una scaletta per organizzare le giornate; coerentemente quindi con il discorso portato avanti dalla donna, l’immagine risulta pertinente al contesto del discorso: la domatrice potrebbe domare le sue tigri senza l’ausilio della gabbia – ed è ciò che vorrebbe fare la madre quando usa termini come improvvisazione, fantasia – ma necessita di una gabbia (come programma, limite, contenimento) per controllare momenti della quotidianità. Rispetto al desiderio genitoriale si tratta di individuare un’azione faticosa del genitore di controllo, legata però ad aspetti più pratici in famiglia.

30. “Io personalmente mi definisco un topo nel formaggio, quando entro qua dentro sto benissimo (.) poi, non so, bisognerebbe chiedere agli altri, però io mi sento un topo nel formaggio. Fuori di qua, quando esco di qua, per carità perché vengo fagocitata dalla quotidianità ma non mi dice niente Rescaldina, mi manca il mio mare, a me non dice niente questo posto” (T8, r.46).

Questo passaggio risulta di semplice lettura e fornisce una nuova immagine di desiderio. Anche in questa frase il contesto della frase cambia rispetto al significante; si tratta infatti di individuare un personaggio e un oggetto/luogo: il topo, che potrebbe essere letto come la figura della madre, e il formaggio, che invece potrebbe essere visto in generale come l'ambiente familiare. È quindi coerente la figura proposta poiché se l'idea della madre è quella di comunicare uno stato di benessere raggiunto solo nel momento in cui è in famiglia, a casa (“quando entro qua”, quindi in riferimento alla casa dove si stava svolgendo l'intervista), allora la sua posizione è simile a quella di un topo che trova realizzazione quando è nel formaggio, e non quando girovaga nell'ambiente esterno. Il desiderio materno sottolinea quindi la gioia e la felicità dell'essere madre, in famiglia, vista come luogo nel quale poter sentirsi appagati come genitori in un ambiente sociale ritenuto poco significativo, se non addirittura bistrattato.

3. Photo Elicitation Interviews.

Con il lavoro svolto nel paragrafo precedente si è mostrato come una lettura attenta delle interviste abbia permesso di individuare 30 stralci di testo ritenuti significativi per i termini usati e i contenuti espressi dai genitori; essi sono stati analizzati dal ricercatore attenendosi al contesto del discorso da cui sono emersi, e a partire dal significato letterale espresso da padri e madri, ne è seguita un'interpretazione che ha consentito di s-piegare quel particolare passaggio di intervista, ovvero a far emergere alcuni significati anche simbolici ad esso correlati (quelli che si sono ritenuti più rilevanti).

Il punto centrale che riguarda questo paragrafo parte dal considerare i testi estrapolati dalle interviste non solo e semplicemente come affermazioni suscettibili di più interpretazioni, ma come vere e proprie immagini di desiderio, ovvero raffigurazioni di aspetti della genitorialità e della vita in famiglia nei quali è possibile ritrovare aspetti del desiderio genitoriale che si sta indagando.

Più volte nell'analisi si sono usati i termini “rappresentazione”, “immagine” o “metafora” ad indicare lo stralcio che si stava analizzando, ed è significativo perché spesso le parole consentivano di attingere ad un immaginario comune che raffigurava nella mente del lettore l'immagine di quel termine; ad esempio se le unità minime di significazione dell'immagine 1 erano “tigri, gabbia, domatrice” è possibile che il lettore si raffiguri mentalmente questi tre elementi. In ogni caso si sono così categorizzate le affermazioni rispetto a quanto il genitore era implicato riflessivamente ed emotivamente rispetto la questione comunicata, ma nel medesimo tempo le parole utilizzate dai partecipanti consentivano di raffigurarsi quel particolare passaggio d'intervista in termini grafici, come delle immagini. Ciò che colpisce di questo lavoro implicito di attribuzione di un'immagine mentale alle parole è il fatto che ipoteticamente, se la parola trovasse concretamente sfogo in una rappresentazione materiale (immagine, foto ad esempio) essa potrebbe diventare un medium nuovo in grado di dire del desiderio educativo di genitorialità.

Questo paragrafo si divide in due parti.

Nella prima si tratta di seguire una serie di passaggi che progressivamente giustificheranno le azioni del ricercatore nell'uso di immagini nella nuova fase della ricerca, a partire anzitutto dalle parole dei genitori; la parola condivide con l'immagine l'essere un segno che esprime simbolicamente aspetti legati alla genitorialità, importanti nella misura in cui possono contribuire – se sollecitati in un metodo chiaro – a dire del desiderio educativo dei genitori. Si apre così il campo all'*Art Based Research*, sottolineando le caratteristiche e l'uso che si è fatto delle rappresentazioni in questa nuova fase di ricerca; in particolare, abbracciando il metodo denominato *Photo Elicitation*, si sono esplicitate le mosse e la postura del ricercatore adottate. A conclusione di questa prima parte è citata la Clinica della Formazione come cornice epistemologica e metodologica coerente con le azioni empiriche svolte in questa ricerca; pur non avendo svolto una Clinica in questo lavoro, essa offre una strutturazione teorica ed empirica che è risultata utile per l'indagine in oggetto, in quanto supporta l'utilizzo delle immagini come medium e aiuta il ricercatore a mantenere una certa riflessività lungo tutto il percorso di ricerca.

Nella seconda parte si vogliono illustrare le analisi svolte a partire dalle conversazioni con i genitori. La presentazione dei dati raccolti è esposta a partire dall'analisi ermeneutica sui testi delle interviste.

1. Ricercare «con arte»: immagini come medium di nuove narrazioni.

1.1. Esprimere il desiderio. Dalle parole alle immagini.

1.1.1. Le frasi dei genitori hanno una poetica che apre all'immaginazione.

Nello scegliere di passare dalle parole alle immagini è stato necessario affrontare alcuni nodi critici che evidenziano le peculiarità del rapporto tra narrazione e immagine.

Come si è detto è possibile lavorare sui testi delle interviste in modi differenti, a seconda dei risultati che si vogliono ottenere; nello scegliere quei particolari passi di intervista – perché ritenuti interessanti dal punto di vista del tema di ricerca – ci si è mossi in due direzioni: da un lato si sono valorizzate le parole, interpretando le affermazioni dei padri e delle madri rispetto ai contenuti da loro indicati (è l'analisi del testo proposta nel paragrafo precedente). Dall'altro, a partire dalla porosità di significati che le stesse parole lasciano intendere, è possibile giungere alla creazione di immagini sulle quali ulteriormente indagare il tema in oggetto. In queste pagine si vuole quindi aprire il discorso sottolineando il perché quelle singole brevi narrazioni costituiscono materiale prezioso per la ricerca e soprattutto come è possibile intendere il loro utilizzo come rappresentazioni di desiderio.

In questo percorso che dalle parole transiterà alle immagini, si vuole partire dal linguaggio e dalla sua valenza culturale, poiché “imparare l'uso del linguaggio comporta sia apprendere la cultura sia apprendere i modi con cui esprimere le intenzioni, in conformità con quella cultura”⁶³. Le parole si fanno quindi veicolo di un sistema di regole condiviso,

⁶³ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p.81. Con cultura, in riferimento al testo, ci si riferisce alle conoscenze del mondo implicite e solo parzialmente interconnesse, a partire dalle quali le persone, per «negoziare», arrivano a mettere a punto soddisfacenti modi di agire nei vari contesti.

grazie alle quali comunichiamo e ci rendiamo comprensibili; la chiarezza sembra essere indispensabile: un buon uso del linguaggio e delle parole è necessaria per rendere fluidi e lineari i propri pensieri. Questo “pensiero paradigmatico” (Bruner 2003), teso a trascendere il particolare disconoscendone in realtà il suo valore esplicativo, ha come baluardo la coerenza, la logica e la concettualizzazione.

Al contrario si riconosce oltre a questo sistema esplicativo formale e descrittivo, anche un pensiero più propriamente narrativo, che ha la sua cifra nella creatività; “il suo intento è quello di calare i propri prodigi atemporali entro le particolarità dell’esperienza e di situare l’esperienza nel tempo e nello spazio”⁶⁴ in modo nuovo, che sappia quindi usare il linguaggio non come veicolo di un pensiero certo e sicuro, ma come strumento utile ad aprire alle significazioni. Si pensi all’uso del linguaggio da parte di un bambino: egli lo imparerà perché inserito in una comunità di parlanti; ma i suoni, che diventano parole (e simboli), possono in una certa fase del suo sviluppo essere usati in modo arbitrario: come il cucchiaio diventa una catapulta, quel particolare vocabolo può voler dire una determinata cosa fuori dalla strutturazione del principio di realtà – quindi da un pensiero che si fa categorizzante. In altri termini possono comparire strani abbinamenti tra significante-significato, oppure termini nuovi, storpiati, inventanti che rendono concreto il fatto che il bambino, usando in modo originale alcune parole, veicoli oltre ad un dato culturale più o meno condiviso (l’uso convenzionale di quella parola) anche qualcosa di sé (l’originalità di come viene usata). Queste situazioni, che come si è detto tendono a scomparire scalzate dall’uso sociale delle parole, possono però favorire in una determinata fase un arricchimento semantico, un’originalità che è frutto anche di apprendimento e nuove emozioni. Si tratta di riconoscere, specie nel linguaggio del bambino, un valore emozionale importante: la parola è ciò che gli permette di fare esperienza nel mondo. Se per il bambino questo si configura quasi come un gioco, cioè di maneggiare le parole in modo libero, senza regole e senza inganni, l’adulto si trova ormai inserito in un sistema in cui difficilmente il gioco con le parole trova spazio nella quotidianità, e di conseguenza l’esperienza del mondo si appiattisce, non risulta emotivamente significativa.

Non si tratta di improvvisarsi nuovamente bambini, ma la lezione che si può cogliere è quella che le istanze emozionali si possano nuovamente esprimere “attraverso i linguaggi e gli alfabeti grazie ai quali prende vita e senso tutto ciò che è autenticamente umano, possano essere testimoniate in forma simbolica, diventare coscienti, partecipare alla costruzione delle identità personali. Devono acquistare dignità di una *poetica*”⁶⁵. Quindi una prima caratteristica associabile alle frasi dei genitori, in particolare rispetto agli stralci individuati, è quella di riconoscere oltre ad un senso di superficie, apparente, legato al significato subito attribuibile alle parole, anche una dimensione poetica delle parole stesse. In altri termini se le frasi scelte si esprimono sul desiderio educativo in modo originale, fuori dagli abituali schemi comunicativi, è perché non si dà conoscenza senza la componente poetica di essa (Dallari 2008) che in esse emerge in modo significativo.

Si prenda come esempio lo stralcio numero 7a: “*lui è per fargli provare il muro, io non riesco a farli arrivare al muro*” (T9, r.108). La frase risulta rilevante non immediatamente

⁶⁴ *Ivi*, p.18.

⁶⁵ M. Dallari, *In una notte di luna vuota*, Erikson, Trento, 2008, p.23.

per i significati che lascia intendere, ma per le emozioni che si percepiscono in riferimento ai termini; prima di soffermarsi sul senso delle parole – il muro può essere limite, ostacolo, occasione di esperienza, sfida – per questa madre esso è qualcosa che dà sensazioni negative come desolazione, apprensione, paura, inquietudine, avversione a partire dal fatto che essa cerca di evitare questa esperienza al figlio. Si è portati a leggere gli eventi che ci circondano saturando di senso l'episodio e le parole; quasi implicitamente diamo prima voce alla mente piuttosto che al nostro sentire, quindi si tende a interpretare prima che osservare e riflettere. Al pari del bambino, anche l'adulto (il genitore) dovrebbe dimostrare di sapere giocare in un "clima metaforico" che dia spazio, nelle sue narrazioni, alle competenze linguistiche e simboliche, ovvero al carattere, alla sensibilità, al gusto che gli sono propri. In questo l'oggetto di studio della ricerca trova la sua cifra qualitativa: è a partire da un pensiero narrativo – quindi creativo – e dall'incontro tra parole ed emozioni che è possibile aprire alle interpretazioni e alle significazioni rispetto al ruolo genitoriale, piuttosto che chiudersi in facili conclusioni o letture superficiali degli eventi educativi in famiglia.

Per fare questo si tratta allora di attingere ad un repertorio che non riguarda esclusivamente il linguaggio nella sua formalità e nella sua chiarezza, ma la prospettiva si allarga per comprendere l'immaginazione, che ricade a sua volta nell'immaginario. "Ma l'«immaginazione» (o intuizione) paradigmatica è diversa dall'immaginazione del romanziere o del poeta [che] produce invece buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili, sebbene non necessariamente «veri»"⁶⁶. Questo è ciò che del pensiero narrativo si intende riprendere nel passaggio verso l'uso delle immagini nella ricerca; le affermazioni dei genitori risultano simboliche, ma non sempre reali. Quando si parla di tigri, muri, quadri, catene non si rimanda a rappresentazioni realistiche in famiglia (a meno che una famiglia adotti come animale domestico una tigre), piuttosto a elementi che si rifanno all'immaginazione, ovvero attengono alla fantasia come facoltà di riprodurre o inventare immagini mentali in rappresentazioni diverse dalla realtà. Ma sarebbe riduttivo affermare che se una madre vede le sue figlie come tigri essa ha semplicemente inventato fantasiosamente quella precisa immagine e l'ha attribuita alle figlie. In un discorso ben ragionato la tigre emerge dall'immaginario personale di quella madre e si fa segno, cioè mette in relazione più elementi della narrazione sui quali riflettere.

1.1.2. La parola come segno è indice e simbolo.

Per comprendere come le frasi e i termini usati dai genitori possono diventare figure, quindi immagini che rappresentano il desiderio, è necessario riflettere sulla parola in quanto segno.

Il termine segno si presta ad essere usato in una pluralità di contesti, per citarne alcuni: può indicare una traccia lasciata su qualcosa ("con quella sedia stai riempiendo il muro di segni"), la manifestazione di uno stato d'animo ("è pallido, è segno che non sta bene"), una traccia ("ho fatto un'orecchia alla pagine come segno"). Questa varietà di situazioni trova nell'etimologia un suo senso originario, poiché il termine segno è ciò che serve a indicare,

⁶⁶ J. Bruner, *Op. Cit.*, 2003, p.18.

far conoscere (dal latino sig-num – dire, mostrare); in questa ricerca allora la parola del genitore può essere intesa con facilità come espressione, dal momento che quanto è stato detto dai genitori ha voluto indicare, mostrare qualcosa. In semiotica, quindi la disciplina che studia i segni e il modo in cui questi acquistano significazione – e in particolare con riferimento alla definizione del semiologo americano Peirce – il segno è “qualcosa che da un lato è determinato da un Oggetto e dall’altro determina un’idea nella mente di una persona, in modo tale che quest’ultima determinazione [...] l’*Interpretante* del segno, è con ciò stesso mediatamente determinata da quell’Oggetto”⁶⁷. Secondo l’autore può essere segno qualsiasi cosa susciti un’interpretazione, una parola come un’immagine ad esempio, ma all’interno di una relazione a tre elementi che comprende il segno insieme all’oggetto e all’interpretante. Questo significa che la persona che interpreta il segno (l’interprete) può cogliere il legame tra segno e oggetto (ciò a cui rimanda il segno, che è conoscibile solo per mezzo del segno) grazie ad un interpretante, ovvero un’idea, un pensiero che collega segno a oggetto; quest’ultimo è soggettivo e incostante (quindi individui diversi potranno avere due interpretanti diversi). Immaginiamo di vedere del fumo: questo il segno di una combustione (oggetto); l’interpretante varierà a seconda del soggetto, ovvero uno potrebbe associare il fumo al fuoco doloso di un bosco mentre un altro al lavoro di un’industria. Rimanendo legati al suo pensiero, il segno è altresì definibile come *representamen*, che secondo l’origine latina indica proprio una rappresentazione, ovvero qualcosa che può presentarsi, essere esposta.

Da questo punto di vista è possibile distinguere tre tipologie di segni e ritornare in un secondo tempo sul tema della rappresentazione. Questa distinzione è importante per la ricerca dal momento che i segni proposti dai genitori, che siano sotto forma di parole o immagini, possono acquistare una diversa natura a seconda della relazione tra segno-oggetto-interpretante.

Peirce attribuisce al segno lo statuto di:

- Icona, se è riconosciuto al segno un carattere di similarità. Il segno iconico infatti rinvia ad un oggetto per analogia, in virtù di una somiglianza con esso. L’espressione (quindi il segno) imita alcune caratteristiche del contenuto; ad esempio a livello linguistico un’onomatopea riprende il suono dell’oggetto a cui si riferisce (il verbo belare si riferisce al verso della pecora) oppure una fotografia, copia di un oggetto reale.
- Indice, si riferisce all’oggetto che denota in virtù del fatto che è realmente determinato da quell’oggetto; è una specie di icona ma di tipo peculiare: non è la pura somiglianza al suo oggetto che lo rende segno, ma è l’effettiva modificazione subita da parte dell’oggetto. In questi termini il segno “dà indicazione”; il cielo grigio indica l’arrivo del temporale, oppure un sorriso può indicare un momento di felicità.
- Simbolo, è un segno a cui è riconosciuto un carattere di arbitrarietà. Esso si riferisce all’oggetto che esso denota, di solito attraverso associazioni di idee, che operano in modo che il simbolo sia interpretato come riferito a quell’oggetto. La

⁶⁷ C. S. Peirce, *Semiotica*, Einaudi, Torino, 1980, p. xxx

codifica del simbolo ha carattere convenzionale, dipende cioè dal codice della tradizione culturale di riferimento ed è più difficilmente intuibile. Un crisantemo ad esempio è quantomeno per la cultura italiana simbolo associato alla commemorazione dei defunti; riprende quindi un carattere convenzionale, condiviso. Diversamente nella cultura orientale – in Giappone in particolare – è invece l’emblema ufficiale dell’impero, associato quindi al trono imperiale.

Si può quindi concludere che se “ogni pensiero è un segno”⁶⁸, esso è possibile interpretarlo come indice, icona e simbolo, dando di conseguenza origine ad altri segni, e quindi a nuove interpretazioni. In accordo con Eco inoltre è possibile leggerlo non è solo come “ciò che sta per qualcos’altro” ma più precisamente “ciò che può essere interpretato”⁶⁹; questa interpretazione continua è presieduta da un codice, ovvero si riconosce un carattere convenzionale e culturalmente segnato alle diverse relazioni significato-significante⁷⁰ che non è però rigidamente definito ma proprio perché aperto a nuove interpretazioni lascia spazio ad una semiosi illimitata.

Se l’indice risulta di più immediata comprensione già a partire dall’etimologia *indicem*, inteso come mostrare, far conoscere, la parola in quanto simbolo necessita di un approfondimento. Esso è qualcosa che “rappresenta, indica, *sta al posto di* (di un significato, di un valore), in modo riconoscibile e condiviso per una comunità. [Tuttavia] il simbolo non è solo un indicatore, piuttosto “tiene insieme” (*syn-*)”⁷¹. Legato infatti alla sua tradizione greca, in origine il simbolo designava due metà di un oggetto che spezzato poteva essere ricomposto avvicinandole. Ogni metà diventa quindi segno di riconoscimento, ma acquista anche una funzione rappresentativa proprio perché caratterizzata dal rinvio: evoca la parte corrispondente che può non essere decisa dalla convenzione, ma semplicemente dalla ricomposizione di un intero. L’azione dell’uomo è quindi preminente poiché come afferma Eco il simbolo non solo indica ma mette in relazione, quindi si fa azione: è “attività per cui l’uomo rende ragione della complessità dell’esperienza organizzandola in strutture di contenuto a cui corrispondono sistemi di espressione”⁷².

Da un fallimento del concettuale nella rappresentazione del reale viene così a configurarsi il simbolico, che possiamo per ora intendere come la facoltà di andare oltre, di esprimersi in un modo altro rispetto ciò che ci circonda; ne consegue quindi, come si è visto nell’analisi degli stralci nel paragrafo precedente, che il senso simbolico è un senso secondo rispetto al senso proprio (da me definito come “letterale”).

Si aprono quindi due vie rispetto ad uno stesso elemento segnico: un significato immediatamente assegnabile e uno indiretto e figurato; è a partire da quest’ultimo che è possibile valorizzare i materiali raccolti nelle interviste e già analizzati, poiché se il simbolo non ha un contenuto definito, si fa occasione di numerose e possibili interpretazioni; inoltre “il simbolo è un segno non indifferente ma «motivato»,

⁶⁸ *Ivi*, p.84.

⁶⁹ Cfr. U. Eco, *Segno*, in *Enciclopedia Einaudi*, 1982.

⁷⁰ Cfr. U. Eco, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano, 1975

⁷¹ F. Carmagnola, *Il consumo delle immagini*, Mondadori, Milano, 2006, p.2.

⁷² U. Eco, *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino, 1984, pp.205-206.

caratterizzato da una coalescenza, da una forma di coappartenenza”⁷³ tra significante e significato. A tal proposito Ricoeur propone una visione concorde che definisce il simbolo come “struttura di significazione in cui un senso diretto, primario, letterale, designa per sovrappiù un altro senso indiretto, secondario, figurato, che può essere appreso soltanto attraverso il primo”⁷⁴.

1.1.3. Il segno “rimanda” a un’immagine, che “rimanda” a un desiderio.



Si è detto che le parole dei genitori sono segni, quindi indicano qualcosa e possono sottintendere ulteriormente un carattere simbolico.

Nella mente di chi pronuncia tali espressioni (il genitore) ma anche in chi ascolta (il ricercatore), le frasi e i termini usati non rappresentano esclusivamente delle parole a cui attribuire un senso (letterale, poi simbolico eventualmente) ma si configurano anche sotto forma di immagine. Si prenda come esempio il primo stralcio individuato nel lavoro di analisi del contenuto delle interviste svolto nel paragrafo precedente.

Testo	Unità minima di significato	La parola attiva nella mente:	
		Significato	Possibili immagini associate
<p>“Devi privarti un pochino della, o almeno l’ho dovuto fare io non so se lo fanno tutte le donne impiegate, un po’ della fantasia, mi lascio cogliere dall’improvvisazione, non è possibile perché queste son due belve ((ride)) io mi sento un po’ una domatrice con due tigri in gabbia, nel senso che l’improvvisazione sia il momento dello spazio vacanza, stare</p>	<p>“Devi privarti un pochino della, o almeno l’ho dovuto fare io non so se lo fanno tutte le donne impiegate, un po’ della fantasia, mi lascio cogliere dall’improvvisazione, non è possibile perché queste son due belve ((ride)) io mi sento un po’ una domatrice con due tigri in gabbia, nel senso che l’improvvisazione sia il momento dello spazio vacanza, stare</p>	<p>Domatrice: chi doma animali feroci; in particolare chi nello spettacolo del circo presenta numerosi esercizi con animali addomesticati e addestrati.</p>	
		<p>Tigre: mammifero carnivoro della famiglia dei felidi.</p>	

⁷³ F. Carmagnola, *La triste scienza*, Meltemi, Roma, 2002, p.29.

⁷⁴ P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano, 1977, p.26.

<p>insieme, io tengo molto, e R. con me, al sabato e domenica insieme, fosse anche da guardarci un film stupido, almeno adesso che son piccole, poi va beh crescendo avranno altre esigenze, peròòòò è tutto (.) io viaggio con una scaletta in testa” (T8, r.16).</p>	<p>insieme, io tengo molto, e R. con me, al sabato e domenica insieme, fosse anche da guardarci un film stupido, almeno adesso che son piccole, poi va beh crescendo avranno altre esigenze, peròòòò è tutto (.) io viaggio con una scaletta in testa” (T8, r.16).</p>		
		<p>Gabbia: oggetto, spesso di metallo o di legno, limitante parzialmente o totalmente la libertà di uno o più animali.</p>	

La prima colonna di sinistra (testo) è il passo di trascrizione individuato nella conversazione con una madre; come si è detto esso ha colpito il ricercatore in particolare per tre termini contenuti – domatrice, tigre, gabbia – che sono andate a costituire le unità minime di significazione, ovvero si sono ritenuti importanti quei termini perché dal punto di vista dell’analisi veicolano non solo un significato palese e letterale ma possono aprire ad ulteriori interpretazioni, legate al contesto generale dell’affermazione e rispetto all’oggetto di ricerca. Quindi la parola attiva nella mente due associazioni (terza colonna); la prima è appunto il significato ad essa attribuito: la domatrice sarà chi doma, la tigre è il felino, la gabbia è un oggetto. La seconda associazione nasce invece nella mente dell’individuo in termini di immagine: dire “domatrice” attiva in ognuno di noi una serie di rappresentazioni di questa figura, alcune di esse – a discrezione del ricercatore – sono state riportate nella colonna “possibili immagini associate” a titolo d’esempio. Queste immagini “rimandano” alla parola, e viceversa.

Le immagini sorgono a partire a partire da un immaginario – collettivo e/o personale – ma che in ogni caso si mostra come “il luogo di produzione dei simboli e delle immagini [e] il suo campo d’azione non è puramente ideale ma incide sul comportamento degli esseri umani aggregati in relazioni sociali”⁷⁵. Al pari della parola, anche l’immagine ha quindi uno stretto legame con il simbolo: entrambe comunicano un significato che può andare oltre quello letterale, si fa appunto simbolico nella misura in cui richiede uno sforzo per comprenderlo.

Si è detto quindi che la parola in quanto segno è anzitutto indice, poiché «indica» determinate qualità attribuibili agli elementi in gioco: ad esempio la domatrice potrebbe indicare sicurezza, esperienza, maestria, capacità di controllo; la tigre la ferocia, l’aggressività, la prevaricazione, l’istinto, il saper difendersi, l’eleganza; la gabbia la

⁷⁵ F. Carmagnola, *Op. Cit.*, 2002, p.22.

chiusura, la sicurezza, il limite, la costrizione. Si è altresì affermato che la parola – intesa nelle indicazioni appena mostrate se si vuole rimanere nell'esempio – si fa simbolo dal momento che richiede un passo in avanti volto a comprendere come questi elementi si relazionano ad un contesto diverso, rappresentando quindi aspetti legati a famiglia, genitorialità ed educazione.

In questo processo associativo, la parola sembra indicare non solo qualità attribuite agli oggetti ma anche una certa dose di emozione ad essi correlati: la domatrice potrebbe suscitare una certa ansia legata al gioco con gli animali, la tigre può incutere timore e paura, ma anche stupore per la sua bellezza; e ancora la gabbia una sensazione di solitudine.

Come si può notare quindi il lavoro più o meno implicito che l'individuo è chiamato a svolgere rispetto ad un'affermazione come “*io mi sento un po' una domatrice con due tigri in gabbia*” è quello di costruirsi mentalmente un'immagine rappresentativa delle parole ascoltate ma che in realtà altro non è che una scena, composta da una serie di immagini in relazione tra loro: la domatrice, le tigri, la gabbia.

Il senso di sfruttare le immagini espresse dai genitori come *medium* per l'emersione del desiderio, trova proprio nella qualità scenica di tali rappresentazioni simboliche la cifra della sua realizzabilità. Infatti la forte analogia che compare, considerando appunto le frasi dei genitori come composizioni di immagini, è proprio con il pensiero onirico freudiano; esso, in quanto sospensione del principio di realtà, è ricerca del soddisfacimento del desiderio – quindi anzitutto una presentazione del desiderio – attraverso l'ausilio di sintesi figurative piuttosto che discorsive e articolate linguisticamente. Pensare di far scegliere delle immagini ai genitori (come avverrà nelle successive fasi del lavoro di ricerca) vuol dire lavorare insieme come se quella scelta fosse dettata da un linguaggio vicino all'onirico; d'altra parte si tratta di sfruttare immagini che nel loro insieme non si prestano ad essere indicate e saturate di senso attraverso il linguaggio formale, chiaro e letterale.

Ma a partire dalla parola in quanto “complessa rappresentazione [alla quale] corrisponde un intricato processo associativo in cui vengono ad immettersi [elementi] di provenienza visiva, acustica e cinestetica”⁷⁶, si vuole sottolineare la cifra simbolica dei termini usati e degli elementi che compongono le scene rappresentative proposte dai genitori, poiché sono ciò che più si avvicina al sogno. In esso “si sperimentano ogni sorta di fatti, e ad essi ci si crede [...]. Prevalentemente si vive il sogno in immagini visive; possono esservi anche sentimenti, qua e là anche pensieri; anche gli altri sensi possono esperire qualcosa, ma in prevalenza si tratta di immagini”⁷⁷.

Si è quindi compresa la ragione di partire dalle parole dei genitori per aprire il discorso sul desiderio, approfondendo l'oggetto della ricerca; le parole pronunciate possono essere lette a partire sia dal senso letterale che da quello figurato, ed è soprattutto quest'ultimo che permette di leggere simbolicamente le affermazioni in quanto si compongono di immagini che nel loro insieme formano delle scene uniche e singolari. Esse sono una nuova occasione per rispondere ai temi della ricerca, in quanto simbolicamente dicono di genitorialità, desiderio ed educazione, poiché condividono la loro struttura con quella del

⁷⁶ S. Freud, *L'interpretazione delle afasie. Uno studio critico*, Quodlibet, Macerata, 2010, p.142.

⁷⁷ S. Freud, *L'interpretazione dei sogni*, in *Opere*, vol.3, Bollati Boringhieri, Torino, 1980, p.488.

sogno; è proprio in questa loro costruzione che il desiderio può manifestarsi ed essere colto, se in esse si entra delicatamente, cogliendone le sfumature e le particolarità, evitando di saturare la rappresentazione con una parola rigida, che chiude.

1.2.Approfondire la complessità delle “immagini di desiderio”.

In questo lavoro di attenzione alle parole dei genitori si è visto come sia necessario svolgere un duplice lavoro interpretativo: da un lato la parola indica, quindi veicola dei contenuti, delle caratteristiche, delle qualità; dall’altro la parola si presta ad essere letta in termini simbolici, e questo apre alla costruzione di immagini attraverso le quali tentare far emergere il desiderio del genitore. I due passaggi non sono separati ma uno contribuisce alla costruzione dell’altro. I 30 stralci narrativi dei genitori sono quindi diventate 30 immagini; non tutte hanno la stessa forza: alcune indicano maggiormente, infatti “tutto ha davvero un valore simbolico, nel senso che può essere letto come un simbolo, come un vettore di significato. Ma il valore, lo spessore simbolico è assai diverso”⁷⁸. In questo paragrafo si vuole sottolineare il carattere delle immagini individuate in quanto “mediatrici [che] stanno sulla soglia, manifestano la loro provenienza dall’invisibile”⁷⁹ in due termini: da un lato l’immagine si mostra nella sua struttura come un *textum*, dall’altro è a partire da quanto detto che è possibile attribuirgli anche il carattere di metafora.

1.2.1.Le rappresentazioni come *textum*.

Si è chiarito nel corso di queste pagine l’importanza di dare spazio da un lato al pensiero narrativo, che usando il linguaggio può dar vita ad un pensiero comprensibile, libero da vincoli, aperto alle significazioni, e dall’altro all’uso delle immagini pronte ad accogliere le manifestazioni di desiderio dei genitori; ma è possibile dire di più rispetto al rapporto che lega questi due.

Il pensiero narrativo si è manifestato in modo particolare nelle parti individuate ed estrapolate dalle interviste, che facevano parte di storie più ampie in una struttura coerente di eventi, personaggi, stati mentali che non hanno significati propri ma in relazione ad una trama generale, ovvero i temi della ricerca e le sue declinazioni: genitorialità, desiderio ed educazione. Nel pensiero e nella scrittura narrativa “questa particolare sequenzialità è indispensabile perché un racconto sia significativo e perché la mente si organizzi per coglierne il significato”⁸⁰. Oltre ad una forma del racconto più o meno coerente, una seconda caratteristica importante della narrazione è quindi legata alla trama: da un lato come intreccio di eventi e personaggi reali o immaginari – peraltro in quest’ultimo caso senza che questo condizioni la forza del racconto – e dall’altro da una possibile compresenza nel testo di parole e immagini. Queste ultime sia che compaiano nella mente del lettore piuttosto che fisicamente nella sequenza narrativa, esse contribuiscono a creare

⁷⁸ P. Mottana, *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, Mimesis, Milano, 2004, p.42.

⁷⁹ Ivi, p.40.

⁸⁰ J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, p.55.

un *textum*, ovvero delle “tessiture di segni che danno forma ad una trama di senso”⁸¹; questo è evidente nel libro, dove le figure acquistano valore proprio dall’incontro con le parole. Il libro illustrato diventa esempio di come parole e immagini possono convivere in modo armonioso e costruttivo, consentendo al lettore di inserirsi nel *textum* non passivamente ma lasciandosi suggestionare congiuntamente da parole e rappresentazioni. Questo non è sempre stato così; Negri⁸² illustra dal punto di vista storico come le immagini da accessorio del testo subordinato alle parole acquistino progressivamente più importanza, citando l’esempio del fumetto come produzione che inverte la tendenza: più immagini, meno parole. A fronte di questo dato reale, è interessante comprendere che importanza hanno quindi assunto le immagini e come esse si relazionano alle parole.

Un primo dato da tener conto riguarda lo scardinamento di un pregiudizio piuttosto diffuso, ovvero che il linguaggio delle immagini sia facile da decifrare; al di là delle immagini esplicative, alle quali viene riconosciuta una funzione comunicativa, di supporto alle attività cognitive e attivazione d’interesse (si pensi ai libri di testo scolastici) è rintracciabile in esse una più generale funzione semantica, che si mostra nel veicolare informazioni non presenti nel testo, influenzando sulle possibilità di significazione o consentendo di accedere a territori di riflessione e immaginazione preclusi alle sole parole. Le immagini non diventano però sostitute di queste, ma la complessità di significati si raggiunge nel loro connubio; si potrebbe riconoscere che “le immagini [...] accompagnano le parole con lo scopo di rendere visibile, ovvero sensorialmente esperibile, quanto evocato dalle parole”⁸³.

Un secondo dato riguarda l’interlocutore a cui si rivolge questo rapporto; parole e immagini infatti trovano una loro sintonia quando poggiano su degli stessi referenti, cioè “fanno riferimento” a determinate situazioni, un contesto, un oggetto del quale si parla; in un testo letterario e quindi in una narrazione, è proprio la referenza insieme alle parole e alle espressioni a rendere il significato non sempre chiaro⁸⁴. Anzi si potrebbe dire che in una narrazione “la referenza, non raggiungendo quasi mai l’astratta precisione di un’«espressione denotativa precisa e definita», è sempre esposta alla *polisemia*”⁸⁵. Ne consegue che in un testo narrativo, nel quale compaiono anche immagini, le espressioni possono essere in relazione tra loro in modo infinito anche perché il referente risulta ambiguo, non chiaro; avvicinarsi al significato vuol dire allora da un lato cercare di rimuovere le possibili ambiguità del discorso, e dall’altro sostare in questa indeterminatezza e farla esprimere nelle sue forme. Si tratta ancora una volta di leggere la narrazione, e quindi il linguaggio come mezzo espressivo privilegiato, non solo come comunicazione (nel quale è importante individuare dei referenti), ma anche come strumento di rappresentazione del mondo che ci circonda. Il testo diventa concretamente una trama nel momento in cui parole e immagini sono chiamate a «rappresentare» congiuntamente su un duplice livello poiché da un lato “il *modo* in cui uno *parla* finisce

⁸¹ Hamelin, *Ad occhi aperti*, Donzelli editore, Roma, 2012, p.51.

⁸² Cfr. M. Negri, *Parole e figure, I binari dell’immaginazione*, in Martino Negri, in Hamelin, *Op. Cit.*, 2012, pp. 79-83.

⁸³ *Ivi*, p.61.

⁸⁴ A differenza di una relazione scientifica, nella quale il referente risulta ben determinato poiché deve consentire di comprendere ciò che è stato fatto senza ambiguità.

⁸⁵ J. Bruner, *Op. Cit.*, 2003, p.79.

per diventare il modo in cui *rappresenta* ciò di cui parla”⁸⁶ e dall’altro le immagini sono portatrici di ulteriori informazioni rispetto a quelle che compaiono nel testo verbale, rendendo quindi presente qualcosa che manca alle parole. Il *textum* prende forma da questa relazione, che trova la sua spinta nella possibilità non solo di approfondire aspetti della realtà, ma anche di ri-crearla continuamente.

Nella ricerca proposta si sono preservate le parole emerse dalle interviste e da esse si sono fatte emergere delle immagini a sostegno di quei significati; una volta composte le scene rappresentative delle parole dei genitori si è partito proprio da queste immagini per render conto a parole di significati legati al desiderio dei genitori. Nel caso in cui non venga data priorità all’immagine, la narrazione torna utile perché consente di usare il linguaggio in modo originale, e quindi produrre nuovi significati. In particolare il vantaggio di aver scelto e usato immagini a partire dalle parole dei genitori ha trovato ragione nella “la forza dei traslati, della metafora, della metonimia, della sineddoche [...] Senza di questi, [una narrazione] perde la sua forza di «ampliamento dell’orizzonte delle possibilità», di esplorazione dell’intero ventaglio dei legami tra l’eccezionale e l’ordinario”⁸⁷. Per questa ragione anche se la narrazione si riferisce a concetti e temi spesso irreali e astratti, nella ricerca ritorna su situazioni vissute in famiglia e su aspetti della genitorialità concreti, dove una volta acquisite le particolarità che il *textum* produce, esse vengono tradotte in simboli, e quindi interpretate per giungere a più significati. È solo entrando nel particolare, come si è fatto nel paragrafo due di questo capitolo, che ad esempio il “muro” (come l’ombra, il martello, il cordone, il recinto ecc.) può diventare simbolo e può quindi significare quel particolare aspetto della genitorialità e del desiderio. L’ultimo passo da compiere nelle prossime pagine è quindi comprendere se e come leggere e interpretare questi elementi simbolici in termini di metafore.

1.2.2. Le immagini sono espressioni metaforiche.

In queste pagine si propone una lettura in senso metaforico delle parole e delle immagini scelte, cercando quindi di individuare nella metafora il valore aggiunto all’analisi dei dati di questa indagine. In questa sede si vogliono sottolineare solo alcuni aspetti, che contribuiscono a creare un discorso non ovviamente esaustivo sulla metafora (data la complessità del tema), ma che sia comunque spendibile rispetto alla ricerca in corso. Non si è ritenuto pertinente, seppur interessante, approfondire il discorso rispetto ad un’analisi storica della metafora, attingendo quindi alle sue origini, al come concepirla e strutturarla. Nel parlare di metafora si fa riferimento ad una figura retorica che individua un vocabolo o un’espressione per intendere un concetto diverso da come di solito si esprime; viene quindi scelta una parola per le sue qualità, ma esse vengono trasferite ad un’altra; si tratta di elementi tra loro collegati mediante un linguaggio figurato⁸⁸. Ci si potrebbe chiedere allora se la stessa espressione scelta come esempio in questo paragrafo possa essere letta come

⁸⁶ *Ivi*, p.161

⁸⁷ J. Bruner, *Op. Cit.*, 1992, p.68.

⁸⁸ Alcuni esempi di metafora possono essere: “Tizio è una tartaruga” – ovvero è molto lento, “quella ragazza ha le mani d’oro” – suggerisce l’idea della rara e preziosa abilità manuale della ragazza, “quel film è una bomba” – sottolineando quanto sia di forte impatto e coinvolgente.

una metafora. La parte in corsivo della frase “*queste son due belve [...]* io mi sento un po’ una domatrice con due tigri in gabbia” evidenzia come le regole del nostro linguaggio stabiliscano quanto alcune espressioni possano essere considerate “metaforiche” e altre no. La metafora sembra quindi avere il ruolo di alterare il normale significato di un’espressione; ma a ben vedere le trasformazioni semantiche non sono prerogativa della metafora, ma al pari di essa è possibile riconoscere altre figure retoriche che si potrebbero definire metaforiche (Dallari 2008), ad esempio la metonimia⁸⁹. La funzione caratteristica della metafora (che nel contempo la definisce) è quindi quella di proporre un significato simile o analogo a quello del suo equivalente letterale; per tale ragione è più corretto affermare che nella ricerca si sono individuate delle espressioni metaforiche, intendendo con questo termine un gruppo di figure retoriche che similmente riconducono alla metafora pur non essendo tali. Ciò che si ritiene importante dell’espressione metaforica è che “colma i vuoti del vocabolario letterale”⁹⁰; per comprendere come essa svolga questo compito nel discorso è possibile ricondurre l’analisi ad una concezione interattiva della metafora (Black 1983), individuando alcuni punti su cui riflettere.

1. Esistono dei contesti ove il significato di un’espressione metaforica necessita di essere ricostruito a partire dalle intenzioni di chi parla, e altri invece più liberi, lasciando pertanto spazio alle iniziative e alle creazioni individuali; per riprendere l’esempio è il discorso complessivo che si stava portando avanti con il genitore che aiuta a comprendere in che senso leggere la metafora, ma anche da altri indizi ad esso correlato. Pensiamo ad esempio al tono di voce: se la madre avesse pronunciato la frase con tono preoccupato e serio, la metafora avrebbe assunto un altro carattere rispetto ad un tono più sereno, sorridente.
2. Nel particolare della frase vengono distinti due sistemi di cose: un soggetto principale (le figlie) e uno sussidiario (le belve); “la metafora funziona applicando al soggetto principale un sistema di «implicazioni associate» proprie del sistema sussidiario [...] queste implicazioni consistono solitamente di «luoghi comuni» riguardanti il soggetto sussidiario [...] la metafora seleziona, enfatizza, sopprime ed organizza tratti del soggetto principale, implicando asserzioni di esso che normalmente vengono attribuite al soggetto sussidiario”⁹¹; così le figlie diventeranno aggressive, feroci, selvatiche perché queste sono alcune delle caratteristiche delle belve/tigri.

Le informazioni sussidiarie meritano attenzione per due ragioni: la prima è che esse si basano su un repertorio di luoghi comuni, e se vengono così condivise dai genitori in riferimento ai figli, è ipotizzabile ritrovare aspetti di desiderio comuni tra i genitori; la seconda riguarda proprio le componenti del gruppo di luoghi comuni, poiché è da evidenziare la sua relatività: probabilmente le associazioni più scontate in riferimento alle belve riguardano gli aggettivi sopraelencati, tuttavia se la stessa questione viene posta ad un animalista, esso potrebbe riconoscere alle

⁸⁹ Figura retorica che consiste nella sostituzione di un termine con un altro che ha con il primo una relazione di vicinanza, attuando una sorta di trasferimento di significato. Ad esempio è possibile affermare: “mi piace leggere Dante”, volendo indicare “mi piace leggere le opere di Dante”.

⁹⁰ M. Black, *Modelli Archetipi Metafore*, Pratiche editrice, Parma, 1983, p.50.

⁹¹ *Ivi*, p.63.

belve caratteristiche più miti come l'istinto, l'unione e il pensare alla sopravvivenza del gruppo.

3. In questa ricerca si indicano le affermazioni dei genitori usando il termine «espressione metaforica» piuttosto che «metafora»; questo per sottolineare una certa relatività rispetto all'analisi della metafora, con la convinzione che questa emerga come evento piuttosto raro. Spesso infatti ci si adatta a metafore sostitutive e comparative per le quali il significato potrebbe essere trasposto sotto forma letterale. Una metafora interattiva produce anch'essa una serie di relazioni tra gli elementi che la compongono ma a differenza delle altre “la serie di asserzioni letterali ottenute in tal modo non avrà lo stesso potere di informare e di illuminare l'originale”⁹². Ciò che in questa ricerca si cerca di valorizzare rispetto alle espressioni metaforiche emerse non è tanto l'aderenza o meno ad un modello interattivo, piuttosto le implicazioni che vengono proiettate sul soggetto principale comprese – e non comprese – in quello secondario, quindi quali elementi vengono proiettati e perché (che significato ha attribuire e quindi proiettare sulle figlie aggettivi che riguardano un certo ambito del mondo animale; oppure quali elementi riguardano “le bestie”, quali vengono proiettati e quali no, ecc.).
4. La metafora è un'espressione enfatica e creativa, ovvero sono affermazioni dei genitori che costringono a soffermarsi a riflettere in virtù delle loro non dichiarate e innovative implicazioni: se ad esempio si può intuire il significato dell'espressione “le mie figlie sono delle belve”, ci potrebbero essere altre espressioni che invece richiedono una lettura forzata da parte del ricercatore. Inoltre i genitori, produttori di espressioni metaforiche, potrebbero aver bisogno della cooperazione di un destinatario (il ricercatore in questo caso) che si sforzi di percepire cosa c'è dietro il significato manifesto delle parole; questo non perché c'è una richiesta esplicita da parte loro, ma se uno dei presupposti della ricerca è indagare il desiderio – che è qualcosa di non chiaramente definibile – allora approfondire la questione a partire proprio da quelle asserzioni che risultano ambigue rispetto al tema, può essere occasione per l'emersione di nuovi significati (dal lato della ricerca) e nuove consapevolezze (dal lato dei genitori).
5. La metafora condivide con la narrazione la possibilità di comprendere un concetto senza l'uso abituale di un linguaggio che, seppur utile indispensabile all'apprendimento, si mostra logico, esauriente e generalizzabile. Al contrario dare voce ad una particolare questione in forma narrativa e con un linguaggio analogico (metaforico) significa valorizzare la creatività del pensiero e dell'interpretazione – senza per questo perdere di rigore – e soprattutto evitare di giungere a conclusioni scontate e superficiali. Da questo punto di vista allora la metafora non è “soltanto una figura linguistica ma uno strumento di conoscenza [...] quando l'accordo sul vocabolario viene a vacillare, quando le certezze metodologiche sono messe in discussione”⁹³. A tal proposito si ribadisce che si sono ritenuti “metaforici” gli stralci estrapolati dalle interviste pur non essendo vere e proprie metafore ma

⁹² Ivi, p.65.

⁹³ D. Fabbri, A. Munari, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Milano, Guerini, 1994, p.132.

facendo leva sulla loro forza linguistica e retorica di aprire ad un pensiero metaforico-simbolico. Al pari quindi di un racconto, una narrazione, anche la metafora si basa e sfrutta il suo potenziale simbolico di strumento di conoscenza, trasgredisce le regole linguistiche convenzionali e inventa nuovi modi di esprimere la realtà; “la funzione conoscitiva della metafora ne fa d’altra parte un importante strumento nella costruzione della conoscenza (non solo per i bambini) e costituisce una delle principali strategie cognitive attraverso cui, oltre a rappresentare la realtà, riflettiamo e ragioniamo su di essa”⁹⁴. Da un lato quindi nel lavoro con i genitori le metafore sono emerse come costruzione linguistica per esprimere un particolare aspetto della relazione con i figli, del loro ruolo, del desiderio che si muove in famiglia, ma dall’altro sono punto di partenza per approfondire le stesse questioni emerse, disponendo quindi nuovamente un setting di ricerca nel quale dar voce alle diverse interpretazioni. Questo è possibile se la metafora offre degli spazi di ambiguità nel quale poter dar voce al pensiero dell’individuo che la maneggia, ovvero porta con sé degli spazi di buio, di ombra che, se mancassero, renderebbero il linguaggio troppo banale e il messaggio inefficace; una metafora funziona, nel senso che attiva il pensiero, se propone dei simboli da associare in modo indiretto e tortuoso a quello che si vuole indicare e per il quale è nata.

6. Esistono anche in questa ricerca delle espressioni metaforiche ormai consolidate (catacretiche) ovvero che non apportano più nulla alla conoscenza proprio perché conosciute e per le quali non è necessario un processo interpretativo. Questo può risultare evidente ad esempio nella frase numero 14 estrapolata dall’intervista ad una madre: “*metto sempre lo zampino*”; secondo il ragionamento che si sta conducendo questo tipo di “pensiero metaforico” non è nuovo, cioè non colpisce il lettore per il suo carico di creatività e ambiguità ma anzi risulta quasi ridondante e banale. Pertanto, se si vogliono valorizzare le parole dei genitori a partire proprio da immagini basate sui loro pensieri metaforici, proporre allora una metafora diffusa potrebbe risultare poco utile poiché il senso è già culturalmente segnato.

La scelta di annoverarla comunque tra i 30 stralci scelti trova due ragioni. La prima riguarda il partire dal presupposto che, a costo di ripetersi, “la nostra vita è pubblica, basata su significati pubblici e procedure condivise di interpretazione e negoziazione”⁹⁵. Ciò significa che quella particolare interpretazione nasce da un accordo, seppur tacito, che trova spazio nella condivisione del linguaggio e dei significati che una determinata cultura veicola; ne consegue quindi che “l’interpretazione per quanto «oscura» possa diventare, deve rimanere pubblicamente accessibile, se non vogliamo che una cultura piombi nel caos, e con essa gli individui che ne fanno parte”⁹⁶. La seconda ragione considera l’interpretazione e la metafora che da essa scaturisce come ormai decisa, ma nessuno vieta che quel significato venga rielaborato in modo creativo; a tal proposito associare alle parole delle immagini significa rendere quella metafora ancora più vitale. Questo è un punto importante: se si ritiene che il significato

⁹⁴ M. Dallari, *Op. Cit.*, 2008, p.34.

⁹⁵ J. Bruner, *Op. Cit.*, 1992, p.29.

⁹⁶ *Ibidem*.

simbolico di una metafora sia già deciso nelle parole con le quali viene comunicata, si può proporre un cambio di linguaggio – allo stesso modo simbolico e interpretativo – che trova nell’associare le parole alle immagini un nuovo ordine interpretativo. D’altra parte se è possibile produrre nuove interpretazioni e nuove metafore, non si può evitare di riconoscere delle leggi pragmatiche che regolano l’accettazione delle metafore stesse; affermando ad esempio che “la giovinezza è il mattino della vita”, il lettore riconosce il senso metaforico proposto nell’affermazione e non si stupisce del significato ad esso associato; diversamente la frase “il mattino è la giovinezza del giorno” suona come qualcosa di nuovo e difficile da inquadrare, seppur coerente con il principio secondo il quale una metafora è chiaramente un’espressione che devia delle prassi conversazionali abituali. Si riconosce allora come norma che le regola il fatto che ci sono “leggi socioculturali che segnano dei tabù, dei confini [...] dei modelli intertestuali che funzionano come garanzie catacretiche; questo è già stato detto e si può dire, questo non è ancora stato detto e non si può dire”⁹⁷.

L’insorgenza di metafore nuove, quindi mai udite, si potrebbero indicare come casi di invenzione (Eco 1975), oppure aurorali e si verificano in diversi casi. Si potrebbe immaginare ad esempio un cambio di contesto capace di riaccendere una nuova metafora spenta, oppure quando un particolare aspetto, che risulta essere parte di una metafora ormai desueta, trova nuova linfa vitale (ad esempio l’espressione “collo di cigno” trova reinvenzione a seguito della visione dei quadri muliebri di Modigliani).

7. Spesso gli stralci rappresentano delle azioni che il genitore compie nei confronti dei figli, ad esempio: “li martello” (T9), “li lascerei sbattere” (T5), “dare gli strumenti” (T14), “creare un quadro” (T10), altre meno intuitive; se dicono di una madre che è “molto tirannica” (T5), non si specificano azioni ben precise, ma un atteggiamento e quindi un agire piuttosto intuibile. In ogni caso non è strano che i genitori ricorrono spesso a episodi nei quali a più livelli si mostra la loro azione, poiché “le metafore migliori sono quelle che rappresentano le cose «in azione». Quindi la conoscenza metaforica è conoscenza di dinamismi del reale [o meglio] le metafore migliori sono quelle che mostrano la cultura in azione, i dinamismi stessi della semiosi”⁹⁸. Emerge un doppio livello di lettura: da un lato la metafora è rivelatrice di aspetti personali legati a quel genitore, nei suoi desideri in famiglia; il martello ad esempio può avere una serie di significati che riguardano il campo particolare e circoscritto di quel gruppo domestico. Dall’altro lato la metafora è espressione di un significato culturale, e quindi legato ad un senso che muta nel corso del tempo sotto la spinta di più ampi cambiamenti sociali; ad esempio se una madre afferma oggi, in questo tipo di società quindi, di essere riconosciuta “dittatoriale” si presume sia differente se la stessa affermazione fosse comparsa negli anni trenta. “In questa prospettiva si producono metafore solo sulla base di un ricco tessuto culturale, ovvero di un universo del contenuto già organizzato in reti di interpretanti

⁹⁷ U. Eco, *Metafora*, in U. Eco, *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino, 1984, p.195.

⁹⁸ *Ivi*, pp.211-212

che decidono (semioticamente) della similarità e della dissimilarità delle proprietà”⁹⁹.

8. Un ultimo aspetto è legato a come poter interpretare l’espressione metaforica, e in questo ritorna la prospettiva ermeneutica già citate nelle pagine precedenti come analisi e comprensione di un testo. Si è detto che la metafora implica almeno due livelli di analisi: l’espressione “prima di tutto funziona in senso letterale [e] in seguito «iconicamente» designano, indirettamente, un’altra situazione simile”¹⁰⁰; avremo quindi un senso riconducibile al significato delle singole parole e del loro insieme, mentre dall’altro emergerà un ulteriore senso derivato dall’espressione nella sua globalità. Rispetto quindi una possibile interpretazione ritorna il tema del simbolo che l’espressione metaforica propone, come occasione di riflettere su un elemento che accresce il significato manifesto di un’affermazione. Ne consegue che “l’interpretazione è il lavoro mentale che consiste nel decifrare il senso nascosto nel senso apparente, nel dispiegare i livelli di significazione impliciti nella significazione letterale”¹⁰¹ o ancora: “a entrare in gioco non sono soltanto vicende a noi estranee e drammi personali; c’è anche qualcosa che si colloca a un livello interpretativo che va al di là del racconto. È quella forma atemporale di significato che il racconto «contiene» o rappresenta anche se non lo ha «dentro», ossia il nocciolo, la situazione”¹⁰². Da un punto di vista più generale è come dire che al di là delle espressioni metaforiche dei genitori, e dei significati che a partire da esse possono emergere, sia comunque presente un fondo di significati comuni che trovano trasversalmente ragione di emergere, ad esempio il conflitto di desiderio tra genitori e figli, i dubbi e le difficoltà rispetto al proprio ruolo di madre/padre, i piaceri dell’essere genitore e i desideri che si augurano ai figli. Scendendo invece nel personale si tratta di partire dagli elementi simbolici e valorizzarli riconoscendo la specificità di ognuno.

In questa ricerca si vuole intendere le metafore come occasione per creare stupore rispetto i temi trattati, quindi anche infastidire, toccare livelli altri da quelli della razionalità e del linguaggio funzionale; questa loro qualità lascia intravedere un doppio ruolo formativo.

Da un lato l’uso di metafore per esplorare gli argomenti della ricerca è occasione per i genitori di riflettere sul loro ruolo a partire da un pensiero inatteso, che porta altrove e crea connessioni non altrimenti possibili attraverso un linguaggio che cerca di essere chiaro e preciso. Dall’altro usare metafore significa attingere a contenuti emotivi che non potrebbero magari essere detti diversamente; infatti “la metafora presiede all’espressione di un certo tipo di stato emotivo come una modalità di concettualizzare l’emozione in quanto categoria [e] in quanto aspetto argomentativo e strumento retorico, può contribuire a un certo tipo di appello emotivo nel lettore, anche semplicemente evocando una certa dimensione emozionale”¹⁰³.

⁹⁹ *Ivi*, p.233.

¹⁰⁰ P. Ricoeur, *La metafora viva*, Jaca Book, Milano, 1975, p.250.

¹⁰¹ P. Ricoeur, *Op. Cit.*, 1977, p.26.

¹⁰² J. Bruner, *Op. Cit.*, 2003, p.46.

¹⁰³ F. Ferrari, *Non solo metafore*, Libreriauniversitaria.it, 2013, pp.83-84.

La metafora, letta in questa prospettiva, può essere equiparata all'immagine cinematografica: lo spettatore come il lettore si trovano di fronte ad una finzione che prende forma; da un lato l'immagine filmica – finzione in quanto messa in scena di pensieri, emozioni, eventi –, e dall'altro la metafora, che mente poiché “si fa finta di fare asserzioni e tuttavia si vuole sul serio asserire qualcosa di vero al di là della verità letterale”¹⁰⁴. Entrambi invitano a leggere ciò che viene proposto non già nella prospettiva di una comprensione, ma riflettendo rispetto le “diverse prospettive auto-formative del nostro sguardo”¹⁰⁵; si tratta in altri termini di appaersarsi in ciò che quelle parole e quelle immagini comunicano e aprirsi ad una trasformazione possibile del modo in cui ci relazioniamo al testo, che sia ora della pellicola o delle parole; è qui la finzione: quello che si mostra non è sintesi definitiva, ma un'occasione di apprendimento per la nostra visione.

Un lavoro di ricerca che si interessa di esplorare il desiderio educativo di genitori con figli pre-adolescenti non può che individuare nell'uso delle metafore e delle immagini ad essere correlate una delle sue vie privilegiate; la ragione è nel riconoscere implicazioni importanti se lo sguardo del genitore è chiamato a rivedersi in una rappresentazione figurata che attiene al suo ruolo. Egli non può sottrarre il suo sguardo da ciò che potrebbe riguardarlo, pertanto è nella stessa natura metaforica delle immagini e delle parole implicare l'individuo nella costruzione del significato. La metafora – intesa qui come espressione linguistica trasposta in immagine – porta in primo piano quello che possiamo definire “sé tramatore” del genitore; si tratta di valorizzare l'incontro tra parole e immagini partendo dal presupposto che ciò che il genitore narra rispetto al suo desiderio “non è se stesso, ma il movimento con cui trasferisce la propria esperienza in un *sapere dell'esperienza*, facendone espressione”¹⁰⁶. È nella riflessione rispetto alle personali attribuzioni di senso rispetto alle parole o ai particolari delle immagini che per il soggetto c'è possibilità di acquisire la consapevolezza di essere autore dei propri orizzonti di verità; diversamente si nominerebbero le cose, senza portare alla luce le connessioni, la trama che si sviluppa quando sono messi in relazione aspetti della propria personalità con elementi esterni simbolici. Dal punto di vista della ricerca l'immagine metaforica acquista qui la sua ampia forza formativa nel momento in cui potrebbe rivelare al genitore aspetti di desiderio rimasti finora adombrati, se egli riconosce nell'immagine e nel linguaggio il veicolo per dare senso al suo ruolo.

1.3. *Art Based Research*. Ricercare con le immagini.

Data la particolare pertinenza delle immagini rispetto al lavoro di ricerca, si è scelto di concentrare questa seconda parte di indagine proprio sull'uso di questo medium in nuove conversazioni con i genitori. D'altra parte “i metodi non vanno intesi in senso prescrittivo come percorsi non modificabili, ma nella forma di una mappa che richiede di essere continuamente ridefinita”¹⁰⁷. Questa ridefinizione ha così spostato l'attenzione verso l'*Art-Based Research* (ABR, oppure ABER – *Art Based Education Research* – se si fa esplicito

¹⁰⁴ U. Eco, *Metafora*, in U. Eco, *Op. Cit.*, 1984, p.193.

¹⁰⁵ E. Mancino, *Un cinema parlato*, Mimesis, Milano, 2009, p.113.

¹⁰⁶ *Ivi*, p.31.

¹⁰⁷ L. Mortari, *Op. Cit.*, 2012, p.194.

riferimento all'ambito educativo), ad indicare non solo l'uso di un determinato medium artistico, ma anche come viene usato questo prodotto, ovvero il livello di complessità e di riflessione che lo rendono pertinente all'oggetto da indagare. Rispetto a questo è possibile distinguere già due percorsi: il primo considera e usa le arti come parte integrale del processo di ricerca, il secondo invece utilizza le forme artistiche come strumento per accrescere la conoscenza; è su questo secondo indirizzo che si situa questa ricerca, con l'intento di suggerire nuovi modi di guardare i fenomeni educativi, legati in particolare alla genitorialità. A prescindere dal *medium* che si vuole adottare "l'ABER è un concetto ombrello. Questo significa che non prescrive procedure specifiche per produrre un prodotto di ricerca Art-Based, ma identifica un genere che comprende una varietà di approcci. Semplicemente ABER può essere svolta in una varietà di modi"¹⁰⁸.

Seguendo questo filone di pensiero possiamo progressivamente settorializzare questo macro ambito di riferimento ABR in tre tipi di ricerche in ambito educativo, con la consapevolezza che "è spesso difficile classificare ABER in categorie distinte"¹⁰⁹. In questa indagine l'indirizzo scelto riguarda le forme non linguistiche della ricerca educativa, che possono includere dipinti, fotografie, collage, musica, video sculture, film e anche danza. Ognuna di queste forme artistiche rappresenta per un ricercatore una sfida rispetto l'idea che le parole scritte siano la forma più solida e significativa di comunicazione in una ricerca¹¹⁰.

Adottare metodi e strumenti che escono dalle certezze legate a prassi di ricerca consolidate e tradizionalmente forti, spinge l'ABR verso una necessaria dimostrazione di validità. Il rischio non riguarda anzitutto il disegno di ricerca nella sua globalità, ma in particolare lo strumento artistico (e solo successivamente e di conseguenza l'impianto d'indagine). La validità nelle scienze sociali è "uno dei criteri che tradizionalmente serv[e] come caposaldo per la ricerca. La validità è un criterio epistemologico: dire che i risultati delle ricerche scientifiche sociali sono (o devo essere) valide è argomentare che i risultati sono infatti (o devono essere) veri e certi"¹¹¹. L'oggetto dell'indagine per il quale si ricerca una presunta verità, non può che essere considerato come un prisma multi-significato: la validità è quindi parziale, situata e contestuale, e non è data dalla pertinenza dei dati raccolti quanto dal seguire una certa rigosità rispetto alle mosse metodologiche. A partire da questo possono essere adottate una serie di accortezze – come l'osservazione prolungata, l'analisi dei casi devianti, la triangolazione¹¹² – come criteri per raggiungere una certa validità

¹⁰⁸ T. Barone, E. Eisner, Arts-based educational research. In R. M. Jaeger (ed.), *Complementary methods for research in education*, 2nd edition, American Educational Research Association, Washington, 1997, p.98. Traduzione mia.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ Per conoscenza le altre due forme fanno capo da un lato alle costruzioni narrative e *storytelling*, nelle quali il ricercatore colleziona descrizioni di eventi e li sintetizza o configura rispetto ad una trama di significati in una più ampia storia complessiva; sono compresi in questo indirizzo medium come la poesia, la novella, brevi storie o storie di vita, l'etnodramma, l'autobiografia, le letture teatrali ecc. Dall'altro lato si rimanda all'*Educational Connoisseurship* e all'*educational criticism* (Cfr. D. Polkinghorne, Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative studies in Education*, 8, 1995).

¹¹¹ T. A. Schwandt, *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*, Thousand Oaks, CA: Sage, 1997, p.68.

¹¹² Quest'ultima, intesa come "tentativo di tracciare o spiegare più pienamente, la ricchezza e la complessità del comportamento umano studiandolo da più di un punti di vista" Cfr. L. Cohen, L. Manion, *Research Methods in Education*, Routledge, London, 2008, p.19. (traduzione mia) risulta particolarmente interessante

condivisa. In realtà il ricercatore è in grado di rilevare, nel farsi della ricerca, punti di forza e carenze che contribuiranno a renderla valida in sede di conclusioni finali. In particolare emergono alcune accortezze che permettono di valutare una ABER anche nel corso di svolgimento; una di queste è la presenza di effetti illuminati, ovvero momenti che rivelano aspetti non ancora emersi in precedenti ricerche o nella stessa ricerca. Inoltre se una ricerca promuove e permette l'emergere di dubbi, domande, osservazioni rispetto al metodo adottato, queste si configurano come un'occasione di generatività importante poiché "una delle più importanti funzioni dell'ABER è che fa sorgere più domande che risposte"¹¹³.

Comprendere le scelte adottate in questa nuova fase di ricerca trova ragione nel posizionamento del ricercatore rispetto le numerose possibilità di sfruttare i diversi medium artistici a sua disposizione. Se come si visto lo sguardo si è già settorializzato rispetto alle immagini, si tratta allora di chiedersi quali accortezze, qualità, peculiarità attribuire loro in riferimento al disegno di ricerca e come è possibile usarle in modo pertinente la loro natura di *medium* che apre alle significazioni.

1.3.1. Le caratteristiche del *medium* artistico.

Si è diffusamente parlato di immagini in questo disegno di ricerca ma ancora non si è visto nel dettaglio in che modo esse sono state usate e con quali implicazioni; questa sarà materia delle prossime pagine. Barone e Eisner (1997) individuano alcuni elementi tipici per un'indagine che usa le forme artistiche – e quindi anche le immagini – in un processo di ricerca in ambito formativo.

1. Il primo elemento è la creazione di una realtà virtuale. Già il partecipare ad una ricerca pone i genitori in un *setting* diverso dalla normale quotidianità, ma in questo caso si intende individuare nelle immagini proposte l'occasione per un'attivazione immaginaria rispetto agli elementi visibili dai genitori, che permettono alla mente di spaziare verso altre questioni (appunto quelle suggerite dalle immagini). Quando si rimanda al termine virtuale si fa riferimento all'etimologia della parola stessa, che deriva dal latino «*virtus*», ovvero forza, facoltà, che sono qualità non necessariamente espresse ma che possono rimanere in potenza, cioè qualcosa di presente ma anche non in atto. Il virtuale diventa così ciò che è ipoteticamente possibile, anche in ambiti diversi da quello delle facoltà tipicamente umane; quando si vuole comprendere quindi come possiamo intendere la realtà virtuale dobbiamo far riferimento al rapporto tra realtà – normalmente intesa come ciò che esiste effettivamente – e il virtuale inteso come possibilità di divenire; pertanto si tratta di una creazione che ricerca una verosimiglianza con il reale e in certi casi lo simula, ma soprattutto permette al soggetto di immergersi anche sensorialmente ed emotivamente grazie alle suggestioni che offre il *medium*. Le immagini permettono quindi ai genitori di entrare in uno spazio di ricerca privilegiato perché basato su episodi o elementi realmente possibili, potenziali e potenziati nel loro essere metaforici rispetto a temi che riguardano personalmente il loro essere padri e madri.

poiché dall'incrocio di metodi o soggetti (o entrambi) si ha la possibilità di pervenire ad una conoscenza più ampia e quindi una maggiore validità dei dati raccolti.

¹¹³ T. Barone, E. Eisner, *Op. Cit.*, 1997, p.102. Traduzione mia.

2. Il secondo elemento è la presenza, nelle immagini e nel loro uso, di ambiguità poiché “l’arte, come dice la semiologia moderna, è «messaggio ambiguo», è cioè una forma di comunicazione che contiene in sé una forte suggestione, pathos e fascino, ma non dice le cose fino in fondo, e la sua forza e la sua grandezza consistono proprio nel dare a chi guarda, ascolta, assorbe l’opera d’arte, la possibilità-necessità di interpretarla, di accettarla o rifiutarla innanzi tutto e, nel caso di accettazione, di contribuire personalmente alla costruzione del senso del messaggio, di identificarsi emotivamente e di stabilire, almeno in parte, il «senso compiuto» di ciò che viene scritto, detto, dipinto”¹¹⁴.

Sostare nelle ambiguità è uno sforzo; allo spettatore è richiesta concentrazione di fronte all’opera e soprattutto volontà nel resistere a non cercare di giungere ad una verità rispetto la sua visione ma mantenere lo sguardo aperto alle suggestioni. Nel caso della ricerca questo è esemplificato dalla conversazione di una coppia, nella quale all’interpretazione di un’immagine da parte della moglie, il marito con una battuta afferma: “è chiaro che hai sbagliato” (T1, PEI, r.185) suscitando una risposta che ribadisce quando l’interpretazione sia personale in base agli elementi che colpiscono dell’immagine proposta, quindi suscettibile di altre attribuzioni di senso.

3. Un altro punto sottolinea quanto l’uso di un linguaggio espressivo e vernacolare risulti particolarmente pertinente nella ricerca; rispetto alla sua etimologia infatti *vernaculum* designava tutto ciò che era coltivato, allevato, costruito in casa, quindi di un linguaggio “domestico” o, in modo più esteso, quello comunemente parlato all’interno di una comunità, quindi anche dialettale. Il colloquio con le immagini quindi produce “un testo che potrebbe essere caratterizzato come polifonico, offrendo una serie di vernacoli che riflettono un cronotopo di storie, esperienze e prospettive, nessuna delle quali è necessariamente privilegiata rispetto alle altre”¹¹⁵. Tuttavia un linguaggio siffatto, contestualizzato rispetto alle immagini, è spendibile rispetto al tema della ricerca se su di esso è si è spesa una riflessione volta a evitare almeno due rischi nel lavoro empirico.
- Il primo ribadisce quanto anche l’uso di un linguaggio artistico non sia volto principalmente a sostenere le argomentazioni teoriche implicate nella ricerca o i presupposti del ricercatore rispetto all’oggetto d’indagine. È importante proporre un linguaggio simbolico e metaforico – a prescindere se usando parole o immagini – ma che riguardi e segua gli ambiti di interesse dei genitori; se un’immagine comunica una certa sensazione o ricorda un episodio particolare vissuto dal genitore, è importante che esso venga nominato e condiviso anche se apparentemente discosta dal tema d’indagine. Infatti “le metafore ri-creano esperienze attraverso la forma che prendono e non sono vincolate solo ad un senso letterale ma possono permettere di far sperimentare ciò che vogliono esprimere”¹¹⁶ quindi assecondando il desiderio del genitore di esprimersi in modo libero.
 - Il secondo invita il ricercatore ad adottare nel dialogo con i partecipanti un linguaggio che sia direttamente associato all’esperienza vissuta e di facile comprensione. Le conversazioni con i genitori non sono formali, istituzionali e

¹¹⁴ M. Dallari, *Guardare intorno*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p.10.

¹¹⁵ T. Barone, E. Eisner, *Op. Cit.*, 1997, p.97. Traduzione mia.

¹¹⁶ *Ibidem*.

scolastiche; non è quindi necessario ricorrere all'uso di asserzioni che rimangono su un livello di astrazione, legate ad un linguaggio formale e stilisticamente corretto. Evitare questo rischio significa sintonizzarsi rispetto al “come si parla” in quella famiglia, permettersi delle sbavature e un linguaggio talvolta poco fine ma consoni al momento. Un buon esempio sorto in questa ricerca è l'uso delle parolacce; ritengo che se un padre o una madre si permettano di esprimersi anche attraverso tali espressioni, questo sia un buon segnale rispetto all'apertura al dialogo di quel genitore nei confronti della ricerca e del ricercatore.

4. Una quarta questione rimanda alla promozione di empatia a seguito della visione dell'elemento artistico. Generalmente si pensa all'empatia – dal greco *empàtheia*, come affezione, passione, sentimento – nell'indicare la partecipazione emotiva nella relazione; è come se il soggetto proiettasse le proprie emozioni su un oggetto/persona per identificarsi con esso, con i suoi stati d'animo. In realtà, per come possiamo intendere in questa sede il termine empatia, si dovrebbe indebolire l'elemento fusionale che lega i due termini della relazione per sottolineare invece una loro dualità costitutiva, indicata con il termine entropatia (Bertolini 1958). L'altro risulta essere costitutivamente diverso, ed è a partire da questa consapevolezza che non è possibile “un perfetto ricoprimento dell'altro Io che ricorda, attende, empatizza e cioè che i due Io possano diventare uno solo.[Si confondono] due atti distinti: l'essere dentro un vissuto dato prima oggettivamente e il riempimento delle tendenze implicite con il passaggio dell'esperienza vissuta non-originaria all'esperienza vissuta originaria”¹¹⁷.
5. Una quinta ed ultima questione riguarda l'offrire forme artistiche esteticamente accettabili nel lavoro con i genitori; nel proporre delle immagini, il ricercatore dovrebbe avere ben chiaro il gruppo di partecipanti e le possibili reazioni alla visione delle immagini proposte. Non è possibile preferire l'originalità delle immagini a scapito dell'essere aderenti ai temi della ricerca; per questo serve costantemente ricordare e avere ben chiaro nella propria mente l'intero processo di indagine, soprattutto se si fa riferimento diretto ai dati emersi dai partecipanti.

1.4. *Photo Elicitation*. Come usare le immagini.

1.4.1. Adattamento del metodo alla ricerca.

Per questa ricerca si è adottato un metodo denominato *Photo Elicitation*. Il termine elicitazione deriva dal latino elicere, ovvero “tirare fuori” dei significati, e rimanda alla tecnica dell'associazione:

“usata per determinare il differenziatore semantico di due o più parole. Utilizzando il metodo della reazione stimolo-risposta, a un soggetto viene somministrata una parola-stimolo e gli si chiede di fornire una o più parole-risposta senza pensarci troppo. Attraverso questa tecnica (che si definisce di elicitazione) si può ricostruire il profilo semantico che

¹¹⁷ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Roma, Studium, 1998, p.81.

per quel soggetto, o per quel gruppo di soggetti, ha una determinata parola e il concetto che rappresenta”¹¹⁸.

Il gioco associativo, che si attivi tra parole o con immagini, è utile per sviluppare una competenza semantica ma soprattutto un pensiero metaforico. Le immagini in particolare sembrano evocare informazioni differenti rispetto le parole, configurandosi così come uno degli strumenti essenziali per educare alla conoscenza. Infatti il valore primario attribuito all’immagine è il suo significato di mediazione. Ma “mediare, in filosofia, significa rappresentare dunque porre quella relazione tra pensiero e mondo da cui prender avvio ogni conoscenza. Significa attribuire un senso fondativo alla visibilità, senza la quale non si ha mediazione, anche se a essa non si riduce la totalità del sapere: e mediare è appunto educare al pensiero”¹¹⁹. Il nucleo centrale dell’elicitazione, come occasione di emersione, è proprio quella di mettere in relazione, costruire dei ponti di senso tra le parole e il *medium* scelto, ovvero tra mondo interiore del genitore e rappresentazione simbolica. Si assume come *medium* quello strumento in grado di rendere visibile un linguaggio; infatti come la sua etimologia lascia intendere, *medium* è «mezzo», ossia veicolo di messaggio, comunicazione (si pensi ai *mass media*) e si fa elemento dialogico e di traduzione rispetto al mondo interiore di chi lo vive.

Con *Photo Elicitation* il medium è la foto (o più in generale l’immagine) poiché “è basato sulla semplice idea di inserire fotografie all’interno di un’intervista di ricerca”¹²⁰ anche se non ci sono ragioni per evitare l’uso di altri medium come dipinti, graffiti, immagini virtuali.

Il ricercatore John Collier (1957) fu il primo a nominare in un suo lavoro di ricerca, legato all’antropologia visuale, il termine *Photo Elicitation*; le foto furono usate durante alcune interviste come soluzione ad un problema pratico legato all’esaminare la qualità del vivere insieme, ad esempio in famiglie etnicamente differenti a seguito di nuove forme di lavoro in fabbrica. A fronte delle difficoltà sorte per il gruppo di ricerca rispetto alla somministrazione di questionari e interviste in profondità, sono quindi state proposte delle interviste con immagini, notando che “le immagini elicitate hanno prodotto interviste più lunghe e ricche ma allo stesso tempo hanno aiutato i soggetti a superare la fatica e la monotonia delle interviste convenzionali”¹²¹. La novità introdotta dall’antropologo ha trovato un seguito consistente in altre ricerche in ambito antropologico e ulteriormente nel campo della sociologia visuale (Cfr. Wagner 1978). In generale l’uso del *Photo Elicitation* sottolinea una polisemica qualità dell’immagine come occasione per raccogliere dati utili, ma soprattutto variegati e ricchi rispetto all’oggetto di ricerca, dal momento che le foto diventano come mediatori, strumenti che gettano “un ponte tra salti comunicativi”¹²² che possono sorgere nel dialogo con l’altro.

¹¹⁸ M. Dallari, *Op. Cit.*, 2008, p.54.

¹¹⁹ E. Franzini, Il pensiero e l’immagine, in Bellamio, D., (a cura di), *Adulità. Vol. 6: Educare il pensiero*, Guerini e associati, Milano, 2004, p.110.

¹²⁰ D. Harper, Talking about pictures: A case for photo elicitation, *Visual Studies*, 17(1), 2002, p.13. Traduzione mia.

¹²¹ Cfr. J. Jr. Collier, Photography in anthropology: a report on two experiments, *American Anthropologist* 59, 1957, p.858. Traduzione mia.

¹²² Cfr. J. Jr. Collier, Jr. John, M. Collier, *Visual Anthropology: Photography as a Research Method* (revised and expanded), Albuquerque, University of New Mexico Press, 1986, p.99.

Per esplorare la varietà di declinazioni comprese nel termine *Photo Elicitation*, e individuare punti di forza e di debolezza del metodo, faccio riferimento ad alcune ricerche svolte in diversi ambiti; non si tratta di illustrare ognuna di esse, ma di comprendere le particolarità del metodo a partire dai dati empirici, da ciò che è stato fatto. In particolare secondo Harper (2002) è possibile mappare il terreno delle ricerche con le immagini a seconda delle aree di indagine; le potenziali tematiche non vengono catalogate ne rispetto alle categorie indicate, ne in riferimento agli ambiti disciplinari, ma sono suscettibili di appartenere in modo trasversale a più *topics*. Si ritrova nel dettaglio una prima area legata agli aspetti sociali e alla famiglia, una seconda che riguarda la comunità e gli studi etnografici storici, ma ancora una terza area circa gli aspetti identitari, biografici e autobiografici, un'ultima sugli studi culturali. Queste indicazioni orientano rispetto una classificazione dei temi della ricerca, quindi nell'indagine qui proposta è possibile far riferimento alla prima area (per quanto riguarda la famiglia), non escludendo di netto gli aspetti legati all'identità e alla biografia dei soggetti – terza area – nella quale potrebbero essere compresi gli aspetti dell'identità del genitore, nonché le personali storie di vita emerse nelle interviste.

Ma al di là di questa semplificazione orientativa nella vasta area delle ricerche con immagini, è ulteriormente utile individuare come è possibile declinare l'uso delle immagini nella ricerca. Si distinguono due tipologie di *Photo Elicitation* proprio rispetto al contributo offerto dalle immagini: “le fotografie usate hanno due obiettivi. I ricercatori possono usarle come uno strumento per approfondire delle domande e, simultaneamente, i partecipanti possono usarle come modo originale e unico per comunicare aspetti che riguardano le loro vite”¹²³. In entrambi i casi è interessante notare che l'intervista si svolge a partire dalle immagini aprendo la discussione sui significati che esse lasciano trasparire, a prescindere quindi dalla loro provenienza e in ogni caso cercando di produrre una narrazione condivisa tra ricercatore e partecipanti¹²⁴. Le foto diventano quindi stimoli nell'intervista, per evocare o elicitare aspetti che riguardano sentimenti o emozioni anche profonde, oppure per rendere evidente il punto di vista dei partecipanti, le loro esperienze e memorie; ma ancora potrebbero aiutare a far emergere particolari dettagli o elementi che riguardano la vita degli intervistati in modo differente rispetto le singole parole¹²⁵. Può capitare infatti che una normale conversazione, a seguito di un'intervista più o meno strutturata, limiti l'emergere di sentimenti o aspetti personali del soggetto; è probabile infatti che la verbalizzazione di determinati aspetti sia difficile e delicata, e in questo caso l'immagine – anche rispetto ad una sua espressione metaforica – potrebbe sostituire le parole qualora non dovessero essere sufficienti per esprimere al meglio il significato.

¹²³ M. Clark-Ibáñez, Inner-city children in sharper focus: Sociology of childhood and photo elicitation interviews, In G.C. Stanczak (Ed.), *Visual research methods: Image, society, and representation*, Los Angeles, SAGE Publications, 2007, p.177. Traduzione mia.

¹²⁴ Cfr. D. Harper, *Op. Cit.*, 2002, p.23.

¹²⁵ Per approfondimenti: Cfr. Dennis, S. F., Gaulocher, S., Carpiano, R.M., and Brown, D. (2009) "Participatory Photo Mapping (Ppm): Exploring an Integrated Method for Health and Place Research with Young People", *Health and Place*, Vol. 15, no. 2, pp 466-73. Cfr. Loeffler, T. A. (2004) "A Photo Elicitation Study of the Meanings of Outdoor Adventure Experiences", *Journal of Leisure Research*, Vol. 36, no. 4, pp 536-56. Cfr. Jacobsen, J. K.S. (2007) "Use of Landscape Perception Methods in Tourism Studies: A Review of Photo-Based Research Approaches", *Tourism Geographies*, Vol. 9, no. 3, pp 234-53.

Inoltre è interessante notare come il linguaggio delle immagini possa diventare un ponte tra ricercatore e partecipanti, accorciando la diversità legata ad un *background* culturale e di istruzione; si pensi ad una ricerca¹²⁶ nella quale il metodo è stato proposto nell'indagare aspetti positivi e negativi di senzatetto con problemi mentali. Nello specifico della ricerca, ma quindi ipotizzando un medesimo risultato anche in altri contesti, l'uso delle immagini ha consentito ai partecipanti di esprimere il loro vissuto evitando l'uso esclusivo delle parole, trasponendo quindi nelle immagini la propria condizione esistenziale; ma ulteriormente ha permesso loro di esternare disagi, emozioni, gioie, dolori legati alla loro condizione, diventando così anche un momento di discussione e confronto dei significati emersi.

Si distinguono due tipologie rispetto al metodo.

1. Una prima versione, guidata dall'esterno per mano del ricercatore, chiede ai soggetti partecipanti di scegliere e riflettere su immagini preselezionate (PEI, come *Photo Elicitation Interview*); la sua azione quindi si ripercuote anche rispetto alle tematiche affrontate e quindi proposte, in particolare rispetto la possibilità di fare delle previsioni circa le risposte dei partecipanti¹²⁷. Le foto fornite fungono da stimolo, punto di partenza per riflessioni e approfondimenti non gravando sui partecipanti rispetto al far cercar loro le foto; se da un lato questo può essere un beneficio, ovvero evita agli intervistati una serie di ansie legate al lavoro da svolgere – ad esempio nel non riconoscersi in grado di trovare foto pertinenti, di non riuscire a rispettare le categorie e le tematiche della ricerca – dall'altro il grosso limite è che le foto proposte possono risuonare poco o nulla nei genitori, quindi diminuire anche in modo significativo la riflessività complessiva che si spera sorga nell'intervista¹²⁸. La scelta di fornire delle immagini è una buona soluzione ma dovrebbe essere pensata con cura, infatti “pur avendo significato simbolico (in quanto permette di accedere all'invisibile) [l'immagine] deve infatti essere comprensibile, credibile, legata a una realtà veritativa da rendere comprensibile”¹²⁹; non è infatti possibile proporre delle immagini oscure, troppo ermetiche che risulterebbero un ostacolo piuttosto che uno stimolo al dialogo.
2. Una seconda versione è guidata dai partecipanti: i soggetti scelgono le immagini che diventano il punto focale dell'intervista e offrono l'opportunità di rompere le barriere tra ricercatore e intervistati, ottenendo quindi dati più significativi e generativi (PDPE, come “*Participant-Driven Photo Elicitation*”). Con questa tipologia il controllo dell'intervista passa dal ricercatore ai partecipanti¹³⁰; questo decentramento dell'autorità di chi fa ricerca, cioè di colui che guida in modo completo lo svolgersi dell'intervista, consente di produrre interviste più in profondità perché basate principalmente sulle scelte degli intervistati; in particolare, come nel caso della ricerca in oggetto, i genitori

¹²⁶ Cfr. D.K. Padgett, B. T. et al., *A picture is worth...? Photo elicitation interviewing with formerly homeless adults*. *Qual Health Res*, 23(11), 2013.

¹²⁷ Cfr. R. Beilin, *The captured land: farmer-based photo elicitation linking conservation knowledge to production practice*. Paper presented to the Association of International Agricultural Extension and Education, University of Arizona, Tucson, 1998.

¹²⁸ Cfr. D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.

¹²⁹ Franzini E., Il pensiero e l'immagine, in Bellamio, D., (a cura di), *Op. Cit.*, 2004, p.108.

¹³⁰ Cfr. D. Harper, *Working knowledge: skill and community in a small shop*. Berkeley: University of California Press, 1987, p.12.

potrebbero proporre aspetti di esperienze di vita che difficilmente potrebbero emergere con altri metodi¹³¹. Ci sono diverse possibilità per far sì che i genitori portino fotografie/immagini in un'intervista. La prima possibilità è fornire loro una macchina fotografica, quindi producendo loro stessi le immagini volute con uno scatto; questa è probabilmente la variante più profonda dell'intero metodo perché si basa interamente sullo sguardo del partecipante e sulle sue scelte: il soggetto della foto, il momento in cui scattarla, l'inquadratura più adeguata e, se si pensa all'uso dello smartphone come fotocamera, è da sottolineare anche la replicabilità (e di conseguenza la facilità di eliminazione) delle foto scattate. Non è un passaggio di poco conto, poiché riflettere su una foto scattata un'unica volta – perché non si ha la possibilità di farne altre – valorizza l'azione del fotografo rispetto alle scelte sul campo prima dello scatto e anche rispetto alla significatività della stessa foto, che può includere elementi di disturbo, che non si volevano ritrarre. Diversamente l'uso di una fotocamera digitale amplifica la possibilità di far foto e di conseguenza la “perfettibilità” della stessa, poiché si ha la possibilità di ricercare costantemente lo scatto migliore. In generale questo primo invito a reperire foto ha dei limiti: i partecipanti possono non voler fare le foto, oppure più in passato che ora c'era il rischio che non avessero a disposizione una macchina fotografica e quindi era necessario fornirgliene una, ma ancora potrebbero vergognarsi, lamentarsi, non voler mostrare le foto scattate o anzi ne avrebbero scattate altre se il ricercatore non le doveva vedere¹³². Se questa soluzione dovesse risultare invasiva rispetto al lavoro richiesto ai genitori, è possibile proporre una versione che non richiede ai partecipanti di fare foto in modo diretto ma li invita a ricercarle in qualsiasi supporto a loro disposizione: riviste, giornali, pubblicità, foto personali, immagini su internet ecc. Alcune delle difficoltà sottolineate precedentemente potrebbero così essere ovviate, proponendo comunque un lavoro riflessivo in sede di intervista denso e ricco perché basato su scelte personali dei genitori.

In entrambi i casi il ricercatore, a sua discrezione, può integrare l'intervista con delle domande guida, che indirizzano il lavoro sulle immagini, anche se i partecipanti dovrebbero già essere a conoscenza del processo di ricerca nella sua globalità¹³³. Si tratta comunque di considerare le immagini come punto di partenza per una discussione su temi di ricerca specifici ma aperti alle suggestioni che possono emergere dagli intervistati; “le foto aiutano i partecipanti ad esprimere le loro esperienze in termini di metafore”¹³⁴ quindi si adattano rispetto a ciò di cui vogliono parlare i partecipanti, andando a toccare anche quelle conoscenze che rimangono spesso poco consapevoli o che si esita a condividere.

¹³¹ Cfr. P. M. Van Auken, S. Frisvoll, S. I. Stewart, Visualising community: using participant-driven photo-elicitation for research and application. *Local Environment*, 15 (4), 2010, p.450.

¹³² Cfr. M. Clark-Ibáñez, Framing the social world with photo elicitation interviews. *American Behavioral Scientist* 47(12), 2004.

¹³³ Cfr. S. Jordan, R. Adams, A. Pawley, D. F. Radcliffe, *The affordances of photo elicitation as a research and pedagogical method*. Proceedings of the Frontiers in Education Conference, Austin, TX, 2009.

¹³⁴ Cfr. K. Hatten, T. R. Forin, R. Adams, *A picture elicits a thousand meanings: Photo elicitation as a method for investigating cross-disciplinary identity development* Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference, Atlanta, Georgia.

Harper individua due modi rispetto ai quali è possibile incentivare gli intervistati a familiarizzare con il lavoro tramite immagini; un primo parte dal presupposto che se dalle foto non sempre emergono interviste utili, è consigliato cercare di “rompere la cornice” di scontatezza che la foto trasmette; sottolineare dei particolari, degli aspetti non notati, o nuovi punti di vista sugli elementi rappresentati può essere occasione per incentivare una nuova consapevolezza rispetto le proprie assunzioni. Ne consegue, come secondo modo, l’uso delle immagini come ponti tra mondi che sono culturalmente distinti (e magari distanti), non facendo necessariamente riferimento ad ambiti etnici differenti, ma considerando la diversità a partire dalla singolarità di ognuno. Nella ricerca proposta questa strategia è particolarmente evidente dal momento che in entrambi gli usi del metodo, le interviste si sono svolte a tre: due genitori e il ricercatore; ognuno si è distinto portando un personale punto di vista, attribuendo così all’immagine almeno tre visioni; questo d’altra parte concorda con l’idea che la natura metaforica dell’immagine non permette saturazioni di significato, ma è possibile proporre di volta in volta nuove visioni e interpretazioni¹³⁵.

In conclusione si può indicare un ultimo aspetto che riguarda lo svolgersi della ricerca con questo metodo, ovvero il riconoscere la creatività e l’immaginazione non solo come premessa per ottenere risultati interessanti, ma anche per rendere gli incontri, il dialogo e il confronto tra genitori e ricercatore su toni armoniosi, allegri e rilassati.

1.4.2. Il ruolo del ricercatore.

Il metodo delineato è stato quindi applicato in questa seconda parte di ricerca in due tempi. Inizialmente si è adottato il PEI riferendosi alle espressioni metaforiche emerse nelle prime interviste singole con i genitori; in base alle parole usate dai genitori sono state scelte 30 immagini a discrezione del ricercatore e quindi proposte contemporaneamente a entrambi i genitori in un colloquio. Il secondo passaggio riguarda invece il PDPE, ovvero allargando il campione ad altri 4 genitori, è stato chiesto loro di procurarsi delle foto sul tema per discuterne insieme in un’intervista. Le interviste svolte nella prima fase della ricerca sono state sbobinate e trascritte, e in copia sono state riconsegnate ai genitori per prendere visione di quanto emerso nel colloquio; i nuovi incontri con i genitori si sono svolti almeno dopo due settimane dalle prime interviste, per dar tempo al ricercatore di trascrivere *verbatim*.

Nel dettaglio delle interviste PEI, i colloqui sono stati riproposti prima di iniziare le nuove conversazioni; i genitori sono stati però invitati a non soffermarsi sulle trascrizioni consegnate loro, per evitare di lasciarsi influenzare dalle loro stesse parole secondo due criteri. In primo luogo i nuovi colloqui partono proprio dalle parole dei genitori trasposte in immagini, magari le stesse sulle quali si andrà a discorrere nella nuova conversazione, quindi si voleva evitare che il genitore intervistato riconoscesse un suo contributo diretto nell’immagine proposta; in secondo luogo i temi che si andranno a toccare sono approfondimento delle stesse interviste già svolte, quindi si poteva ipotizzare che,

¹³⁵ Nelle interviste PEI, il punto di vista del ricercatore non è personale, ma si attiene alle parole dei genitori basate sulle singole interviste, dalle quali sono emerse le immagini.

lasciando spazio ai genitori per visualizzare le loro trascrizioni personali, questo avrebbe sviato il proposito originale delle PEI a favore di una ripresa degli argomenti già emersi. Rispetto la forma scelta, le immagini sono state stampate e poste su cartoncino semi-rigido di forma quadrata di circa 10 cm di dimensione. Proporre graficamente un'immagine che rimanda allo spezzone di una pellicola cinematografica – quindi ad un frame del nastro perforato sul quale sono presenti i fotogrammi – trova ragione nell'accostamento tra immagine filmica e fotografia/rappresentazione singola rispetto ad un più ampio discorso legato al montaggio filmico. Far scegliere ai genitori le immagini proposte o invitarli a portarle in autonomia, significa far costruire loro implicitamente una nuova narrazione che tocca solo particolari aspetti del loro ruolo educativo; così possiamo intendere il *medium* cinematografico come ambiente nel quale

“le immagini svolgono una funzione di organizzazione dell'immaginario [e quest'ultimo] non è un semplice insieme di immagini che vagano liberamente nella memoria e nell'immaginazione; ma si configura come una rete di immagini nella quale il senso è dato, di volta in volta, dalle relazioni che attuano, e che si organizzano secondo una ri-creazione”¹³⁶.

Ciò che si fa rilevante in questo lavoro è la scelta dell'immagine e la sua significazione; al pari della visione di un film, lo sguardo del genitore, che si focalizza su quel particolare espediente immaginifico, risuona emotivamente e metaforicamente rispetto al suo ruolo in famiglia. I genitori si trovano così a creare una narrazione nata da un montaggio di immagini, simile alla costruzione di un Blob¹³⁷, ovvero “immagini, disposte l'una accanto all'altra, [che] si fondono sempre in una nuova idea che emerge da questa comparazione come qualcosa di qualitativamente diverso”¹³⁸.

Il film propone una sequenza narrativa con immagini in movimento, rispetto alle quali lo spettatore può inserirsi nella trama e lavorare sul suo sguardo al fine di riflettere sulle proprie disposizioni emotive e cognitive; le immagini “risuonano”, vengono quindi colte come occasione per una rielaborazione e interpretazione personale. Se diversamente il genitore è invitato a scegliere di costruire lui stesso una sequenza di immagini, il suo ruolo è spiccatamente creativo: elabora delle connessioni di senso avendo come base non già una sequenza stabilita ma libere immagini legate solo da uno stesso macro-tema. Per riprendere la metafora della rete, che a più riprese ritorna in questo scritto, è come se i significati associati alle immagini si trovassero in una rete legata allo stesso tema – l'oggetto della ricerca – che il genitore è chiamato ad annodare secondo il proprio personale sentire. Il testo composto da questa sequenza di immagini scelte si fa plurimo, “è *mimesis* di

¹³⁶ E. Mancino, *Op. Cit.*, 2009, p.190.

¹³⁷ Il termine trova origine dal titolo di una trasmissione televisiva nata in Italia nel 1989 – “Blob” appunto – trasmessa da allora sul canale Rai3 e ideata da Massimo Guglielmi, Enrico Ghezzi e Marco Giusti, nella quale ogni filmato è montato secondo lo stile di giustapposizione di filmati.

¹³⁸ A. Magrì, *Di blob in blob. Analisi di semiotica comparata. Cinema Tv e Linguaggio del corpo*, Aracne, Roma, 2009, p.10. Per un lavoro di ricerca con riferimento a questo metodo ricordo una recente ricerca di dottorato: F. Jorio, *Immaginarre (attraverso) la formazione. Esplorazioni auto/biografiche per comporre visioni dell'educazione*, 2015, Available at www.academia.edu. Cfr. Mancino E., *Narrare con altri linguaggi*, in D. Demetrio, *Educare è narrare*, Mimesis, Milano, 2012.

dinamica rappresentazione”¹³⁹, ovvero se le immagini come le parole tradiscono l’attimo mentre lo consegnano al tempo – perché veicolano una pluralità di interpretazioni – diventa interessante prestare attenzione alla forma che viene costruita con le immagini. Ciò che conta è la trama che soggiace all’attribuzione di senso delle rappresentazioni scelte, poiché la relazione con l’arte non è *mimesis* guidata da regole, bensì esibizione simbolica, espressiva, comunicativa dei significati conoscitivi delle forme dello spazio e del tempo¹⁴⁰. Tuttavia l’obiettivo del lavoro non è precisamente la creazione di un montaggio o Blob ma, come si è visto, partire da un espediente visuale (l’immagine) per approfondire ciò che i genitori ritengono sia significativo rispetto al loro desiderio educativo con i figli.

Le azioni di ricerca si sono quindi organizzate chiedendo ai genitori di scegliere 5 immagini su 30 proposte che risuonassero di più rispetto al loro desiderio educativo, quindi in termini propositivi, e di sceglierne diversamente solo una che indicasse un aspetto del loro ruolo genitoriale nel quale il desiderio si manifesta in termini negativi. Le ragioni di questa scelta, in termini numerici, trovano ragione nel processo di discussione delle immagini. Come si è detto infatti il colloquio si svolge a tre partecipanti: il ricercatore e i due genitori; a ben vedere i genitori sono stati considerati nelle loro singolarità di padri e madri e non insieme, poiché al di là di un confronto nella coppia non da escludere – seppur dopo le interviste singole abbia invitato loro a mantenere il riserbo sulle tematiche trattate – essi sono stati spronati a far emergere il loro personale punto di vista sulla questione considerata. Questo particolare, rilevante nella misura in cui produce più significazioni rispetto all’immagine, è stato chiarito loro prima di iniziare il lavoro; si ipotizza quindi che per discutere insieme di una rappresentazione più o meno metaforica serva una quantità di tempo rilevante¹⁴¹ che nel totale delle 12 immagini scelte/portate dai genitori poteva allungarsi ulteriormente diventando eccessivo. Si doveva tener conto infatti che seppur la ricerca poteva assumere toni divertenti e dinamici, legati al parere personale nel significare un’immagine, il lavoro richiesto ai genitori è impegnativo e di concentrazione poiché si tratta di motivare la scelta, esplicitare in modo chiaro le diverse particolarità individuate e sostenere il confronto per ogni immagine. Inoltre porre il vincolo su 5 immagini significa anche indirizzare la scelta dei genitori rispetto agli aspetti più rilevanti del loro ruolo, quindi invitarli ad un’operazione di “taglio” di quegli elementi superflui o poco interessanti da proporre nel confronto. La scelta invece di far individuare solo un’immagine negativa, nasce dal fatto che si è deciso di focalizzare l’attenzione rispetto alle positività del ruolo piuttosto che sulle criticità; ma d’altra parte gli elementi critici emergono anche partendo da ciò che è positivo, proprio per la natura mutevole dell’immagine, che può essere letta su più livelli.

Rispetto invece all’organizzazione del setting, le ricerche si sono svolte nelle abitazioni degli intervistati in tutti i casi; i genitori hanno preparato un tavolo sgombro nel quale

¹³⁹ E. Mancino, *Op. Cit.*, 2009, p.51.

¹⁴⁰ Cfr. E. Franzini, Il pensiero e l’immagine, in Bellamio, D., (a cura di), *Op. Cit.*, 2004, p.112.

¹⁴¹ Prendo come paragone una ricerca – Tonge J., Moore S., Ryan M., Beckley L., “Using Photo-Elicitation to explore Place Attachment in a remote setting”, *The Electronic Journal of Business Research Methods*, Volume 11, Issue 1, 2013, pp. 41-50) – nella quale è esplicitata la relazione tra campione-immagini-tempistiche. In particolare in 16 interviste è stato chiesto a ognuno dei partecipanti di proporre un numero di quattro immagini a testa da discutere in un’intervista che si è protratta per una durata variabile tra i 7 e i 35 minuti.

potessimo sederci in tranquillità e sul quale ho proposto – o hanno proposto se si tratta di PDPE – le immagini da discutere. Questo campo di ricerca e di esperienza, necessita quindi di essere ritualizzato; in entrambe le varianti del metodo *Photo Elicitation* ho nuovamente ribadito i punti salienti del discorso come cornice al lavoro che si andrà a svolgere, mentre nel dettaglio:

- se PEI – si sono proposte ad ogni genitore le trascrizioni ma si è chiesto loro di accantonarle subito, potendo così illustrare le immagini preparate. Ogni illustrazione riporta nella parte posteriore, in forma anonima, l'espressione letterale di riferimento all'immagine che non viene però mostrata e anzi è espressamente chiesto all'intervistato di non girare l'immagine per non farsi influenzare dalle parole. Nel proporre le rappresentazioni si è dichiarata ai genitori la loro origine; in questo modo si è delineata una loro postura rispetto alle immagini poiché il *medium* esterno non è stato recepito come totalmente estraneo ma implicava, anche se non direttamente, un loro contributo. Un altro nodo risolto è stato quello di mediare rispetto alla scelta di una stessa immagine da parte di entrambi i coniugi; in questo caso si è proposto di tenerla come immagine comune, oppure era lo stesso genitore a cederla all'altro a favore in un'altra immagine. Non si evidenziava un problema in questo poiché ogni immagine sarebbe stata commentata da entrambi i genitori, quindi anche quella scelta da entrambi.
- Se PDPE – in un primo momento entrambi i genitori hanno insieme illustrato le immagini ma la discussione ha preso pieghe diverse a seconda del volere dei coniugi: in tre casi si è alternato il turno, quindi ad un'immagine della madre seguiva una del padre, e così via. Solo in un caso si è preferito seguire tutte le immagini proposte dal genitore per non interrompere il flusso e la coerenza della narrazione.

A conclusione di tutti gli incontri si sono ringraziati i genitori e si è rimandato ai mesi successivi per un nuovo incontro nel quale verranno illustrati globalmente i risultati della ricerca.

1.5. La Clinica della Formazione come cornice al lavoro d'indagine.

L'uso delle immagini in questo percorso di ricerca trova anche in ambito italiano un'applicazione che merita di essere citata, poiché rientra a pieno titolo come contributo teorico ed epistemologico nello svolgersi di questa indagine: la Clinica della Formazione (CdF). Essa viene fondata da Riccardo Massa, pedagogista e filosofo dell'educazione, dal 1980 professore ordinario di Pedagogia e direttore dell'Istituto di Pedagogia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano nonché, dal 1998 fino alla sua scomparsa avvenuta nel 2000, professore ordinario di Filosofia dell'Educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca¹⁴². Scegliere di riferirsi al pensiero di questo autore significa condividere le premesse teoriche e metodologiche che ad esso soggiacciono e seguirle anche in questa

¹⁴² <http://www.centrostudiriccardomassa.it/index.php/riccardo-massa>

ricerca. In particolare la Clinica della formazione rappresenta una declinazione originale e innovativa della ricerca e della formazione riguardo al sapere e al lavoro pedagogico, quindi rispetto alle pratiche dell'educazione e alla ricerca ad esse connesse, che trova le sue radici nel pensiero filosofico materialista e strutturalista, oltre a contributi di tipo psicoanalitico e le riflessioni sul concetto di dispositivo già viste con Foucault. Nelle pagine seguenti si declineranno queste caratteristiche rispetto all'indagine svolta, cogliendo le specificità e l'originalità della CdF in questo lavoro di ricerca.

La pertinenza epistemologica della Clinica della Formazione in questa ricerca.

Prima di approfondire lo sguardo rispetto alle prassi specifiche della Clinica della formazione, è necessario fare delle considerazioni preliminari; da un lato si tratta di confermare quanto “sia sul versante della ricerca che su quello pratico-operativo la *clinica della formazione* di presenta come un dispositivo”¹⁴³ – sulla scorta delle riflessioni già spese nel capitolo due paragrafo 2.2.3 rispetto a come si è letta la famiglia in questo lavoro di ricerca – e dall'altro di constatare la pertinenza degli assunti epistemologici tipici della Clinica con il paradigma e il disegno di questa ricerca.

Un primo dato che conferma la scelta adottata riguarda la possibilità di “riappropriarsi di un modello di sapere, di un modello di costruzione del sapere e di un modello di pratica di ricerca”¹⁴⁴ pedagogica, che possa fare capo ed essere compreso in un sapere clinico, ambito fecondo nel quale sorge la Clinica della formazione. Come gli studi condotti da Foucault ricordano, si tratta di ritrovare nella storia del sapere clinico (e nelle sue pratiche) delle radici epistemologiche volte a rendere adottabile e pertinente la CdF in questa ricerca.

Emerge così che a partire da un sapere clinico e dalle pratiche connesse possono costruirsi scienze cliniche oggettivanti – si pensi alla medicina – ma anche propriamente scienze cliniche del soggetto, come l'educazione e la formazione. Entrambe si fondano sulla prassi Clinica che legge i casi che osserva nella loro concretezza e individualità; ciò significa, come primo dato coerente rispetto al paradigma di ricerca adottato, che la Clinica si fa ricerca perché è essenzialmente empirica, ovvero legata ad un fare, un agire, e quindi circolarmente ad un sapere, saper essere e saper fare. Questo circolo produttore di conoscenza riguarda anche la pedagogia dal momento in cui valorizza l'uomo nella sua individualità, a partire da saperi che lo controllano, poiché “il progetto educativo è costitutivamente un *progetto di potere*, è costitutivamente *progetto di assoggettamento*”¹⁴⁵. Ritorna allora il tema del dispositivo, poiché al di là del riconoscere dimensioni costitutive e trasversali le diverse esperienze educative – presenti anche nel fare ricerca – è da evidenziare quanto gli eventi che l'individuo ritiene significativi nel suo percorso e porta nel suo essere in ricerca e che condivide, si riferiscono al processo formativo del quale è stato soggetto e oggetto al contempo¹⁴⁶.

Un secondo dato, accanto all'empiricità del fare ricerca in CdF e al considerare la stessa come un dispositivo – quindi comprendente dimensioni strutturali e attraversate da rapporti di forza che riguardano in senso generale la storia formativa del soggetto – riguarda la

¹⁴³ Cfr. A. M. Franza, *Op. Cit.*, 2002.

¹⁴⁴ R. Massa, in G. Sola (A cura di), *Op. Cit.*, 2002, p.317.

¹⁴⁵ *Ivi*, p.319.

¹⁴⁶ Cfr. A. M. Franza, *Op. Cit.*, 2002.

dimensione interpretativa insita nella pratica clinica. In particolare adottando uno sguardo loquace (Foucault 1969) che smarca la pedagogia da un modello di scienza applicata per collocarla invece in una dimensione applicativa – ovvero attenta e in ascolto dell'accadere educativo – si apre il campo all'interpretazione dei dati che provengono dal campo di ricerca. In altri termini a partire dalla relazione clinica con il malato fino a giungere al contributo psicoanalitico freudiano, l'attenzione al linguaggio e alla relazione diventa un elemento fondamentale dal momento che permette di comprendere l'individuo, nei suoi significati e nei suoi aspetti emotivo-affettivi. La dimensione ermeneutica, che trova spazio come contributo filosofico in questa ricerca, ribadisce quanto nella pratica di ricerca, mai solitaria ma intersoggettiva (con i partecipanti, con la comunità scientifica) sia indispensabile affinare lo sguardo e indagare rispetto agli aspetti nascosti e latenti emersi nel fare ricerca. Tenere alta l'attenzione rispetto a questo particolare contributo a livello epistemologico clinico – ribadendo quanto con questo termine non si intenda la diagnosi, la cura, l'intervento sul malato – significa aprire alla profondità del campo d'indagine che riesca a comprendere “una semiotica della formazione. Ecco perché se si parla di clinica viene aprendosi una questione del segno, del significato, del simbolo, del significante”¹⁴⁷ che da un lato legittima la necessità, come ricercatori, di promuovere un'indagine continua volta ad approfondire e scavare nei significati della formazione, e dall'altro conferma quanto un contributo Clinico (della formazione) sia pertinente in questa ricerca dal momento che trova nella rappresentazione, nel segno non manifesto e nell'interpretazione la sua chiave di svolta nel tentare di portare alla luce i desideri genitoriali.

Le interviste con i genitori come setting.

Sulla scorta di quanto affermato ora, il lavoro di Clinica della Formazione è pertinente ad un oggetto di ricerca che trova nel discorso educativo una sua legittimità. Il desiderio educativo genitoriale, tema non estraneo al sapere e al dibattito pedagogico, necessità di calarsi nel campo e trovare a partire dal dato empirico una sua forma. La CdF risulta pertanto un tentativo più che elaborato di costituire una pratica che sappia indagare concretamente l'evento educativo, senza ridursi esclusivamente a lavoro riflessivo e intellettuale. Ecco che allora, seguendo Franza, essa designa “la progettazione e la conduzione della ricerca circa gli elementi costitutivi, i processi e i dispositivi della formazione d'individui e di gruppi di individui secondo l'organizzazione e le modalità proprie del metodo clinico” (Cfr. Franza 2002) con il coinvolgimento del ricercatore nella ricerca, non solo attento all'oggetto di indagine ma anche rispetto alle relazioni e all'ascolto dei significati che emergono dai partecipanti.

A partire da Riccardo Massa e successivamente in riferimento al costituito Gruppo di Clinica della Formazione da lui ideato, si è quindi realizzato un approccio e una metodologia di ricerca educativa volti ad avvicinarsi alla concretezza della “materialità educativa”¹⁴⁸, ovvero sviluppare una conoscenza di tipo empirico, locale, nella concretezza degli accadimenti educativi, in modo da incentivare un dialogo virtuoso tra teoria e prassi nei riguardi dei processi formativi. La premessa è che qualunque teorizzazione pedagogica

¹⁴⁷ R. Massa, in G. Sola, (A cura di), *Op. Cit.*, 2002, p.325.

¹⁴⁸ Cfr. F. Antonacci, F. Cappa, (a cura di), *Op. Cit.*, 2001.

– discorso analogo per la ricerca in ambito pedagogico – dovrebbe pensarsi come sempre in rapporto al mondo della vita ma nello stesso tempo ad un livello differente da essa. L'accadere storico-sociale della formazione, lascia così intendere la materialità educativa come “l'insieme di quelle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione sia in quanto mondo vitale, sia in quanto azione intenzionale per un verso e progettazione tecnica per l'altro”¹⁴⁹. Da questo punto di vista la ricerca, che si esplica metodologicamente in una serie di colloqui e interviste, risulta pedagogicamente fondata perché situata nella storia di vita dei soggetti ma comprensibile nelle condizioni dettate dalla ricerca stessa, anche come momento formativo per i partecipanti.

Un primo dato che risulta evidente è il legame con la psicoanalisi in un duplice senso. Anzitutto la CdF aspira alla creazione di un *setting* specifico nel quale la ricerca educativa trova le condizioni per dispiegarsi, “cioè un campo relazionale dotato di certe regole condivise”¹⁵⁰; ciò significa che a diversi gradi si ha l'occasione di lavorare congiuntamente rispetto ad un momento conoscitivo, tecnico ed esistenziale volto alla costruzione di un sapere pedagogico. In altri termini la ricerca si sviluppa attraverso una serie di mosse metodologiche e strumenti non considerabili come mere tecniche applicate, piuttosto come occasione di apprendimento e scoperta. La psicoanalisi a riguardo offre quindi un primo contributo nella costruzione di uno spazio ad hoc nel quale rielaborare criticamente i significati che emergono rispetto all'esperienza di Clinica e di ricerca; inoltre lo sguardo psicoanalitico risulta affine a quello del ricercatore nel momento in cui gli consente di approfondire aspetti nascosti e latenti – come nella natura del desiderio – senza cedere a facili e sterili interpretazioni.

Un secondo dato riguarda la strutturazione del *setting*, poiché non è sufficiente riconoscere e allestire le condizioni materiali nel quale far emergere i significati legati all'oggetto di indagine, ma al ricercatore sono richieste particolari accortezze come indicazioni per procedere all'indagine in modo sistematico ma accogliente rispetto all'emersione dei dati. Come si è detto tutti i colloqui si sono svolti a casa dei genitori intervistati, tranne in un caso nel quale si è scelta la biblioteca come luogo “neutro” sia per i partecipanti che per il ricercatore; rispetto ad un'analisi Clinica del lavoro di ricerca si fa riferimento in particolare ai colloqui *Photo Elicitation*, nei quali si sono adottate le immagini come *medium* per l'emersione dei dati e che come si vedrà risultano pertinenti ad un'analisi di tipo clinico (CdF). Queste conversazioni si sono quindi svolte nelle rispettive abitazioni dei genitori, e il diario di ricerca risulta ancora utile per rendere evidente la materialità del *setting* costituitosi. Infatti si è sempre avuto a disposizione un tavolo, più o meno spazioso, nel quale poter dispiegare le immagini, posizionarle e selezionarle; generalmente come ricercatore mi ponevo di fronte ai genitori, che spesso erano accanto sullo stesso lato del tavolo o tutt'al più conseguenti uno all'altro (se uno era posizionato sul lato corto e l'altra sul lato lungo). Gli ambienti erano tranquilli, senza televisioni accese o altri elettrodomestici che disturbavano, e salvo in alcuni casi si è stati interrotti nelle conversazioni dal sopraggiungere dei figli – che avevano bisogno qualcosa o curiosavano nel lavoro – pur non inficiando il lavoro o interrompendolo per lunghi momenti. Anche

¹⁴⁹ R. Massa, (a cura di), *Op. Cit.*, 1992, p.20.

¹⁵⁰ R. Massa, in G. Sola, (A cura di), *Op. Cit.*, 2002, p.328.

rispetto alla questione tempo si è avuto molto margine di gestione, infatti pur considerando lo svolgersi delle conversazioni durante la settimana dopo cena, i genitori non hanno posto limiti alla conversazione che spontaneamente si è conclusa nell'affrontare le questioni sollevate.

Quando si fa riferimento al *setting* non si considera però solo la strutturazione concreta dell'evento, ma si implicano una serie di regole fondamentali che il ricercatore-clinico dovrebbe seguire per far sì che il momento conoscitivo di ricerca si espliciti nelle sue potenzialità. Si possono individuare cinque regole fondanti questo lavoro di ricerca e già presenti come indicazioni nella Clinica della formazione (Massa 1992) elencate in 4 punti.

1. L'intransitività risulta la prima accortezza da seguire poiché concerne il fatto che il ricercatore – al pari del conduttore in un gruppo clinico – non è chiamato a erogare un sapere ma piuttosto indurre, attraverso le prassi della ricerca, alla scoperta e alla nominazione di emozioni e significati anche latenti; è infatti successo che i genitori, riconoscendo nella figura del ricercatore un possibile esperto in ambito educativo, abbiano tentato di avere delle risposte ai dubbi sollevati rispetto agli aspetti riguardanti il loro ruolo. Per il ricercatore è necessario pertanto non solo smarcarsi da un'eventuale ruolo di superiorità (in termini di sapere, da comprovare) rispetto alla coppia, ma a lui è richiesto di oggettivare le stesse dinamiche emergenti.
2. Un secondo punto fa proprio riferimento a questo, quindi a un'analisi, restituzione e interpretazione in sede di ricerca che non riguardi il particolare mondo interiore dei partecipanti, piuttosto gli eventi considerati rispetto alle loro incidenze, dinamiche, significati rispetto al mondo della formazione in famiglia e in particolare nel rapporto tra genitori e figli in termini di desiderio. L'essere oggettivo del ricercatore è da intendersi come valorizzazione delle esperienze raccontate e delle emozioni che emergono, non rimanendo coinvolti nelle dinamiche personali e negli aspetti del ruolo genitoriale sollevati se questo implica interpretare e inferire rispetto al mondo intimo e personale dell'intervistato. È l'esempio di una madre (T9) che durante la sua intervista singola esprime una sua emozione mentre parla della relazione con i figli: “adesso mi fai piangere” (94).
3. Una terza regola fa capo alla referenzialità, ovvero come si è avuto modo di rendere esplicito in questo lavoro, la ricerca è costruita su aspetti teorici e metodologici che orientano il lavoro e necessitano di essere realizzati; per il ricercatore è mantenere costante l'attenzione rispetto agli obiettivi dell'indagine non cedendo a possibili deriva, spesso interessanti da approfondire ma non pertinenti al lavoro, ma ancora considerare lo stesso percorso di Cdf costituito da quattro «stanze» che individuano un percorso ben definito di formazione (Massa 1990). In una intervista di coppia con le immagini ad esempio, è una madre che mentre sta parlando si accorge di uscire fuori tema: “ma era sulla C. il tema, stiamo divagando, l'adolescenza” (PDPE, T4, r.109).
4. Le ultime due regole fanno capo all'impudicizia e all'avalutatività. Si tratta da una parte di legittimare le parole del ricercatore nell'indagare aspetti interessanti che si affacciano nella conversazione con delle limitazioni – riguardo le fantasie, i dettagli emotivi – controllando d'altro canto di evitare di esprimere giudizi morali – quindi valoriali e ideologici – rispetto alla visione dei partecipanti. L'autenticità della relazione che si sviluppa nei colloqui non deve quindi permettersi di oltrepassare una linea invisibile,

seppur molto presente, di pudore e rispetto della storia altrui ma anzi cogliere l'occasione per valorizzarla. In questo senso si tratta ad esempio di controllare il proprio linguaggio non verbale ed evitare che i genitori possano recepire eventuali punti di vista del ricercatore rispetto le loro parole, magari non condivisi.

Le quattro stanze e l'articolazione assunta in questo disegno di ricerca.

Come si è detto la regola della referenzialità prevede quattro di stanze che riprendono globalmente la progettazione educativa.

1. La prima stanza è quella della narrazione della vicenda formativa e riguarda la fenomenologia esistenziale della formazione stessa. La CdF trova un'applicazione importante nella formazione dei professionisti dell'educazione a più livelli, pertanto risulta interessante considerare il racconto come occasione per narrare il proprio romanzo di formazione, episodi o particolari che riguardano la propria attività professionale ma anche l'esperienza come soggetto in formazione. Questo primo momento risulta pertinente per i partecipanti alla ricerca, quindi genitori, che non solo sono soggetti che dovrebbe dare formazione, ma nello stesso tempo sono individui che hanno una formazione che agisce nel loro ruolo. L'approccio narrativo, citato in questa ricerca come contributo, trova in questa stanza la sua emersione più significativa; è in gioco infatti, attraverso le interviste, i colloqui e le conversazioni con i genitori, un dispositivo esistenziale che pone in luce un sapere orale, legato al vivere quotidiano come alla memoria e al cambiamento. La fenomenologia, anch'essa filosofia di riferimento in questa indagine, si mostra come analisi biografica e soggettiva nella quale emerge il vissuto personale del genitore. Come infatti è emerso in modo palese nelle interviste, "il presupposto è quello che sia sempre la propria vicenda di formazione ad agire poi nella relazione formativa che si conduce"¹⁵¹. Dare parola ai genitori è occasione per esplorare la loro realtà familiare, e nello stesso tempo gettare un primo sguardo e far emergere, in modo più o meno visibile, il desiderio che soggiace al proprio ruolo educativo.
2. La seconda stanza è quella della categorizzazione della rappresentazione formativa. Si tratta, sulla scia dei dati emersi nella prima stanza, di sistematizzare con immagini, elementi lessicali, metafore, definizioni ecc. le attribuzioni di significato rispetto quanto narrato. Si tratta di considerare in questo caso un dispositivo ideologico poiché si attribuiscono valori alle strutture valutazionali in gioco nelle ideologie professionali, nei paradigmi epistemologici e nelle rappresentazioni sociali rispetto a come si costruisce la realtà della formazione. In questa ricerca la seconda stanza non ha trovato margine di applicazione dal momento che non si trattava di sistematizzare la formazione espressa dai genitori, rimanendo coerente invece rispetto all'indagare il desiderio come oggetto della ricerca. Tuttavia, seppur non completamente considerata, una certa sistematizzazione delle narrazioni prodotte nella prima stanza – ad un livello diverso da quello previsto dalla CdF – ha permesso di far emergere alcune significative attribuzioni di senso rispetto al desiderio educativo genitoriale. Si potrebbe associare questa stanza alla prima analisi dei dati svolta sulle trascrizioni delle interviste singole ai genitori e le successive riflessioni che hanno consentito di ampliare il disegno di ricerca.

¹⁵¹ R. Massa, *Op. Cit.*, 1990, p.588.

3. La terza stanza fa riferimento all'interpretazione della relazione formativa, con particolare riguardo all'analisi della costellazione emotiva e dei vissuti soggettivi rispetto a quanto narrato e categorizzato in precedenza. Sono qui in gioco le dimensioni inconsce sottese alla formazione, le componenti fantasmatiche – materna e paterna – le dimensioni seduttive, distruttive, proiettive, motivazionali. In dettaglio è importante sottolineare quanto in questa stanza sia attuale e indagabile “un desiderio di formare ed essere formati” che trova in questa ricerca una consona pertinenza; il sapere psicoanalitico a cui si rimanda, e che influenza inevitabilmente l'oggetto di indagine, invita ad approfondire i temi indagati con procedure e strumenti adeguati che riguardano sia la CdF ma che si inseriscono più globalmente nel metodo *Photo Elicitation* scelto.
4. Se nella terza stanza è in gioco un dispositivo inconscio, nell'ultima stanza è presente un dispositivo di elaborazione, con l'obiettivo di strutturare la situazione formativa attraverso la ricomposizione delle procedure e degli elementi emersi nelle precedenti stanze. Nei riguardi della formazione, rispetto ciò che concerne la Clinica della formazione, si tratta di individuare un dispositivo metodologico, nonché esperienziale che colga la formazione come sapere prassico spesso ad un livello latente; ma nuovamente si tratta di far riferimento ad una certa strutturazione semiotica, simbolico-metaforica, oltre ad una dimensione gruppale, ludica, iniziatica, pragmatica. È qui in gioco una dimensione prettamente pedagogica nella strutturazione dell'esperienza nelle proprie dimensioni fondanti (quindi spazi, tempi, corpi, simboli ecc.) che configurano l'esperienza educativa come area potenziale. Nei riguardi di questa ricerca ciò significa che a partire dalla conoscibilità empirica indagata è possibile considerare il lavoro di indagine anche come momento almeno di scoperta – se non anche di apprendimento – per i genitori partecipanti. L'emersione e la riflessione in itinere e a posteriori rispetto a quanto è emerso dalla conversazione si configura come momento non scontato ma auspicato – e in questa ricerca anche attuato – che fornisce ulteriori dati importanti per gli scopi prefissati.

Il lavoro deittico.

Come si è detto la ricerca è supportata da un impianto metodologico che trova nell'intervista lo strumento privilegiato per indagare il campo; in particolare è la fase di colloquio con le immagini ad essere pertinente rispetto al proposito di far emergere il desiderio educativo dei genitori, poiché la rappresentazione simbolico-metaforica che consente l'immagine si offre come momento di apertura rispetto alle significazioni anche latenti delle manifestazioni di desiderio. L'immagine, fornita ai genitori oppure richiesta, è stimolo, *medium* per aprire la riflessione.

Nel lavoro di Clinica della Formazione si possono individuare tre deissi, ovvero le indicazioni, gli ancoraggi, le occasioni stimolo (Cfr. Massa 2002), e sfruttarle in modo congiunto o personale rispetto al lavoro, come nel caso di questa ricerca.

Una prima deissi – interna – riguarda la possibilità di narrare in piccolo gruppo esperienze personali, episodi legati alla propria formazione, come professionisti o meno; i genitori risultano soggetti idonei, pertanto in questa ricerca si è chiesto loro di narrare momenti legati al loro ruolo formativo in due tempi. Nelle interviste singole e di coppia è stato

esplicitamente chiesto loro di proporre nella conversazione degli esempi rispetto al loro ruolo educativo; in secondo luogo, a conclusione delle interviste PEI quindi a seguito del lavoro con le immagini, è stato chiesto ad ogni genitori di scrivere un particolare momento rappresentativo del proprio desiderio educativo¹⁵².

Una seconda deissi – esterna – vede nella possibilità di offrire ai partecipanti uno stimolo esterno (un testo) che prima di essere categorizzato viene ri-narrato dai partecipati. Lo stimolo, dal testo letterario a quello cinematografico, è quindi pretesto per proporre nuove significazioni. Si accompagna a questa una terza deissi – di tipo proiettivo-fantasmatico – che gioca sulla dimensione simbolica di uno stimolo esterno, espressivo, creativo, nella possibilità di estroflettere una rappresentazione di forte valenza rispetto al mondo della formazione e del mondo della vita. L'immagine risulta pertinente a questo tipo di deissi, piuttosto che alla seconda – nonostante sia riconosciuta una componente fantasmatica ad ognuna delle tre (Cfr. Massa 2002) – perché attenendosi al mondo fantastico e fantasmatico del soggetto, si propone di approfondire quegli aspetti di desiderio che soggiacciono alla manifestazione più facilmente rintracciabile in una conversazione. Le immagini proposte sono quindi stimolo deittico, se viste come occasione e *medium* volte ad indagare l'oggetto della ricerca.

Come si evince da questa analisi del metodo di CdF, esso si offre come cornice alla ricerca in modo pertinente non solo rispetto alle impostazioni metodologiche che lo riguardano, ma anche rispetto al farsi del metodo stesso in riferimento alle indicazioni epistemologiche che gli competono. L'articolazione e il procedere secondo le stanze, in modo personale, rispecchia l'idea di una ricerca che si costruisce in itinere “ascoltando” il campo, quindi venendo incontro da un lato alla disponibilità dei partecipanti e dall'altro mantenendo un costante riferimento alle metodologie adottate, facendo sì che risultino adatte all'oggetto da indagare. La fenomenologia, come l'approccio narrativo, l'ermeneutica e il sapere psicoanalitico, trovano in questa particolare applicazione della Clinica della Formazione un abito calzante, capace di rendere coerente lo svolgersi di questa ricerca, in ambito educativo, fornendo una cornice chiara rispetto al metodo.

2. Analisi dei colloqui con le immagini.

Questo capitolo di analisi dei dati è diviso in due parti che fanno riferimento alle declinazioni del metodo illustrate, mostrando particolare attenzione ai contenuti emersi, quindi alle interpretazioni fornite dai genitori e alle significazioni che prendevano spazio nel dialogo. Le pagine che seguiranno sono il nucleo chiave di questo lavoro di ricerca, rispetto la qualità dei dialoghi, delle questioni sollevate, delle sfumature sottolineate dai genitori. Si tratta di gettarsi nelle parole di padri e madri allo scopo di portare alla luce le diverse possibili declinazioni del loro desiderio educativo; non è una sistematizzazione completa dei risultati emersi, che invece riguarderà il capitolo quattro conclusivo di questo lavoro.

¹⁵² Sugli episodi emersi, la pertinenza nella ricerca e le considerazioni metodologiche si rimanda al successivo paragrafo, parte 2.1.3.

2.1.I risultati tramite *Photo Elicitation*.

2.1.1.Come è stata svolta l'analisi ermeneutica.

Questa nuova fase di analisi ha visto un'attenzione ai contenuti emersi molto dettagliata in base alle parole del genitore, non slegata dalla precedente analisi ermeneutica (paragrafo due di questo capitolo) ma a essa integrata, alla luce delle nuove interpretazioni fornite da padri e madri. Come si è detto le espressioni del genitore scelte potevano essere lette dal punto di vista denotativo – quindi «letteralmente» – oppure «metaforicamente». Nel primo caso si sarebbe sminuito il senso dell'affermazione del genitore e non si sarebbe colta la porosità di senso che lasciava intravedere, opzione invece scelta in questa fase finale. I passaggi finora svolti hanno quindi visto l'estrapolazione di tali parti significative dal testo globale dell'intervista, seguita da un'analisi delle parole affine alla distinzione Peirciana sul segno. Le unità minime di significato rintracciate in ognuna delle 30 frasi estratte rimandavano ai macro temi della ricerca: genitorialità, desiderio, educazione. La parola, in quanto segno, è quindi indice perché dà indicazione rispetto ai temi suddetti. In modo coerente con la teoria di riferimento, il segno-indice è suscettibile di interpretazioni; la parola indicata rimanda a un'immagine, facendosi così simbolica nella misura in cui richiede nuove interpretazioni. La parola e le frasi sono così diventate immagini, medium in grado di aprire nuovamente il discorso sul desiderio genitoriale.

La tabella seguente invita ad essere letta seguendo le indicazioni numeriche che fanno capo alle diverse parti di cui è costituita, e che riprendono i passaggi metodologici e le diverse analisi svolte nei paragrafi precedenti.

2.Segno (dalle parole alle immagini scelte e proposte)	1.Indicatori per la costruzione dell'immagine (in quanto l'espressione del genitore, e di conseguenza la rappresentazione, è indice). Corrispondono alle unità di significazione individuate nell'analisi ermeneutica delle interviste individuali.
	3.Classificazione dell'immagine rispetto all'analisi ermeneutica.
	4.Grado di aderenza delle immagini rispetto alle parole pronunciate (forma).
5.Prima interpretazione rispetto al segno	
6.Da chi viene scelta l'immagine.	
7.Emergono/non emergono nuovi contenuti.	

- Il punto 1 (colonna di dx, prima riga) ripropone le unità di significato che hanno permesso di portare alla luce le frasi “metaforiche” dei genitori; tali parole costituiscono le indicazioni che permettono il passaggio dalle parole alle immagini, infatti qui il segno si fa indice: la parola da un lato rimanda a dei significati, dall'altro a delle immagini che si rendono suscettibili di interpretazioni.

- Il punto 2 (colonna di sx, “segno”) è la composizione delle immagini sorte dal precedente lavoro di analisi; è importante sottolineare che nel passaggio dal segno in quanto indice all’immagine, esso si configura come simbolo; in altri termini la rappresentazione rimanda a nuovi significati che fanno capo alle indicazioni evidenziate, e che richiedono uno sguardo metaforico nella lettura degli elementi che vanno a comporre l’immagine proposta ai genitori.
- Il punto 3 (colonna di dx, seconda riga) ripropone la classificazione degli stralci indicata nel paragrafo due rispetto all’analisi ermeneutica, in base ai temi che il genitore propone con la sua affermazione.
- Il punto 4 (colonna di dx, terza riga) è una nuova sistematizzazione rispetto al grado di associazione tra gli elementi grafici presenti nell’immagine le parole del genitore. La rappresentazione della parola in immagine, operata arbitrariamente dal ricercatore attendendosi alle parole-indice dell’intervistato, ha infatti dato luogo a figure differenti che è possibile classificare rispetto al diverso grado di aderenza con quanto affermato da padri e madri; in altri termini ciò significa che l’immagine, nei suoi segni grafici – colori, forme, elementi raffigurati – ha trovato gradi diversi di corrispondenza con l’espressione metaforica verbale del genitore. Il presupposto è che slittare dalle parole alle immagini è un’operazione che può evidenziare delle analogie rispetto al contenuto e alla forma ma può altresì presentare elementi nuovi rispetto alle parole (ed è proprio sul *surplus* dell’immagine che nasce questa seconda parte di ricerca). Quando si è ritrovato più di un elemento di concordanza tra le parole del genitore e l’immagine scelta, si è stabilito che l’immagine era aderente alle parole dell’intervistato. Queste rappresentazioni sono la maggioranza nel gruppo delle 30 proposte ai genitori. In altri casi invece la relazione tra ciò che il genitore ha comunicato e l’immagine scelta è stata più nascosta, quindi al di là di un elemento in particolare che legava l’espressione metaforica alla rappresentazione, non si è riscontrato un grado di aderenza così marcato tra parole e immagine. Le immagini sono quindi classificate rispetto a quanti elementi hanno in comune con le parole del genitore; avremo così immagini aderenti – se gli elementi sono particolarmente pertinenti l’espressione verbale del genitore – oppure immagini nuove, se non si riscontrano elementi evidenti oppure se ne emergono alcuni ma in modo abbastanza impalpabile.
- Il punto 5 (prima riga in basso) riporta la prima interpretazione della frase pronunciata dal genitore a seguito dall’analisi ermeneutica. Sono state individuate diverse interpretazioni delle espressioni comunicate dal genitore, che hanno così offerto una serie di letture rispetto ai possibili significati di quel particolare aspetto della genitorialità, sul desiderio e l’educazione.
- Il punto 6 (seconda riga in basso) riporta chi e quanti genitori hanno scelto quell’immagine.
- Il punto 7 (terza riga in basso) riguarda i significati emersi in questa nuova fase di ricerca. Quando si sono proposte le immagini al genitore, si è prestata attenzione rispetto alle interpretazioni emerse in base a una possibile aderenza con i significati già individuati in sede di analisi ermeneutica, oppure se hanno contribuito a portare elementi nuovi. Viene inoltre sottolineato anche il caso in cui l’immagine non venga scelta o se non risulta

significativa rispetto al contenuto emerso. Infine si indica se la nuova attribuzione del genitore è legata a significati positivi oppure negativi del suo ruolo.

A seguito della tabella vengono infine riportati i significati emersi dalla lettura congiunta delle immagini nei diversi colloqui.

Nel paragrafo successivo vengono così elencate le immagini scelte tra le trenta proposte dal ricercatore ed esplorate nei diversi contenuti che veicolano; si è preferito riportare una volta sola l'immagine e ricondurre ad essa i diversi contenuti emersi dai singoli colloqui, piuttosto che riproporre la stessa rappresentazione in riferimento alle varie coppie. Non si procede quindi indicando le immagini coppia per coppia, se non in casi specifici per non interrompere il flusso della narrazione; questa scelta è volta a far emergere i significati legati alle immagini, piuttosto che le dinamiche interazionali che, seppur importanti, non riguardano nello specifico questa analisi.


Fornire 30 immagini ai genitori con la premessa di mostrare loro aspetti che possono riguardarli ha destato in loro emozioni contrastanti.

In primo luogo il genitore aveva delle aspettative rispetto a questo nuovo incontro, poiché come accennato loro era necessario prevedere altro tempo anche solo per restituirgli dei rimandi sulle interviste svolte singolarmente, e in base alla teoria di riferimento si è sempre pensato di considerare oltre al singolo genitore anche la coppia rispetto ad un confronto comune sul desiderio di educare i figli. In secondo luogo madri e padri si mostravano curiosi rispetto ciò che poteva accadere. Una delle premesse resa esplicita ai genitori riguardo al lavoro insieme era quella di evitare di confrontarsi tra di loro una volta terminate le interviste singole; si voleva evitare che uno scambio di opinioni prezioso rimanesse nell'intimità della coppia. Come riportato dai genitori, questo ha suscitato in loro una certa curiosità rispetto al partner, nel conoscere le personali opinioni sui temi trattati. Infine emergeva la sorpresa; nessuno dei genitori aveva partecipato a precedenti esperienze di ricerca, e probabilmente si aspettavano un lavoro alla stregua del precedente, ovvero un colloquio rispetto le interviste svolte¹⁵³. Mostrare loro delle immagini ha quindi suscitato un certo spiazzamento e ha attivato da un lato la voglia di proseguire e capire cosa si sarebbe fatto con le rappresentazioni, dall'altro una certa diffidenza per il lavoro che sarebbe stato richiesto.

¹⁵³ È ipotizzabile che le interviste, come i questionari, siano i metodi di ricerca tra i più conosciuti, e che quindi inquadrino fin da subito il lavoro anche per un soggetto esterno che non conosce altre tipologie di ricerca. In realtà è stata una scelta intenzionale del ricercatore quella di non accennare, a fine interviste individuali, ad altre possibili strategie metodologiche; con ogni singolo genitore l'incontro si è concluso con la previsione di un nuovo momento insieme, ma senza particolari specifiche, quindi dal loro punto di vista era preventivabile un nuovo colloquio «di confronto e discussione» con le stesse modalità già esperite.

2.1.2. Esplorare le immagini.

1.

	“Mollare la presa”.
	Aspetti della relazione genitori-figli.
	Nuova. Nell’espressione del genitore non compaiono gli elementi ritratti, tuttavia vengono comunque proposti una serie di temi: centrale è l’ambivalenza della mano aperta: potrebbe significare un lasciare andare in modo volontario, oppure per errore, oppure sottolineando un’azione forzata (quasi a spingere il palloncino verso l’alto); ma ancora in generale “mollare la presa” interroga sulle conseguenze dell’atto che il genitore compie (una fra tutte ad esempio: il figlio è pronto per essere “mollato”?).
	L’immagine ritrae un palloncino che all’apparenza sembra essere stato mollato dalla mano che lo teneva. La scelta di proporre questa icona fa riferimento al dibattito all’interno della coppia di genitori – dal quale è emersa l’espressione metaforica – rispetto al grado di autonomia da lasciare al figlio nella gestione dei suoi impegni scolastici, in realtà estendibile ad altre situazioni che vedono un confronto sul grado di autonomia da concedere.
L’immagine è stata scelta da 4 genitori, quindi risulta una tra le immagini più scelte.	
Rispetto al contenuto i due padri e le due madri in questione hanno riproposto l’ambivalenza sollevata dal significato originario dell’espressione metaforica (ovvero è bene che il figlio sia autonomo o no), e hanno attribuito all’immagine significati affini all’originale ma frutto di riflessioni nuove condivise nella coppia; i punti di vista sono quindi diversificati rispetto ad ognuno.	

I nuovi significati emersi si riassumono in quattro punti.

1. Il palloncino scappa.

Una madre vede il palloncino come simbolo dei figli, mentre la mano è quella del genitore: “la mano è la nostra il palloncino sono loro” (T1, r.83)¹⁵⁴ e interpreta l’icona come l’atto del genitore che involontariamente lascia andare il figlio: “mi è scappato, però chissà cosa succede dopo c’è, uhmm magari uhmm continua la sua strada da un’altra parte” (29) riconoscendo che “al momento mi dispiace ehm però ehm questo palloncino insomma andrà da qualche altra parte, non è detto che si impigli subito in un ramo, andrà e e magari capiterà alla vista di qualcun altro” (83). Secondo questa idea il genitore non vorrebbe, metaforicamente parlando, lasciare andare il figlio dalla sua mano perché prevede per lui una strada difficoltosa da percorrere che invece vorrebbe supervisionare; infatti sono

¹⁵⁴ Ogni citazione è composta dal numero di intervista (T) e dalla riga dal quale è stata estratta. Se nella citazione successiva ad una precedente espressamente indicata, compare solo un numero tra parentesi, si intende far riferimento alla stessa intervista.

presenti elementi come il caso, variabile che provoca incertezza (“chissà cosa succede”) oppure i rami come ostacolo concreto che potrebbero causare fatica per il figlio. Il desiderio del genitore sarebbe in fondo quello di mantenere un legame come condizione per la realizzazione del figlio; dello stesso avviso è anche il padre che concorde con la moglie legge la fuga del palloncino come momento di forte instabilità: “a me non piace perché il palloncino che scappa, eh intanto genera subito (...) fammi dire: il bambino ci rimane male se scappa il palloncino, poi comunque il palloncino finisce male” (87) poiché intravede delle difficoltà.

2. Il palloncino è lasciato andare.

Un'altra coppia condivide il pensiero appena espresso ma con delle differenze rilevanti. Anzitutto non si parla di fuga ma di “lasciare andare”: se nel primo caso è il figlio che esercita un potere sganciandosi dalla mano del genitore (“scappa”) ora è il genitore che decide che è giunto il momento di lasciarlo andare: “l'idea che li devi lasciare andare” (T6, r.240). Anche in questo caso le emozioni provate sono negative: “alla fine è doloroso, o come dice lei ((sorridente)) più passano gli anni più è dolorosa” (240).

Un'altra differenza riscontrabile è sulle conseguenze che riguardano il palloncino: nel primo caso si nota un percorso principalmente difficoltoso ma che vede il palloncino prendere la sua strada in autonomia, mentre nel secondo caso è come se il genitore chiedesse al palloncino di non sparire nel cielo ma di mantenere un legame con la mano che l'ha sganciato: “se ne va proprio (.) io spero insomma, non dico che resti lì in sospeso, ma quantomeno” (243), sostenuto anche dalla moglie: “sperando che qualche volta ritornino da te” (244). È interessante notare che ai figli non è chiesto di essere più o meno vincolati alla mano genitoriale, piuttosto di non sparire nel cielo della loro vita ma di rimanere nel raggio visivo dei propri genitori: “sperando che, un po' questo lo comunica, che mantengano in qualche modo un contatto, in questo caso visivo da dove sono partite” (246).

Il desiderio del genitore è quello di vedere il proprio figlio andare, ma che mantenga un legame con la “mano” del genitore.

3. Il viaggio del palloncino.


Per la terza coppia l'immagine si apre con l'interrogativo volto a comprendere se il palloncino è stato lasciato oppure se si sta cercando di afferrarlo: “non si capisce bene se lo afferra o se lo lascia andare” (T3, r.128), ma in ogni caso l'attenzione è rivolta al percorso che farà, quindi: “comunque mi dà l'idea di un viaggio, diiii del del della capacità di cogliere l'occasione e di lasciare andare” (128) concorde con il marito: “a me il palloncino lo ricollego direttamente al discorso (.) del cordone, quindi il volo, la libertà (.) lascialo andare, lascialo” (131). Il desiderio del genitore è quindi fare in modo che il proprio figlio vada, senza troppe complicazioni.

4. Il palloncino come pretesto.

Nell'ultima coppia invece spicca la sintonia tra i coniugi rispetto al significato attribuito dal padre che ha scelto l'immagine: “questa l'ho presa un po' più, il bambino che gli scappa il palloncino” (T5, r.341) nei riguardi di un suo intervento per far sì che questo non accada: “e il fatto di legaglielo sul polso per” (345) “a non far scappare il palloncino” (348). Rispetto questa interpretazione non si tratta di leggere un desiderio genitoriale volto a lasciare o meno andare il proprio figlio verso una sua autonomia; come la mano non è

necessariamente quella del genitore, anche il palloncino non rappresenta il figlio ma è pretesto per comprendere quanto il genitore possa intervenire per evitare un problema: “sì il fatto che il genitore (.) interviene nel momento in cui c’è da risolvere un problema” (356). Infatti il palloncino dovrebbe essere legato (360) perché “il palloncino che scappa è l’errore” (362) come metafora di un potenziale intervento del genitore come garanzia che le cose possano andare meglio a fronte di difficoltà emerse: “c’è sapere che come per un palloncino la mamma e il papà saranno sempre presenti anche quando da grandi avranno momenti di difficoltà e vorranno appoggiarsi a qualcuno” (358). Il palloncino è usato da questa coppia solo come tramite per indicare il desiderio di offrirsi come appoggio e sostegno anche pratico nei confronti dei figli, quindi evitare che si trovino da soli in momenti di difficoltà.

2.

	Cuccioli; Savana.
	Aspetti della relazione genitori-figli.
	<p>Aderente.</p> <p>Ritrae il contesto (savana) scegliendo le leonesse come mammiferi simbolo dell’ambiente insieme ai loro cuccioli. La scena non rappresenta in modo esplicito l’uscita dei cuccioli dal gruppo domestico, quindi rimane aperta alle interpretazioni.</p>
<p>Questa immagine (e la successiva) ritraggono un particolare contesto familiare legato alla progressiva autonomia dei figli. In questa nello specifico l’azione del genitore è paragonata a quella di un mammifero che “sbatte” i cuccioli fuori dall’ambiente familiare non prima di avergli dato gli strumenti necessari per cavarsela da solo; infatti l’ambiente è quello della savana, quindi esposto ai pericoli, ed è necessario che il figlio riesca a gestirsi fin da subito in modo autonomo. Non si nega una certa cura e protezione, ma ciò che emerge in modo più evidente è la poca transizione nell’ambiente esterno per il figlio e l’azione esclusiva del genitore che lo manda fuori (non è quindi lui ad andarsene dalla famiglia in autonomia).</p>	
<p>L’immagine è stata scelta da tre madri.</p>	
<p>Rispetto al contenuto si ricalca l’originale ma ad esso se ne integrano altri.</p>	

Il primo motivo per il quale è stata scelta riprende la cucciolata animale come il gruppo familiare umano: “è la cucciolata, quello che abbiamo fatto noi, abbiamo scelto di fare noi, noi due e tanti cuccioli finché siamo riusciti ad averne, volevamo anche il quarto quindi (.) però c’è stato un momento nel quale, c’è, io mi sentivo proprio la cucciolata, appunto l’anatra con tutti gli anatroccoli che andavano in giro (.) e lo vedo proprio come un’immagine della nostra famiglia, e tutto sommato ci possiamo ancora rispecchiare” (T3, r.32). Il padre, in accordo con la moglie, sottolinea di più la composizione di questo gruppo: “io mi ritrovo nei ruoli che si intrav//che percepisco io, nel senso che, almeno, i ruoli del ((sorridente)) della leonessa dietro che bada ai cuccioli e di lui con lo sguardo

davanti, lo percepisco comunque nel gruppo, non per i fatti suoi, però con lo sguardo fisso davanti” (36). Si intravede l’immagine di una famiglia tradizionalmente intesa con una divisione di ruoli per cui “il papà proiettato sul futuro” (40) e “la mamma concentrata sul momento” (38), attribuendo a questa divisione una certa naturalità: “è la natura delle cose che sono così” (43). Probabilmente sollecitati dalla disposizione dei personaggi nell’icona, la madre (la leonessa più lontana sulla sinistra) sembra occuparsi dei cuccioli che corrono e la precedono mentre il leone (in realtà un’altra leonessa) fa da apripista al gruppo. Se la madre si occupa quindi del particolare – badare in modo più vicino ai figli – per il padre si tratta di assicurarsi che la strada che stanno percorrendo sia libera e sgombra da pericoli. Questo giova ai figli-cuccioli, infatti il padre li vede “sicuri, tranquilli, sereni, non li vedo attaccati” (46) perché nella coppia di genitori c’è intesa rispetto la gestione del gruppo domestico.

In un altro caso la madre della coppia T5 si rivede nell’immagine, riconosce le sue parole ed integra sottolineando la forza che le leonesse le comunicano: “massì perché quello siamo, animali. Anzi dovremmo forse per certi versi riprendere qualcosa da loro no? mi piacerebbe essere come loro e avere, quando sarà il momento, ma sì vai nella savana” (167). Rispetto a questo lasciare andare i figli con coraggio il marito le riconosce di averlo già fatto (“te l’ha già fatto più di una volta” – 168) ma la donna riscontra una certa difficoltà nel compiere questo passo: “eh sì però io penso al momento in cui andranno via di casa piuttosto che, quello sarà (...) un brutto momento. Spero di avere la forza delle leonesse, ecco questo sì” (171) “nel dire: ok, adesso sei pronto vai (.) nel mondo” (173). Si guarda con ammirazione il mondo animale, in particolare in riferimento a questi felini, proprio per la loro forza di staccarsi dai propri cuccioli; il desiderio genitoriale nuovamente gioca sul filo della volontà di lasciare i propri figli alla loro autonomia e la voglia di trattenerli ancora a sé (perché lo si vede come passaggio difficoltoso).

Anche per la coppia T4 l’immagine: “rappresenta proprio la famiglia secondo me, per cui i due leoni con tutta la cucciolata che ehhh che vanno, che fanno qualcosa assieme, delle esperienze assieme, che stanno assieme ehh è la famiglia” (98) e anche il marito legge “la famiglia intera e tutti insieme vanno [...] nella stessa direzione” (99-101). Ma il loro dialogo è importante nella misura in cui involontariamente la madre pone l’immagine 25 a confronto con la successiva immagine 26 (anch’essa scelta da lei) e che riprende la distinzione posta in sede di analisi dal ricercatore in riferimento al fatto che le due immagini comunicano uno stesso aspetto legato all’autonomia dei figli.

3.

	Uccellino; Nido.
	Aspetti della relazione genitori-figli.
	<p>Aderente.</p> <p>Compare il nido, con i componenti di una famiglia in una situazione armoniosa.</p>
<p>Questa immagine è direttamente correlata alla precedente. Essa raffigura un nido, il piccolo di uccello (figlio) e il genitore che lo imbecca. Qui si vuole sottolineare la cura genitoriale, l'ambiente sicuro del nido, la tranquillità e la sicurezza del figlio nell'ambiente domestico. A differenza dell'immagine precedente, qui non si insegna ai figli la difesa e il sapersela cavare in autonomia, piuttosto il riferimento colpisce per l'amore e la serenità che il genitore offre al figlio; inoltre quest'ultimo non sembra intenzionato ad uscire in modo celere dal nido, ma neanche il genitore sembra intenzionato a lasciarlo andare.</p>	
<p>L'immagine è stata scelta da cinque genitori.</p>	
<p>Rispetto al contenuto i genitori hanno rivisto il significato originario dell'icona ma anche attribuito significati nuovi all'immagine presentata.</p>	

Si può ora riprendere il discorso della coppia T4 iniziato per l'immagine 6. Rispetto all'icona 7 la madre riconosce "la mamma uccellino che porta il cibo ai suoi piccoli va abbastanza, ehmm come dire, simbolico di quello che poi è la mamma che cresce i suoi figli, per cui anche la mamma umana diciamo, comunque si preoccupa di crescere con cura ehh con amore i suoi figli, partendo da quelle che sono le prime necessità del vivere quotidiano" (T4, r.84) mentre è il padre a riconoscere che "li sono ancora nel nido è, gli uccelli sono ancora nel nido e da questo nido dovranno uscire sicuramente da questa fase" (94) confermando quanto il nido sia "comunque è un simbolo" (96) di un legame che dovrà prendere altre forme.

Viene quindi sollecitata la coppia a mettere a confronto le due immagini (6 e 7) poiché all'apparenza sembrano comunicare uno stesso momento della vita familiare; la madre riconosce una prima differenza legata a "due momenti di crescita diversi, cioè questo [n°7] è quando i piccoli non sono ancora completamente autonomi, per cui hanno bisogno dell'intervento costante degli adulti, e qua [n°6] invece hanno già ehhh acquisito una certa autonomia per cui sono loro a seguire gli adulti [...] fanno qualcosa assieme ai due genitori" (105). Il nido sembra veicolare infatti una non indipendenza del piccolo poiché la madre lo sta imboccando.

Ma ancora, a detta del padre, "qui c'è la coppia [n°7] qui invece c'è il singolo [n°6]" (106), sottolineando quanto i leoni comunichino un'idea di "famiglia intera" (108) mentre nell'altra nel nido è presente un solo genitore, quindi un "simbolo di maternità, o di paternità insomma perché non si capisce chiaramente" (108). I genitori vengono sollecitati

ancora a concentrarsi sulla tipologia di animali scelta, e la loro attenzione è per i leoni che da un lato rappresentano per il padre proprio un simbolo di famiglia (127) visto “come branco perché le leonesse cacciano insieme, difendono i figli anche dagli altri, il leone è dominante” (136) mentre per la madre ha un senso legato alla cura del genitore per i propri figli: “il leone ha questo senso un po’, questo spirito un po’ materno di, delle leonesse che comunque procacciano per i figli” (128).


Rispetto invece agli altri genitori l’immagine del nido si lega molto facilmente al bisogno del figlio e al fatto che il genitore provvede a colmare questa mancanza, che può essere fisica: “soddisfare i bisogni primari” (T6, r.188) oppure anche un sostegno più generale: “perché insomma, fintanto che hai bisogno di me ci sono” (T1, r.29). In altri due casi invece l’attenzione dei padri si concentra sull’atto genitoriale dell’imboccare, che viene visto da un lato come momento necessario legato alla crescita: “l’averne comunque imboccato (.) i primi momenti della vita sono stati comunque momenti, è stato bello ecco il doversi prendere cura in tutto e per tutto di un esserinoooo ((3sek)) si era consapevoli che c’era questo essere indifeso, è spaventoso se ci pensi: se non ci sei tu, se non c’è la mamma che ci pensa no? c’è proprio, c’è è destinato a morireee (...) in poche ore” (T3, r.169) ma sottolineando quanto sia solo una fase destinata a concludersi: “quindi è bellissimo comeee, ed è stata una fase molto molto bella (...) molto bella, e quindi va bhe, questa me la vorrei tenere (...) è stata, sottolineo, chiusa, è andata, bella” (171). Nelle parole di questi genitori – perché anche la madre si mostra d’accordo con quanto afferma il marito – il gesto dell’imboccare è legato alla dipendenza (necessaria) del figlio con i genitori, e l’indipendenza è raggiunta quando il figlio autonomamente è in grado di staccarsi, non ricercare più l’aiuto materno/paterno; a tal proposito essi ricordano insieme un episodio legato a questo momento di indipendenza del figlio quando ha iniziato a camminare: “quando l’A., quando io, io mentalmente il cordone ombelicale con A., che è il più grande, looo (.) l’ho tagliato nel momento in cui ad un anno e mezzo l’ho visto, eravamo a casa di amici, stava leggendo un libro appoggiato alla parete in piedi (.) assorto nella sua lettura, perché ad un anno e mezzo leggeva ((sorridente)) ad un certo punto io alzo lo sguardo e vedo questo bambino che cammina” (180) e ancora “mentalmente ho metabolizzato che era andato, era un essere indipendente, era//che un giorno sarebbe, in quel momento tutto, mi è passato davanti tutto: lui (...) grande autonomo, che fa le sue scelte” (186). Torna nuovamente l’immagine del cordone ombelicale come simbolo di unione genitore-figlio.

Rispetto a questo legame che si vuole interrompere, ma che faticosamente a volte si mantiene, un altro padre nella scelta dell’icona sottolinea l’azione dell’imboccare ma attribuendola alla moglie: “se potesse imboccarli ancora adesso lo farebbe” (T2, r.202). La donna di getto non si riconosce in questa azione (“non è veroo, dici una cosa non” – 203) ma incalzata dal marito implicitamente gli dà ragione: “ma certo vanno in giro che sembrano degli scemi ((alza il tono)) e io mi vergono” (207). Tra i coniugi inizia quindi un dibattito legato alla metafora del cibo-imboccare: “come mamma se potessi portargli da mangiare lo faresti ((3sek)) in modo figurativo se potessi imboccarli lo faresti ancora ((4sek)) questa è la mia idea, poi puoi pensare quello che vuoi. Se potessi dargli da mangiare ancora lo faresti ((3sek)) nell’accezione del cibo, ma in tutto: nei capelli, nei denti” (214). Il nido diventa quindi immagine non solo di un momento legato alla non autonomia dei figli, come poteva essere nell’esempio precedente, ma è simbolo di un

legame che in questo caso la madre vuole mantenere perché non riconosce una certa autonomia nei figli. A differenza del padre che sarebbe disposto a farli “andar fuori dal nido”, per restare nella metafora (“invece io le dico sempre: fallo andare fuori con i capelli che sembra Pampurio, e quando qualche ragazzina gli dirà: che cazz di capelli c’hai?!” – 214) la madre cerca di saturare la loro presunta impreparazione colmando le loro mancanze, in realtà non perché si ritiene i figli incapaci, quanto per appagare il proprio desiderio materno che li vorrebbe adeguati e impeccabili (“sennò mi vergogno”).

Rispetto al tema del desiderio educativo ritorna l’ambivalenza evidenziata già nell’immagine 6, tuttavia viene maggiormente sottolineata la cura che il genitore mostra per il figlio (“imbocca”) e il suo desiderio di prostrarre questa situazione nel tempo.

4.

	Muro.
	Aspetti della relazione genitori-figli.
	<p>Aderente.</p> <p>Compare il muro e la possibilità che esso stia per crollare oppure che sia mantenuto eretto.</p>
<p>È possibile sintetizzare i significati originari individuati sotto due punti di vista. Nel primo caso la possibilità di far provare il muro è intesa come il lasciare i figli alle loro esperienze, anche se queste possono rivelarsi “dure” o difficili, come sbattere contro un muro. Nel secondo caso il ruolo del genitore è quello di evitare che il figlio “sbatta la testa”, precludendogli l’esperienza o facendo in modo che non si scontri con un’eventuale difficoltà. Questa lettura è interessante perché in prima battuta l’azione del genitore può essere di supporto per il figlio, che seguendo i suggerimenti indicategli potrebbe evitare situazioni negative o tutt’al più essere preparato ad esse; in seconda battuta far evitare il muro al figlio potrebbe risultare per quest’ultimo un’azione che limita la sua voglia di fare esperienze e provare nuove situazioni.</p> <p>Il desiderio del genitore si manifesta nelle sue polarità: è desiderio che apre il figlio verso il confronto con il limite senza la sua presenza, oppure è al contrario vincolante nell’evitare che determinate cose accadano senza il suo volere.</p>	
<p>L’immagine del muro è stata scelta da un padre e due madri.</p>	
<p>Rispetto al contenuto si ritrovano assonanze con i significati originari indicati, ma le conversazioni aprono anche a nuovi punti di vista.</p>	

È possibile procedere all’analisi indicando due azioni che gli stessi genitori individuano nei confronti del muro, specificando quindi anche come considerarlo.

Il muro è possibile abbatterlo:

Una prima lettura materna vede il muro come “qualcosa di negativo da tirar giù” (T1, r.57) specificando che si tratta di qualcosa che chiude e limita (“di chiusura, di recinzione” – 59). Se “lo scopo è tirarlo giù, non è il muro che è crollato da solo, eeh e quindi è poco quello che è stato tolto però è giù un buon pezzo” (55); si evidenziano due particolarità: da un lato viene notata la parte che è ceduta del muro, vista quindi come positiva nella prospettiva di un abbattimento totale; dall’altro lato per far sì che il muro crolli è necessaria l’azione di qualcuno, che la madre riconosce nei figli (“loro” – 67). Tuttavia è interessante notare che la donna giustifica anche la presenza della struttura come opera dei genitori: “questo muro è lì perché magari l’abbiamo costruito noi sulla base di, dei paletti che si mettono a mano a mano, che all’inizio sono molto vicini, quindi il muro c’è, diventa forte, i paletti li mettiamo noi e ci sono perché sono dati dalle convenienze, dall’insomma dalle consuetudini anche di altri” (67). Il muro da abbattere si fa limite perché costituito da mattoni che diventano simbolo di paletti, restrizioni, vincoli posti dal genitore sulla base di decisioni personali ma anche in riferimento a consuetudini e pratiche sociali; è interessante notare un’ambivalenza nel ruolo del genitore: egli infatti riconosce di aver contribuito a porre delle limitazioni che desidera che il figlio ora elimini. Il verbo usato infatti è proprio abbattere, non scavalcare, quindi sottolinea un’azione precisa suggerita dal genitore.

Nella conversazione sostenuta con la madre viene invitato anche il padre a dare il suo contributo. L’uomo è colpito anzitutto dalla piccola striscia di cielo nella parte superiore della foto: “la cosa che mi piace di quella foto lì è che dietro c’è il cielo azzurro” (61) e prosegue in linea con quanto affermato dalla moglie: “diciamo mettendoci l’eccezione positiva, e anche io partendo dal fatto che quel pezzo lì è stato abbattuto e non è caduto, e quindi comunque c’è uno sforzo, è uno sforzo fatto per arrivare a qualcosa di//un passo successivo” (63). Torna ancora l’elemento della fatica, poiché se abbattere il muro non è un’impresa facile, significa rapportarsi ad elementi consolidati in famiglia e nella società che richiedono un lavoro piuttosto insistente per uscirne. È lo stesso genitore ad indicare metaforicamente i mattoni che costituiscono il muro da abbattere: “può essere appunto la crescita, l’indipendenza, uhmmm sempre vedendola nella loro ottica, quindi nell’ottica del diventare grandi, l’abbatto//il muro può essere il simbolo dell’infanzia, del legame familiare troppo stretto quindi della presa di coscienza dell’indipendenza, ma comunque sempre nell’ottica di, verso qualcosa di più bello, di azzurro e di più bello” (65). A differenza della moglie che ribadisce il fatto che “loro lo devono abbattere (...) provare ad andare a vederlo questo cielo” (67), anche lui riconosce che il lavoro grosso spetta ai figli: “principalmente loro, però (.) io ci metto con il nostro aiuto”; specificando anche in che termini: “nel senso che se io parto e abbatto il muro a testate forse il ruolo nostro è dire: guarda se usi il martello magariiii comunque fai meno fatica ma ti fai anche meno male ecco, comunque d’accordo sul fatto che questo muro bisogna abbatterlo, che bisogna andare oltre, poi l’irruenza della gioventù fa sì che: io sono forte, te lo abbatto a testate (.) non, non è così ecco” (71).

Un altro padre si inserisce in questo tipo di lettura individuando nel muro “la rottura, c’è loro che ehmmmm devono rompere un qualcosa, che può essere rompere magari i loro schemi per diventare grandi, la difficoltà di rompere il muro e passare all’età adulta, in questa fase” (T4, r.162). Anche la moglie è di questo avviso e riconosce il muro come “una

distruzione, qualcosa che in realtà (.) si è rotto, si è rovinato” (164) e ancora “qualcosa che in realtà è crollato, si è sfasciato, si è sfaldato” (168) e a cui si dà un significato non positivo: “lo vedo come una cosa negativa” (170). Entrambi si mostrano concordi nel vedere loro stessi gli autori di questo crollo; infatti per riprendere le loro parole: “secondo me il genitore, nel senso che è stato costruito qualcosa ma malamente e alla fine è crollato tutto ehm i colpevoli sono i genitori” (174) oppure “è qualcosa che non sta in piedi, quindi se non si costruisce bene il muro, il muro crolla” (176). Si evidenzia in modo chiaro l’azione di costruire del genitore che sembra individuare il suo ruolo educativo nei confronti dei figli; la costruzione del muro è un susseguirsi quotidiano di mattone su mattone in modo ragionato, proprio perché il muro deve reggere come il figlio, che dovrebbe essere formato in modo stabile e solido: “va costruito praticamente di giorno in giorno, quindi va beh è la stessa figura però uno in costruzione e uno in distruzione. Chiaro, se tu costruisci male poi il muro cade no? no, però se tu, è il senso della costruzione che ci vuole, costruire va bene, mattoncino per mattoncino fino a, fino alla fine, se poi esiste una fine” (194).

Emergono due precisazioni; la prima riguarda il come viene costruita questa struttura, poiché è il genitore a parlare di un lavoro di costruzione e distruzione che lascia intendere un lavoro non definitivo e senza la presunzione di essere infallibili. La distruzione sembra non essere legata ad azioni controproducenti, nel senso deleterie per l’ambiente familiare; piuttosto si tratta di riconoscere al genitore una capacità critica che gli permette di riflettere sul posizionamento del “mattone”, quindi modificare il suo agire educativo se ritenuto non consoni al momento ma pur sempre volto a costruire e fare in modo che il muro regga: “la costruzione del muro, perché questo muro può essere visto da entrambi i così, la costruzione del muro perché comunque l’educazione dei figli sono sempre dei mattoncini che tu vai a costruire e probabilmente non finisci mai di costruire finché non si staccano completamente ma forse neanche dopo” (162),(196). Il significato quindi conduce il pensiero a considerare il muro come elemento positivo nella sua costruzione perché riprende il desiderio del genitore di educare il proprio figlio, riconoscendo una certa umiltà in questo desiderio, quindi la possibilità di commettere errori e imprudenze.

Il muro è possibile costruirlo:

In un’altra conversazione il muro è visto da una madre come una costruzione positiva a lei attribuibile: “costruisco” (T2, r.26), in realtà specificando che “è sempre stata un’escalation di costruire, insegnare, fare, così e sono sicura che i principi e le cose sono stati dati” (24). Il muro si è quindi costituito rispetto al ruolo formativo dei genitori con i mattoni dell’educazione e dell’apprendimento, che sembrano quasi fondare la struttura stessa. Il discorso in realtà si settorializza rispetto al rendimento scolastico dei figli, positivo ma non soddisfacente per gli sforzi che la madre ritiene di aver compiuto per loro (26): “c’è tutta la fatica fatta, se magari facevo come gli altri che se ne fregavano altamente, litigavamo meno, facevamo (...) magari i risultati erano esattamente questi” (28). Intervengo nel cercare di comprendere se il muro è quindi da considerarsi crollato a seguito degli sforzi apparentemente vani nei riguardi dei figli, e la donna conferma riprendendo tuttavia l’immagine e rivalutando il fatto che ciò che si mostra in realtà non è un crollo totale ma “c’è sempre un pezzo, non è crollato tutto” (34). La relazione che intrattiene con i figli nelle azioni di costruzione non si interrompe con il fallimento (crollo); anzi più avanti nella

conversazione è lei stessa a ribadire che “io contribuisco, sicuramente”(56) a far sì che il muro crolli definitivamente, nei riguardi della scuola ad esempio “perché se magari sono già stati male del fatto che hanno preso 7, io ci ho messo il carico da 11” (58).

La valenza dell'uso di un'immagine per affrontare certe questioni trova in questa raffigurazione un esempio chiaro, poiché se nella prima variante il muro è qualcosa che i figli devono abbattere, ora si vorrebbe non fosse abbattuto proprio da loro ma anzi si iniziasse congiuntamente con i genitori una sua costruzione. In realtà anche il tema proposto è differente: nel primo caso è legato all'autonomia dei figli, mentre in questo caso rimanda a questioni pratiche che di riflesso si ripercuotono rispetto alla loro responsabilità e autonomia. La conversazione infatti rimane ancorata di sfondo al tema scolastico (“ho sempre buttato sul discorso scuola” – 42), particolarmente importante per la madre che vorrebbe vedere i figli costruire mattone dopo mattone un rendimento più alto, ma che invece “non arrivi mai, non è una delusione, non sono assolutamenteeeee (.) però quella soddisfazione che vorresti avere, veramente per tutte le fatiche svolte, al momento non c'è ancora” (40).

Quando nel discorso si inserisce il padre la conversazione si allarga per aprirsi ad altre tematiche non strettamente inerenti la scuola. Anche secondo lui il muro è visto come costruzione ma integra il discorso della moglie iniziando con lei uno scambio di opinioni interessante sia dal punto di vista educativo, per le questioni emerse, sia rispetto alla ricerca nel confermare il buon uso metaforico dell'immagine.

Il padre pone due elementi: il primo è constatare che il muro non è mai costruito in modo definitivo, quindi possono esserci obiettivi (come quello scolastico) ma potenzialmente si è sempre in azione verso altro: “io sono convinto che si costruisce sempre” (47). Il secondo punto contempla l'ipotesi indicata dalla madre di un possibile crollo, e nell'eventualità che questo accada, lui è “convinto che qualsiasi cosa sia costruita rimane, magari non si vedono i frutti adesso si vedono dopo (...) o si pensa una cosa cheee è una nostra fantasia, che magari si realizza più avanti e non adesso, magari ci siamo immaginati chissà che cosa in questo momento (.) e verrà più avanti” (45).

Il dibattito si concentra sulla possibilità che a seguito di un crollo – letto secondo l'interpretazione dei genitori come fallimento, mal riuscita di qualcosa, delusione – ci sia la possibilità di un nuovo inizio. I desideri che sono messi in campo si mostrano mutevoli: si può riconoscere un desiderio di fare insieme, di collaborare verso la riuscita di qualcosa, oppure ci potrebbe essere il desiderio dei figli di fare in modo autonomo, il desiderio della madre di volere sempre qualcosa di più da loro, il desiderio del padre di offrire l'opportunità di fare altro ecc. Anche la posizione della madre cambia sollecitata dal marito, infatti nel dialogo segue le riflessioni e afferma di riconoscere “che si costruisce sempre, però c'è sempre il pezzettino che magari crolla e lo costruisci, e comunque ci sono sempre stati passaggi pesanti, duri, importanti, che poi dopo come ha detto lui magari sembrava una tragedia e invece è stato, tipo l'averli portati via dal pallone di qua, sembrava una tragedia” (50) ed è il marito a proseguire a riguardo ribadendo il suo punto di vista: “invece è stata la cosa migliore che abbiamo fatto poi, sempre, sembra una roba (.) quindi sembra che quello che vediamo oggi crollo sia la finestra di domani” (50) e ancora: “quindi non la vedo come una cosa negativa (.) nella nostra vita sono sempre successe tante cose che si sono sempre mostrate poi (.) positive (.) quello che sembrava un crollo poi

(...) poi invece magari sono le macerie su cui si fonderà qualcos'altro" (54). L'immagine acquista globalmente, almeno agli occhi del padre, un significato positivo dal momento che la costruzione è volta ad un risultato ambito, suscettibile di fallimento da intendere però come punto di partenza per nuove sfide, quindi è presente nel genitore un desiderio di fare, nonostante eventuali difficoltà e ripartenze.

Il muro è possibile che rimanga tale:

Una terza eventualità posta alla coppia T1 è stata quella di considerare il muro come costruzione da mantenere tale, in riferimento all'immagine che mostra un cedimento ma in realtà ancora buona parte della struttura che regge. La madre non riconosce questa eventualità e ribadisce il crollo, che potrà però avvenire in modalità e tempistiche non preventivabili: "è crollato nel corso del tempo, mano a mano, come dire che i tempi sono maturi per tirarne giù un pezzo" (73), "è giusto che arrivi a, ad aprirsi. Poi voglio dire, ehh saranno loro e spero sì che vorranno oltrepassarlo" (75). È invece il padre che si interroga maggiormente sulla questione sollevata dal ricercatore:


"forse inconsciamente sì hai ragione, un po' la volontà che il muro rimanga suuu c'è, però ho detto inconsciamente, perché credo che razionalmente [...] c'è comunque la volontà da genitore è che alla fine tuo figlio cresca, sia indipendente, trovi il suo posto nel mondo, anche se questo ti creaaa paura ansia ehh sarebbe più facile dire: lo tengo nel recinto, lo tengo di qua dal muro, lo posso sempre controllare ehh ma è una cosa che non, però forse inconsciamente rispondendo alla tua domanda bho, magari sì, no? nel retro, nella psiche ((sorridente)) c'è questa volontà di tenere il muro, però" (T1, r.79).

Si intravede un desiderio ambiguo in riferimento a quest'ultima affermazione: da un lato emerge un desiderio di trattenere a sé il proprio figlio, ma dall'altro e di pari passo è presente un desiderio più esplicito che al contrario vede il proprio figlio autonomo; se il muro permane c'è la possibilità di controllare il proprio figlio, mentre emergono sentimenti e vissuti emotivi come paura e ansia che il genitore potrebbe vivere se al contrario il muro crollasse.

Anche alla coppia T4 è stata proposta un'altra visione rispetto all'interpretazione dei coniugi; a partire dal considerare il muro come una costruzione stabile è stato chiesto loro di immaginare cosa poteva esserci al di là della struttura. Il padre, coerente con il pensiero di muro come costruzione educativa per mano del genitore, vede: "l'identità dell'adolescente" (204) quindi il momento in cui si delinea una certa autonomia del ragazzo; ma ancora: "è una protezione contro le difficoltà del mondo, cioè una parte negativa del mondo, quindi da questa parte vediamoci le cose positive, però se io costruisco il muro tengo fuori tutte le difficoltà, se invece il muro crolla non sono più capace di contenere le difficoltà, quindi dall'altra parte c'è" (206) "una difficoltà" (208). Anche la moglie si mostra d'accordo con questa visione (207) che in realtà comunica alcuni particolari in termini di incertezza del ruolo genitoriale perché rivela la natura di un muro diversa da quella pensata dalla coppia: non più come metafora del lavoro educativo ma come barriera: dalla parte "interna" c'è la famiglia, l'ambiente sicuro quindi protezione che il genitore vorrebbe per evitare di far vivere al figlio esperienze negative, che invece

sono al di fuori. È interessante notare che se questa barriera dovesse crollare anche il genitore si potrebbe trovare in difficoltà nel gestire la nuova situazione.

5.

	<p>“Filo che non si stacca”; Cordone; Cordone ombelicale.</p>
	<p>Aspetti della relazione genitori-figli.</p> <p>Aderente.</p> <p>Si è ritenuto fosse aderente per forma perché coniuga da un lato almeno due elementi presenti nelle affermazioni dei genitori: il cordone ombelicale e il fatto che non sia ancora staccato; si è infatti deciso di ritrarre un feto, piuttosto che un neonato (seppur ancora attaccato al cordone) allo scopo di evidenziare un legame ancora vincolante con il genitore, rispetto a uno che sta per staccarsi (il taglio del cordone).</p>
<p>L’immagine proposta riprende le affermazioni dei genitori nelle quali compaiono i termini “cordone” e “filo” ad indicare aspetti della relazione con i figli. In particolare il legame che unisce i due può essere visto sotto il segno della responsabilità: è la madre che rappresenta il figlio, se ne prende cura dapprima in modo fisico già a partire dalla gravidanza, poi secondo altre esigenze legate alla crescita come la rappresentatività e la responsabilità del genitore verso la società ad esempio. È una relazione particolare perché si sviluppa simbioticamente con il parto e più o meno gradualmente tende a rompersi; il taglio graduale del cordone può essere metafora della nascita di una nuova relazione anche nel periodo adolescenziale ad esempio, nel quale si possono prendere le distanze che i genitori in modo drastico o più morbido. In ogni caso questa relazione verso l’indipendenza non è strada facile poiché possono esserci una serie di impedimenti che la rendono faticosa, dal lato del figlio come per il genitore. Si è scelta pertanto l’immagine di un feto con il cordone ombelicale in evidenza perché ritenuto simbolo del legame inevitabile tra genitore-figlio, ma che naturalmente dovrebbe trovare una nuova modulazione per lasciare che le due estremità trovino una loro autonomia.</p>	
<p>L’immagine è stata scelta da quattro madri, eventualità prevedibile dal momento che era ritratto un aspetto che inevitabilmente le ha riguardate.</p>	
<p>Rispetto al contenuto si ritrova una certa aderenza con quanto emerso ma anche con nuove significazioni; da questo lato è stata l’azione del ricercatore ad fare in modo che, guardando l’immagine, lo sguardo non si posasse esclusivamente sull’evento nascita ma potesse aprirsi a più interpretazioni.</p>	

La prima associazione sorge naturale tra condizione materna/femminile e cordone/feto; per le madri: “rappresenta la maternità per eccellenza, il feto attaccato al cordone ombelicale” (T4, r.36) , “la maternità, sicuramente l’inizio della vita, legato alla sfida di portare a termine la gravidanza, ehhh è un periodo molto impegnativo, molto bello, molto impegnativo” (T3, r.79), “l’avrei scelta sicuramente come mamma perché mi ricorda (...) quello che ho vissuto (.) nel mettere al mondo sti due (.) sti due pargoli” (T5,r.86). Anche per i padri la prima lettura è rivolta al momento della nascita: “è l’esperienza madre

della vita quindi (...) la nascita di un figlio è proprio l'esperienza madre della vita" (T3, r.72), "io ci vedo un senso di maternità, quindi deei, del bambino che è in grembo alla madre, quindi è un simbolo abbastanza materno insomma, di protezione" (T4, r.48), "la maternità" (T6, r.45), nonostante sia riconosciuto da quest'ultimo genitore uno sbilanciamento a favore delle donne: "questa qui è più per mamme che per papà secondo me" (43).

Tuttavia al di là del significato più immediato, sono gli stessi genitori a porre altre questioni rispetto gli elementi dell'immagine, in particolare rispetto al cordone ombelicale; in due casi il cordone è stato notato spontaneamente dal genitore che lo riporta come elemento rilevante per l'analisi: "mi piaceva l'idea del cordone" (T5, r.94) e osservando l'immagine "poi ti accorgi di tutto il resto, le manine, i piedini, il bacino, però la prima cosa è questo cordone che sai che lo lega a te insomma, ti lega indissolubilmente (.) anche se poi lo devi spezzare" (100). La bellezza del momento nascita viene approfondito in riferimento al cordone, che porta la madre a valorizzarlo rispetto gli altri elementi comunque presenti nell'immagine e ad indicarne fin da subito una sua caratteristica: la futura rottura. Ai suoi occhi non è una rottura eventuale ma sicura ("devi") e inizia ad aprire il discorso su un livello ulteriore rispetto quello del parto, infatti "c'è è vero, mi piace perché mi ricorda quel momento lì" (106), ovvero il parto, l'unione madre-figlio, ma la rottura è volta anche a riconoscere che il figlio "ha la sua vita, com'è giusto che sia" (108). Il desiderio che emerge è quindi di voler il proprio figlio autonomo, che pensa alla sua vita.

In un'altra madre invece il discorso si apre non riferendosi né al parto né al cordone nello specifico ma con un commento generale legato alla gravidanza: "sapevo che era l'unico momento in cui sapevo che le mie bambine, in questo caso, erano mie mie, qua dentro ((sorridente)) sapevo, volevo a tutti i costi che fossero libere (...) cioè non libere dopo la nascita, io posso esserci vicina ma non più mie" (T6, r.26), ribadendo ancora quasi un senso egoistico, di possesso delle proprie creature: "erano mie solo in quel momento" (26). In un altro caso invece è il ricercatore che sollecita l'attenzione rispetto questo particolare. Una madre (T3) specifica: "sinceramente lo vedo con un'accezione un po' negativa, nel senso che uhhh il cordone c'è, e deve esserci i primi anni assolutamente, ci deve essere un accudimento totale però sempre con l'occhio puntato a cosa sarà di questo esserino che hai tra le mani, c'è, non è un giocattolino e non è una cosa tua (.) ehhhhhh ehhh il cordone deve seccare, deve cadere" (76). Un padre invece riconosce il cordone "come una dipendenza [...] Sì (.) spero che restino, spero che non vadano, ma non la dipendenza che il cordone ombelicale mi suggerisce" (T6, r.52-57) ovvero quella vincolante e stringente che rende quasi i poli della relazione inseparabili.

In tutte le conversazioni il discorso si sposta quindi sulla relazione che il genitore tiene con il cordone, come afferma un padre: "l'immagine ha il cordone bene in evidenza" (T4, r.54). In generale è possibile riconoscere ai genitori il desiderio di tagliare il cordone, seguendo le parole di un padre: "va tagliato, va fatto seccare" (T3, r.83), nonostante questo provochi in generale delle sensazioni ambivalenti. Possono infatti sorgere dalle difficoltà che rendono l'azione necessaria ma spiacevole; ad esempio per una madre emerge una certa fatica: "sì sicuramente anche una difficoltà nel tagliare questo cordone insomma una volta che i figli sono cresciuti e magari hanno bisogno di fare altre esperienze (.) non solo quelle

familiari, io credo un po' per tutti i genitori la difficoltà ad accettare questa cosa e la sofferenza, anche se si sa che deve succedere, però" (T5, r.52), "secondo me è più doloroso qua (.) quando si spezza" (114). A tal proposito ricorda un'esperienza vissuta da poco a seguito della quale afferma: "nella nostra società vedo sempre più donne in difficoltà fare questa cosa, c'è l'hai visto anche tu in campeggio. Noi siamo stati in campeggio con l'oratorio [...] madri che chiamano continuamente i figli (.) eh (.) è un po' sempre il voler tenere questo cordone attaccato" (142-144). In altri casi può subentrare una certa incertezza, proprio perché si sta avvicinando proprio in questo periodo l'età ritenuta critica dai genitori: "non ci siamo ancora arrivati ((ride))" (T5, r.112) o più avanti nel discorso: "questo spezzare il cordone, forse perché ancora non sono cresciuti, c'è non è ancora arrivato il momento" (T5, r.116). Al contrario viene proposta una visione naturale del processo di distacco, dai due padri: "è la storia dell'uomo () la storia della natura è quella" (T3, r.83), "diciamo che è un processo è avviene naturalmente" (T4, r.63) e ancora da una madre: "è una cosa naturale della vita" (T4, r.60).

In generale sulle modalità con le quali questo cordone si può staccare le posizioni dei genitori si fanno diverse e vengono elencate a seguire:

- a) Il cordone non si stacca mai durante il corso della vita, quindi il genitore tende a mantenere un certo legame che assume forme diverse ma di base perenne; un padre a riguardo afferma: "rappresenta proprio il legame che c'è con il figlio che ad un certo punto con l'adolescenza un po' sì, sì (.) non dico che si stacca perché staccarsi completamente no, però si allunga diciamo il cordone, il cordone si allunga diciamo per poi alla fine staccarsi, però diciamo che si allunga" (T4, r.56). Di questo avviso è anche una madre: "egoisticamente la madre forse non lo spezzerebbe mai" (T5, r.132), a partire da sue esperienze personali: "io conosco delle donne, che non lo spezzano mai, c'è fanno di tutto per" (116). Ma ancora: "non so quanto per un genitore si possa staccare. Penso che c'è, sia giusto così no? se siamo genitori rimarrà dentro di noi questo cordone per sempre. Noi viviamo per i figli ((accenna un sorriso)) almeno, io la vedo così" (T6, r.52). Un primo desiderio vede una non rottura del cordone, quindi un legame con il figlio che permane per tutta la vita secondo forme diverse.
- b) Il cordone si stacca non una volta in modo definitivo ma ripetutamente: "si spezza in realtà spesso e volentieri" (T5, r.116), quindi a seconda degli eventi quotidiani.
- c) Staccare il cordone si configura come un processo, che può prendere diverse declinazioni a seconda dei protagonisti dell'atto di rottura che avviene:
 - Per mano dei figli, in modo graduale.
Secondo una madre infatti "devono prendere la loro strada per cui, non è che, diciamo che sono i figli che lo staccano, però non volontariamente o in una maniera decisiva, è un processo di crescita che porta man mano ad allontanarsi" (T4, r.60). Anche un'altra coppia è di questo avviso; la madre, a seguito della domanda del ricercatore nel riconoscere ai figli la rottura, afferma: "a pensarci bene sì" (130) concorde con il padre: "è come dovrebbe essere" (131).
 - Per mano dei figli, in modo netto.
A tal proposito una madre cita un esempio: "in questo periodo una mia collega, un figlio di 14 anni, si sta avviando alla carriera calcistica, ed è stato chiamato, lei abita vicino Milano, ed è stato chiamato a Seveso//ehhh ed è stato chiamato alla Sampdoria,

da Seveso alla Sampdoria. Per cui sto ragazzino 14 anni lascia casa e famiglia e tutto quanto e si trasferisce a Genova. C'è 14 anni è un anno in più di Dario, e questa cosa un po' mi ha fatto pensare. Un momento così è spezzare il cordone" (T5, r.116) "l'ha spezzato lui ecco (.) lei l'ha accettato come madre ma l'ha visto determinato e ha accettato questa cosa, però è stato lui a deciderlo" (128). Conferma anche per se stessa questo pensiero più avanti nel corso dell'intervista: "arriva un momento in cui, c'è dei tuoi genitori tu non ne vuoi proprio più sapere (...) c'è la mamma diventa un peso, corresti proprio mandarla a qual paese, la mandi a quel paese, quindi è il figlio sì che lo spezza" (134).

- Da parte di genitori e figli.

In questo caso non l'azione forte di rottura non è individuabile in un soggetto precisamente, piuttosto è congiunta in famiglia: "è un processo, è un processo, qualche strattone lo si dà da tutte e due le parti, anche e soprattutto dai figli (T4, r.61). Anche un altro padre si mostra di questa idea: "però una mano gliela devi dare [...] a spezzare la cosa" (T5, r.139-141) e la moglie, in accordo con lui prosegue: "quando vedi che loro lo stanno per fare [il passo per andare] non è che devi trattenerli" (150).

- Da parte dei genitori.

È il caso di una madre che parte con la certezza di staccarlo, per poi riconoscere nel corso degli anni la difficoltà di attuare questa azione, ritenendola comunque doverosa: "io ero partita con questa idea: nascono non sono più mie, in questa intransigenza. Adesso più sento gli anni passare più ho paura, questo cordone che si sta tagliando. Loro stanno crescendo. Vedo l'adolescente, l'Anna Sofia, la grande, che incomincia ad avere un rapporto diverso con me, ed è giusto che ce l'abbia. Lei cresce e si deve staccare da me. E quindi sì, questo cordone è ben marcato, lo volevo tagliare così con un colpo netto. Ce la farò? ((sorridente))" (T6, r.50).

- Secondo modalità non direttamente associabili a genitori e figli.

È interessante notare come quest'altra visione sia pertinente all'idea di famiglia e di desiderio che si è adottata a livello teorico come linea guida per questo lavoro; infatti non è la relazione in modo esclusivo ad avere priorità rispetto agli elementi del dispositivo familiare, ma ogni dimensione contribuisce al verificarsi o meno di un evento e al come esso prende corpo. Nei riguardi del tagliare il cordone il padre della coppia T3 riflette sul fatto che "non è una cosa che viene da sé ehh è un processo mentale, è un processo mentale che va elaborato, c'è ma non, sì, la la non è una scelta, tu non scegli di tagliarlo, tu scegli ehhh di adottare quel processo mentale, quel quella visione di vita [...] perché è una cosa talmente grossa, è una cosa talmente forte, potenzi//così totalizzante (.) che non diciii ok smetto, come smetto di correre, smetto di giocare a calcio" (87). Da questo punto di vista non si individua necessariamente un momento specifico, un particolare evento che simbolicamente rompe il legame di dipendenza tra genitori e figli, piuttosto sembra essere conseguenza di una serie di occasioni che riguardano più dimensioni familiari, ad esempio il tempo; entrambi i coniugi sono infatti concordi nel dire che "i tempi devono essere maturi" (88) di modo che "tutto il sistema, tutti quanti ne trovano giovamento, c'è nel senso che comunque lui cresce con la consapevolezza di se stesso e non cresce alla luce, all'ombra di papà e mamma, e di quello che pensano papà e mamma" (95). Su questo

punto i genitori confermano la loro sintonia nel riconoscere come obiettivo che i figli raggiungano una loro autonomia, e mostrano il desiderio che questa condizione permanga; per la madre: “quella è la cosa bella, che loro hanno i loro pensieri e non ti riportano i nostri” (96) e per il padre: “sono personeeee indipendenti, loro sono i cittadini del domani, loro devono avere la loro struttura mentale, non devono, non devono essere dei nostri copia e incolla” (97).

Al di là della modalità con la quale si rompe il filo che collega genitori-figli, è interessante notare che nonostante le possibili difficoltà che sorgono nel processo, esso è sentito come passaggio necessario: nel dialogo della coppia T6 è molto evidente:

65 A. Ed è giusto che sia così

66 M. Sì sì, anche se magari appunto con dispiacere=

67 A. Poi c'è chi//=

68 M. Deve succedere=

69 A. È corto, si stacca prima, chi dopo, ma d'altronde è quello

Entrambi sono infatti d'accordo che il figlio debba prendersi degli spazi di autonomia; di questo avviso è anche un'altra madre, che afferma: “è giusto così” (T5, r.136) o ancora un'altra: “deve cercare di essere così dall'inizio, c'è (.) uhmm perché comunque se gli vuoi bene veramente è una cosa che non [...] il rimandare e il non seccamento di questo cordone può creare solo danni secondo me, nella persona, ma nel rapporto anche, ma appunto nella persona che ho davanti” (T3, r.78-80). Si intravede, in riferimento a quanto appena detto, anche un rischio se questo cordone non si stacca in maniera evidente. A tal proposito, pur non riportando un esempio critico, cita un'esperienza personale

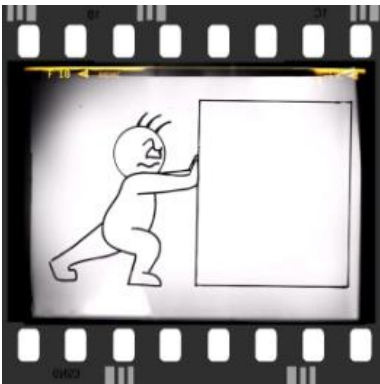
“quand'erano piccoli che dicevamo: allora poi quando siete grandi ((imita con la mano il gesto di chi va via)) Simone ci rimaneva male e diceva: mamma io non voglio andare da nessuna parte ((sorridente)) no Simone, papà lo dice come scherzo, quando sarete grandi eccetera eccetera. Però comunque ci vuole anche tatto anche in questo, perché poi rischi di farglielo passare come un: non mi interessa niente di te, e non è così insomma. Però ecco è un processo mentale insomma, comunque tra il prenderlo e il viziarlo ancora” (92).

Il genitore si mostra spesso riflessivo, come si vede dall'esempio proposto, tant'è che anche rispetto ad un evento banale – si tratta infatti di una battura al figlio – legge nel suo comportamento un'azione poco pertinente rispetto alla sensibilità del ragazzo, che rischia di interpretare la battura della madre in modo errato. “Staccare il cordone” è un processo più o meno graduale che implica per il genitore la consapevolezza del suo ruolo, per evitare che le situazioni prendano direzioni non calcolate con il rischio di “rovinare la vita ai tuoi figli veramente, però anche da figlio devi essere un po' intelligente a non fartela rovinare (...) però (...) devi avere anche le armi per nonnn, e riconoscere queste cose nel tempo” (T3, r.120) e “di danni inenarrabili anche noi li abbiamo, li viviamo in prima persona” (115).

Questa immagine è stata stimolo per diverse interpretazioni che si muovono su un doppio registro: da un alto il genitore riconosce di dover lasciar andare il figlio alla sua vita, nella sua indipendenza, ma dall'altro emerge una certa difficoltà nel compiere questo passo.

Spesso non sono i genitori a dover compiere questa distacco ma i figli, ed è significativo nella misura in cui si cerca di indagare il loro desiderio educativo, poiché se è ipotizzabile che spetti ai figli trovare il modo di “slegare” il filo, le azioni dei genitori dovrebbero essere volte ad aiutare loro in questo lavoro. Nei dati qui emersi non spicca tuttavia in maniera significativa questo elemento; alcuni padri e madri ricordano quando il processo di separazione debba essere congiunto, magari per sé stessi od osservando altri, tuttavia ritorna in modo evidente anche la difficoltà del genitore e il suo desiderio che questo cordone rimanga ancora saldo.

6.

	<p>“Spingere”</p>
	<p>Aspetti della relazione genitori-figli.</p> <p>Aderente. Si è ritenuto fosse aderente per forma perché mette in evidenza in modo diretto l’azione di “spingere” legata al genitore.</p>
<p>L’immagine ritrae una figura che spinge qualcosa, non specificando con qualche dettaglio chi può essere e cosa spinge. Si legge però la fatica che ci sta mettendo nella sua azione, a riprendere il discorso affrontato in sede di analisi rispetto i temi proposti dai genitori. In particolare le frasi indicano la possibilità per un genitore di spronare, in modo più o meno incisivo e diretto, il proprio figlio nel seguire i propri desideri, piuttosto che i desideri personali del ragazzo. Possono essere individuate una serie di modalità con le quali il genitore “spinge” il figlio in ciò che ritiene più consono; ad esempio la sua azione può essere forte e violenta, oppure può far intravedere un fine più positivo per il figlio pur essendo decisa, ma ancora può condurre il figlio, cioè dargli modo di vedere qualcosa di buono, e infine può incitarlo verso ciò che è meglio per il ragazzo.</p>	
<p>L’immagine è stata scelta da tre padri.</p>	
<p>Rispetto al contenuto è aderente pur lasciando emergere nuove interpretazioni.</p>	

In generale i genitori che hanno scelto l’immagine hanno visto nella figura ritratta sia l’immagine di loro come genitori, sia quella dei figli.

In primo luogo la figura, come afferma un padre, “se la vedo dal nostro punto di vista a volte la genitorialità è una fatica perché comunque devi spingere” (T1, r.33), e ancora “sul fatto della genitorialità spesso è un bel fardello da spingere no?” (214). Per iniziare viene indicata la genitoriale in termini di fatica e fardello, ovvero un compito non facile da svolgere. Rimanendo nella coppia, nell’interpretazione che ne dà la moglie invece il genitore “come dire (.) quasi spingere in là il figlio perché, stesso motivo, perché è qualche cosa che mi crea problema, che mi crea difficoltà, non mi sta mettendo nelle condizioni di

affrontare magari un problema, uhhh una novità anche per me, per cui (...) uhhh aspettiamo, mandiamo un po' in là, aspettiamo se si apre da sola sta scatola di figlio". È interessante questo punto di vista perché riconosce una certa fragilità nell'essere genitore che diventa da un lato punto di forza: con umiltà riconosco di non saper gestire una situazione e attendo perché il figlio la risolva da sé; dall'altro è punto di debolezza, perché potrebbe voler dire non essere di supporto al figlio nella risoluzione della difficoltà emersa. Anche per un'altra coppia "è proprio la fatica dell'essere genitore" (T4, r.216) in accordo con la moglie, che indica la fatica: "dell'essere genitore, dell'educare nel modo giusto" (217); anche in questo caso c'è accordo tra i genitori, facendo riferimento in modo più esplicito al ruolo educativo. Viene inoltre evidenziato l'oggetto che il genitore sta spingendo: "alcune volte è più piccolo, altre volte diventa più grande però comunque è un fardello che si sente insomma, non è così leggero" (220).

Viene chiesto ai genitori se leggono la loro figura come quella di genitori che spingono, ma "se ci fosse stato il genitore sorridente probabilmente l'avrei associato meglio, se è un genitore così che si vede che sta faticando ehmm questo rettangolo per me diventa una fatica. Potrebbe essere il figlio certo" (233). Ciò che non permette l'identificazione del genitore in questi termini è il viso della figura rappresentata: "non lo interpreto così perché la faccia del genitore" (231) "è arrabbiata" (232), tuttavia non è esclusa ipoteticamente questa possibilità, anche se per essa si evidenzia una certa difficoltà nel farlo: "l'immagine rappresenta la fatica, poi che questo quadrato sia (.) sì assolutamente sì, spingere il figlio con tutta la fatica che comporta perché poi diventa difficile anche no?".

Per un altro padre l'immagine rappresenta "la fatica di spostare un peso che hai deciso di spostare" (T6, r.148) o meglio: "sposto un peso perché vorrei metterlo da un'altra parte" (161). Per la moglie "il macigno, quindi per me è una bellissima immagine che sintetizza la quotidianità, ma di tutti i componenti della famiglia" (169) in particolare

"la fatica perché comunque è la quotidianità, che spingi che spingi ma non è solo le figlie, noi diciamo le figlie perché ne abbiamo due. Da noi in Sicilia si dice spingere il carretto. Quii qui devi portare avanti qualcosa che comunque, è un macigno. Comunque hai a che fare, siamo sempre al discorso di prima, hai a che fare con un altro essere umano, che sia il marito, che siano i figli comunque persone che non possono essere manovrate come dei burattini (.) e quindi viene fuori anche la fatica, ho un obiettivo e devo coinvolgere gli altri però a volte anche se non mi seguono devo trovare la forza per spingere" (167).

In questa lettura emergono più elementi connessi tra loro. Anzitutto la fatica è letta come vita quotidiana in famiglia, quindi un susseguirsi di impegni che necessariamente devono essere portata avanti anche con fatica, spingendo perché tutto funzioni; il carretto è immagine, nella tradizione siciliana, del trasporto merci e quindi delle cose che possono risultare importanti per una famiglia (dal lavoro alle faccende domestiche ecc.). Un secondo punto toccato riguarda invece il pensiero originario associato all'immagine, secondo il quale si riconosce una certa indipendenza alle figlie (non sono "burattini") ma si cerca di spingerle verso qualcosa di positivo. Anche a questi genitori viene pertanto chiesto

se leggono una possibile loro azione volta a spingere le figlie, e se il padre si mostra negativo, la madre afferma

“no neanche io ho dato questa interpretazione più che altro perché davvero (.) a volte mi sforzo ma lo ritengo, quando sono tranquilla, c'è che comunque il figlio non sia una pedina da muovere e basta. Tu lo puoi indirizzare però devi anche accettare la sua natura (.) io non so se l'ho detto l'altra volta, ho avuto questo padre molto autoritario, militaresco, c'è lui era un militare quindi ((sorride)) applicava anche in casa il metodo educativo della caserma ehh mi sono ritrovata come madre a ripetere gli stessi errori, perché purtroppo emuliamo. E adesso che mi confronto con A.S., appunto l'adolescente, capisco che lei ha una natura profondamente diversa dalla mia, c'è con A. è più facile entrare in rapporto, per me, con R. è già diverso, perché A. è più giuggerellona, è più leggera, vive più dolcemente il peso della quotidianità, mentre A.S. se non fa tutto perfetto va in pallone e quindi si muove meno, agisce meno, cosa che a me da fastidio perché di carattere sono uno che: ah dai partiamo! Peròòòòò io penso che qui siamo, se questo è un genitore posso dire: ti spingo verso la strada che io penso sia la migliore per te” (178).


Nel discorso complessivo sostenuto da questa madre, essa si riconosce in un primo momento come genitore che sembra spingere il figlio verso ciò che ritiene più adatto a lui; questo lo si deduce dall'uso dei termini “burattini”, “pedine” che lasciano intendere il riconoscimento un certa singolarità dell'altro. Questo viene nuovamente confermato in conclusione del dialogo: “so che ad un certo punto devo lasciarti libero” (180) ribadendo come da un lato ci sia il desiderio di indirizzare (per usare le sue parole) le figlie verso qualcosa, ma d'altro canto è importante preservare le loro aspirazioni (la loro “natura”). In secondo luogo se si riconosce nella figura l'immagine del figlio allora “anche per loro la vita sarà ogni tanto una spinta e una fatica” (T1, r.33) e ancora: “per loro il crescere e diventare grandi uhhh mi immagino che, credo di ricordare la mia, ogni tanto è un bel fardello da spingere no? questa, questo non sapere esattamente chi sei e dove sei, qual è il tuo posto nel mondo, insomma ehhh più i genitori, più la scuola, più tutto quello che succede insomma sono un bel fardello da spingere” (214). Un primo significato che emerge è legato alle possibili fatiche che il figlio dovrà necessariamente affrontare nel suo percorso di crescita; l'azione di spingere è quindi legata al “portare avanti” la propria formazione, intesa globalmente come fare esperienze di vita e cimentarsi anche in prove che richiedono – metaforicamente – uno sforzo. Rispetto a questo viene sottolineato il viso del soggetto nell'immagine come simbolo di uno sforzo verso qualcosa che si riuscirà ad ottenere: “la faccia di questo signore perché non mi sembra arrabbiato ma molto determinato, quindi faccio uno sforzo ma comunque ci riesco, lo faccio ma ci riesco” (T1, r.214); è interessante da questo punto di vista leggere la fatica anche rispetto all'obiettivo che ci si pone. In realtà il genitore vede uno sforzo non solo per i figli ma anche per i genitori, quindi a prescindere dallo scopo posto, si tratta di riconoscere al soggetto una certa conoscenza sia dell'ambiente in cui agisce e sia delle possibilità che gli competono per raggiungere l'obiettivo prefissato.

Il discorso è importante in termini di desiderio perché significa confrontarsi con i propri punti di forza ma anche con i limiti; per fare un esempio banale, se da genitore desiderio che mio figlio giochi a calcio, ma egli non è interessato minimamente a toccare un pallone, la fatica di spingere a far sì che il mio desiderio genitoriale sia appagato risulterà molto pesante; al contrario potrei fare un minimo sforzo nell'incentivare il desiderio di mio figlio, secondo le sue passioni.

Si inserisce in questo discorso anche quello di una madre che afferma: “penso sia anche una una un ruolo che sia intercambiabile, non soltanto tra genitori ma sono anche i figli che spingono i genitori nei limiti (...) capita anche a noi, ci sono delle battute di arresto, la gioia, la semplicità e la leggerezza di un figlio ti dà, ti aiuta. Diventa lui quello che spinge ((sorride))” (T6, r.167). Ai figli è qui riconosciuta una doppia spinta. La prima si inserisce nel discorso che vede il genitore come colui che dovrebbe ascoltare i desideri dei figli, prima che dar voce ai suoi nei loro riguardi; se leggiamo la frase della madre: “spingere i genitori nei limiti”, si può notare quanto le spinte desideranti dei ragazzi mettano alla prova il ruolo del genitore, talvolta spingendolo ai limiti della sua azione. La seconda invece riguarda la spinta “di positività” che i figli portano nella quotidianità familiare, quindi un aiuto nell'alleggerire il peso della routine.

Infine rispetto alla coppia T1 la madre vede la rappresentazione del figlio nell'azione di “rifiutare qualcosa a priori, qualcosa che non conosco, non vedo, a vedo come se fosse uno scatolone questo qui, questo che sta spingendo (.) quindi lo rifiuto proprio così, senza andare oltre, senza capire cosa c'è dentro ((3sek)) quasi la paura, c'è il rifiuto di qualcosa che non conosco, qualcosa che non mi è familiare, che non mi è, che mi gira per casa” (218). In questo senso lo sforzo del figlio è volto a evitare di conoscere qualcosa per paura.

7.

	Bene/Male; “Giusto”.
	Aspetti della relazione genitori-figli.
	<p>Nuova. Propone un simbolo non indicato esplicitamente dai genitori.</p>
<p>In questa immagine si è scelto di ritrarre il simbolo Yin & Yang, che nell'antica filosofica cinese sono due polarità energetiche complementari: possono essere distinte l'una dall'altra ma si richiamano e si definiscono a vicenda. Così, per la ricerca che si sta conducendo, possiamo prendere in prestito il simbolo indicando la parte in bianco come i valori positivi e benefici per la persona (rispetto, solidarietà, altruismo ecc.) e la parte in nero come ciò che consideriamo negativo (egoismo, far del male, mentire, ecc.). Infatti il tema sollevato dai genitori è questo: cos'è bene/male, come fare bene/male; in particolare il genitore può decidere arbitrariamente dei valori oppure cercare di sintonizzarsi nel mondo</p>	

adolescenziale per condividere e costruire insieme i valori. La questione riguarda entrambe le parti: per il figlio nel comprendere i valori ritenuti validi e per il genitore di aggiornarsi rispetto a come questi valori trovano applicazione nella società odierna (vedi l'uso dello smartphone rispetto ai temi del rispetto dell'altro ad esempio). Leggendo in questi termini il simbolo allora è possibile rivedere una punta di negativo nel positivo e viceversa, lasciando così la questione dell'attribuzione valoriale aperta al punto di vista di chi guarda, poiché entrambe le parti sono suscettibili di essere lette ogni volta in modo originale.

L'immagine è stata scelta da un padre.

Ripropone lo stesso contenuto in termini di significato.

Il genitore sceglie l'immagine perché "il bene e il male, l'ho scelta per quello (.) riuscire a far capire i valori ai figli, il bene e il male" (T5, r.249), in particolare "questa figura rappresenta proprio quello (.) è la cosa penso più difficile per un genitore, non tanto il fatto di spiegargli la cosa, ma trasmettergliela" (251). Il desiderio di trasmettere dei valori accettabili nella società di riferimento ripropone il tema come è emerso in origine, e la coppia si mostra molto in sincronia nel relativizzare la questione:

255 F. [...] Quindi quando poi c'è qualcosa che va bene, quando vedi che il figlio fa la cosa giusta sei contento insomma (.) va bene?

256 K. Tenendo conto che c'è sempre del bene nel male, e c'è sempre del male nel bene

257 F. Brava ((sorridente))

258 K. Devi solo scegliere quale far prevalere

259 F. Devi scegliere la cosa giusta e non lo sai


260 K. Da che parte stare

261 F. Però la cosa giusta è relativa

Il padre indica però una via possibile da percorrere per cercare di uscire da questo stallo: "la cosa più difficile è trasmettere la cosa, puoi dirlo 100 volte ma non c'è come l'esempio per [far presa]" (253). L'esempio diventa quindi la modalità per indicare dei valori da seguire ai figli che trova il suo punto di forza nella concretezza: il figlio ha modo di vedere che l'azione del genitore porta a determinati risultati che sono positivi e condivisi nella società¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Il discorso rimane comunque relativo rispetto al gruppo sociale di riferimento.

8.

	Martello; Martellare
	<p>Aspetti della relazione genitori-figli.</p> <p>Aderente. L'immagine appare quindi aderente per forma: è presente il martello (associato al martellare) e il fatto che ha picchiato contro qualcosa.</p>
<p>Il martello è scelto a ripresa del termine usato della madre “li martello”, e rappresenta la parola del genitore che si fa incisiva e pesante come un martello nella vita del figlio. Lo strumento è stato raffigurato nella sua azione (conclusa) che picchia su una superficie, tant'è che compaiono delle crepe; queste segnalano anche la pesantezza della testa del martello, quindi in questo caso anche l'incisività della parola della madre. Si è tenuto vago il riferimento al contesto e a chi scaglia lo strumento. Se le parole del genitore possono riprendere le caratteristiche del martello: essere più o meno pesanti e possono essere più o meno insistenti nella misura in cui si vuole ottenere un obiettivo, in termini di desiderio emerge in modo abbastanza chiaro quanto il genitore potrebbe voler incidere, ed essere costantemente presente nella vita e nei desideri dei figli.</p> <p>Le caratteristiche rilevanti dello strumento sono la forza e il grado di incisività nel raggiungere l'obiettivo prefissato (se ad esempio devo banalmente picchiare un piccolo chiodo nel muro non mi servirà un grande martello).</p>	
<p>L'immagine è stata scelta da 2 padri e 2 madri.</p>	
<p>Ritorna il significato originario ma ad esso si integrano altri nuovi contributi sia dalle madre che dai padri.</p>	

In particolare la forza del martello è possibile distinguere in senso positivo e negativo.

In primo luogo il martello è positivo:

- se visto nell'accezione di strumento che rompe qualcosa; viene quindi associato dal padre ai figli (“lo associo a loro” –T1, r.177) in riferimento al “mantenere o sviluppare o avere la capacità di ogni tanto rompere le regole” (177). Ciò che colpisce il genitore è proprio questo sfondo volutamente lasciato incolore, che necessita di essere spaccato a favore di qualcosa di più originale: “quindi in una situazione di piatto, di biancume ehhe essere sempre in grado di dare una martellata e di dire: cambiamo le cose no? ecco. Non appiattirsi sul fatto che: non so, la mia vita, il mio lavoro, il mio studio, le mie amicizie, la mia relazione sentimentale, così, no, ma se ti accorgi che è così prova ogni tanto a dare una martellata ecco” (177). Il desiderio del genitore è quindi far sì che il figlio dia spazio ai suoi desideri.
- L'immagine del martello può essere scelta non attribuendo un significato direttamente allo strumento, ma esso diventa pretesto e simbolo per agganciare un'altra questione. Una madre sceglie infatti la foto perché attratta dalla particolarità del martello (“questo l'ho

scelto per vezzo” – T5, r.191) che lo associa a quello di “Thor [...] uno dei film dei supereroi che ci piace di più” (191). È interessante perché l’immagine non ricalca per nessun verso i significati originari ma a partire da essa ne partono altri, proprio associati al film citato; infatti da un lato Thor è occasione per la famiglia di stare insieme: “quando ci capita di vederlo insieme è bella questa cosa, sembrerà una banalità ma è una cosa che ci unisce” (193); dall’altro lo stesso film è momento per riflettere sui messaggi che intende trasmettere (“poi in realtà trasmette anche un bel messaggio” – 193). Il desiderio del genitore si mostra nella felicità di passare del tempo insieme alla propria famiglia. anche il marito riconosce questo particolare, ma associa, sollecitato dal ricercatore (“magari vedendolo così ti viene qualcos’altro” – 198), ad attribuire un altro significato che invece si avvicina di più a quello proposto dagli altri genitori. In particolare sembra che esso “sia stato scagliato per rompere qualcosa (...) non so, una scorza dura” (200); è interessante perché l’immagine risuona nei coniugi, tant’è che il dialogo si sviluppa a tre in modo armonioso e dinamico: è la moglie che intende chiarire questo aspetto e si inserisce sulla mia domanda rispetto al “cosa potrebbe rompersi”, e alla quale risponde: “rompere i pregiudizi, c’è rompereeee (...) quei muri che la gente mette per confrontarsi con gli altri, che poi spesso creano i problemi più grossi tra le persone, tra gli individui, che è una cosa che insomma, anche lì, stiamo cercando di (.) insegnare ai nostri figli a non (.) ad andare anche un po’ al di là delle apparenze” (211). Se la madre indica un suo desiderio legato al fatto che i figli siano liberi dal pregiudizio verso gli altri, il marito risponde indicando genericamente “un involucro (.) un muro” (204), e incalzato nell’approfondire indica in tono basso “l’involucro che circonda la persona” (214). Quando si diceva che l’immagine può essere pretesto e medium per aprire a significati diversamente accessibili, è possibile citare questo dialogo come esempio; infatti quando il marito indica probabilmente una barriera di timidezza che i figli dovrebbero abbattere, la moglie inserisce nel dialogo un aspetto personale che attribuisce all’uomo, ovvero la barriera che anche lui ha: “quello che hai tu” (215), “ah questo potresti essere tu questo qua” (217). Il marito si riconosce dapprima con un sorriso (216) e poi confermando: “può essere” (218); rispetto al tema, un altro desiderio da genitore può essere quello di far sì che i figli acquistino sicurezza in loro stessi.

- Sollecitati dal ricercatore ad approfondire l’immagine sull’utilità del martello (loro avevano fornito altre visioni), la stessa coppia del punto precedente riconoscere al genitore il gesto di picchiare: “il chiodo appunto su argomenti” (T5, r.229); la madre fa riferimento ai compiti ad esempio e afferma: “quello che lui spesso dice a me: sei un martello ((ride))” (231) anche con tono scherzoso e trovando approvazione nel marito: “è vero” (232). Sulla questione specifica sollevata la donna conferma il fatto di non ritenere negativo l’utilizzo del martello: “se li martello per i compiti forse non è una cosa sbagliata”.

In secondo luogo il martello è negativo:

- se visto non come strumento ma come forza; la madre che propone questa interpretazione evidenzia non solo il martello ma anche il contesto (già sottolineato dal marito prima di lei) e afferma l’eventualità di usare una “forza troppo grossa” (T1, r.178) in riferimento ad “uno strato sottile, quindi se uso una forza troppo grossa lo spacco (T1, r.180). Il discorso si mantiene su livelli figurati: la forza esercitata dal genitore trova nel martello il

suo oggetto, mentre il figlio è visto come la superficie. L'azione della madre riprende l'uso abituale del martello, ovvero si mostra ferma e solida; tuttavia è a partire da questo che si sviluppano gli interrogativi, perché è su come usare questa forza che il genitore si trova a riflettere; infatti: “come dire, non non rapportare quello che è ehhh (...) la fermezza, l'imposizione a quella che è la realtà invece. Mio figlio è il pezzo di di [...] lo strato sottile, se io sono troppo dura insomma lo rovino” (182-184). Questo aspetto è importante perché mostra quanto il genitore debba calibrare le sue azioni in riferimento al proprio figlio, rispetto le sue emozioni, pensieri, stati d'animo ecc.; è necessario conoscere lo strato su cui batte il martello per saper dosare la propria forza e non far danno. Non è una questione facile e per il genitore può subentrare “un po' la paura perché alla fine c'è questooo (.) questii, a volte testi lo spessore in base, ti accorgi dopo che hai usato la forza sbagliata” (186). Il martello, come simbolo del desiderio di rapportarsi in modo equilibrato nei confronti del figlio, continua quindi ad essere presente nella coppia di genitori, ma se usato in modo non ragionato può essere uno strumento dannoso, per questo la madre vede negativamente l'immagine (“non mi piace tanto” – 182).

Un altro padre nota l'eccessiva forza che può scaturire dal martello, in realtà non specificando chi lo scaglia e contro cosa, ma attribuendogli un significato negativo data la sua distruttività: “mi sembra qualcosa che distrugge, un coso perfetto che viene distrutto eh lo vedo come passaggio, come distruzione, quindi non mi piace” (T4, r.414).

- Anche la madre che ha proposto lo stralcio originario sceglie questa immagine, mostrando una certa coerenza nel pensiero dal momento che accompagna la scelta riproponendo la stessa frase metaforica: “sono un martello dalla mattina alla sera” (T2, r.70); è una caratteristica che si attribuisce in senso negativo affermando che “son così (...) son così, mi accorgo, mi correggo, poi ci ricasco” (72), quindi sottolineando il fatto che se tenta di correggersi, vede il suo essere insistente come qualcosa che non sempre è utile in famiglia. Preciso chiarendo se si riconosce come martello (“son solo io” ((sorridente)) – 74) e tento di approfondire rispetto proprio all'azione del martellare, nel cercare insieme di comprendere in che termini è possibile leggere l'azione; faccio quindi notare la superficie sulla quale batte il martello, bianca, indefinita che la madre associa al martellare “a vuoto” (78) rimanendo coerente rispetto al suo circolo d'azione: martello-correzione-martello, che evidenzia una poca riuscita nei suoi obiettivi dal momento in cui continua a riproporre questo andamento. Un'apertura alla conversazione è data dal padre, che rispetto a questo “vuoto” esprime il suo parere personale: “io sono convinto che non si martella mai a vuoto” (80) “ma sono convinto che una traccia la lascia, sempre” (84).

Il dialogo quindi si apre a favore del padre che da questo momento in poi diventa l'interlocutore principale e arricchisce la conversazione con particolari interessanti rispetto la sua azione: “sarà fastidioso (...) sarà snervante” (82), quindi indicando comunque l'azione come qualcosa di insistente, al pari del martello; per lui però lo strumento non è negativo: “più che una cosa che rompe, una cosa che sagoma, che plasma” (86) tant'è che propone un nuovo paragone interessante rispetto al suo utilizzo: “certo che è fastidioso il martello, per chi lo picchia e per chi lo subisce (.) però per chi lo picchiaa, il fabbro lo picchia tutto il giorno [...] poi magari ne esce un'opera d'arte, magari no (...) ma nell'idea del fabbro non c'è di fare una cagata” (88-90). Il genitore giustifica la sua azione paragonandola al lavoro di chi usa il martello per creare qualcosa

di positivo, quindi il fabbro; per lui è indispensabile usarlo dal momento che le sue opere sono create grazie al martello. Il paragone fabbro-genitore è quindi basato sulla necessità di usare il martello: “serve anche il martello nella famiglia” (92), se visto come mezzo che permette di creare qualcosa. Tuttavia è bene prestare attenzione ai termini usati perché il genitore usa due predicati (sagomare e plasmare) che se inseriti in un discorso educativo sono ambivalenti; dal punto di vista del fabbro sono appropriati nella misura in cui si trova a lavorare una materia, un oggetto inerme che può solo essere modellato. Diverso il discorso per quanto riguarda l’azione del genitore; nel suo caso la relazione è con il proprio figlio, quindi con un soggetto che rivendica un’autonomia, e poco si conforma ad un’azione del genitore che sagoma. Ma d’altra parte il termine “sagomare” non esclude il riconoscimento di una forma diversa dalla propria, quindi si propone di agire su qualcosa di già formato o che si sta formando (il figlio) nell’eventualità di smussare alcune sue disposizioni, proprio come il fabbro può fare rispetto ai lavori che gli competono. È importante da questo punto di vista notare che per il genitore è necessaria una certa consapevolezza nei riguardi del figlio perché qualora sia disposto a sagomare, egli deve avere chiara la sagoma a cui si riferisce per un lavoro che sia costruttivo piuttosto che invasivo. È lo stesso genitore che infatti che “spera di tirar fuori qualcosa” (96) con la sua azione, allargando l’orizzonte rispetto al plasmare/sagomare a favore di un lavoro più maieutico, nel quale il figlio possa comunque esprimersi secondo le sue inclinazioni. Viene così scongiurato un accanimento del genitore nell’essere insistente e prevaricatore – se si legge il plasmare come modellare a proprio piacimento – a favore invece di un lavoro che riguarda la coppia genitoriale nel suo insieme; a tal proposito si fa riferimento nuovamente al lavoro del fabbro, poiché è “fastidioso (...) però uno dei due deve martellare, e l’altro deve magari fare l’acqua per raffreddare il ferro” (94).


L’azione del martello rimane ancorata a due polarità: da un lato è vista come fastidiosa, ma “ci vuole, non c’è opera su questo pianeta che sia fatta con un martello” (98), specificando ancora quanto una buona collaborazione nella coppia possa essere un vantaggio nella relazione con i figli: “sempre il martello serve (.) serve magari che quell’altro non sia martello, come ho detto prima. C’è martello e l’acqua per raffreddare il ferro, e così si costruisce” (111). Dall’altro lato però è lo stesso padre ad affermare che “sai non so se è necessario e a volte no, ognuno è quello che è (.)” (101) ribadendo tuttavia che “il martello nella vita è sempre necessario, ma non per soddisfare se stessi, che poi non si può uscirne” (101). Il desiderio del genitore è di agire (quindi volto ad usare il martello come simbolo delle sue azioni) nell’interesse del figlio, nell’aiutarlo ad esprimere le sue potenzialità, quindi non agendo per un tornaconto personale perché “alla fine il martello anche se rompe, rompe sempre per costruire qualcos’altro” (105).

Come si è visto quest’ultimo discorso si è sviluppato con un padre ma a partire da un’immagine scelta dalla moglie. la donna infatti rispetto al discorso sembrava essere in una situazione di stallo; dal punto di vista conversazionale infatti il suo intervento sembra essere concluso: riconosce di essere martellante, sa che a volte potrebbe non farlo ma si ripropone come tale. Per lei la questione si ripresenta in questo circolo che non le permette di assumere una posizione critica e riflessiva nel dialogo, ovvero non si esprime – anche sollecitata – nel promuovere una sua azione martellante piuttosto che limitarla; sembra agire allo stesso modo anche quando potrebbe non farlo. D’altra parte questa immagine è

stata particolarmente significativa dal momento in cui si sono illustrati diversi punti di vista, anche tra loro distanti, rispetto al martello e all'azione ad esso connessa, dimostrando come un genitore adotti delle pratiche che dal suo punto di vista possono essere positive e utili ma che per un altro sono tutt'altro; ad esempio nel caso T5 la madre riconosce come positiva l'azione del martellare sulla questione compiti, ed è convinta della sua scelta, mentre la madre nella coppia T1 si mostra meno disposta a ritenere positivo il martello.

Da questo punto di vista le domande e le sollecitazioni della ricerca non sono solo occasione per esplorare dei dati rispetto alle questioni educative in famiglia e al desiderio dei genitori, ma possono mostrarsi anche come occasione per apportare il seme di un cambiamento all'interno della coppia. Il discorso con i genitori (T2) diventa un momento potenzialmente formativo per la madre dal momento che il marito sviluppa un discorso che, come ho indicato nel diario della ricerca, sembra quasi essere indirizzato a lei; il suo intervento però non è di critica, ne palesemente diretto alle azioni e all'atteggiamento della moglie ma rimane su un livello metaforico. Ritorna qui il collegamento con l'immagine 1, scelta dal padre, nella quale cita anche il martello: "c'è lei [moglie], c'è il martello [...] ognuno ha il suo compito" (T2, r.243-245) nell'essere insistente e pressante. A favore della moglie che quasi sembra autogiustificare con tono rassegnato le sue azioni (infatti non partecipa alla conversazione ma si limita a constatare un dato di fatto), il marito propone l'immagine del fabbro e allarga i riferimenti anche al ruolo della donna in famiglia; se prima infatti l'attenzione è posta solo al martello e chi esercita la sua forza, ora subentra anche l'acqua. Ecco che se la moglie si reputa martellante e non si muove dalle sue posizioni, ritenute per lei non positive, il marito la rivaluta nel paragone con il lavoro del fabbro: il martello è necessario nella misura in cui c'è l'acqua per raffreddare quanto fatto. Per la madre la formatività del momento emerge dal momento in cui è messa nelle condizioni di riflettere sulle sue azioni, in questo caso grazie al marito piuttosto che all'immagine di per sé, che argomenta l'uso dello strumento rivalutando la posizione materna che altrimenti non avrebbe trovato giustificazione¹⁵⁶.

9.

	<p>“Mettere lo zampino”</p>
	<p>Aspetti della relazione genitori-figli.</p>
	<p>Nuova.</p> <p>Si è preso il pretesto dello “zampino” per proporre una raffigurazione che comprendesse questo elemento ma nulla più.</p>
<p>L'immagine raffigura l'estremità della zampa di un gatto ad indicare lo “zampino” che il genitore mette nella vita del figlio, nel conoscere aspetti che riguardano la sua vita. Dal</p>	

¹⁵⁶ Infatti, perché una madre continua a essere martellante pur riconoscendo di non doverlo essere?

lato del genitore e in termini di desiderio si tratta, dosando la sua curiosità e la sua voglia di sapere, di dare più o meno fiducia al figlio perché risolva in autonomia le sue situazioni.
--

L'immagine è stata scelta da una madre.

Risulta nuova per contenuto.

La madre fornisce la sua interpretazione associando la zampa alla mano del figlio (T1, r.102) e paragonando la salita dell'animale alla fatica che il figlio potrebbe fare per raggiungere un obiettivo: "ho fatto fatica ad arrivarci ma ce l'ho fatta" (29). Si tratta quindi di considerare l'obiettivo "come qualcosa che sta in alto" (98) e per il quale è necessario spendere energie: "ho fatto fatica ad arrivare perché ci sono sti artigli, eeh ho fatto fatica ad arrivare però ce l'ho fatta, ho messo una zampa finora, poi dopo la zampa viene su tutto il corpo, e ce l'ho fatta, ho raggiunto l'obiettivo" (100). Gli artigli, come le unghie umane, sono simbolo di tenacia e perseveranza, e da un lato indicano il desiderio di mettersi in gioco con le proprie forze e dall'altro rendono evidente quanto si valuti desiderabile ciò che si vuole ottenere.


Il genitore viene sollecitato dal ricercatore a cambiare punto di vista e vedersi lui stesso nella zampa del gatto, e riconoscendosi afferma: "sì se mi vedo ancora nella fase in cui sono adesso in cui mi sento a volte, insomma, di far fatica in certi, inseguirli in certe cose, piuttosto che ricordare tutte le volte qualcosa ((sorridente)) nel ruolo di genitore ancora molto presente nel pratico" (108); è un punto di vista vicino al significato originario, infatti riprende il genitore presente nel quotidiano nel sopperire alle mancanze del figlio: "guarda che hai a che fare, non so a scuola, i professori, hai a che fare con persone che hanno un'esperienza più simile alla mia, alla tua, quindi ti faccio vedere l'interpretazione che possono dare eccetera eccetera" (110). Ma soffermandosi più dettagliatamente sulle parole, la visione del genitore riguarda il rendersi utile affinché tutto prosegua per il meglio, dalle questioni pratiche come i compiti alle dinamiche relazioni nel rapportarsi con gli altri. La zampa diventa così simbolo del desiderio genitoriale di intervenire verso il raggiungimento di uno di questi obiettivi: "la fatica c'è (...) è a volte, si potrebbe essere anche la mia di zampa che dico, va beh insomma, ci ho messo solo una zampa, ho fatto fatica, però dai accontentiamoci" (110).

Un'immagine può essere tanto potente da risuonare nell'immaginario di un soggetto quanto poco leggibile per un altro. Rispetto a questa foto in particolare il marito afferma: "io non ci vedo niente ((sorridente)) devo dire la verità" (114) evidenziando molto bene la mancanza di una lettura metaforica rispetto ai temi proposti in analisi e oggetto della ricerca. Ma il ruolo del ricercatore, come si è detto, è anche quello di fare in modo che i pensieri circolino portando nuovi contributi. Qualora l'immagine risulti poco approfondita, ma riconoscendo in realtà delle potenzialità legate ad essa, si è detto che è legittimato a introdurre nuove questioni non legate ad un suo personale punto di vista ma fornendo una lettura che riprende il significato originario dell'immagine. Questa nuova visione viene introdotta come lettura altra e proposta come spunto di riflessione. Nei riguardi di questa coppia "mettere lo zampino" è riconosciuto come lettura possibile, in particolare la madre afferma che "metterci lo zampino può essere il fatto per esempio penso a nostro figlio il grande che nell'ambito suo delle conoscenze lui, c'è c'è, lui dice se vado in giro trovo 250 persone che mi conoscono, quindi comunque ci ho messo del mio perché queste 250

persone mi conoscessero, riconoscessero, piuttosto che l'altro col suo sport, che ah lo S., certo potrebbe essere anche quello, e li riconosco, li riconosco anche da questo punto di vista (.) sì, sì e si compiacciono di questa cosa, e fa piacere anche a me” (120).

Lo zampino è quindi associato al riconoscimento, da parte del contesto sociale, dell'azione positiva del genitore nell'educare il proprio figlio; diventa così simbolo di qualcosa di positivo perché legato ad un'azione formativa che porta ad un buon risultato, appunto che altri possono far notare. Dal punto di vista del marito invece “metterci lo zampino [è] legato al ruolo proprio genitoriale appunto come diceva lei legato ad una certa esperienza per cui tu mi racconti o mi dici come pensi siano le cose e io cerco di farti vedere un altro punto di vista” (129). In questo caso si nota quanto il padre, pur non avendo riconosciuto all'immagine una certa significatività, riflette nel corso della conversazione e qualche minuto dopo propone una nuova visione che riprende la questione proposta in precedenza dalla moglie. Infatti è stata lei a leggere la zampa come simbolo di un suo intervento per far sì che i figli abbiano una visione più ampia rispetto alle cose da fare o le opinioni che si possono maturare; su questa scia anche il padre vede la zampa come occasione per il genitore di dare un contributo – di esperienza, di consigli, di riflessione – con l'auspicio che questo venga in un futuro recepito e fatto proprio dai figli. Lo “zampino” diventa in modo evidente simbolo di un desiderio che per il genitore si manifesta nella speranza che i suoi insegnamenti trovino in futuro terreno fertile: “mi auguro che qualche cosa rimanga” (131).

10.

	<p>Arco; Freccia; Strumento.</p>
	<p>Aspetti della relazione genitori-figli.</p>
	<p>Aderente. L'immagine è aderente per forma: è presente infatti un arco, delle frecce, un archiere sorridente come si mostra il genitore quando discorre di questa questione.</p>
<p>Robin Hood, ritratto in questa immagine, si è scelto come simbolo di un archiere; è una figura positiva, che scocca per fare del bene (spesso nel film d'animazione della Disney usa le frecce per aiutare gli altri) e si mostra sorridente e soddisfatto per il lancio appena compiuto. L'associazione che viene fatta in riferimento al discorso del genitore vede il genitore-arco e i figli-frecce; partendo dal riconoscimento di una certa autonomia attribuibile ai figli (sono frecce indipendenti), il genitore si prepara a scoccare un buon tiro in modo che i propri figli prendano la loro strada. È un lavoro comune: anche da parte del figlio deve essere riconosciuta una disposizione ad essere pronto per andare. In generale si tratta allora di leggere le parole del genitore come un auto-riconoscimento, rispetto al proprio ruolo, del compito di lasciare che i figli siano indipendenti e perseguano i loro desideri, e fare in modo che questo accada (che ci sia il “lancio”).</p>	

L'interpretazione è stata data da un solo padre.

Il contenuto è nuovo rispetto al significato originario ma accompagnato da una giustificazione che in realtà non fornisce spunti di riflessioni interessanti per la ricerca.

Il genitore afferma di aver scelto l'immagine "perché mi piace questo cartone animato" (182), ribadendolo anche in conclusione: "perché mi piacciono i cartoni animati e perché, questo in particolare ma Robin Hood in genere, questo cartone animato ha tanti personaggi che mi piacciono" (196). In particolare il protagonista Disney: "fa sempre tutto per gli altri e per sé non tiene niente, o magari porta a casa solo un po' di legnate" (190) e solo sollecitato dal ricercatore nel mantenersi aderente al tema di ricerca approfondisce: "uno deve fare quello che si sente (.) senza far troppi discorsi" (192). Nel discorso del genitore le qualità di Robin, quindi l'altruismo, il rischio, sono trasposte ai figli nel desiderare che possano fare ciò che più aspirano senza limitarsi ("senza troppi discorsi"); non è riconosciuta dal genitore, invece, l'interpretazione originaria anzi: "così non mi piace tanto, perché è come indirizzare il figlio in un bersaglio che tu vuoi, invece non mi piace" (200).

11.

	Mondo.
	Aspetti della relazione genitori-figli.
	Aderente. L'immagine, che ritrae il pianeta terra visto dallo spazio, è aderente per forma ritraendo il mondo nella sua interezza.
Il mondo rappresenta per le madri intervistate la realizzazione e la felicità dei propri figli. Il genitore desidera che il proprio figlio viva esperienze che lo possano arricchire indicando il mondo come riferimento, ovvero come ampio bacino nel quale sperimentarsi. Non si tratta di lasciarlo completamente libero di seguire le sue aspirazioni, ma da un lato può mettere dei paletti (onestà, legalità ad esempio) come sostegno nel percorso; dall'altro può egli stesso fornire gli strumenti per intraprendere ciò che persegue.	
La figura è stata scelta da tre madri.	
Rispetto al contenuto si riscontra una sintonia con i significati originari poiché vedendo l'icona le madri hanno interpretato il loro desiderio educativo nelle direzioni indicate; in un caso la questione si apre ad una nuova significazione.	

Una madre vede "il mondo [...] perché va beh ehh (...) secondo me educare vuol dire anche prepararsi ed avere un'apertura verso il mondo ed accogliere tutto ciò che comunque è tutto il mondo intorno a noi" (T4, r.73); secondo questo primo significato un figlio può educarsi se si apre alle esperienze che il contesto è in grado di offrirgli. In particolare e in


senso più ampio “accogliere in realtà, c’è ad accogliere tutto il mondo con entusiasmo, gioia, più che integrarsi loro, pronti a prendere tutto quello che il mondo è in grado di darli” (76). Da questo punto di vista l’educazione si ha se si fa proprio un atteggiamento umile nei confronti dell’altro e in questo la donna precisa le parole del marito che afferma: “io ci vedooo l’affrontare il mondo, vivere nel mondo, e prepararli ad essere ehmm integrati nel mondo” (74). La differenza sottile tra le due visioni è legata all’uso dei termini accogliere e integrare, molto simili tra loro ma che sottendono un’apertura diversa del soggetto nei riguardi degli altri; nel primo caso si intende disporsi in modo da recepire attivamente ciò che il mondo è in grado di dare, assorbire e arricchirsi dimostrandosi pronti e volenterosi nel farlo (la madre parla di entusiasmo). Nel secondo caso invece il termine integrare è affine all’idea di un maggior intervento nel figlio nelle esperienze che vive; integrarsi comprende l’accoglienza, è ri-conoscere almeno due singolarità che intendono esplorare reciprocamente e convivere insieme rispettando le diverse inclinazioni di ognuno (aspetto che la madre lascia sullo sfondo).

Sull’uso particolare dei termini anche un’altra madre si mostra piuttosto riflessiva. Per la donna il mondo è “pensare che i miei figli, c’è quello che stiamo cercando di insegnarli è di riuscire poi a vivere nel mondo quando noi non ci saremo (.) lo scopo è quello lì insomma, dare gli strumenti per affrontareee l’universo conosciuto nella maniera migliore possibile” (T5, r.181). Il suo punto di vista comprende l’azione del genitore, rimasta in secondo piano nella coppia precedente, come elemento importante nella misura in cui aiuta i figli ad affrontare il mondo; questo è possibile con l’educazione e l’insegnamento, che rende gli strumenti da lei indicati non qualcosa di materiale ma simbolico perché riguardano la sfera del come conoscere l’altro: le relazioni, le opinioni, la diversità ecc. Inoltre la madre precisa che questo avverrà quando loro genitori non ci saranno più, il che lascia intendere da un lato che la loro presenza rimarrà costante nella vita dei figli e dall’altro sottolinea quanto l’azione educativa del genitore – quella che dà gli strumenti – non abbia un termine ma prosegua nel corso dell’esistenza. Chiedo precisazioni rispetto allo scopo verso cui sono pensati gli strumenti, che fanno capo a quelli che permettono di adattarsi alla società oppure che consentano di affrontarla; se inizialmente per la madre devono essere “in grado di affrontarla” (183) poco dopo riformula: “che poi (.) potrebbe essere simile, se riesci ad affrontarla poi ti ci adatti (...) alla società in cui vivi (...) magari anche a cambiarla perché no?” (185), tant’è che: “mi piacerebbe magari pensare uno dei miei figli come qualcosa, cioè qualcuno che farà qualcosa di buono per l’umanità, non so, penso che sia l’aspirazione di molti genitori, magari non tutti, qualcuno si accontenta (.) di vederlo ricco e famoso, poi in realtà ((3sek)) mi piacerebbe se facessero del bene ecco” (187). Il cambio di visione si apre ad indicare in realtà l’azione educativa del genitore e il suo desiderio, ovvero si tratta di fornire strumenti che possano però essere rielaborati dai figli e non presi dai genitori e usati come buoni. Emerge una doppia declinazione del desiderio: da un lato è legato allo stile educativo del genitore: trasmette una certa visione del mondo e come rapportarsi ad esso (strumenti) ma non pretende che venga riproposta come tale; dall’altro è desiderio del genitore che il proprio figlio emerga nella società per aver dato un contributo rilevante e positivo alla collettività.

Per l’ultima coppia e in particolare per la madre che ha scelto l’icona, il mondo rappresenta: “saper spaziare, saper tenere lo sguardo su//non so, cioè non// (...) io auguro

alle mie figlie che possano avere l'autonomia interiore e poi l'autonomia pratica, concreta tramite il lavoro no?" (T6, r.137) ma ancora: "io non sono bisognosa di cambiare la città, il posto fisicamente ma piuttosto anelo ad avere un'apertura dentro di me o a cercare persone che mi possano aiutare ad avere un'apertura" (139). Il mondo diventa metafora di apertura, non necessariamente fisica legata al viaggiare, spostarsi, fare esperienze altrove dal luogo in cui si vive; piuttosto aprirsi al mondo si configura in questo caso con delle solide basi che permettano di vivere per sé delle esperienze riflessive, di crescita interiore. Il padre è concorde con questa visione e la integra: "è lo sguardo di qualcuno che è andato lontano ma comunque tiene sempre uno sguardo verso il punto da cui è venuto" (142), in particolare propone una nuova immagine calzante con l'interpretazione che sta emergendo: "l'albero che cresce tanto alto quanto sono profonde le radici" (144). Questo nuovo significato nel vedere il mondo principalmente come capacità e competenza del proprio figlio di rielaborare l'esperienza vissuta, configura il desiderio del genitore: avere delle solide radici familiari e del proprio contesto per riuscire così a poter vedere nuovi punti di vista rispetto la realtà; per usare le parole della madre: "indicarmi una strada" (141).


12.

	<p>Quadro; Sfumature.</p>
	<p>Aspetti della relazione genitori-figli.</p> <p>Nuova. Non viene ritratto il quadro, ne il pittore; anche le sfumature possono essere confuse con dei semplici colori.</p>
<p>L'immagine proposta riprende l'azione pittorica del genitore che viene paragonata alla sua azione educativa in famiglia. Si è scelto di ritrarre le sfumature e il pennello nel dettaglio per indicare da un lato l'azione del genitore (pennello) e dall'altro le singolarità dei figli (sfumature). In particolare se ci si attiene alle parole del padre dipingere un quadro non è creazione solitaria: il pittore entra in relazione con gli strumenti, i colori, la realtà esterna nel dipingere (educare) i figli, soggetto del quadro. Ciò che conta non è l'opera finale quanto come si dipinge: si tratta infatti di non fare una copia, ovvero non creare il proprio figlio a immagine e somiglianza ma riconoscere delle sue inclinazioni personali al figlio (sfumature) che rendono l'azione pittorica del genitore mai definitiva e mai troppo arbitraria.</p>	
<p>La figura è stata scelta da due genitori.</p>	
<p>Rispetto al contenuto un padre, lo stesso che ha proposto la metafora, ripropone un'interpretazione simile; una madre in realtà riporta un significato non particolarmente rilevante per la ricerca.</p>	

Il padre afferma nuovamente che “questa mi è piaciuta per i colori [...] perché comunque penso che è come dipingere un po’ (.) si crea qualcosa ((3sek)) senza magari sapere bene cosa si andrà a dipingere però, intanto che ho in mano il pennello dipingi e crei una tua figura” (T2, r.174). In questa occasione viene sottolineata di più l’azione di dipingere, in realtà non definendo in modo preciso la figura del pittore: potrebbe essere il genitore come i figli. Ciò che comunque risulta essere rilevante per l’analisi è il fatto che in entrambi i casi l’accento è posto sull’azione pittorica anche se non è ben chiaro cosa e come si dipingerà; rispetto all’analisi si inserisce un elemento nuovo che è legato all’incertezza: se nell’affermazione originaria il genitore-pittore dipingeva preservando ed esaltando le sfumature dei figli, ora anche la sua mano si fa più suscettibile di errori e sbavature. Emerge tuttavia un desiderio di fare, creare, comporre qualcosa come spinta generica a rendere il ruolo del genitore attivo e ben disposto ad esercitare il suo ruolo.

Nel secondo caso invece una madre evidenzia due significati legati al colore: da un lato è “il colore (.) la bellezza delle cose, delle occasioni da cogliere, la sensibilità del colore, del dipingersi la propria vita” (T3, r.124) mentre dall’altro è legato a questioni più pratiche: “in relazione anche al colore fa molto parte di me, nel senso che comunque io dipingo, o almeno ci provavo a dipingere e adesso è un po’ che non lo faccio, però sì pomeriggio passatiiii, frutta tagliata a metà e messa dentro il colore per fare gli stampini, ne abbiamo passate tante ((sorridente)) quindi secondo me son cose che poi lo vedi anche proprio nella loro sensibilità, nella loro capacità di disegnare, di colorare dii (...) mi piace pensare che sono stata [...] artefice anche io di queste loro doti” (130). La frase è interessante anzitutto perché evidenzia un desiderio materno (il dipingere) che trova spazio anche tra gli impegni quotidiani; inoltre, se si legge la frase dal punto di vista dell’idea di educazione che questa madre porta con sé, si nota quanto essa desideri fare insieme e concretamente mettersi in gioco con i figli nell’uso dei colori e delle forme, il che significa valorizzare la manualità, la creatività, la convivialità.

13.

	<p>Bagaglio.</p>
	<p>Aspetti della relazione genitori-figli.</p>
	<p>Nuova. L’immagine è nuova per forma (sono presenti solo i bagagli).</p>
<p>L’immagine raffigura dei bagagli, che si è voluto mostrare chiusi, senza nessuna persona intorno, lasciando al soggetto la possibilità di interpretare secondo le proprie sensibilità. In origine la figura emerge dal discorso di un padre che ricorda esperienze personali e sentimenti, magari anche frutto dell’educazione a sua volta ricevuta, che possono essere stimolo per un dialogo e un confronto con i figli. È il desiderio di rendere parte il figlio</p>	

della propria storia personale.
La figura è stata scelta da tre padri.
Il contenuto è nuovo rispetto all'originario.

Le valigie sono un'icona positiva condivisa anche dai coniugi di chi ha scelto l'immagine. In generale: "la valigia che ti dà il senso del (.) del viaggio, del mettersi in discussione, del conoscere, del confrontarsi, del non sentirsi mai arrivato, dell'aver voglia di scoprire sempre cose nuove, culture nuove, persone nuove" (T3, r.195)

Per il padre della coppia T5 "questa montagna di valigie indica sicuramente, c'è, una famiglia è un viaggio diciamo, e a me piace andare in giro con la mia famiglia" (304) e anche alla madre si mostra in sintonia ("quella delle valigie piaceva anche a me" – 303) per condividere dei momenti "del viaggio, del percorso, dello svago, del divertimento" (309). Rispetto le parole del genitore se la famiglia è un viaggio allora in essa sono presenti le caratteristiche a lui associate: la voglia di fare qualcosa di nuovo (da soli o in compagnia) conoscere, avventurarsi in esperienze mai provate, trarre beneficio e rilassatezza dallo stare insieme ecc. Ma la famiglia potrebbe essere anche viaggio perché è occasione per cambiare: "può cambiare anche, il viaggio indica anche il cambiamento no? (.) tu affronti un viaggio [...] cambi luogo" (310-312), quindi ti sperimenti in nuove situazioni e torni arricchito (314-315). Anche un altro padre è in sintonia con questo pensiero: "è un viaggio la genitorialità, è un viaggio la famiglia, è un viaggio per loro come lo è stato per noi, diventare grandi, eeee quindi ripeto, mi ha colpito subito per via del come immagino la vita, del come penso alla vita, del come penso la genitorialità, e sia quando penso al loro percorso" (T1, r.143); inoltre: "un altro aspetto che mi viene in mente ora adesso guardando è che, almeno l'impressione che dà a me, i colori mi danno un'immagine positiva, quindi l'idea di un viaggio positivo, non di un viaggio pesante, pur essendo tante le valigie, non mi dà l'idea del pesante, del fardello eccetera. Mi dà l'idea della positività". L'attenzione ai colori ancora una volta non è banale nel proporre un'immagine; ci si potrebbe chiedere infatti se il genitore avrebbe risposto allo stesso modo di fronte ad un'immagine sui toni del nero e del grigio.

Il viaggio inoltre potrebbe essere esperienza che in questa fase della vita è vista come prerogativa dei figli: la madre nella coppia T3 infatti afferma: "sai che a me invece hanno, il primo pensiero che mi è venuto guardando la foto èèè ehmm l'idea dei figli che appunto un giorno andranno, partiranno per il loro viaggio?" (322) che non trova totalmente d'accordo il marito (323). In realtà ciò che intende la donna fa riferimento ad un'altra immagine già vista – "forse legato al discorso del cordone" (329) – associando quindi la nuova esperienza in autonomia dei figli come l'inizio di un loro personale viaggio. Di questo avviso è anche un'altra madre che considera il viaggio come esperienza sul lungo termine: "il viaggio in sé, proprio dire: andate, vuol dire che è una cosa anche abbastanza definitiva, lunga" (T1, r.152) quindi proprio come uscita dei figli dal nucleo familiare originario.

Il ricercatore torna sull'elemento delle valigie, sottolineando il fatto che sono chiuse e chiedendo di cosa potrebbero essere riempite e proponendo in aggiunta il significato simbolico originale. Secondo il padre della coppia T3 potrebbero essere piene di "conoscenza" (319) che si acquista viaggiando, e con la moglie si trova in accordo ("sì" –

333; “Ah sì, bella questa cosa” – 334) nel vederle riempite dal genitore rispetto le sue esperienze: “sì, perché in realtà il viaggio è comunque un’esperienza nuova” (335) che simbolicamente arricchiscono il soggetto (riempiendo le valigie). Nel padre della coppia T3 “in quelle valigie ci mettooo ((7sek)) allora una la lascio, una la lascio sempre vuota, nel senso che è pronta per essere riempita da dove siamo, ehhh nelle altre ci metto, ci metto la nostra storia, le nostre cose” (207).

In un’altra coppia (T1) questo aspetto è ambivalente: se per il padre sono riempite di esperienze e diventano “pesanti” (145), la madre afferma di essere “d’accordo con questa cosa qui delle esperienze che sì, che comunque per quanto, perché può essere naturale farlo o comunque ci viene di dire: guarda che poi succede così ehhh è capitato altre volte, anche anche, non dico solo come cose positive, possono magari essere esperienze che si trasmettono e che magari bloccano” (150). Questa precisazione è importante nella misura in cui pone nuova luce rispetto al bagaglio trasmesso dal genitore, che siccome basato sulle sue personali esperienze (che ritiene quindi importanti da dover trasmettere) sembra siano utili e positive per il figlio in modo automatico; in realtà l’esperienza trasmessa, anche positiva, può risuonare in modo diverso rispetto la sensibilità del figlio. Da questo punto di vista si tratta per il genitore di comprendere che il proprio desiderio di raccontare dovrebbe lasciar trasparire il desiderio di aver fatto quella particolare esperienza e proporla come scelta personale e non come un invito per il figlio a fare altrettanto; è in questi termini che la “valigia” trasmessa acquista un significato unico perché associata al genitore, alla sua esperienza di vita, agli elementi contingenti quel particolare momento. Per fare un esempio vorrei riprendere le parole di un padre durante la sua intervista singola e nella quale affermava rispetto ai bagagli: “la possibilità di (...) raccontargli o fargli vedere-e-e e questo succede ancora ogni tanto inevitabilmente ma cose della mia infanzia o del mio passato (.) cose che sono state care a me (.) e che quindi (c’è) il piacere di raccontare” (intervista individuale T1, r.93). Il genitore parla espressamente di “piacere di raccontare”, quindi emerge in modo palese il desiderio di trasmettere ai figli una particolare esperienza, ed è proprio a questo racconto che il genitore deve prestare attenzione. Si tratta di narrare anche esperienze ritenute negative (“magari anche controproducenti, che però di fatto ci sono, e di fatto poi è quello che si trasmette” – 152) senza precludere il dialogo o anzi diventando occasione per confrontarsi.

14.

	Semaforo.
	Aspetti della relazione genitori-figli.
	Aderente. Il semaforo è palesemente rappresentato.

L'immagine indicata riprende il semaforo proposto nelle parole del genitore come simbolo della sua azione rispetto all'essere più o meno transigente in riferimento al dibattito e all'uso delle regole in famiglia. A semaforo rosso la regola è decisa e non modificabile, nel giallo c'è margine di contrattazione mentre con il verde si è svincolati dal discorso.

È stata scelta da due padri e una madre.

Il contenuto riprende l'originale.

Nel primo caso il genitore che ha proposto l'espressione si riconosce nell'immagine: "il semaforo rosso è la regola che io ti do e non si può transigere questa regola (.) ed è semaforo rosso" (T4, r.282), al pari della moglie: "sì io l'ho intesa anche così: semaforo rosso uguale regole. Quindi parte dell'educare è dare anche regole" (283). Essendo il rimando così calzante, il ricercatore ha chiesto approfondimenti rispetto al come vengono usate queste regole, e per entrambi i genitori viene riproposta la suddivisione dei colori del semaforo: "allora è verde quando è una cosa che assolutamente non è proibita, è normale, è consentita in tutte le occasioni. Il giallo è una regola che ehhh o dipende dalla circostanza, chiaramente, oppure ehmmm che qualche volta si può transigere mettendosi d'accordo" (289) e viene fornito un esempio: "in casa non si fuma, non si fuma" (291); è la moglie, che si mostra d'accordo con le parole del marito, a fornire invece un esempio di regola gialla: "sì appunto per me può valere per la stessa regola, nel senso i tre tipi di semaforo uhmm ma mi viene in mente, che ne so, ehhh siamo a tavola e non ci si alza prima da tavola ma quando tutti abbiamo finito di mangiare ci alziamo va bene, nel momento in cui siamo in tavola in 20 va benissimo che voi ragazzi una volta che avete finito il vostro, chiedendo, vi alzate c'è, per cui è la stessa regola però in alcuni momenti ehhh si può transigere" (297).

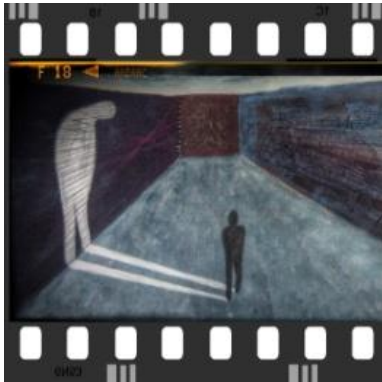
Il semaforo viene letto allo stesso modo anche da un altro padre: "saper spiegare che esistono limiti e regole" (T6, r.190) proponendo le stesse associazioni con i colori: "il bambino è tremendo eh, li forza i limiti, vuol vedere sempre fin dove può spingersi. Quindi una volta il semaforo è giallo, ed è già un'allerta, poi rosso" (230) e ancora "il verde vai, il giallo attenzione che tra un po' se continui insomma (...) stai attento no? ((sorridente)) che se (.) non hai ancora varcato la soglia ma ti stai avvicinando (.) dopo, per come vedo io il semaforo" (232). Rispetto a quest'ultima interpretazione è interessante notare che rispetto alla precedente il genitore allarga la visione non soffermandosi esclusivamente solo alla famiglia ma facendo riferimento al contesto sociale; questo tema è pertinente nella misura in cui famiglia e società sono in relazione nel gestire le regole che vengono poi attuate, e infatti: "la realtà fuori ma anche in casa richiede che tu accetti certi regole, che ci sono certi limiti" (230).

Il discorso delle regole propone da un lato uno spaccato della vita domestica che si articola anche in regole per la convivenza, e di conseguenza in rapporti di forza che offrono un'immagine coerente della famiglia come dispositivo, com'è stata intesa in questa ricerca. Dall'altro invece offre elementi per comprendere maggiormente il desiderio educativo dei genitori, che in questo caso particolare si espone dal punto di vista della legge, ovvero nel limitare l'azione dei figli a più livelli e a discrezione del suo desiderio, riflettendo sul suo legame rispetto al contesto storico-sociale.

Si prenda nuovamente l'esempio del fumare, azione vietata dai genitori; per come possiamo considerare la frase (senza quindi basarci su approfondimenti) è possibile individuare due livelli di regole: ad un primo livello il genitore impedisce di fumare in casa, quindi in famiglia e all'interno dell'abitazione che si condivide ma, e ad un secondo livello, non sembra impedire al proprio figlio di non fumare, regola che potrebbe essere invece adottata dal momento in cui è risaputo essere un'abitudine che nuoce alla salute. La regola mostra un desiderio che si manifesta come legge e impedimento, deciso in base al personale desiderio paterno (come dire ad esempio: "non fumare in casa perché non desidero respirare il tuo fumo" e "non desidero che l'ambiente diventi malsano") e non come legge sociale, condivisa ad un livello superiore la famiglia (che si esplicherebbe in "desidero che non fumi" ad esempio).

Sull'arbitrarietà delle regole e sulla loro ambivalenza è interessante anche l'affermazione di una madre che ha scelto questa immagine affermando: "perché questo rosso mai [...] nel momento in cui fanno il loro dovere il rosso, no, assolutamente" (T2, r.275). Nel discorso essa era collegata all'immagine numero 4, quella che mostrava Hitler al femminile scelta dal coniuge, come atteggiamento negativo associato globalmente alla figura del genitore; in realtà leggendo bene la frase è possibile notare che la madre sembra non attribuire il rosso come impedimento totale ai figli ("mai") tuttavia esso è vincolato al suo desiderio, ovvero se appagano le sue richieste il rosso non si attiva.


15.

	<p>“Essere dietro”; “Fiato sul collo”.</p>
	<p>Aspetti della relazione genitori-figli.</p>
<p>Nuova. L'immagine risulta nuova rispetto alla forma perché frutto di due espressioni metaforiche differenti ma che riguardano uno stesso tema.</p>	
<p>Gli elementi che vengono ritratti sono un individuo e un'ombra che sembra essere la sua, ma in realtà è immagine della presenza del genitore. Infatti l'idea è proprio quella di evidenziare un ruolo intrusivo del genitore nella vita del figlio, che come un'ombra lo segue nella sua quotidianità. La particolarità dell'ombra, incentivata nell'immagine da colori dai toni cupi, è quella di stare alle spalle del figlio (“fiato sul collo”, “stare sempre dietro”) e quindi non comparire davanti a lui in modo palese o evidente ma farsi sentire costantemente. La presenza del genitore è pertanto controllo, per certi versi intrusivo, rispetto a ciò che il figlio fa.</p>	
<p>La figura è stata scelta solo da una madre.</p>	
<p>La raffigurazione riprende il significato individuato in origine, ma se ne propone anche uno nuovo.</p>	

Vengono sottolineati due aspetti, di cui uno contiguo a quanto detto finora: “mi vedo così come quella che, sì, insomma sente che deve esserci perché se no le cose non vanno”. Il genitore si sente quindi indispensabile rispetto a ciò che accade al figlio e la sua presenza diventa importante altrimenti qualcosa potrebbe non funzionare; questo è in linea con le affermazioni che hanno portato alla comparsa di questa immagine: desiderio per il genitore di essere presente nella quotidianità del figlio.

Un altro aspetto legato all’immagine e nuovo rispetto al contenuto, parte invece dal considerare l’ombra come qualcosa che appartiene al soggetto, come abitualmente la si vede; il figlio rimane protagonista unico della foto e su di lui i punti di vista si dividono: da un lato è l’individuo in nero, la parte manifesta che si vede e si conosce, dall’altro è presente un lato nascosto, adombrato appunto, fatto di non detti che il genitore non conosce perché riguardano l’intimità del proprio figlio: “un po’ di-di di timore di quello che provano loro, che sono così ma di fatto chissà che cosa ci sta dietro” (T1, r.29). I colori dell’immagine aiutano a far emergere nel genitore sentimenti non positivi: il timore che questa madre prova può essere declinato in paura che il figlio non riesca a gestirsi in autonomia, oppure che possa fare esperienze che possano nuocerlo, o ancora che viva emozioni o abbia pensieri che non lo fanno star bene; ma anche nei riguardi della madre stessa potrebbe esserci timore di non riuscire a recepire lo stato d’animo del figlio, se dovesse aver bisogno dei genitori o comprendere se e quando è necessario distanziarsi per lasciargli vivere in autonomia le sue esperienze.

16.


	Recinto; Paletti.
	Aspetti della relazione genitori-figli.
	<p>Aderente.</p> <p>La rappresentazione indica un recinto vuoto, chiuso, su sfondo bianco, in modo coerente con i termini individuati nel testo.</p>
<p>Nel significato originario il recinto è simbolo di supporto e aiuto nel separare, per il figlio, il piacere di fare altro dal dovere di occuparsi dei suoi impegni; questo è messo in atto con dei suggerimenti (“paletti”).</p>	
<p>L’immagine non è stata scelta da nessun genitore.</p>	
<p>Seppur l’immagine non sia stata scelta da nessun genitore, il termine compare nelle conversazioni e riprende il significato originario.</p>	

In particolare una madre lo cita come sinonimo di muro (si veda immagine 7 per il significato): “lo tengo nel recinto, lo tengo di qua dal muro” (T1, r.79). A volte il recinto colpisce i genitori tra le 30 immagini proposte: una madre ad esempio lo connota in senso negativo: “quel recinto lì è bruttissimo” (T2, r.329) oppure un padre si mostra sorpreso di

notarlo appena lascio loro le immagini da scegliere “un recinto! Quello di cui ho bisogno io adesso” (T3, r.3).

In un caso specifico (il padre della coppia T3) riprende la questione in modo pertinente rispetto al significato originario, pur non essendone lui l'autore. Il recinto diventa allora “delimitare il recinto, i paletti, che sono i paletti dell'onestà, dell'educazione, della lealtà, della correttezza, dell'impegno, della fatica ehhh (...) della solidarietà” (101); compare anche il termine paletto, che si coniuga con il desiderio del genitore di intervenire ed essere di supporto al figlio dal punto di vista pratico ed educativo. Il genitore prosegue sottolineando che “poi sono loro, c'è, se decidono di scappare, se vogliono scavalcare il recinto e andarsene via (...) speriamo di no ma alla fine cosa devi fare?” (103), ovvero riconoscendo ai figli la possibilità di fare delle scelte in autonomia, anche correndo dei rischi.

17.


	<p>“Stare sui propri piedi”; Equilibrio; Piedi.</p>
	<p>Aspetti della relazione genitori-figli.</p> <p>Nuova.</p> <p>Si è scelto come elemento chiave l'equilibrio come capacità di far qualcosa in autonomia, ma è l'unico riferimento diretto alle parole del genitore.</p>
<p>L'immagine proposta riprende l'intervista nella quale la madre coglie il compito genitoriale di far apprendere al proprio figlio la sicurezza di reggersi sulla propria persona – passo indispensabile per una sua completa autonomia dal nucleo familiare d'origine – attraverso un modo di dire tedesco che indica lo “stare in equilibrio sui propri piedi”. La questione è quindi legata al rendere autonomi i propri figli, pertanto di è deciso di ritrarre una bambina che cerca di stare in equilibrio nell'attività che sta svolgendo. È un momento importante, che dal lato della bambina è affrontato allegramente, seppur l'immagine potrebbe veicolare l'idea di un equilibrio precario, perché ancora non totalmente volto all'autonomia. Sia dal lato del genitore che da quello del ragazzo è un'occasione di apprendimento, entrambi stanno imparando lungo questa direzione.</p>	
<p>L'immagine è stata scelta da una madre e un padre.</p>	
<p>Rispetto al contenuto propone nuovi significati rispetto a quelli proposti in origine.</p>	

Una prima interpretazione comune ad entrambi i genitori è legata al momento di felicità della bambina; la madre infatti notando il sorriso afferma: “come momento anche di di gioco ehh di gioia, di qualcosaaa di bello, che dà felicità” (T4, r.139), in accordo con un altro padre: “rendere felice, perché questo//è lì da sola ma io non ne ho trovata una migliore (.) mi sembra una bambina contenta” (T6, r.190). Rispetto alla coppia T4 anche il padre si trova concorde, sottolineando di più gli ostacoli: “questo è un percorso comunque

con degli ostacoli che la bambina lo fa, felicemente perché la bambina è felice” (142). In realtà il significato si fa più interessante perché le posizioni divergono leggermente: secondo quando affermato dalla madre, e integrando le sue parole con quelle del marito, il genitore può avere un doppio ruolo: da un lato è spettatore, cioè guarda la bambina che gioca: “assistoooo sì sì che guardo, che assisto a qualcosa che loro stanno facendo senza noi genitori” (T4, r.141); questo è in comune con il padre T6: “io non penso che i genitori devono insegnare a stare felici ai figli quando sono soli” (194). Per il marito nella coppia T4 invece, pur condividendo l’idea che il percorso è in autonomia e il genitore non interviene, riconosce che se sono presenti degli ostacoli può essere chiamato ad intervenire: “quindi il genitore assiste perché non può fare altrimenti (...) assiste al percorso, al percorso più accidentato che fa la bambina assicurandosi che sia felice. Nel momento in cui cadesse il genitore interverrebbe” (144).

In generale quindi il significato originario non è stato colto, come si era stato preventivato individuando questa immagine in relazione all’espressione metaforica indicata. Tuttavia è emerso, seppur solo accennato, nuovamente un desiderio del genitore volto alla felicità del proprio figlio, che non implica un suo intervento diretto ma possibile, qualora lo ritenesse opportuno.

18.

	Bastone; Vecchiaia.
	Il ruolo del genitore.
	<p>Nuova.</p> <p>L’immagine è nuova per forma poiché è presente solo un elemento (bastone) ma non chiaramente associabile al discorso che si sta facendo.</p>
<p>La scelta di raffigurare anche due anziani che camminano sulla spiaggia sorretti da un bastone nasce dall’affermazione di un padre che faceva riferimento ad un bastone quando rifletteva sul fatto che dopo la spensieratezza della gioventù si sarebbe ritrovato senza “sostegno”, attribuibile nel discorso alla famiglia e alle figlie. Il bastone si associa quindi al detto: “il bastone della vecchiaia” ed indica proprio il desiderio del genitore di avere una famiglia e dei figli che si prendano cura di lui, che lo sorreggano al sopraggiungere della vecchiaia.</p>	
<p>È stata scelta da due padri e una madre.</p>	
<p>Il contenuto è nuovo.</p>	

Ogni immagine mostrata ai genitori portava con sé, come si è detto, un’ambivalenza di fondo legata alla possibilità di essere interpretata in modo personale rispetto alla sensibilità di ogni spettatore. Proporre quindi un’immagine nata da uno spunto, da una frase simbolica è solo pretesto per aprire il discorso anche a nuove visioni, non necessariamente legate al

significato originario; il punto centrale dell'uso delle immagini è quello di sviluppare dei discorsi inerenti il ruolo e soprattutto il desiderio educativo dei genitori a prescindere dalla pertinenza o meno di una determinata questione sollevata con l'immagine. Essa è infatti solo momento, occasione per rilanciare il discorso con un medium diverso dalle sole parole, in grado magari di toccare corde altrimenti raggiungibili.

Nel caso dell'immagine in questione lo stesso ricercatore era consapevole che proporre questa raffigurazione non avrebbe sollecitato immediatamente i genitori rispetto al "bastone della vecchiaia", ma per questa come per le altre icone era poco rilevante che il senso originario fosse individuato dai genitori; il ruolo dell'intervistatore è anzitutto quello di lasciare emergere le interpretazioni e poi sollecitare rispetto a particolari magari poco notati o sui quali si intravede un certo interesse da parte degli intervistati.


Rispetto all'immagine un padre la associa in modo alla sua vecchiaia: "penso che alla fine di tutto questo uno voglia ritrovarsi vecchio sulla spiaggia [...] e godersi un po' la vecchiaia [...] e magari dietro qua c'è tutto un mondo dipinto, di giochi (.) però sai, arrivarci fino a lì" (T2, 258-260-262). In quella rappresentazione sono presenti loro come genitori e il suo desiderio è quello di star bene ("godersi") e che sia circondato da allegria e positività ("mondo dipinto") magari proprio nel vedere i suoi figli realizzati, magari da nonno (se si legge il termine "giochi" in riferimento a bambini piccoli"). Al di là delle possibili interpretazioni, che rimangono ipotesi, ciò che è condiviso anche dalla moglie era proprio "l'idea di essere felice, tranquilli, aver fatto tutto per bene, e di godersi i risultati, leee soddisfazioni, i bravi figli, i nipoti eeee (.) di godersela, di aver fatto comunque le persone oneste nella vita" (264). Da questo punto di vista il ruolo del genitore, al di là dei possibili imprevisti che possono succedere nella vita che non dipendono dalla volontà di qualcuno, è quello di creare le condizioni perché questa immagine possa trovare attualità. Questo è riconosciuto quando la madre afferma: "tutti e due la pensiamo sempre positiva, comunque nella vita ti ritorna quello che hai, sempre. Nel lavoro è esattamente uguale, si paga sempre, le scorrettezze le paghi sempre. E quindi mi vedevo bella tranquilla, io davanti e lui dietro" (266). Questo pensiero è condiviso anche dagli altri due genitori che hanno scelto l'immagine: "questo è quello che io vorrei per il nostro futuro" (T3, r.263) dove i figli sono "fuori dalle balle, io e lei da soli" (266), sottolineando anche un supporto reciproco nella coppia: "io inizio già, magari in giro per strada, mi rendo conto che inizio già a vedere (.) persone un po' più avanti nell'età che magari fanno anche fatica a camminare, uno piuttosto che l'altro che si aiutano uhhh è quello che vorrei ecco ((4sek)) quello che mi dà serenità" (268). Un'altra madre afferma in sintonia con il discorso: "quando i figli saranno grandi eeee mi piacerebbe che fosse ancora così" (T5, r.21) confermata dal marito: "no l'avrei scelta anche io per lo stesso motivo, poi diciamo che la vecchiaia è così, quando saremo un po' più anziani, c'è si spera diciamo" (28); anche per questa coppia il desiderio di vedere i figli realizzati è sottointesa nell'immagine: "con la loro famiglia [...] con i loro figli (.) noi magari chi lo sa, li stiamo aspettando, siamo al mare, mah, stiamo aspettando che arrivino" (40-42).

L'immagine ricalca in modo condiviso il desiderio dei genitori di vivere una vecchiaia in modo sereno e di riconoscere ai figli una realizzazione futura; non è presente in nessun caso l'associazione tra figlio-bastone che viene invece suggerita dal ricercatore, senza trovare accoglimento: "ahhh non l'avevo visto il bastone [...] anche perché non penserei

mai una roba del genere” (T2, r.268-270), anche un'altra coppia è di questo avviso; per il padre: “io non ci vedo i figli” (T3, r.275) e per la madre: “lei e lui che hanno fatto tutta la loro fatica eccetera che si appoggiano ad un bastone vero” (277). Infine l'ultima coppia: “non mi è proprio venuto in mente” (T5, r.56) afferma la madre, e il padre si inserisce integrando il pensiero: “perché comunque diciamo (.) poi (.) i ragazzi quando diventano adulti dovranno fare la loro vita, quindi per quello” (59).

A fronte di questi dati è possibile riconoscere non una particolare pertinenza dei risultati con i temi della ricerca; l'immagine si presta ad indicare il desiderio della coppia di coniugi più che il desiderio educativo dei genitori rispetto ai figli, se non nel fatto di vederli realizzati.

19.

	Scuola; Libretto d'istruzioni
	Il ruolo del genitore.
	<p>Nuova.</p> <p>Gli elementi proposti riprendono superficialmente l'idea della scuola e dell'apprendere; tuttavia non si è volutamente proposta l'immagine scuola per evitare che i genitori associassero immediatamente l'istituzione all'istruzione dei figli, spostando quindi l'attenzione in modo forte sulle questioni legate al rendimento scolastico, compiti ecc.</p>
<p>L'immagine ritrae due personaggi che volutamente non si è voluto indicare come giovani/adulti o maschi/femmine per lasciare margine più ampio di interpretazione ai genitori. Il punto comune indicato nelle interviste è lo smarrimento che essi provano ad assumere il proprio ruolo da neogenitori, e la ricerca di conseguenza di una guida per giostrarsi nelle funzioni che gli spettano. Si sono scelti due soggetti sorridenti perché ciò che riportano i genitori sono difficoltà superabili, che indicano un particolare momento della loro vita. Ad indicare la ricerca di possibili soluzioni (la scuola come apprendimento, il libretto di istruzioni come guida) si è pensato ai libri che si fanno simbolo di conoscenza; indicarne molti e anche aperti sulla testa possono ricordare la ricerca di qualche informazione che non si rimanda direttamente alla struttura scuola, facilmente associabile all'esperienza scolastica dei figli.</p>	
L'immagine è stata scelta da tre padri.	
Rispetto al contenuto propone nuovi significati rispetto a quelli proposti in origine.	

In questa immagine ciò che colpisce un padre è soprattutto l'espressione dei due personaggi: “mi dà la sensazione di serenità, quindi non tanto per i libri quanto per il sorriso” (T1, r.33), soffermandosi ancora sulle loro caratteristiche: “guarda caso non si capisce se sono maschio o femmina, quindi io intuitivamente li ho associati ad A. e A. (.) e mi piace perché mi piacerebbe vederli sempre così, perché questa immagine di gioia e serenità è ironica, perché è un sorriso anche un po' ironico no? un po' da prendere in giro, e quindi mi piacerebbe vederli sempre così. Ti ripeto i libri non li ho proprio presi in


considerazione” (158). In questa visione il padre non accenna ne alla scuola dei figli, ne ad un ipotetico percorso di apprendimento suo come genitore ma rilancia rispetto al suo desiderio di vedere i figli felici.

Di diverso avviso è la moglie che invece nota anche i libri: “io posso invece vederci il sorriso ma insieme al libro, c’è il libro lo vedo un po’ come il libro di scuola che ehmm insomma, mi mi pesa, però mi pesa nelle loro teste, però guarda, se loooo//può anche essere divertente, interessante pur preso da un altro punto di vista insomma, quindi tantiii, quindi insomma (...) qualcosa insomma rimarrà da questi libri ecco, e cerchiamo il lato positivo, questo posso dire” (162). Nell’interpretazione della madre i personaggi sono i figli e i libri sono associati all’ambiente scolastico, a volte sentito da loro come peso (in senso simbolico e figurato, sulla testa del personaggio) e all’apprendimento che da essa possono ricevere, che si spera possa tornare utile in futuro. Come il marito, anche lei tiene in considerazione il sorriso (“può essere divertente”).

Anche un altro padre legge nei libri il veicolo di conoscenza: “fornire gli strumenti, aiutare insieme alla scuola, fornire gli strumenti per affrontare il mondo. Non è solo l’istruzione, non sono solo i libri” (T6, r.190) aprendo il discorso rispetto ad un desiderio del genitore che riguarda la possibilità per il figlio di apprendere, anche da più ambiti (“non solo”).

L’associazione con la scuola è evidente invece nelle parole di un padre: “l’educazione scolastica, c’è la fatica che praticamene viviamo le le la scuola come una cosa non bellissima, tanti libri” (T4, r.246) che sente particolarmente stringente nel lavoro che porta avanti con il figlio rispetto all’aiuto domestico quotidiano con lo studio. Nel dialogo che si sviluppa tra i coniugi la moglie fa notare i sorrisi dei due personaggi (“però questi [omini nell’immagine] sono felici” – 247) che il marito associa al successo dopo l’impegno: “sì son contenti perché poi alla fine i risultati ci sono no? anche quest’anno alla fine tutti contenti, tutti beati però comunque la realtà io ce la vedo dentro qua, tanti libri, tanto studio per arrivare poi alla fine a dei risultati ed essere sorridenti ma (.) comunque un minimo di fatica anche qui c’è” (248) trovando un punto di accordo come afferma la donna: “sì no anche per me va beh rappresenta sicuramente l’istruzione. Non ho inteso questa cosa dei tanti libri tanta fatica, però sicuramente l’istruzioneee, la vita scolastica che si affronta insieme a loro anche” (250). In questo percorso che rimane legato alla scuola, il genitore contribuisce a rendere, almeno in questo caso, l’apprendimento più completo interessandosi delle attività del proprio figlio. Sollecitati dal ricercatore, che attribuisce ai personaggi il ruolo di genitore in riferimento al significato originario, i genitori sono concordi nel riconoscere l’aspetto indicato ma constatando la difficoltà di educarsi al ruolo: “che non esiste praticamente” (264).

20.

	Catene;
	Il ruolo del genitore.
	<p>Aderente.</p> <p>La forza della catena, come unione salda dei suoi anelli, è metafora di un possibile impedimento che i figli possono portare alla realizzazione del genitore. Nella rappresentazione, ipotizzando di leggere le mani come quelle del genitore e la catena simbolo dei figli, la questione rimane in sospeso: non è chiaro infatti se essi stanno per stringere il soggetto o se egli si è appena liberato, oppure se sono utili o dannose (ad esempio non si vedono in particolare lividi o sangue). Per questi motivi l'immagine è aderente per forma.</p>
<p>L'immagine ritrae un polso e una mano con delle catene, e riprende il significato originario indicato, che parte dal presupposto che per un genitore possa essere difficoltoso riconoscere dei desideri personali perché spesso si mettono in primo piano quelli dedicati ai figli. L'elemento della catena è interessante perché anzitutto risulta ambivalente rispetto al punto di vista: può essere utile oppure dannosa rispetto alla sua funzione, ma soprattutto è rilevante nella sua struttura: esiste perché costituita da anelli che, in rapporto tra loro, mettono in relazione qualcosa tra loro; se cessa la relazione tra gli anelli la catena non esiste più.</p>	
<p>L'immagine è una tra le tre più scelte dai genitori; in ben cinque di loro (tre madri e due padri) l'icona è sembrata significativa rispetto al desiderio educativo in famiglia.</p>	
<p>Rispetto al contenuto viene ripreso il significato originario ma con nuovi approfondimenti.</p>	

In generale è possibile leggere nelle parole dei genitori un presupposto comune alle diverse interpretazioni: la catena impedisce, limita, vincola; l'ambivalenza si gioca quindi sul rimanere vincolati o sul liberarsi; in ogni coppia sono presenti sfumature rispetto questo sentire condiviso.

Ad un livello più generale l'icona viene letta come simbolo "negativo, costrizione" (T5, r.448); in particolare in questa coppia il padre vede negativamente "la catena perché la schiavitù secondo me è la cosa peggiore, per me è fondamentale la libertà" (T5, r.438) e il suo compito risulta pertanto di "trasmettere quello ai figli" (440). Sollecito i genitori a rendere più personale l'interpretazione, chiedendo se può essere nel ruolo del genitore il fatto di mettere delle catene; il padre riconosce questo aspetto: "sì anche questo (.) ovvio, comunque se cerchi di indirizzarli" (442) ed è la madre che subentra nel discorso fornendo a tal proposito un esempio concreto e recente: "ah ecco, no perché stasera abbiamo avuto una mezza discussione perché adesso D. va in terza media, quindi è prossimo alla scelta delle superiori, e iniziava: perché tu fai il liceo no? il liceo scientifico? No beh adesso aspetta, vediamo. Già lo indirizzava hai capito? ((sorride))" (443), suscitando la risposta del marito: "indirizzarlo ma non costringerlo, se non vuol fare il liceo gliel'ho detto, il discorso non è obbligarlo, però devi spiegargli perché il liceo, sarebbe meglio per lui fare una certa scelta" (444). Rispetto a questo scambio di battute è interessante leggere

nell'esempio fornito dalla madre quanto la catena, che la si intenda come indirizzo o costrizione, può essere a volte implicita e agita inconsapevolmente.

Rispetto a questa nuova interpretazione un'altra coppia (T3) riflette sul grado di visibilità dell'azione della catena. In particolare la madre sceglie l'icona perché intende la catena come "obbligarti a fare quello che dico io e non quello che vuoi, che è giusto per te insomma" (339); il marito però puntualizza paragonando l'immagine negativa scelta dalla moglie rispetto alla sua (la numero 16, che raffigura dei robot): "ecco però vedi scusa [...] la catena la vedi [...] la catena è un qualcosa ehhm che vedi, c'è i burattini qua sono liberi e e e a me fa paura questo, c'è la catena" (343-345-347) e ancora "qui [nell'immagine dei robot] è presente nella testa [...] qui la vedi, quando il pericolo lo vedi ehhh lo eviti, lo superi, lo ragioni, ti strutturi e vai oltre, e qui non lo vedi e e e quindi a me fa ancora più paura" (349).


In riferimento alle interpretazioni emerse da queste due coppie, la catena risulta simbolo di un desiderio genitoriale che limita i desideri dei figli, su diversi gradi di visibilità. Da un lato infatti può essere vista come implicita nell'azione del genitore, presente ma non evidente; l'esempio è quello citato dalla madre nella coppia T5, nel quale il padre sembrava stesse inconsapevolmente incatenando il figlio al suo desiderio (cioè che frequenti il liceo). Rispetto a questo elemento inoltre è possibile leggere anche una diversa forza intrinseca nella catena, che si mostra su un continuum che tocca momenti come l'indirizzare e il costringere come modalità di relazione del genitore con i figli rispetto ad un diverso grado di vincolo. Al contrario per il padre nella coppia T3 invece la catena è palese, non è implicita ma proprio perché è manifesta è possibile liberarsi.

In un'altra coppia (T6) l'immagine è stata interpretata rispetto agli elementi che la compongono, in particolare per una madre: "non mi ispira come genitrice: incatenata" (264) e per il padre: "ne che incatenano" (265), anche se viene posta attenzione proprio alla mano: "questa è la mano mia, non delle mie figlie, potrebbe essere me incatenato ma non mi ci sento, a leggerla al contrario non mi sembra di incatenare neanche le mie figlie anche qualche" (267). Rispetto a quest'ultimo punto anche la coppia T4 interpreta similmente: "la mano incatenata mi sembra di non voler lasciare andare qualcosa ad ogni costo ehmm non mi sento così, c'è, non mi sento di volerli tenere per forza legati a me senza dar loro le possibilità di fare le loro scelte, fare le loro esperienze" (420) in accordo con il padre: "sì sì anche a me" (422).

Nei discorsi che si sono sviluppati le catene sono state significate in modo negativo, lette quindi come costrizione a più livelli; tuttavia estendendo il discorso, non è scontato attribuire alle catene una connotazione esclusivamente negativa. Riprendendo l'esempio della scelta scolastica nella coppia T5, le catene che il padre legge nei riguardi del figlio possono essere lette in duplice modo; in un primo tempo, e aiutati anche dalle parole della madre, l'azione paterna può sembrare quella di instradare la scelta del figlio secondo il proprio desiderio. Ma in un secondo tempo, se ci si focalizza invece sul senso complessivo indicato dal padre, le catene sono giustificate probabilmente dal desiderio che il figlio scelga una determinata scuola nella quale possano trovare terreno fertile le sue capacità. Secondo questa lettura allora la catena è positiva nella misura in cui orienta, ovvero si basa su una buona conoscenza delle possibilità del proprio figlio e su una fiducia nelle sue

capacità. Incatenare è allora desiderio di spronare, fare in modo che il proprio figlio si convinca di quella scelta perché si intravede per lui un futuro positivo in quella direzione.

21.

	Montagna; Maratona; Spugna.
	<p>Il ruolo del genitore.</p> <p>Aderente.</p> <p>Pur essendo un collage di due immagini la rappresentazione riprende gli elementi indicati nelle unità di significato.</p>
<p>L'immagine proposta è unione di due termini: la scalata e la maratona (con riferimento diretto alle parole del genitore) che indicano il percorso, la fatica, il piacere di svolgere il proprio ruolo genitoriale. In particolare per entrambi gli sport sono tre gli elementi che colpiscono.</p> <p>In primo luogo il ruolo del genitore è paragonato all'attività sportiva; richiede preparazione quotidiana (allenamento) per non correre rischi ed essere pronti alle eventuali sfide in famiglia, a far fronte alle difficoltà e questioni che possono sorgere. In secondo luogo è presente il desiderio di fare queste attività, non prefissandosi necessariamente un obiettivo ma piuttosto godersi il piacere del percorso. Infine lo sport, come la genitorialità, richiede fatica (spesso ben ripagata dai risultati).</p>	
<p>L'immagine è scelta da cinque genitori (tre padri e due madri).</p>	
<p>Rispetto al contenuto compare l'originario con nuovi approfondimenti.</p>	

In generale l'immagine è vista come metafora della genitorialità: "se parto dalla genitorialità che comunque è una corsa, non dico che sia una gara ma comunque è una corsa" (T1, r.224) ma anche di aspetti particolari della vita familiare.

La corsa ad esempio è vista da una madre come legata agli impegni abituali: "la corsa è la quotidianità, la corsa contro il tempo, corsa per l'organizzazione proprio del (.) della giornata e a volte la fatica di sentirti sempre in salita no?" (T6, r.112), descritta come "la corsa di tutti i giorni, prendere il treno per tornare a casa, preparare la cena" (119). La fatica viene sentita come legata in modo evidente al ruolo del genitore: "è la fatica c'è, quest'uomo ha lo zaino, è in salita (.) e questa è la quotidianità dei genitori in generale, in senso lato, madre padre che sia perché comunque i figli non sono degli oggetti, non sono degli animali addomesticabili ma sono degli esseri che ti chiedono interazione in continuazione" (T6, r.115) e per la quale si prevedono traguardi diversi. Possono essere piccoli, quotidiani: "sono i piccoli traguardi (.) quelli che mi portano a vedere il venerdì, c'a, devo arrivare al venerdì o // ad esempio da qui, la mia piccola cima da raggiungere è che il prossimo anno mi sono messa in testa che le voglio mandare in Germania a studiare tedesco" (123) oppure vette più alte: "è il traguardo di questi figli come esseri (...) indipendenti che vuol dire (.) non bisognosi degli altri ma capaci di essere autonomi, c'è

saper vivere con gli altri ma saper anche trovare dentro di sé le forze per dire ce la faccio, non mi devo appoggiare a qualcuno ma posso consultare qualcuno, posso chiedere aiuto a qualcuno ma comunque le energie dentro di me ce le ho. E quindi per me questo è il grande traguardo” (123). Il marito si ritrova nelle parole della moglie ma riprende un aspetto emerso nella prima analisi rispetto alla preparazione sportiva. Quando afferma: “per me queste sono prove di resistenza” (125) intende sottolineare che “è una fatica del tipo che richiede resistenza, non è una gara di velocità” (129), quindi è necessario prepararsi per affrontare le sfide quotidiane.

Emerge anzitutto un desiderio legato al raggiungimento di alcuni traguardi in famiglia: da un lato la buona gestione della casa e dall’altro il rendere autonomi i propri figli; entrambi sono visti come attività che richiedono sforzo.

Sotto un altro punto di vista l’icona è vista da un padre come piacere personale: “la corsa è (.) è proprio (...) diventa proprio un’esigenza mentale e fisica, più mentale che fisica perché comunque è vero, quando vado a correre sto bene, fisicamente, mentalmente, sono più, scarichi e via dicendo (.) e quindi va beh, quello è (.) e probabilmente (...) l’unico e ultimo momento che mi sto tenendo per me, proprio come persona, visto che ((4sek)) devo andare da solo, visto che” (T3, r.234).

Ma ancora per un altro padre è il desiderio di trasmettere una passione ai propri figli: “lo sport è una cosa che vorrei trasmettere ai figli, lo sport e la competizione aiutano a crescere” (T5, r.268).


Nell’affrontare l’argomento i genitori si trovano concordi nel sottolineare una duplicità legata all’attività fisica già emersa nel significato originale: è fatica volta a raggiungere una soddisfazione. Sono molti i riferimenti a questo nelle coppie, in modo trasversale: “la metafora, la montagna è tutto, la montagna èèèè, la montagna èèè la fatica, il gusto della vetta, la soddisfazione di avercela fatta, di essere arrivati” (T3, r.246), “l’andare in montagna, qui oltre allo sport c’è anche l’andare in montagna, la fatica, ehhh il raggiungimento della vetta (...) diciamo la soddisfazione più grande” (T5, r.268). Un padre vede la scalata e la corsa come metafora del suo percorso da genitore: “è un impegno eccetera ma che alla fine può portare ad un risultato, e nel risultato vedo il fatto che questo signore sta camminando in un paesaggio che è molto, io immagino, veramente molto bello, la sua soddisfazione della sua fatica sia arrivare in questo posto per vedere questo paesaggio (.) ehmm e quindi per il genitore la soddisfazione di vedere poi tuo figlio nel suo posto nel mondo”(T1, r.226). Ma altri ancora, se sollecitati, si ritrovano: “sì, il giorno in cui (...) prenderanno il volo dal nido, prenderanno il volo tu sarai (...) non dico in vetta ma sei arrivato in quota” (T3, r.259) riprendendo l’immagine del nido come famiglia, oppure ancora: “da parte nostra sicuramente perché appunto fare il genitore è difficile (.) poi appunto quando arrivi ad una certa età i figli se ne vanno, dovrebbero andarsene ((sorride)) (.) penso sia quella la soddisfazione, c’è quando eh i figli realizzano la loro loro vita” (T5, r.279).

In una coppia in particolare (T2) il dibattito tra i coniugi si fa particolarmente acceso poiché la madre riconosce che “è veramente faticoso ((3sek)) è faticoso. Poi ho soddisfazioni, son contenta e non li cambierei mai con nessuno (...) però (...) c’è questo comporta un lavoro dietro che è continuo continuo continuo continuo continuo continuo, poi io son, sono abituati talmente tanto a dirgli sempre le stesse cose che tanto non le fanno

perché sanno comunque arrivo io” (142); il marito subentra nel discorso sottolineando quanto “la fatica fa parte del (...) dell’arrivare da qualche parte se si vuole arrivare” (151) e ancora rispetto all’obiettivo agognato e non raggiunto dalla moglie (“io il traguardo no uhmmm non l’ho ancora visto” – 150) invita a non vederlo come un obiettivo definitivo e raggiunto una volta per tutte: “e penso che il traguardo non lo raggiungi mai” (171). Questo aspetto ci conduce verso un’altra particolarità dello sport, ovvero la scelta di intraprendere questo percorso, infatti riprende: “certo che devi sempre star a correre o a salire, perché nel momento in cui ti fermi il traguardo si allontana, e quindi, hai fatto una scelta (.) non la vedo la fatica, magari la sento eh” (167), ma al pari suo anche altri genitori sottolineano che “è una fatica che uno sceglie, perché qui nessuno di questi sta facendo una fatica che è obbligato a fare” (T6, r.127) e anche una madre afferma: “io la vedo solo come una cosa che sì, miii (...) miii richiede fatica, però è una cosa che scelgo di fare//è puro divertimento, ecco è per pure piacere, nonnn mi è richiesto di correre o scalare una montagna, c’è faccio una cosa che mi piace fare, poi faccio fatica ma chi se ne frega” (T1, r.230).

Infine in due casi il figlio è il protagonista della scalata/corsa, quindi per lui si prevedere un percorso di apprendimento: “per quanto riguarda loro imparare, forse quello che ho detto più volte, che la vita comunque è, eh, è un viaggio, molto spesso una gara, molto spesso una maratona, molto spesso è una camminata faticosa in montagna ma che poi porta, e che l’impegno e lo sforzo, l’allenamento eccetera, porta comunque dei dei risultati insomma ecco (.) e che nonnn, non può essere altrimenti” (T1, r.226), anche nel comprendere che in generale la vita riserva aspetti più o meno difficoltosi: “anche da parte dei figli c’è la stessa difficoltà diciamo [...] a recepire che la vita sia fatica” (T5, r.285-286). Si mostra qui un desiderio del genitore legato al fatto che il figlio comprenda quanto è necessario affrontare la vita anche nelle sue difficoltà, e quindi essere in grado di gestirle.

22.


	Tensione; “Cavalcare le tensioni”
	Il ruolo del genitore.
	<p>Nuova.</p> <p>L’immagine proposta è totalmente nuova per forma poiché rappresenta un addetto alla sistemazione dei cavi dell’alta tensione paragonandolo al genitore coinvolto in possibili scontri con i figli.</p>
L’elemento che accomuna l’immagine con le espressioni dei genitori è la tensione che si sviluppa e che a volte è difficile, per un genitore, saper gestire; serve quindi cautela, come il tecnico rappresentato nell’icona.	
L’immagine è stata scelta da un padre.	
Risulta nuova per contenuto.	

Alla visione dell'icona il padre associa implicitamente la figura rappresentata al figlio, in particolare afferma di averla scelta perché gli ricorda il mondo del lavoro: “è la la preoccupazione per il mondo del lavoro che si avvicina, quindi il portare eh il ragazzo pensando già al suo futuro diciamo” (300) riconoscendo la figura di un tecnico ma non facendo riferimento alla tensione: “c’è il futuro del ragazzo, a cosa, cosa diventerà, cosa potrà fare ehhh va beh poi questo era dell’Enel o del telefono” (302). Rispetto al suo ruolo si evidenzia una certa attenzione alle scelte: “il dover pensare comunque anche al suo futuro, a cosa sarà a eh a non sbagliare le scelte, a farlo scegliere serenamente” (310) quindi il suo compito sembra essere quello di offrire le condizioni per una sua scelta autonoma in serenità. A fronte di un’incertezza della moglie (“mah io non lo so, non ho pensato al lavoro, non saprei neanche ((4sek)) non lo so, non riesco a collegarla a qualcosa” – 316) incalza nuovamente lui, proponendo un aspetto particolare in riferimento a quanto aveva affermato poco prima: “se ipotizziamo sia dell’Enel potrebbe anche essere che accenda la luce però” (317), indicando quindi un’azione positiva del proprio figlio.

Nel discorso subentro proponendo l’elemento della tensione rispetto al significato originario, che il padre accoglie ipoteticamente nel ruolo: “il genitore cheeee ((3sek)) eh compie delle azioni delicate, che deve stare attento a quello che fa perché se no si fa male alla fine” (327) confermato anche dalla moglie: “eh si potrebbe essere” (328); il discorso si approfondisce in questa direzione: “alla fine è così perché se lavora con qualcosa di pericoloso deve assolutamente stare attento a come si muove” (329) trovandosi d’accordo con la visione indicata in origine rispetto alla tensione e al rapportarsi in modo riflessivo rispetto la risoluzione dei conflitti in famiglia.

In conclusione, essendo stato indicato ormai il soggetto dell'icona come il genitore, la madre propone un’altra interpretazione che vede il genitore “che lavora per far accendere qualcosa, per far succedere qualcosa” (330), pensiero accolto anche dal padre: “sì anche, per portare qualcosa (.) la luce, solo che come genitore potrebbe essere porta la luce, porta energia, porta energia” (333). Da questo punto di vista l’azione che un padre e una madre potrebbero trovare a svolgere è anche quella di supporto e incitamento, quindi desiderio di essere utile nella realizzazione di qualcosa di positivo per il figlio, immaginando anche di fornire le basi per un suo futuro.

23.

	(I ragazzi sono) “macchine”.
	Il ruolo del genitore.
	<p>Nuova.</p> <p>È una rappresentazione nuova per forma, si è scelto infatti di ritrarre due robot ovvero macchine che più si avvicinano alla figura umana.</p>
L’immagine in questione trova ragione nel paragonare i figli a delle macchine, ovvero	

riconoscerli non nella loro personalità, non rispetto le loro inclinazioni ma piuttosto come oggetti in grado di agire in modo impersonale. Questo aspetto, sottolineato da una madre in riferimento all'atteggiamento del marito nei confronti dei figli, è chiaramente portato agli estremi, tuttavia rende l'idea di come sia possibile non riconosce in alcuni aspetti il proprio figlio come singolarità, cioè rispetto le sue aspirazioni e sentimenti.

La rappresentazione è stata scelta da un padre sulla richiesta di indicare una delle 30 icone proposte alla quale poter attribuire un significato negativo rispetto al proprio desiderio educativo.

Rispetto al significato è confermato il senso globale, ma viene approfondito in maniera più critica e centrale rispetto ai temi di ricerca.

Il padre della coppia T3 sceglie l'immagine come negativa "perché probabilmente nel mio processo mentale è il pericolo più subdolo" (320), in particolare

"il pericolo più subdolo quello di creare dei robottini, nel senso che (.) ehhhhhh il discorso del uhhh della libertà, che devono essere liberi di fare le proprie scelte e via dicendo sono temi ((3sek)) più semplici e più facili, più evidenti. Deve essere libero nelle sue scelte (...) e lo lasci libero nella sua scelta nel momento della scelta (...) e tutto quello che c'è prima, che a parer mio è difficile e critico ehh tutto il processo che c'è prima, quindi il creare il fatto di, di creare proprio delle persone intellettualmente autonome" (322).

Il discorso di questo padre è centrale nella misura in cui tocca almeno tre punti tra loro connessi che riguardano i temi indagati: genitorialità, educazione, desiderio. Egli evidenzia anzitutto un desiderio: rendere i propri figli autonomi, che potremmo individuare come quello perseguito dai genitori rispetto al loro ruolo educativo; è un'autonomia non solo fisica – che sembra qui esser data per sottintesa – piuttosto una intellettuale, ovvero che sappiano elaborare un proprio pensiero critico. Essere autonomi significa in realtà essere liberi di potersi esprimere secondo le proprie inclinazioni e scelte, obiettivo che può essere supervisionato dal genitore rispetto alle azioni educative che adotta. Il nodo della questione è proprio questo: rendere il genitore consapevole del rischio di limitare questa libertà sperata dai figli, e quindi di renderli dei robot creati secondo i propri desideri.

Inoltre è interessante notare quanto sia necessario per un genitore essere messo nelle condizioni di rielaborare questo pensiero, che si fa concreto nella quotidianità delle azioni in famiglia, poiché se non fosse riconosciuto porterebbe a manipolare le scelte dei figli; il padre parla di essere subdoli, ovvero un atteggiamento che tende a dissimulare le proprie azioni adottando un comportamento falso per ottenere un fine. In questo caso le azioni del genitore, che potrebbero sembrare volte alla realizzazione degli interessi del figlio, in realtà tentano di compiacere in primo luogo il suo desiderio.


Secondo il genitore questo atteggiamento talvolta poco consapevole del genitore (da qui la necessità di indagare in questa direzione) si manifesta attraverso l'imbarazzo suscitato nel figlio; a tal proposito il genitore a più riprese costruisce un discorso che dal punto di vista della ricerca è importante riportare interamente

“nel momento in cui il figlio trova un imbarazzo nel comunicare una scelta ehhh faccio questo esempio: ehhh negli anni passati ehhh scandalo era se il figlio dell’avvocato decideva di andare a fare l’idraulico no? [...] Ecco ((3sek)) se il figlio trova imbarazzo nell’andare a dire, se il figlio dell’avvocato trova imbarazzo nel dire voglio fare l’idraulico ((3sek)) è perché tu hai creat/c’è, se c’è dell’imbarazzo nel comunicare c’è una catena che si sta spezzando (...) se non c’è neanche la comunicazione è un burattino (.) hai creato un burattino di fatto, ed e, è proprio quello che noi genitori, è il rischio che noi genitori cerchiamo, rischiamo di fare. Il pericolo, ehhhm è qualcosa di molto, perché comunque noi con le nostre azioni, con le nostre risposte, ma nella vita quotidiana: ma perché quel signore ha fatto così? Davanti la televisione, in giro per strada no? eh noi molte volte diamo delle risposte inconsapevoli che però creano già delle barriere, creano già delle, e quindi [...] farli ragionare no? perché in questo modo vai a spezzare il cordone ombelicale, ma soprattutto gli ritorni la dignità che gli spetta (.) c’è loro non devono ragionare con la tua testa, non devono ragionare ehhh secondo i tuoi dettami, loro devono ragionare con la loro testa. Il recinto ci deve essere: la correttezza, la legalità ehhhh l’altruismo, l’accoglienza” (324-326-329)

Inconsapevolmente il genitore cita in questa affermazione almeno tre evidenti altre icone rintracciabili nelle 30 proposte, che aiutano a mantenere il discorso su un livello ulteriore la semplice spiegazione ma offre la possibilità di proporre nuove interpretazioni. Il primo punto sono le catene, viste come elemento da rompere per far sì che il legame tra genitori e figli in termini di desiderio si allenti; l’imbarazzo è sintomo di una catena, se esso lo si intende come ostacolo, impaccio, stato di perplessità in cui viene a trovarsi una persona che generalmente fatica a trovare una soluzione da una situazione ritenuta più o meno complicata. La difficoltà, che mantiene quindi la catena dell’imbarazzo, è legata dal non riuscire dalla parte del figlio a legittimare la sua posizione nei confronti del genitore, e dalla parte di quest’ultimo nel non riconoscere la sua intrusività – quindi il suo desiderio – che imbarazza la relazione. Al pari delle catene sono presenti altre due figure già viste; la prima è il cordone ombelicale, che svolge la stessa funzione di vincolo, e per esso è ribadito quindi il taglio simbolico come occasione per rendere autonomi i figli, riconoscendogli una loro dignità come persone. La seconda figura è il recinto, poiché se si intende promuovere nel figlio una certa libertà, è necessario che questo si sviluppi con dei vincoli – i paletti – che sono volti al rispetto dell’altro.

Il percorso da intraprendere verso questa libertà non è facile e scontato per il genitore, soprattutto se spesso implicito nelle sue azioni; anche la moglie è infatti concorde: “la fatica è quella di cercare di non passargli le tue idee ma aiutare loro ad avere le loro” (327); in realtà, seguendo le parole del padre, questo atteggiamento è possibile ritrovarlo osservando gli altri: “io guarda, vedo gli amici, soprattutto quelli di Andrea no? ehhh (...) in tanti coetanei di A., di cui io conosco i genitori, nei nei nei costrutti mentali, nelle affermazioni, io rivedo ehh io rivedo le parole ehh il modo di pensare dei genitori no?” (333) riconoscendo anche per sé a volte di avere questi atteggiamenti: “questo sicuramente è valido anche per A.” (335) tutelando le aperture del figlio che mostrano il desiderio di affermare le proprie posizioni: “adesso appena inizia, inizia a farti domande scomode, iniziano a mettere giustamente in discussione quello che noi diciamo, e guai se non fosse così, perché loro devono prendere coscienza della loro indipendenza intellettuale” (335).

24.

	Molla.
	Il ruolo del genitore.
	<p>Nuova.</p> <p>L'immagine è nuova per forma; la molla ritratta non è direttamente associabile all'espressione del genitore.</p>
<p>Il suo significato originario faceva riferimento al desiderio di diventare genitore: come una molla, per una donna intervistata era scattato il desiderio di diventare madre.</p>	
<p>L'immagine non è stata scelta da nessun genitore.</p>	
<p>-</p>	

25.

	Guida; Torta; Colazione; Nanna.
	Il ruolo del genitore.
	<p>Nuova.</p> <p>Si tratta infatti di un insieme di immagini.</p>
<p>Questo nuovo collage riprende i punti salienti di alcune affermazioni dei genitori che riguardano il loro ruolo: il genitore come luce: se dà forza, sostegno, rischiarà nei momenti bui, se sostiene le sue aspirazioni; oppure come coperta: se si fa riscaldante, accogliente, dà calore ecc. Le frasi necessitano di essere contestualizzate e lette nella loro ambivalenza, poiché un genitore può fare suoi aspetti che possono non esserlo per un altro. In generale si tratta di individuare alcuni elementi che concorrono a delineare le funzioni e il ruolo dei genitori.</p>	
<p>È stata scelta da due genitori.</p>	
<p>Risulta in parte aderente per contenuto seppur con qualche differenza poiché le qualità non sono attribuite nello specifico ad un genitore ma all'organizzazione familiare nel suo complesso.</p>	


I due genitori che hanno scelto l'icona riprendono entrambi la vita in famiglia: "un po' la vita diciamo" (T5, r.381) e in particolare:

384 K. La torta, la colazione

- 385 F. La mattina
 386 K. La notte
 387 F. La notte
 388 K. La luce accesa, le coperte
 389 F. () e quando, potrebbe essere la la la vita familiare, feriale ((sorride))
 390 K. Nei suoi aspetti più salienti
 391 F. Sì escluso il lavoro ((sorride))
 392 K. Esatto
 393 F. Però son le cose, le piccole cose che van bene nella vita diciamo: dalla torta che è dolce, buona, alla colazione=
 394 K. Le coperte che scaldano=
 395 F. Tutti insieme possibilmente
 396 K. Possibilmente, invece non succede mai
 397 F. Di notte
 398 K. Le coperte che scaldano
 399 F. Diciamo che per me rappresentano le piccole cose della vita

Questo dialogo tra i coniugi rappresenta gli elementi che compaiono nella vita familiare; in particolare è la madre che riflette sulla luce ricordando: “mi viene in mente quando erano piccoli e li si accompagnava a letto eeee volevano sempre la luce accesa, in questo momento in cui ((3sek)) non c’è accesa e che per loro è un riferimento” (411) ipotizzando di estendere questo pensiero anche a fasi successive della vita: “mi piacerebbe che loro ci vedessero ecco (.) nella loro vita (.) un faro nella notte” (413) quindi evidenziando un desiderio di essere presente nella vita del proprio figlio. Per l’altra coppia gli elementi dell’immagine risuonano come “contenuti presenti nel nel ménage, nel nostroo essere famiglia” (T3, r.64), ma in particolare i dettagli dell’immagine ricordano alla madre l’importanza di “insegnargli a gestirsi le loro cose, la loro vita, insegnargli a cucinare, a fare tutto quello che serve per (.) essere autonomi, cioè autosufficienti” (52). Da questo punto di vista l’immagine è pretesto per aprire il discorso nuovamente rispetto all’autonomia sperata dei figli e al compito genitoriale di fornire gli strumenti per far sì che i figli si riescano a gestire. Va da sé leggere nelle parole della madre il desiderio di formare delle persone autonome e capaci di badare a se stesse.

26.

	Dittatore; Hitler; Tiranno.
	Il ruolo del genitore.
	<p>Aderente.</p> <p>L’immagine è aderente per forma: compaiono in modo esplicito i riferimenti all’essere donna e all’essere dittatoriale riconoscendo i tratti della figura di Hitler nel volto.</p>

Questa immagine rappresenta un ritratto di Hitler in versione femminile, nel quale si coniuga l'elemento palese del dittatore, ovvero il personaggio storico conosciuto nell'immaginario comune come tale, con dei connotati femminili. Al di là di ogni possibile personale interpretazione, lo sguardo dello spettatore è invitato a spostare l'attenzione all'universo femminile proprio perché la scelta di ritrarre il dittatore in questa veste è insolita rispetto alle immagini che solitamente si hanno di lui. L'essere dittatoriale delle madri, secondo quanto riportato da loro stesse, si esplicava nella gestione a loro favore dei rapporti di forza, anzitutto dal lato dell'organizzazione e della gestione quotidiana della famiglia, dall'altro nel fare in modo che essa realizzi e che gli altri siano disposti a farle realizzare i suoi desideri. Se la madre è dittatrice, la sua famiglia è il regime nel quale dare corpo a queste sue azioni; ma non è solo lei a riconoscersi tale, in altri casi potrebbero essere i figli oppure il marito ad attribuirle questo ruolo.

È stata scelta da tre padri.

Rispetto al contenuto i significati rispecchiano quelli originari ma nello stesso tempo approfondiscono alcuni aspetti rimasti finora rimasti sullo sfondo. Inoltre è evidente agli occhi del ricercatore una particolarità legata alle scelte delle immagini; essa infatti come si è detto è stata incentivata da tre madri che hanno proposto questa similitudine, ma nel mostrare l'immagine ai genitori essa è invece stata scelta da tre padri, per tutti connotata in modo negativo.

In particolare la visione di Hitler al femminile non rimanda anzitutto alla dittatorialità ma alla: “falsità, perché non è una donna, non è Hitler, nooooo, c'è subito mi dà, c'è questo trucco pesante eh mi dà proprio l'idea del falso, di di qualcuno che vuole sembrare qualcos'altroooo” (T1, r.253). L'immagine non è ben vista perché non è di facile collocamento, non si riesce a riconoscere un profilo definito e questo senso di smarrimento e di incertezza è inoltre incentivato dal trucco, che viene visto da entrambi i coniugi come qualcosa che maschera: “la falsità, questo voler comunque mascherare qualche cosa” (256). Gli elementi che compaiono nell'immagine, come “il phard e il rossetto e l'ombretto” (261) o “mettere un bel vestito” (262) vengono evidenziati come particolari che incentivano l'idea di finzione anche perché sono gli stessi coniugi a sottolineare il fatto che nonostante ci sia una maschera, data dal trucco, la figura di sfondo appare in modo chiaro: “qua sotto io, non so se è vero, ci vedo Hitler” (253), notato anche dalla moglie, che osserva che non nonostante il trucco: “alla fine vien fuori lo stesso” (256), aspetto riconfermato anche dalle parole del marito “beh sì perché qui vien fuori bene” (258). L'immagine del dittatore, una volta fatta emergere, è associata a sensazioni negative “il personaggio sicuramente non ispira [...] dei sentimenti positivi” (253-256) e neanche il mascheramento è utile per coprire le espressioni dure che veicola: “anche l'espressione: l'espressione è durissima” (262) “non sono nemmeno in grado di dissimulare eh mi sorridendo e facendo finta di essere [altro]” (264-265). Da questo punto di vista i coniugi spesso si completano vicendevolmente nel dialogo e si mostrano concordi nel definire una certa interpretazione dell'immagine; rispetto a questo non viene fatto cenno al significato originario, quindi alla dittatorialità delle madri, quanto piuttosto l'attenzione è stata rivolta alla forma, ad esempio accennando anche ai toni: “molto cupo nei colori” (253) e soprattutto rispetto alle sensazioni che sul momento comunica: “se lo associo alla famiglia,

genitorialità eccetera, ci sono questi due o tre aggettivi che vedo lontani e opposti da quello che è la genitorialità, c'è la falsità, essere cupi eccetera. C'è immagino la famiglia, virgola la genitorialità, come qualcosa di più solare e positiva, me la immagino vera e sincera, quindi così, non mi piace" (253).

In un altro caso invece il padre associa in modo immediato la figura rappresentata alla dittatorialità, immedesimandosi nel ruolo e riflettendo su ciò che comporta esserlo: "estremamente dittatoriale, poi ogni tanto essere autoritari bisogna per forza farlo, però si cerca di non essere estremamente autoritari"(T4, r.416); si ripropone la ricerca di un equilibrio tra le azioni del genitore, ma in ogni caso si riconosce una certa dittatorialità di fondo, e ci si muove rispetto il grado con cui esserlo (ad esempio fino all'esserlo "estremamente"). In realtà è possibile notare un particolare sottile nelle parole di questo padre, poiché se da un lato egli rivendica la necessità di essere dittatore, afferma anche che la figura gli appare è "inquietante, va verso qualcosa di buio, quindi mi rappresenta la paura, un qualcosa di pauroso che però può esserci, quindi un po' tetro però va beh, non mi piaceva perché era un'immagine un po' tetra, però questo non lo riconosco, nel senso che io cerco di non essere così" (T4, r.414). Sembra non esserci sintonia nel suo discorso: non riconosce l'immagine in questi toni ma la riconosce rispetto al contenuto; in realtà ciò che è sconosciuto non è la l'azione forte e decisa del genitore, che in alcuni casi prevale su quella del figlio (quindi dittatoriale), ma un'eventuale tendenza ad estremizzare il suo ruolo. La figura del dittatore quindi aiuta a far emergere un desiderio di educare in modo autoritario, ma non raggiungendo estremismi.

Rispetto a questo era ipotizzabile che proponendo Hitler come immagine da scegliere potesse subito destare perplessità e disconoscimento solo per il fatto di rappresentare un personaggio scomodo e negativo: "questo è Hitler [...] lo detesto in qualsiasi accezione" (T2, r.277); pertanto non si spende neanche del tempo a cercare una particolare interpretazione perché: "uhm no, assolutamente, qualsiasi cosa voglia dire è no" (T2, r.285).

Durante i colloqui i genitori sono rimasti spesso volte colpiti da alcune immagini, che magari non hanno scelto, ma verso le quali mostravano la curiosità di conoscerne il significato simbolico; l'immagine di Hitler è una di queste. Come si è detto nella lettura delle interviste singole è emerso che alcune madri sono state indicate come dittatoriali (da loro stesse, dalla famiglia); nel visionare l'immagine di Hitler al femminile altre due madri, hanno spontaneamente confermato questa tendenza; in un primo caso a seguito della mia scelta di proporre l'immagine una madre afferma: "questo è vero anche a casa mia ((sorridente))" (T6, r.291), ma ripresa dal marito che fatica a vederla come tale ("Tu ti vedi come dittatoriale? Ma dove ((sorridente)) – T6, r.294) chiarisce: "no, io non sono () rifiuto questo ruolo anche se mi si dice che sono una rompiscatole, però sempre di più la vita mi sta condizionando a dire: hai fatto? ((sorridente)) ed è una cosa che io rifiuto ma che le mie figlie mi accusano di essere" (T6, r.295). Anche un'altra madre sollecitata dal significato dell'immagine ricorda: "lui spesso mi soprannomina Hitler, sulla storia dei compiti: Hitler a te ti fa un baffo" (T5, r.456). Come si vede anche in questi casi emerge quanto le madri possano essere indicate come dittatrici, mantenendo una certa varietà rispetto a chi le riconosce come tali: in un caso le figlie e nell'altro il marito.


27.

	<p>“Erba del vicino”.</p>
	<p>Il ruolo del genitore.</p> <p>Nuova. L’immagine è nuova, poiché non è facilmente associabile alle parole della madre (l’unico riferimento possibile è l’erba).</p>
<p>“L’erba del vicino” è il tema dell’immagine proposta, che prende ispirazione dalla frase di una madre che è interpretata come momento di confronto e magari di critica rispetto all’organizzazione del proprio gruppo domestico in riferimento ad altri. Piuttosto che leggere l’invidia per l’erba del vicino, si legge il paragone volto a riflettere sulla propria organizzazione familiare. L’immagine raffigura infatti una donna (come la madre che ha pronunciato la frase) che sbircia nel giardino del vicino con aria sorpresa, ma incuriosita nel constatare se la sua erba è più verde della propria; nell’immagine si è volutamente scelto di proporre un inganno (l’erba del vicino non è verde naturalmente ma è colorata) proprio ad indicare che in realtà il paragone è inutile: ogni famiglia sviluppa una sua organizzazione che agli occhi degli altri può sembrare migliore ma che in realtà magari non lo è. Per riprendere le parole della madre, le lamentele sono inutili poiché si è soddisfatti della propria “erba”, pertanto ognuno dovrebbe far riferimento al proprio “verde” senza paragoni.</p>	
<p>La figura è stata scelta solo da un padre, quindi affrontata solo da una coppia.</p>	
<p>La raffigurazione è nuova per contenuto; i significati emersi si rifanno ai temi della ricerca solo in minima parte – non accennano in particolare ai desideri educativi dei genitori – quindi in realtà comunica poco rispetto ai dati da raccogliere.</p>	

Il padre legge l’immagine rispetto all’elemento della casa, quindi ricordando che: “io sto bene a casa, e la casa mia è dove c’è la mia famiglia” (T3, r.205), mentre è la moglie a notare il colore: “finzione secondo me questa perché la vernice [...] perché la vernice a tutti i costi c’è, e poi anche, va beh il fatto di dipingere a tutti i costi di verde la siepe o il prato è un voler secondo me mascherare qualcosa” (216-218). Questo spunto serve ad aprire lo sguardo al marito (“non l’avevo notato” – 220), mentre lei prosegue: “però allo stesso tempo la concezione dell’ordine, della perfezione, nel senso che comunque ci sono dei personaggi che conosciamo ((sorridente)) che sarebbero in grado di verniciarla la siepe” (221). Da un lato emerge quindi il voler mostrare un prodotto bene fatto, una famiglia ben costruita e armoniosa, mentre dall’altro viene marcata l’idea di della tendenza di alcune famiglie a raggiungere una perfezione quasi febbrile rispetto a ciò che avviene in casa. Come ricercatore propongo la visione del detto popolare, e la madre conferma la presenza di eventuali paragoni: “possono essere cose positive e negative, certo, comunque un confronto (.) noi siamo moltooo, siamo sempre a contatto con diverse famiglie, e quindi

direi che il confronto noi l'abbiamo sempre aperto" (228) anche se in realtà il termine da lei usato (confronto e non paragone) apre il discorso rispetto ad uno scambio potenzialmente proficuo tra i soggetti, a differenza del paragone che rimane sterile in termini di riflessioni positive condivise.

28.


	Chioccia; Pulcini.
	Il ruolo del genitore.
	<p>Aderente.</p> <p>La rappresentazione indica in modo chiaro gli elementi chiave che costituiscono l'affermazione del genitore.</p>
L'immagine rappresenta una chioccia con i pulcini accanto e nasce da un'espressione metaforica nella quale la figura materna acquista le caratteristiche che sono proprie dell'animale, quindi "tiene caldi i propri piccoli", cioè li supervisiona, li protegge, compensa le loro mancanze e bisogni in caso di necessità.	
L'immagine è ed è stata scelta da una sola madre.	
Il contenuto si rifà a quello originario con leggere sfumature.	

Come afferma la donna questa raffigurazione è un "un classico" (59) che indica la madre con i suoi figli; è scelta perché ritenuta una buona continuazione dell'immagine del cordone: "sei stata dentro la mia pancia, ti lascio andare piano piano, ma io mi sento molto in dovere di nutrirti (.) qui è più un'immagine concreta no? La nutrizione proprio fisica, biologica per farti crescere però in senso lato è proprio aiutarti a crescere, sapendo che poi il pulcino se ne va per la sua strada" (59). In realtà all'immagine viene mosso una critica nei riguardi delle figure rappresentate, interessante dal punto di vista delle funzioni e dei ruoli genitoriali, perché: "non è la mamma chioccia e basta, è il genitore. Potrebbe essere benissimo anche per un papà" (59). Questo elemento di novità è notato anche dal padre: "si diciamo che manca il papà in questa immagine" (60). Apparentemente sembra che la madre allarghi lo sguardo a favore di una figura genitoriale per la quale non c'è sovrapposizione tra genere-funzione genitoriale. D'altra parte è ipotizzabile che se alla chioccia si attribuisce il ruolo di cura e protezione dei pulcini, questo può essere demandato anche ad un padre, seppur la natura in questo specifico caso lo esclude.

Tuttavia mantenendo l'attenzione sull'immagine presentata, in riferimento a quanto dice il padre: "non è un'immagine della famiglia questa qua, come la intendiamo noi [...] È un'immagine della mamma chioccia" (65-67) anche la madre ripone lo sguardo alla figura femminile: "penso che (.) questo fa parte della fase di sviluppo del bambino, secondo me, senza nulla togliere al ruolo del padre in generale, secondo me proprio il rapporto madre-figlio è molto più forte (.) è qualcosa di veramente primitivo, che nasce nei 9 mesi di

gestazione e si porta avanti proprio con l'odoree il tatto, con la pres//perché la maternità di norma la vive la donna, l'allattamento" (71). Il discorso ritorna quindi sul significato originario: la mamma chiocchia come simbolo del desiderio di accudire i propri piccoli, giustificando la non presenza della figura paterna rispetto ad un suo ritardo nell'emergere come ruolo in famiglia: "la figura paterna si sviluppa piano piano, lentamente" (77).

29.

	<p>Domatrice; Tigri; Gabbia.</p> <p>La quotidianità in famiglia.</p> <p>Aderente.</p> <p>Gli elementi trovano concordanza e giustificano la relazione createsi tra parole (del genitore) e scelta grafica/rappresentativa (del ricercatore). La domatrice-madre è in primo piano perché è la protagonista della questione, è sorridente perché il tono con il quale la madre comunicava quell'aspetto della genitorialità era disteso, le tigri sono di sfondo, come le figlie nel discorso, è presente una gabbia dietro di lei perché è lei stessa ad indicare la struttura.</p>
<p>Il significato originario traeva spunto dal discorso di una madre nel gestire la quotidianità della vita familiare e le relazioni con le figlie, oltre che il rapporto tra le figlie stesse. In particolare a fronte di un desiderio genitoriale che vorrebbe farsi cogliere dalla spontaneità, usando anche una certa "fantasia" nell'organizzazione abituale della vita familiare – evitando quindi un rigido programma e una staticità di gesti e attività – ci si ritrova invece ad avere un ruolo poco elastico; la figura della domatrice è quindi rappresentazione di un genitore che lascia poco spazio all'improvvisazione ma, per domare le figlie-tigri, ricorre ad una certa determinazione per far sì che la sua parola sia chiara, e mantenere quindi un certo controllo nella relazione con i figli.</p>	
<p>L'immagine è stata scelta da 3 madri e un padre.</p>	
<p>Rispetto al contenuto non vengono sottolineati significati nuovi ma riprendono quelli emersi in origine, specificandoli. È stata significata in due casi come aspetto positivo del proprio ruolo genitoriale ed in modo negativo in altri due.</p>	

Anzitutto la scelta dell'immagine è stata fatta dalla stessa madre che l'ha pronunciata, in particolare il discorso parte dalla donna che si riconosce nella raffigurazione rispetto al suo essere domatrice: "qua mi ci sento tutta, la domatrice delle belve" (T6, r.84) e in modo spontaneo usa gli stessi termini indicati qualche settimana prima: belve/domatrice; l'immagine trova consenso nel marito, che riconosce questo aspetto come presente in famiglia: "qui lo capisco" (85); i coniugi si trovano concordi rispetto all'immagine in primo luogo nei riguardi della fatica del loro ruolo: "c'è la fatica" (87), "la fatica" (88), specificando in particolare che si tratta di una fatica che non riguarda la sofferenza dovuta a sopportare o gestire una situazione particolarmente critica, piuttosto si tratta di una fatica a seguito della gestione quotidiana della vita familiare, nell'essere determinati a fare in

modo che non vi siano troppe difficoltà: “non è una fatica di soff//qui c’è anche proprio la det, la det” (89).

La determinazione (90) è anche accompagnata dal limite (91-92) il che lascia intendere proprio l’idea che per gestire la giornata in famiglia il genitore debba essere determinato anche a porre dei limiti, senza i quali le “belve” prenderebbero troppa libertà nell’assecondare i propri desideri. Il concetto di limite e determinazione si accompagna alla “regola per convivere”(93), quindi l’azione del genitore-domatore si esplica in una serie di regole, ovvero direttive che permettono di raggiungere il proprio obiettivo: domare le figlie e offrire loro delle regole per indirizzare il loro comportamento. Il termine indirizzare comparirà numerose volte nel corso di queste analisi e si mostra già ora nei suoi molteplici significati; non si tratta infatti di considerarlo in modo negativo come prevaricazione del desiderio del genitore nei confronti dei figli (“ti indirizzo sulla strada che ritengo più giusta”) ma potrebbe acquistare un significato più malleabile, di consiglio. In questo caso specifico si accompagna alla pratica del domare, che se generalmente rimanda al frenare l’animalità di bestie feroci, l’azione di indirizzare del genitore potrebbe acquistare in questa sede una veste più incisiva e forte di freno.

A tal proposito la madre è stata sollecitata a dare qualche particolare in più rispetto la sua idea di domatrice (94), e nel farlo essa riprende un episodio passato nel quale giustifica proprio l’uso nella narrazione del soggetto tigre

“Allora eh ehm ((sorride)) io ho iniziato diversi anni fa quando A. andava ancora al nido a dire, a parlare, quando parlavo delle mie figlie le le tigri, perché con A.S. che iniziava le elementari ehmm verbalizzava sempre di più la gelosia nei confronti della sorella, il loro rapporto è diventato molto conflittuale, dove la grande è stata moltoo prevaricatrice, aggressiva, e la piccola ehh adesso dico, purtroppo no, ha subito per anni questi soprusi psicologici e fisici. Adesso io ho la situazione inversa [...]e la grande fa fatica, fa ancora fatica a gestire la sorella perché la sorella non vuole più essere la piccolina, quella che viene comandata. Però in questo sens//qua mi sono sentita diverse anim//mi è venuta proprio in mente loro due tigri perché non mi dimenticherò mai sta scena, adesso mi viene da ridere ((sorride)) però ero nervosa, stanca (.) arrivo dal lavoro stanca, mi prendo l’A.S. () scappo alla materna a prendere l’A., queste salgono in macchina e neanche un minuto di orologio, si azzannavano mani e pugni e io che gridavo: state ferme! ((tono di rimprovero)) e mi sono sentita una domatrice (.) molto poco domatrice perché queste si stavano ammazzando in macchina” (95).

Il felino è quindi associato alle figlie rispetto al loro comportamento aggressivo e conflittuale dell’una nei confronti della sorella; questo è un elemento di cui non si è tenuto conto nelle interpretazioni fatte finora, ovvero le difficoltà sorgono inizialmente tra sorelle e poi si allargano ai genitori. In particolare è sottolineato proprio l’aspetto prevaricatore del comportamento che riguarda le figlie, in un primo tempo in riferimento ad una e poi ad un’altra più avanti negli anni, che emerge in modo significativo; la fatica del genitore è quindi quella di domare questa conflittualità: “in questa fotografia la domatrice sono io

((sorride)) perché sempre urlo, sbraito” (97). Si chiarisce quindi anche il ruolo e l’atteggiamento della domatrice che non si rivolge solo in generale alla gestione della quotidianità familiare ma se ne evidenzia un aspetto particolare: “forse la cosa più difficile è controllare l’ira del genitore, il proprio nervosismo” (97).

Il comportamento da controllare e frenare delle figlie le riguarda globalmente: dal lato fisico, diventando manesche (“la piccola che parte subito che vuole ammazzare la grande, e la grande: no mi vuole uccidere ((imita sorridendo il tono della figlia))”-101) ma anche dal lato psicologico: “possono fare male” (99) “possono fare male le tigri eh” (100) lasciando intendere una certa pressione negli atteggiamenti piuttosto che a livello corporeo. Un altro aspetto che viene chiarito riguarda nel dettaglio la figura della domatrice che nell’immaginario comune addestra, cerca di indirizzare un comportamento; questa idea è implicita nelle parole della madre: “a differenza di una domatrice, che vuole degli animali addomesticati” (101) la sua figura vuole smarcarsi da questa idea rigida per farsi più morbida nel favorire una risoluzione dei conflitti per mano delle stesse figlie: “ho imparato piano piano a far sì che si gestiscano loro le loro conflittualità” (101) se i toni non eccedono “non entro più nel merito, salvo che si ammazzino veramente” (103). La figura di domatrice che si delinea non è presa come riferimento nella sua globalità, ma solo per la sua disposizione ad amministrare l’eccessiva aggressività anche quando non causata o non dipendente dal genitore. La fatica di svolgere questo compito nasce dal genitore che deve equilibrare i suoi interventi: “prima io intervenivo molto di più, non ultimo perché mi snervano e volevo [finire]” (103) per poi cercare di fare in modo che la situazione venga risolta senza un suo apporto.

Ciononostante l’impegno richiesto è comunque notevole a prescindere da come interviene il genitore: da un lato potrebbe bloccare un’escalation, ma dall’altro potrebbe monitorare o lasciare che la situazione si riequilibri da sé; è un impegno che costa fatica e attenzione, da non sottovalutare e che non dà particolari gioie; da questo punto di vista il tono piuttosto allegro della conversazione (la madre più volte sorride durante il dialogo, sia nelle interviste singole, sia in questa occasione) lasciava intendere che il compito del genitore non era così gravoso. In realtà viene precisato che “non c’è il sorriso” (105) sul volto della domatrice, che sottolinea quanto probabilmente si eviterebbe di dover spesso mediare rispetto queste situazioni. Questo particolare evidenzia l’ambivalenza della figura del domatore.

Da un lato ne viene sottolineata la determinazione, come aspetto del ruolo genitoriale a volte necessario o incentivato per gestire le conflittualità in famiglia; rispetto a questo anche un altro padre, che ha scelto l’immagine tra le sue positive, sottolinea:

“se vuoi tenere le tigri sull’ostacolo e non farti mangiare come un salame (.) quella è l’unica strada, non c’è un’altra, in mezzo in questa distanza [tra tigri e domatrice] la devi mettere solo in quel modo lì, e questa distanza deve esserci, perché loro sono i figli, non sono gli amici, gli amici degli amici, sono i figli. Quindi se vuoi metterli sull’ostacolo second//non c’è alternativa. Io non mi ci riconosco” (T2, r.235).

Anche in questo caso l'associazione con le figure presenti nell'immagine è stata automatica: il genitore è il domatore mentre le tigri sono i figli; ma è interessante notare un elemento nuovo, seppur finora implicito nel discorso, che emerge in modo deciso in questo frangente: la distanza presente tra i soggetti in foto e nella realtà. A ben vedere quindi il domatore si avvicina alle tigri ma mantiene tendenzialmente un certo distacco; in questo particolare racconto il genitore mantiene una distanza riconoscendo una certa ferocità degli animali ("se non vuoi farti mangiare"), quindi la conversazione si sviluppa proprio a partire da questo: l'essere feroci dei figli (tigri) significa in altri termini assecondare i loro desideri (lasciar spazio alla loro "efferatezza"), prevaricare rispetto la parola del genitore. Da questo punto di vista è interessante notare che se il genitore dovesse perdere questa distanza, quindi concedendo ai figli-tigre di prender campo, egli diventerebbe come un amico per loro; si instaurerebbe quindi una parità almeno decisionale che potrebbe mettere in scacco, secondo questo padre, il ruolo del genitore nell'essere riconosciuto come autorità. Il presupposto è che le tigri sono forti, predatrici: "è nella loro natura () di ribellarsi, che vogliono fare la loro strada"(254) e quindi "l'unico modo è che loro ti devono temere" (239). Il desiderio del genitore rispetto al ruolo educativo che gli compete è anzitutto quello di mantenere una certa distanza relazionale con i figli, quindi avere bene chiara una diversa posizione gerarchica in famiglia.

Nel discorso anche la moglie è invitata ad esprimere un parere rispetto all'immagine in oggetto, riconoscendo le dinamiche di cui si sta discorrendo e contribuendo a delineare, dal suo punto di vista, come prende campo questo doversi far temere: "la domatrice perché comunque i miei son sempre ordini [...] siccome poi alla fine non lo fanno, allora diventa sempre un ordine" (230) oppure, dal punto di vista del padre, "nel casino, nell cercare di controllare delle situazioni che secondo me non sono mai controllabili se non per qualche istante" (224). Per entrambi i genitori emerge tuttavia l'idea che la natura ribelle delle tigri non può essere frenata appieno: spesso si deve ricorrere alle azioni direttive con gli ordini, piuttosto che con il dialogo, con la consapevolezza che il controllo è temporaneo. Emerge quindi anche un dato significativo rispetto la vita familiare, ovvero che sembra essere costantemente mutevole poiché se il controllo è solo "istantaneo" si intuisce che nel corso delle giornate i cambiamenti sono repentini. Come nella coppia citata all'inizio, essere un genitore domatore è ricoprire un ruolo per certi versi necessario: "se tu le vuoi controllare (.) un po' domatore devi essere" (254), "sei in (.) gabbia con i leoni, cerchi di domarli" (220), "se non fai la domatrice questi ti mangiano" (233).

Dall'altro lato è interessante notare che il carattere dominatore del genitore è sentito dallo stesso come qualcosa che non vorrebbe facesse parte del suo ruolo, il padre afferma: "[ti riconosci nel domatore] no nel domatore no" (224) mentre la madre coerentemente con quanto affermato rispetto al dare ordini riconosce di esserlo "un pochino" (226). In realtà non si tratta di far proprio o escludere questa caratteristica dal ruolo genitoriale, piuttosto si tratta di modularsi rispetto alle decisioni da prendere, contingenti rispetto agli eventi: "no non lo sono un domatore per carattere (.) neanche un po'" (224); emerge in realtà una situazione altalenante. Per quanto riguarda la moglie essa si riconosce, anche se in minima parte, come domatrice "anche se non si dovrebbe" (232) e lo fa in riferimento al sorriso della donna ritratta in foto, che non si evidenzia come elemento positivo ("contenta mica tanto" - 228), ne rispetto ad un'ipotetica madre, ne in riferimento a lei medesima: "neanche

lei secondo me” (230). Il padre viceversa cerca di non esserlo: “non mi piace” (241) e preferisce non riconoscersi come tale ma anzi in certe affermazioni sembra quasi sostenere la natura ribelle dei figli: “spero che le tigri se la mangiano [la domatrice]” (237), “io tengo per le tigri” (224) o riconoscendo aspetti che sembrano allargare l’idea del domatore come colui che controlla: “gli vuoi bene, le accudisci, le dai da mangiare, le vesti, le lavi, tutto quello che vuoi” (239).

Non si tratta solo per il genitore di riconoscersi domatore o meno a seconda dei casi, ma questo doppio gioco è anche in riferimento alla coppia; infatti nel momento in cui uno dei due si mostra meno accondiscendente, l’altro subentra per compensare l’intervento del partner. In questa coppia infatti, quando il ricercatore chiede al padre chi ricopre questo ruolo se lui non lo fa proprio, egli cita la moglie: “c’è lei” (243), riferendosi alle sue azioni martellanti da domatrice (azione peraltro già citata nell’immagine numero 8).

Queste due interpretazioni sono simili e sembrano racchiudere nel particolare del sorriso della domatrice in foto l’ambivalenza di questo aspetto del ruolo genitoriale. La donna nell’immagine sorride nel mostrare il suo lavoro di domatrice, in realtà dal punto di vista dei genitori citati non c’è divertimento nell’essere domatori, proprio perché non è un piacere ma una necessità. Si domina non per prevaricare ma per evitare di essere prevaricati dalle richieste dei figli, dalla loro indole di emergere e dal loro voler avere spazio per ciò che desiderano (“è un ricordare ehh e ripassate, e studiate, hai fatto la cartella (.) tranquilli son tranquilli perché assolutamente, però magari farebbero tutto il pomeriggio sul divano a giocare alla Play – 248); ma ancora se si ritiene, dall’occhio adulto, che il loro atteggiamento non sia consono alla convivenza civile (nel caso ad esempio delle sorelle che spesso sembrano non sviluppare una relazione solida e positiva tra di loro, aggredendosi anche fisicamente).

Gli aspetti e i momenti quotidiani nel quale il genitore tende ad essere così sono numerosi e più o meno seri a seconda della questione sollevata; nonostante quindi un dibattito rispetto all’essere o meno domatore, in questo padre e questa madre è prevalso l’aspetto del riconoscimento positivo di questa caratteristica, rivendicando di conseguenza anche una certa natura ribelle dei figli. In altri due casi invece le madri attribuiscono un significato negativo che in realtà viene già sfiorato dal padre sopraccitato, ovvero a partire dal riconoscimento nella foto di un contesto circense (“è il circo” – 220) la scena potrebbe essere vista anche sotto l’aspetto dell’intrattenimento (“il domatore fa lo spettacolo” – 239).

Permane la distinzione tra i personaggi: “la domatrice è sicuramente il genitore, le tigri sono i figli” (T1, r.244) e l’immaginario a cui si attinge è quello del circo, quindi del divertimento, ma anche da parte dei circensi del mostrare abilità e capacità di fare, di usare il proprio corpo come arte, oppure di saper gestire gli animali per offrire al pubblico un certo spettacolo. È proprio questo aspetto che viene sollevato da una madre quando afferma: “considerare di avere dei figli che sono uhhh che fanno fare determinate cose, che sono in un certo modo, solo perché siano bell//siano, come dire, un lavoro mio fatto, fatto bene da presentare agli altri a discapito di quella che è la loro natura, di quella che è la loro propensione, quella che è la loro voglia” (T1, r.244). Questa citazione introduce nel discorso nuovamente l’animalità delle tigri, ma da un altro punto di vista: se finora era l’istinto animale del felino è stato visto come elemento di prevaricazione e ribellione dei

figli, quindi da controllare, ora è visto proprio come elemento costituente l'essere tigre. In altri termini una tigre è tale proprio perché ha una certa indole, un certo istinto, una certa disposizione ad affrontare gli eventi; ma se si è detto che la tigre è immagine del figlio, allora quest'ultimo non è visto nel particolare come una persona istintuale e prevaricatrice (quindi come una tigre, secondo le interpretazioni viste finora) ma come un soggetto dotato di una personalità unica, con propri desideri e proprie inclinazioni; come ogni animale anche ogni essere umano ha particolari caratteristiche che in questo discorso non vengono però sovrapposte o incrociate. Piuttosto ciò che della tigre spicca nell'immagine circense della domatrice, è il fatto che la donna non si cura della natura dell'animale ma anzi cerca di addestrarlo affinché rispecchi le sue volontà. Le parole usate dalla madre sono tutte attinenti al tema del desiderio: ciò che la domatrice frena è per l'animale il suo istinto ("natura") ma che diventano per l'uomo la "voglia" e la "propensione", quindi il suo desiderio di essere diversamente da ciò che il genitore tenta di imporre. Il desiderio di questa madre è preservare la natura del proprio figlio (tigre), non manipolando le sue aspirazioni, propensioni, desideri.

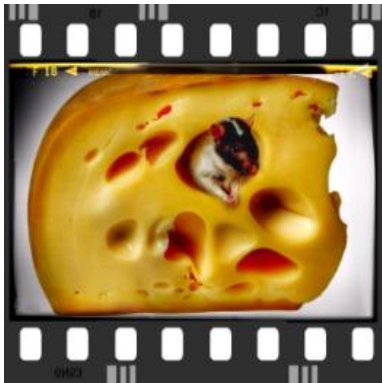
Anche per un'altra madre questo comportamento è da scongiurare "è lontano da me questo fatto di dominare, del prevaricare in qualche modo sul, su qualcuno. [...] c'è proprio un'immagine che per me è negativissima, queste tigri tutte composte con queste (.) uhmm scalette, non so come definirle, e lei in questa posa altamente esi, esibizionistica" (T5, r. 430) in particolare viene qui accennato un certo atteggiamento del genitore che quasi sembra trovare giovamento proprio nel mostrare queste tigri create secondo il suo desiderio e anche con una certa determinazione, tant'è che la madre nota un bastone in mano alla donna ("anche questo bastone in mano (.) noo non, no" – T5, r.432) simbolo della volontà di raggiungere gli scopi prefissati anche con una certa dose di forza.

Se questo scenario è rigettato a parole dalle madri, una in particolare riconosce che nella quotidianità è complesso gestire questa situazione

"non voglio dire che questa è la realtà e questa no, c'è, è è un'analisi, come dire, è un'analisi uhmm di di come dovrebbe e non dovrebbe essere, poi io riconosco che a volte sono un po' così, c'è, ah i tuoi figli sono sempre educati perché salutano, perché, e magari io so che in quel momento magari lo manderebbero, però lo fanno per rispetto a me, quindi riconoscono che un po' questa situazione c'è, come pure è difficile attuare queste eh" (246).

È interessante però notare che la madre è sollecitata su questo aspetto non con un intervento del ricercatore ma grazie all'immagine stessa, che aiuta a riflettere proprio rispetto al suo ruolo, infatti prosegue: "la cosa negativa che ci vedo in questo, pur riconoscendolo a volte in comportamenti miei eh è quella ecco, sta cosa di dire: è così, ma a quale costo?" (248) lasciando la questione aperta. Anche il marito si esprime negativamente rispetto a questa immagine, riconoscendo l'interpretazione della moglie e sottolineando anche dal suo canto il sorriso della donna ritratta come elemento che potrebbe giustificare il carattere domatore del genitore in taluni casi: "l'unica persona che sorride è lei, e va beh, riguardo quello che diceva lei forse ogni tanto fare il domatore fa parte del del del gioco" (251).

30.

	Topo; Formaggio.
	La quotidianità in famiglia.
<p>Aderente. Nella figura di evidenziano le parole espresse dal genitore.</p>	
<p>In origine il significato dell'immagine vedeva la madre che, come un topo, trovava appagamento quando era nel formaggio, quindi a casa sua con la sua famiglia. L'interpretazione piuttosto immediata della frase pronunciata dal genitore lasciava quindi trasparire un desiderio materno di realizzazione in un ambiente familiare sereno.</p>	
<p>La rappresentazione è stata scelta da una madre.</p>	
<p>Non comunica un messaggio rilevante per la ricerca.</p>	

Questa è una delle immagini scelte dal genitore ma senza una reale motivazione: “mi è piaciuta non lo so perché, non saprei spiegarlo” (T2, r.113). Si tratta allora da ricercatore di cercare di approfondire la questione a partire dagli elementi dell'immagine che potrebbero suscitare curiosità, con le difficoltà che si accompagnano a questo processo. Dal lato del ricercatore si tratta di comprendere, da una serie di fattori (la tipologia di risposte dell'intervistato, il tono, il linguaggio non verbale ecc.), come può svilupparsi la conversazione; quindi si è cercato di porre attenzione sul quali elementi hanno portato a sceglierla, e la madre di riferisce al colore: “non lo so, perché c'è il giallo che mi piace ((sorride))” (115), oppure è scelta per esclusione rispetto alle altre: “non lo so, gli altri non mi davano” (117). Probabilmente in dovere di dare spiegazioni rispetto alla scelta, la madre fa cenno a “dei buchi nella gestione, nell'organizzazione” (122) pur ribadendo le difficoltà di significarla in altro modo “non so motivarla” (122).

Questo caso è emblematico rispetto i discorsi che si sono fatti sulla potenzialità dell'immagine come strumento di ricerca per aprire a nuovi significati; non tutte le immagini, come le parole, hanno un forte potenziale metaforico; come si è detto dipende dalla disposizione del soggetto e da quanto quegli elementi risuonano nell'immaginario dell'individuo. Per il padre questo è evidente nelle sue parole: “no onestamente non ci ho trovato niente” (136), ma anche nella stessa madre citata, poiché si fatica a proporre nuove significazioni.

2.1.3. La deissi interna come episodio rappresentativo di desiderio.

Le immagini finora analizzate raccolgono manifestazioni di desiderio che il genitore ha espresso liberamente attraverso il *medium* artistico. Rispetto alla Clinica della Formazione, più volte citata nel corso di queste pagine, l'immagine può essere considerata una deissi, in

modo coerente con la sua etimologia; dal greco «*deîxis*», ovvero indicare, l'ausilio di uno stimolo all'interno di un percorso formativo può risultare appropriato dal momento che potrebbe aiutare i partecipanti a far emergere nuove significazioni rispetto al tema di cui si sta discorrendo.

Oltre alla deissi legata alla rappresentazione, si è pensato in questa prima fase di interviste con le immagini di concludere gli incontri chiedendo ai genitori di narrare un episodio che fungesse come indicazione – e quindi anche rappresentazione – di un particolare momento di vita nel quale si esemplifica il suo desiderio educativo.

Prima di presentare gli episodi emersi – quindi le significazioni proposte – è necessario fare alcune precisazioni rispetto ai motivi per i quali è stata usata una deissi interna, in che termini e con quali scopi, e che seguito ha avuto nei riguardi del metodo; sono ravvisabili infatti motivazioni propositive per un suo utilizzo ma anche punti critici, che in realtà sono prevalsi e hanno portato a non sfruttarla più nelle fasi successive della ricerca. Gli episodi deittici citati sono quindi riferiti esclusivamente alle interviste PEI con i genitori.

L'idea di sfruttare una deissi, come suggerisce la Clinica della Formazione, risiedeva nell'offrire ai genitori un momento in cui autonomamente esprimere un proprio desiderio; dal precedente lavoro con le immagini è stato quindi chiesto ai genitori di focalizzare l'attenzione rispetto ai desideri positivi emersi dal colloquio e personalmente scelti, sceglierne uno come riferimento – il più rappresentativo della sua condizione di genitore in quel momento – e narrare un episodio ad esso legato, che esemplificasse la questione emersa. Si è voluta sottolineare la non presenza di vincoli da parte del ricercatore nel proporre la richiesta ai genitori, ma al contrario lasciare loro la possibilità di scegliere se e quale episodio narrare. La richiesta è stata di scrivere su un foglio l'episodio e successivamente, se si voleva, dividerlo con il ricercatore e il partner. L'aspettativa maggiore era quella che la narrazione potesse essere uno stimolo per far emergere nuovi elementi di desiderio, a partire però da un riferimento concreto, magari legato alla quotidianità in famiglia.

Sono ravvisabili a posteriori almeno due motivazioni positive circa l'uso della deissi e tre negative, che hanno inciso in modo più significativo sulla scelta di non sfruttarla nelle successive interviste PDPE.

- Rispetto all'uso pertinente dell'episodio, in primo luogo si parte dal considerare la mole consistente di elementi di riflessione emersi dall'interpretazione delle immagini; infatti le significazioni emerse dal colloquio tra ricercatore e coppia genitoriale ha aperto numerosi spazi di approfondimento che ha reso la raccolta dei dati particolarmente ricca. Far narrare un episodio ai partecipanti al termine del lavoro di ricerca, in modo personale e individuale, è stata occasione anzitutto per giungere ad una conclusione che potesse riassumere un particolare aspetto significativo di desiderio per il genitore; si è trattato quindi di sfruttare il valore rappresentativo e "indicativo" della deissi, incorniciando il lavoro con un particolare elemento di desiderio ritenuto importante dall'individuo. Inoltre raccontare un episodio ha consentito al ricercatore di creare un momento di chiusura dell'esperienza di ricerca, poiché attraversando le diverse inclinazioni di desiderio proposte dal genitore, si è giunti al termine del lavoro con le parole degli stessi genitori; sono stati infatti loro stessi a dettare la conclusione della ricerca con ciò che hanno ritenuto essere significativo per l'oggetto d'indagine.

- In secondo luogo l'uso della deissi dava l'opportunità al genitore di integrare nel discorso aspetti significativi del proprio desiderio. Le immagini infatti, proprio per la loro funzione di pre-testo, lasciavano margine di libertà al genitore di esprimere i suoi pensieri e le sue emozioni nei riguardi dell'oggetto della ricerca; tuttavia offrire loro la possibilità di riferirsi concretamente alla loro esperienza quotidiana, narrando un episodio di desiderio vissuto, sentito, osservato, si configurava come momento particolare nel quale poter esprimere ciò che non era stato citato in precedenza.

A fronte di modeste, ma seppur significative motivazioni all'uso della deissi interna, nei riguardi invece dell'uso poco consono della stessa è possibile fare cenno a tre elementi emergenti da un'analisi a posteriori del lavoro.

- In primo luogo si potrebbe pensare che richiedere la narrazione di un episodio rappresentativo di desiderio sia poco adeguata se si considera il desiderio come plurale e inafferrabile, secondo la letteratura di riferimento; cercare quindi di riassumere la complessità non è un'operazione pertinente all'oggetto di ricerca che invece invita ad essere letto nella sua multiformità, senza riduzionismi.

- In secondo luogo è da ipotizzare, come peraltro si è verificata, una certa resistenza e difficoltà dei genitori rispetto al lavoro; questa è infatti imputabile a diverse variabili talora interconnesse, ad esempio alcuni genitori si mostravano reticenti nel raccontare un episodio in particolare, oppure faticavano a concentrarsi e individuare un momento significativo come rappresentativo di desiderio, o ancora non sembravano gradire la modalità scritta con la quale si è proposto il lavoro.

- In terzo luogo si vuole far riferimento espressamente alle procedure adottate rispetto alla narrazione, poiché ai genitori è stato chiesto di scrivere ed eventualmente condividere l'episodio, dopodiché la ricerca si sarebbe definitivamente conclusa. Si è concordi nel ritenere la scrittura personale e individuale un momento particolarmente significativo, dal momento che invita il genitore ad una riflessione sul suo ruolo potenzialmente fioriera di nuove consapevolezze, e questo anche a seguito di un'eventuale condivisione con gli altri membri del colloquio; tuttavia ciò che risulta effettivamente significativo non è l'episodio in sé, quanto il processo, la riflessione spesa dal genitore che però non viene approfondita. Risulta infatti banale far scrivere un momento, sperare che esso venga condiviso e concludere il lavoro senza indagare i pensieri intercorsi nella scrittura, se non in modo superficiale. L'uso della deissi è quindi rappresentativo ma sterile, poiché consente di far emergere elementi di desiderio ma essi non vengono indagati, e l'interpretazione rimane quella legata al racconto scritto del genitore; il testo è effettivamente tale e non funge quindi da pre-testo per nuove significazioni circa l'oggetto della ricerca.

Alla luce di quanto emerso si è deciso di non proseguire con l'uso della deissi interna nei successivi colloqui. Di seguito invece vengono presentati i dati emersi dalle narrazioni dei genitori nei colloqui PEI, sistematizzati in seguito all'analisi del contenuto svolta su di essi. Prima di leggere i significati emersi è significativo constatare che su sei padri intervistati solo in tre hanno risposto positivamente alla richiesta di raccontare un episodio. Nei casi restanti, due hanno riproposto un momento già citato durante la conversazione (T2; T5) mentre in un altro è emersa la difficoltà di individuare una particolare situazione

poiché “queste sono situazioni continue” (T6, r.300), in accordo con un altro padre che afferma: “non c’è un vero e proprio episodio ma è come sono tutti i giorni” (T2, r.308).

Anzitutto in tutte le narrazioni non emergono significative differenze rispetto al genere, ovvero non si evidenziano narrazioni che possono essere prettamente legate al mondo femminile o maschile, tranne in un caso; una madre (T6) infatti fa riferimento alla foto da lei scelta che ritrae il feto/cordone ombelicale (Immagine 10) per raccontare un episodio autobiografico – in realtà già emerso nella precedente conversazione. Il desiderio che emerge è quello forte di maternità, infatti diventare genitore diventa per la donna e per la coppia un momento travagliato: “con sofferenza e dolore mio personale che non è dolore fisico assolutamente ma paura di perdere il primo e ultimo treno della gravidanza” (T6, r.304); è un desiderio basato su un ricordo, su particolari emozioni e sensazioni spesso fortemente legate al corpo, che sembrano segnare nel profondo il ruolo genitoriale proprio perché viene a fondarsi su un desiderio incarnato, che si realizza nel corpo e tramite il proprio corpo. Questo aspetto risulta interessante perché porta alla luce una sfumatura di desiderio finora poco sottolineata, ma chiaramente presente poiché il desiderio trovare nella materialità il suo indirizzo, il suo sfogo, la sua parvenza di realizzazione.

Nei riguardi degli altri desideri non si evidenziano nuovi particolari, poiché dopotutto i genitori erano sollecitati a individuare un episodio sulla stregua delle significazioni emerse nella conversazione. Anche in questo caso i testi sono stati analizzati rispetto al contenuto, ed è stato quindi possibile distinguere alcune famiglie di desideri nelle quali ricondurre i singoli aspetti sottolineati dai genitori.

1. Una prima famiglia fa capo ai desideri legati ad un generico desiderio di trasmissione nei riguardi dei figli. Emerge in primo luogo il desiderio di una madre di trasmettere delle conoscenze in modo diretto, così da rendere i propri figli autonomi nel condurre la propria vita; si tratta infatti di farli “camminare comunque da soli, con gli insegnamenti che (.) che gli abbiamo dato” (T5, 547). Emerge in particolare il termine insegnamento (543) poiché la madre ricopre il ruolo di colei che è in grado di trasmettere determinate nozioni, che nel caso specifico dell’episodio raccontato fanno riferimento all’uso di un gioco per bambini volto a far apprendere non solo le forme ma soprattutto l’alfabeto come “la base di tutta la conoscenza” (543). In realtà il discorso, come peraltro afferma la donna, è estendibile ad un processo educativo a più ampio raggio che vede il genitore implicato in prima persona a fornire le condizioni per il proprio figlio di apprendere e conoscere anche in altri momenti della sua vita: “la prima di una lunga serie di gesti” (543). Inoltre è da sottolineare il fatto che questo desiderio è gioioso, dà allegria: “mi sentii così felice ed orgogliosa di avergli trasmesso, giocando e divertendomi” (543), fornendo così anche elementi per comprendere la natura del desiderio stesso.

Se nel primo caso il genitore diventava insegnante di una conoscenza (l’alfabeto) attenendosi a regole culturali e linguistiche necessarie per il figlio, in un secondo caso le parole del padre riguardano una conoscenza di natura diversa, trasmessa non solo in modo esplicito ma anche implicito. Infatti il genitore si riferisce al desiderio di dare delle regole ai propri figli rispetto a questioni che fanno capo alla buona convivenza in famiglia (“tipo il riordinare la casa quando sta da solo con i suoi amici nella casa, è un regola che abbiamo imposto nel senso che magari noi dobbiamo venire a casa a mezzanotte e la casa è in disordine quando tu hai invitato qui i tuoi amici no?” – T6,

r.439) oppure al supporto reciproco in casa (“dare una mano in casa” – 439). È interessante notare in questo caso quanto il desiderio del genitore faccia riferimento a regole che vengono imposte e interiorizzate (439), ovvero da un lato non si tratta di un insegnamento esplicito, dichiarato rispetto agli obiettivi che il genitore persegue ma è come se per sua natura sia un desiderio “calato dall’alto” nei riguardi del figlio, quindi incisivo nella misura in cui può condizionare la vita familiare. Dall’altro lato è un desiderio che si annida nella *routine* familiare e che non viene direttamente insegnato in occasioni *ad hoc* (si pensi all’uso dell’alfabeto nel primo caso) ma nella quotidianità delle vicende domestiche; è un desiderio che trova nell’esempio la sua manifestazione e la sua forza, che si impone in famiglia, tant’è che esso viene fatto proprio dal figlio che a sua volta lo ripropone al fratello minore: “la cosa bella è che lo vediamo far sue queste regole per trasferirle poi anche al fratello, quindi lui le ha interiorizzate, quindi vuol dire che lui ha preso la regola, condivisa in qualche modo e cerca di coinvolgere anche il fratello nella regola”(439). Come si può notare gli effetti per il genitore sono di doppia soddisfazione, poiché ha modo di dar voce al proprio desiderio (dare delle regole) ma nello stesso tempo lo può veder nascere nel proprio figlio (che lo ripropone).

2. Una seconda famiglia riguarda un generico desiderio di condivisione, di esperienze, di momenti; in questa categoria fanno capo due desideri indicati dai genitori. Il primo riprende il desiderio di un padre di raccontare episodi che riguardano la sua giovinezza, esperienze più o meno interessanti che hanno lasciato comunque un segno nella sua vita: “raccontargli quella che è stata la mia adolescenza a Milano, le mie esperienze a Milano, ehh senza cercare di nascondergli nulla, c’è se anche a volte raccontandogli delle stupidaggini fatte, per fargli capire che (...) intanto per fargli capire che a volte le stupidaggini possono anche essere quelloo bagaglio no? parte dell’esperienza” (T1, r.375). Questo desiderio di condivisione legato a momenti di vita è specialmente rivolto al passato, si potrebbe infatti dire che è un desiderio di ri-appagamento rispetto ad esperienze passate ma non nella misura in cui si vuole, per il padre, rivivere momenti adolescenziali; piuttosto è un desiderio che parte da ciò che è stato per valorizzarlo nuovamente, sotto nuova luce. Il nuovo appagamento deriva dalla felicità di rendere partecipe il proprio figlio rispetto a ciò che è già successo, aprendosi al futuro dal momento che l’intenzione è quella di “fargli capire che forse non sono così distante da loro” (375), quindi con l’auspicio di trovare punti di discussione e confronto comuni, incentivando anche una relazione più profonda tra genitori e figli.

La seconda citazione riguarda una madre che ricorda i fine settimana passati in qualche località turistica con i figli e il marito. Il desiderio è nostalgico, legato al viaggio visto come possibilità di vivere delle esperienze insieme: “stare insieme, per me il viaggio è stare insieme, c’è proprio, esci dagli schemi, dalla quotidianità” (T3, r.390).

3. Una terza categoria rimanda ad un generico desiderio di esperienza; se ne possono individuare tre. Una madre legge l’esperienza come possibilità per il figlio di arricchirsi frequentando in autonomia ambienti, culture e persone nuove; per lei si tratta del desiderio di “aprirsi al mondo così, allora è un fatto abbastanza recente però è stato quello di proporre un viaggio” (T4, r.462). Il desiderio del genitore parte dal presente, dalla situazione attuale del figlio per vederlo in futuro in altri contesti, potendo raccontare storie ed esperienze vissute. Anche in un padre è evidente quanto desiderio,

infatti l'uomo ricorda la felicità di aver poter vivere in una via a fondo chiuso, che dà la possibilità ai figli di giocare e conoscere altri ragazzi e vivere la propria casa in modo accogliente: “l'idea di non avere una recinzione fuori casa ma di avere la casa che dà direttamente sul mondo è una cosa moltooooo per noi molto bella, nel senso che ci dà, è proprio il simbolo dell'apertura al mondo [...] vivere l'accoglienza” (T3, r.381). Anche in questo caso il desiderio è quello di potersi dimostrare disponibile ad accogliere gli altri, e quindi fare esperienza con le persone che ci circondano, seppur in modo tutelato come nell'esempio da lui citato. In un ultimo caso è una madre che sottolinea invece quando l'esperienza sia di soddisfazione per il genitore ma anche di autonomia per il figlio, in modo graduale. Infatti il desiderio è quello che il figlio faccia esperienze in autonomia a partire da una situazione iniziale di supporto: “all'inizio ehh penso io a far qualcosa con te, per te e con te, e insomma (.) dopodiché vai” (T1, r.369); l'esempio citato riguarda il mostrare al figlio come fare il biglietto del treno e prendere il mezzo da solo per andare a fare attività sportiva. La soddisfazione del genitore è vedere che il suo desiderio di insegnare qualcosa trova buona accoglienza nel figlio, che effettivamente si gestisce da solo.

Un ultimo desiderio, in realtà non associabile a nessuna delle famiglie elencate in precedenza, riguarda nuovamente la natura stessa attribuibile al desiderio. Infatti una madre riporta il suo desiderio di riprendere, intromettersi e puntualizzare rispetto ciò che fanno i figli; nello specifico fa cenno ad una cena scolastica di fine anno durante la quale il suo desiderio si è trovato in contrasto con quello delle insegnanti. A detta loro infatti ai figli non poteva essere recriminato nulla, posizione condivisa dalla madre ma non agita dalla donna che ritorna invece ad appagare le sue volontà. La natura del desiderio è quindi contraddittoria perché si manifesta in una costitutiva ambivalenza, che in questo caso si esplica nel pensare di apprezzare il rendimento, le attività dei propri figli ma di agire all'opposto, vivendo con fatica la situazione e premendo affinché le cose cambino, pur non sapendo come (avendo in realtà già soddisfazioni): “fatica, che non mi ero neanche soffermata sul fatto che dopo la fatica c'è sempre comunque, è vero, io non posso dir niente, son fatta che voglio sempre di più di quello che ho” (T2, r.302).

2.2.I risultati tramite *Participant-Drive Photo Elicitation*.

2.2.1.Adeguate l'analisi ermeneutica ai dati.

Come per i precedenti colloqui, anche in questo caso la richiesta ai genitori ha suscitato reazioni di sorpresa; a differenza degli altri incontri, queste nuove coppie si sono trovate a partecipare ad una ricerca che le chiamava in causa in modo diretto rispetto al loro ruolo educativo senza aver avuto modo di conoscere il ricercatore con delle precedenti interviste singole. Le interviste ai singoli genitori hanno permesso infatti di instaurare una prima conoscenza con i partecipanti in un momento dedicato nel quale conversare, dapprima confrontandosi rispetto all'oggetto della ricerca in modo personale e solo successivamente insieme al proprio partner.

L'entrata meno graduale nell'indagine nei casi che verranno analizzati in questa parte è stata compensata, come si è detto, dalla possibilità data ai genitori di scegliere in autonomia le proprie immagini, senza vincoli; come si è visto nella precedente fase di ricerca (PEI) i genitori erano invece chiamati a selezionare in un gruppo di immagini già prescelte, seppur sufficientemente numeroso da consentire diverse possibilità di scelta¹⁵⁷. In questa nuova fase i partecipanti hanno come vincolo solo la pertinenza rispetto alla domanda di ricerca posta, quindi potenzialmente qualsiasi supporto visivo ritenuto idoneo; anche a loro si è dato come limite un numero massimo di cinque immagini positive e una sola negativa, seguendo gli stessi criteri adottati nelle interviste PEI. Come riportato nel diario di ricerca, gli incontri con i genitori si sono svolti nelle loro abitazioni, generalmente nel tardo pomeriggio o dopo cena. Al pari degli altri casi, il ricercatore si è presentato in un primo incontro illustrando il progetto di ricerca e in che termini il genitore era implicato nel partecipare e successivamente si è concordato un nuovo momento per esplorare le immagini da loro trovate; al di là delle disponibilità della coppia, si è deciso di lasciare ai genitori almeno una settimana completa per la ricerca delle immagini. Il percorso insieme è stato ben accolto dai genitori che si sono mostrati disponibili e volenterosi di mostrare le immagini scelte; tuttavia è interessante notare che accennando alla prima fase di ricerca – quindi al fatto che altri genitori hanno invece scelto delle immagini portate dal ricercatore – i genitori hanno mostrato apprezzamento rispetto alla prima modalità di uso delle immagini, ritenendola più facile rispetto alla scelta autonoma.

Il lavoro di analisi ermeneutica sui testi trascritti risulta meno vincolato dalla mano del ricercatore, poiché si tratta da un lato di riportare l'immagine e il significato emerso e solo successivamente riscontrare delle assonanze tra le interpretazioni dei genitori. Inoltre la triangolazione di punti di vista diversi (coniugi e ricercatore) non è presente in questa fase perché al ricercatore non è consentito portare delle interpretazioni come nel primo caso PEI, poiché non esistono precedenti interpretazioni rispetto all'immagine – che invece viene significata in modo unico dal genitore che l'ha scelta; tutt'al più gli è consentito chiedere chiarimenti e delucidazioni come avviene in un'intervista non direttiva tradizionale. I dati emersi richiedono quindi alcune accortezze metodologiche rispetto all'analisi basate sostanzialmente sul come le interviste si sono svolte.

In generale le conversazioni hanno seguito un ritmo alternato (prima un genitore, poi l'altro) per tutelare la reciprocità e lo scambio dei punti di vista rispetto al tema di volta in volta emerso; nelle analisi seguenti quindi sono stati riportati i turni e le relative rappresentazioni, nonché gli eventuali incroci di punti di vista. Spesso tuttavia si è preferito lasciare che il genitore esprimesse liberamente e senza interruzioni il discorso sul desiderio; in questi casi le parole hanno dato vita a vere e proprie narrazioni sulla genitorialità e il desiderio educativo interessanti proprio perché spontaneamente e sentitamente espresse dal genitore. Nell'analisi che segue è possibile quindi lasciare spazio ad un doppio turno di analisi di un genitore – piuttosto che privilegiare l'alternanza – a

¹⁵⁷ È chiaro che il numero di immagini richieste è strettamente correlato al tema e ai partecipanti; nel sondare il campo di ricerche tramite *Photo Elicitation interviews* ho notato valori variabili: ad esempio 13 partecipanti ai quali è stato chiesto di portare un numero di 16 foto, oppure 30 soggetti che hanno scelto dalle 16 alle 3 foto, ecc.

tutela di queste narrazioni. In ogni caso all'immagine si sono affiancate le interpretazioni sorte durante i colloqui, specifiche per quella particolare coppia di genitori.

2.2.2.I significati.

Immagini della coppia T1.

1.



“Il Papa, che non si vede ma fa niente, che per me è amore puro. Essere capaci di dargli amore puro nonostante uhm (.) appunto sia in un età difficile e non è così semplice amarlo incondizionatamente (28)”. La prima immagine scelta dalla madre in questa coppia ricade sull'ambiente sacro, infatti individua una figura in bianco (il Papa) che stringe porge la mano e viene toccato da altre mani. Il pontefice è visto come simbolo

del genitore nella misura in cui, come lui, può donare amore puro nonostante a volte possa essere difficoltoso farlo; lo sforzo del genitore è quindi volto a comprendere che per affrontare “l'età difficile” dei figli è necessario più impegno di quanto si è dato finora. Ciò che viene sottolineato dal genitore rispetto all'icona è “quindi tendergli comunque la mano (.) nonostante magari ci sono aspetti del suo carattere che non ti piacciono (30)”, quindi il desiderio di mostrarsi disponibile come supporto. Colpisce nel discorso quest'azione, che se letta nei riguardi del papa è volta ad un aiuto disinteressato, puro per usare il termine materno, perché accogliente, di supporto nella sua delicatezza; ma nei riguardi dell'azione del genitore, proprio perché parte dal presupposto che sia rivolta a sostenere anche aspetti poco piacevoli del figlio, potrebbe non sempre essere accogliente nei riguardi dei desideri dei ragazzi. L'adolescenza, come periodo critico indicato dalla madre, si mostra in una serie di contrasti che come afferma possono riguardare: “qualsiasi cosa tu ehm dici per lui non va bene, nel senso non è vera perché l'hai detta tu. Una caratteristica dell'età. C'è se l'ha detta il suo amico va bene, è giusta e tu non puoi contrastare assolutamente questa cosa (...) non esiste e non riesce proprio a (.) andare oltre, non so spiegarti. C'è se il suo amico ha detto che questa è gialla, anche se poi è verde è gialla, non c'è storia. Puoi andare avanti un anno (...) anzi, gli vai contro è peggio, è controproducente” o ancora “ad esempio per la politica, sapendo che a me non piace un personaggio, chiaramente tutte le volte fa l'applauso tutte le volte che vede quel personaggio” (58). Questo è aspetto riconosciuto anche dal padre, che usa un'altra immagine: “molte volte è come andare contro ad un muro, è come andare (.) non è che crei una barriera, però” (51)

Sottolineo la questione cercando dei sinonimi al termine “tendere”, ipotizzando “tirare”, “portare”, “invitare”, aprendo così il dialogo rispetto ai lati meno evidenti del ruolo genitoriale. Nei riguardi la madre afferma che “sì certo, si è normale” (38) e ancora “penso sia normale (.) tra virgolette insomma portarlo dalla tua parte in ogni caso. Poi in realtà non è che puoi sempre (40). Ecco che allora tendere la mano si mostra dal lato più forte: tendo per portarti verso ciò che ritengo più utile, a prescindere dal tuo desiderio: “si tende comunque a ((3sek)) sì, a portarlo, seguire le tue idee piuttosto che altro” (42). In realtà il

discorso della madre non è così stringente ma si pone il problema rispetto alla sua azione come genitore: “questo comunque è un altro problema tra virgolette abbastanza grosso perché poi tu sei l’esempio, nel bene e nel male” (44).

Vengono così ad associarsi due ambiti tra loro correlati: da un lato l’azione del genitore rispecchia i suoi valori di riferimento, pertanto la sua azione è volta a tutelare questi valori appagando comunque il suo desiderio (che si basa su questi); dall’altro compare la questione non direttamente connessa con il “tendere la mano” ma che riguarda come i valori trovano applicazione. Per un genitore la questione sembra porsi di continuo, poiché “indubbiamente non sei mai obiettivo” (56) e “tu sei quella che gli dai fastidio insomma” (52) quasi a sottolineare un gioco di forze, che per il figlio si manifesta nel cercare di accantonare la figura del genitore per dar sfogo ai suoi desideri, mentre per il genitore è non rinunciare al desiderio di avere ancora il controllo del proprio ragazzo. La riflessività del genitore rispetto alla questione emerge nel dialogo con la madre: “quindi se una cosa è giusta//poi magari sono anche io che sbaglio, quindi cercare sempre di portarlo verso le tue idee (.) è difficile comunque essere un’insegnante comunque obiettivo, distaccato. Tu tendi sempre a ((3sek)) dare la tua impronta, per forza. Invece di essere obiettivi” (58); compare nelle sue parole l’interrogativo rispetto ciò che fa/dice al figlio, ribadendo peraltro la sua azione come forte nel cercare di portarlo verso di sé.

Siccome la coppia si mostra concorde nel riconoscere questa dinamica in famiglia, chiedo se sono presenti differenze rispetto al genere o se il rapporto si ripropone indifferentemente rispetto alla madre o al padre. Emerge in realtà che nonostante la madre sembra essere quella più forte nel sottolineare questo aspetto (è tra l’altro la prima immagine da cui è partita sulle sei che aveva a disposizione) risulta nei fatti la più debole a mantenere questa linea d’azione. Infatti “c’è più rigore dalla sua parte [del marito] ((sorridente)) concedo un po’ di più io” (76) e infatti lui conferma: “concedo quello che vuole però nelle mie regole, nelle mie cose se vuole davvero andare d’accordo” (77). Il discorso del padre si basa su una tavola valoriale probabilmente mutuata dalla sua personale esperienza (“se si faceva una roba del genere, dei comportamenti che hanno i ragazzi con i genitori nostri eh era guai. O se i nostri genitori facevano addirittura con i nostri nonni” – 83), quindi basata su “rispetto, c’è io sono tuo padre, se ti dico di fare una cosa la fai” (79), “distacco” (80), “regole” (81) ma riscontrando che “siamo molto molto più flessibili noi genitori rispetto ai tempi. I tempi dovevi rigar dritto punto e basta, adesso si cerca un po’ più di mediare” (83). La differenza tra i genitori emerge rispetto alle modalità effettive con le quali si attua la loro azione perché se con la madre “si permette di (.) di avere atteggiamenti sbagliati, invece con lui no” (96). In particolare se per il padre: “quando dico basta, c’è quando deve essere fatta una cosa, deve essere fatta così punto. Non perché voglio fare il dittatore, ma perché giustamente. C’è il limite è quello, se lo superi non va bene” (85), la madre riconosce di avere “la tendenza (.) a tendere ad un rapporto un po’ più amichevole che però va contro di me, perché poi capisco che lui va oltre (...) capisco che poi (.) cerco di, ma capisco che poi non va bene neanche” (96).

Un ultimo aspetto che sottolineo in riferimento all’immagine sono le numerose mani presenti, che chiedo se possono significare qualcosa al di là dell’essere associate necessariamente alla foto. Per entrambi i genitori il gruppo di mani indica l’unione familiare e il desiderio che nel gruppo ci sia supporto: “In realtà si anche se si tende

sempre ad aiutarsi” (98) e “fare gruppo, di essere una cosa, di un rapporto di valori familiari con tutti (...) a partire da persone che possono essere anche i nostri amici ehm che interagiscono comunque con lui” (103).

2.



La prima immagine scelta dal padre mostra un adulto che cammina portando per mano un bambino su una strada dritta. Il genitore significa la scelta indicando il “crescere, cercare di crescere insieme. Ha anche un’età un po’ balorda, cercare di indirizzarlo nella strada giusta o più giusta possibile, cercare di

capire che se fa degli errori, quali errori ha commesso e cercare di non farglieli fare soprattutto (.) prendendo esempi da chi ha magari sbagliato, sia da chi ha sbagliato sia da chi ha fatto bene nel senso. Non di essere perfetto ma di crescere insieme a te in una strada dritta” (112). L’icona quindi sottolinea un desiderio di apprendimento condiviso tra genitori-figli rappresentato dalla strada come percorso e dalla presenza dell’adulto come guida; rispetto a questo chiedo chiarimenti rispetto alla “strada giusta”, che il genitore vede in riferimento alle esperienze che ognuno vive nel rapportarsi anche con gli altri e preservando i valori indicati in precedenza: “sì all’esperienzaaaa alleeee (.) comunque tutte le cose che possono capitarti nell’arco della giornata, tutti i giorni, nello sport, è legato alla crescita (...) sia in gruppo che con noi, qualsiasi persona con il quale intraprendere una strada si spera nel modo più giusto possibile” (114); non è una via senza possibili ostacoli: “sbagliando anche per l’amor di Dio, perché nessuno è nato perfetto” (116).

La visione della madre rispetto all’icona si distanzia da quella del marito: “io la vedo un po’ diversa, nel senso crescere insieme, proprio imparare l’uno dall’altro, perché comunque avere un figlio tendenzialmente ti aiuta a, non dico rivivere, però un po’ si a rivivereee ((3sek)) sì a ricominciare, alcune alcuni episodi della vita sua non so li senti un po’ tuoi perché li hai vissuti anche te, sembra quasi che tu torni indietro (.) e tendi sempre a camminare, a trovare la strada insieme perché secondo me non è che uno la strada, non la conosce ancora fino in fondo. Anche a questa età piuttosto che a 50anni cercare di trovare la strada giusta insieme insomma, di essere sempre presenti” (117). In questa lettura torna l’azione educativa concreta della madre, che tende quasi a prevalere rispetto ai desideri dei figli ma che in realtà si mostra più mediatrice rispetto quella paterna; la mediazione trova ragione nel fatto che avendo in prima persona vissuto esperienze simili, si può essere da esempio per i figli sostenendo ciò che andranno a fare.

Pongo l’attenzione sulla presenza genitoriale, che è ritratta nell’immagine rispetto ad un bambino piccolo ma che in realtà è stata scelta avendo come riferimento la preadolescenza/adolescenza dei figli; chiedo allora, come l’immagine suggerisce, come prosegue la strada. Il padre sottolinea di averla immaginata come infinita proprio ad indicare che “anche tutt’ora se ho degli insegnamenti di mio padre o che cosa ehh [...] non si smette mai di imparare e di crescere insieme” (123-125). Il genitore sottolinea di conseguenza e in autonomia un aspetto legato a questo discorso, ovvero che la strada “poi la debba fare anche da solo” (127) che trova sostegno anche dalla moglie (“senz’altro” –

129), e precisando che “non è che lo devi accompagnare (.) deve fare le sue esperienze da solo logicamente, però cercare di stargli vicino per dire se una cosa può andar bene o se la eviti è meglio, perché (...) cercare di portarlo sulla strada dritta ((ride)) non tortuosa, anche perché ehhh sarebbe molto più difficile anche come rapporto” (130). Si ripropone la questione della “strada diritta” come percorso ottimale, quindi in riferimento a certi valori considerati desiderabili; in realtà dall’ultima affermazione del genitore e dall’immagine proposta sembra emergere un percorso non troppo difficoltoso da percorrere, giustificato dal fatto che se il figlio segue le indicazioni proposte dai genitori è probabile che incontrerà una strada meno tortuosa. Chiedo quindi chiarimenti rispetto a questo e in realtà emerge una strada piuttosto faticosa (137), per la quale si tratta da genitore di “aiutarlo, accompagnarlo perché comunque la strada è difficile sicuramente e ci sono difficoltà per forza e affrontarle insieme sicuramente [...] anche imparando (.) sbagliare, imparare, crescere insieme” (139-140). Rimanendo sull’immagine si tratta di sbrogliare il nodo che trova il suo simbolo nella stretta di mano tra l’adulto e il bambino/ragazzo, poiché il genitore accompagna il figlio in questo percorso di crescita, ma riconosce che la strada la debba essere percorsa da lui anche in autonomia. La madre mostra difficoltà a riconoscere il momento nel quale le mani si distaccheranno (“è difficile, per me invece è difficile” - 151) mentre per il padre: “per me no anzi, non dico che prima si spezza prima cresce, però (.) almeno forse io daa uomo, forse deve esserci anche un distacco nel sensoooo stai diventando grande, fammi vedere che stai maturando, non che me lo dimostri solo in altezza, fisicamente, che stai maturando, ci deve essere anche una cosa [...] di comportamento, mentale, di tutto c’è, io mi fido di te (.) però (.) la fiducia, è un rapporto che si basa anche sulla fiducia (...) c’è non su menzogne” (146-148). Il momento di rottura diventa la prova di fiducia desiderata dal padre: “se invece c’è la fiducia che lui rispetta comunque le cose o se gli dai fiducia sicurezza e alla fine lui te la ripaga, è anche giusto che ci sia un distacco e lasciarlo libero di crescere come vuole, ma se viene meno questa fiducia (.) allora si deve rientrare nei ranghi” (152). Sono richieste delle prove al figlio, e in base ad esse le mani possono proseguire in autonomia sul percorso tracciato. La madre, pur condividendo questa impostazione (155) ribadisce la sua fatica: “egoisticamente da una parte mi piacerebbe che fosse ancora piccolo insomma, che non fosse grande (...) però giustamente deve crescere” (159) riproponendo un’immagine già emersa in queste analisi: “il cordone che fa fatica a staccarsi, ma è giusto che sia così perché se no poi ti ritrovi un bambino di 20 anni eee giustamente deve diventare da solo un uomo, deve camminare da solo, poi dovrà camminare da solo” (161).

3.



La terza immagine scelta (la seconda della madre) ritrae l’interno di un teatro dal punto di vista del palco, sembrerebbe in realtà dalle quinte. La donna la propone “il fatto di riuscire, di esser//di stare dietro le quinte, nel senso che (.) eh soprattutto in questa età, di cercare di guardare però senza intervenire insomma. Di guardare, cercavo proprio l’immagine della finestra, il fatto di stare un po’ alla finestra nel senso che

chiaramente, poi va beh quando è il caso bisogna intervenire per forza, il fatto comunque di fargli fare la sua strada, i suoi errori, commettere (...) c'è tu non è che puoi, c'è tu non è che devi essere sempre presente a risolvergli i problemi, devi stare invece un pochino (.) essere presenti, guardare ma un po' in disparte (.) cercare (.) ((ride)) questo è il pensiero (.) poi in realtà si fatica, però cercare di mantenere comunque (...) un distacco" (175). Anche la nuova immagine ripropone i temi già affrontati in precedenza indicando più nel dettaglio come il genitore dovrebbe gestire lo spazio – materiale e simbolico – nella relazione con i figli; la sua posizione è un compromesso tra desiderio di conoscere e controllare ("guardargli il telefono quando lui non c'è" – 178) e desiderio di lasciarlo in autonomia, assumendo una posizione più smarcata ("cercare di essere uno spettatore, mi è venuto in mente il palcoscenico proprio per fare lo spettatore, tante volte devi fare lo spettatore a questa età" – 182).

Con la madre apro un dialogo volto a chiarire la posizione assunta nel teatro proposto in immagine, poiché ella fa riferimento da un lato all'essere spettatrice ("più spettatore più spettatore" – 196), e dall'altro a stare dietro alle quinte; chiedo infatti se è possibile ritrovare una differenza tra i ruoli e riconoscendola (184) sottolinea che: "dietro le quinte inteso come esserci, nel senso che io devo vedere cosa è successo tra virgolette e devo intervenire solo se occorre" (194) e ancora: "devo essere io ad organizzare no, non è giusto. Probabilmente nella mia mente lo penso ((sorridente)) però non si può, probabilmente no, no" (196). La conversazione in questo caso ha aiutato a far emergere un'idea probabilmente implicita nelle parole della madre e che riguarda come intende il suo ruolo "dietro le quinte"; smarcandosi da colei che muove i fili (192) ma anche da una spettatrice passiva che si limita ad osservare ciò che accade, è possibile individuare un desiderio materno più legato al controllo, quindi a prescindere dall'essere spettatore o regista; infatti "un controllo ci deve essere in quel senso (.) ehh nel senso che comunque devi controllarlo fin quando non è adulto e indipendente" – 198). Il caso dello smartphone è emblematico: "perché è un mondo un po' particolare perché poi con tutti i social, tutte queste cose, un po' di paure ci sono no? quindi cercare di (.) dargli fiducia (...) ehh però stare sempre in agguato, dietro le quinte, controllare i suoi movimenti ehh non so, controllargli ogni tanto le tasche, lo zainetto cercando di non farti vedere no? sennò poi comprometti il discorso fiducia" (180).

Il padre, sollecitato nel discorso, si riconosce come "spettatore anche critico nel senso, critico in un modo sia positivo che negativo, sono lo spettatore che se fa una cosa giusta ti applaudo, sono lo spettatore che se fa una cosa sbagliata lo fischia (.) nel senso (...) guardando da fuori ma (.) con queste due identità diciamo mie. Perché l'attore è lui, nel senso è lui che deve crescere. Io bene o male, nel bene o nel male quello che sono (.) sono (.) cerco di, si può cercare anche di cambiare anche noi" (202). Il genitore si pone sulla stessa linea ma la criticità del suo ruolo introduce un nuovo tema interessante, ovvero il genitore non è colui che assume una posizione statica, ormai raggiunta e immutabile ma è disposto a cambiare guardando (interagendo) con lo spettacolo che inscena il figlio. Sul cambiamento anche la moglie è in accordo (203) ma rispetto a lei il padre si mostra più distante: "se lui vuole crescere internamente ed esternamente, fisicamente (...) c'è sta crescendo, e sono lì che lo guardo" (209) e ancora: "quando c'è da intervenire logicamente si interviene, come prima per la strada, sennò lo lascio andare per la sua strada" (211). I

ruoli divergono rispetto a questo punto perché, a seconda dei casi, la madre non riesce ad essere distante (212) ma si auspicano “due ruoli diversi (.) perché se no un attimino non ci sarebbe nessuna questione nel senso se tutti e due siamo attaccati o distanti” (215).

4.



La seconda immagine scelta dal padre ritrae un contesto alpino nel quale un equilibrista si sta esercitando su una fune nel vuoto. Il personaggio nell'icona è indicato come il figlio che “deve cercare il suo equilibrio ((4sek)) su un filo di lana ((sorride)) che è un attimo sbagliare o rimanere in equilibrio (...) e cercare (.) autonomamente crescendo, cercando di restare in equilibrio su tutto” (229). Il desiderio paterno si manifesta in questa immagine come ricerca del figlio verso un suo equilibrio, nei diversi ambiti che possono riguardarlo nella vita: “rapportarsi con tutti, di rapportarsi con noi, nella scuola (.) con tutto, deve trovare un equilibrio in tutto, o cercare perlomeno di (...) di trovarlo o anche di chiedere se appunto hanno dei dubbi, anche se molti fanno fatica a chiedere se hanno qualcosa a noi genitori su come comportarsi” (233).

Nel discorso sorge un altro tema, ovvero il desiderio del genitore di avere un dialogo con il figlio volto a superare insieme eventuali momenti di difficoltà, soprattutto in un'età riconosciuta come critica durante la quale sembra essere difficile per un genitore essere di supporto al figlio, che cerca di fare in modo autonomo. Il padre sottolinea l'importanza dell'asta con la quale il figlio si regge nel suo lavoro di equilibrio: “è un'età dove vogliono essere indipendenti (.) però cerchi di darglielo capire (...) dargli in mano il bastone, come vedi l'asta per stare in equilibrio” (236) soprattutto in un momento (249) riconosciuto dai genitori come difficile (246) perché “non lo vedono il pericolo” (251)(252). Anche la madre si mostra quindi concorde con il marito: “sì, equilibrare anche certi (.) comportamenti piuttosto che (.) ehm dare un certo uhhh lo vedo come un equilibrio, sì sia che lui debba trovare il suo equilibrio, perché giustamente è in un'età che non è ne piccolo ne grande, trovare l'equilibrio è la cosa più difficile per lui” (240) in realtà aprendo il discorso più dal lato del genitore.

In questa direzione allora per il genitore è “cercare di equilibrare ehhe il lato tenero da quello che è il lato duro” (240); per la madre la criticità della questione si mostra nella scelta del termine più consono da adottare nel discorso: “non dico incanalarlo perché non è bello” (242), ma neanche “indirizzare”, come proposto dal marito: “indirizzarlo non è neanche giusto perché alla fine lo indirizzi nel tuo mondo, però sì di dargli quelle quattroo insomma indicazioni, quelle che sono per te importanti, le cose più importanti che possono essere eeeeh rispetto, tutto quello che serve eeeeh sperare che poi la trovi (.) questo penso sia una delle paure maggiori per i genitori (...) il fatto che trovi veramente la sua strada (.) il suo equilibrio mentale piuttosto che (.) che è la cosa più difficile” (244). Se nel discorso materno emerge la scelta rispetto a dei valori da portare avanti, nella risposta paterna emergono di più le modalità: “il bastone è la carota” (258) inteso come mostrare il lato più duro della genitorialità pareggiandolo con quello più dolce; anche la madre si mostra

d'accordo: "equiparare il discorso della severità con quello della dolcezza e dell'amore, di cercare quindi appunto nel rapporto un equilibrio insomma (.) che possa giovare sia a lui che a noi (.) questo è sicuramente fondamentale. Certo che se lui vede due genitori che non sono equilibrati" (259).

Il discorso quindi si muove verso un nuovo aspetto legato all'equilibrio della vita in famiglia, rispetto al rapporto tra i momenti di scontro e quelli di tranquillità; quest'ultima in particolare "non si ha in tutti i momenti purtroppo della vita quotidiana, però non è semplice (...) magari quando sei fuori, ma all'interno della casa ci sono dei momenti in cui ci sono i fulmini e le saette ((sorridente)) però cercando di contenere" (263).

Come cornice al discorso in generale viene posta attenzione anche alla montagna, che "ti dà già l'idea di una cosa difficile ((sorridente)) faticosa (.) anche se poi c'è la neve che ti dà l'idea di purezza" (269).

5.



L'immagine successiva scelta dalla madre ritrae una scena di mercato: una donna mostra della merce in vendita. La scelta di proporre questo momento vuole sottolineare che per la donna "educare significa anche negoziare, barattare (...) e ho visto il mercato come semplice//c'è talmente tante cose a cui poi deviiiiii c'è a cui devi combattere, devi cercare di mercanteggiare, un po' barattare perché è difficile ehhh dire questo è bianco

questo è nero, tant'è che alcune volte va bene la via di mezzo insomma no? quindi cercare sempre di trovare sempre un punto di equilibrio, di venirsi incontro tra te genitore e lui adolescente. È difficoltoso" (277). L'immagine del mercato non è subito associata al lato economico, piuttosto l'attenzione è posta all'atto di scambio, in realtà visto reciprocamente: "il baratto (.) va bene fai questo però devi farmi questo" (281). Il discorso così impostato si distanzia dall'idea di mercato comunemente intesa e che la foto lascia trasparire; tuttavia ciò che è comune al mercato come al baratto è il rapporto di forza che si crea tra le parti, poiché entrambe risultano indispensabili l'una all'altra e il potere nella relazione si sposta a seconda dell'oggetto di scambio.

In particolare il baratto si configura come una relazione segnata in linea teorica dalla parità: lo scambio avviene tra soggetti che scambiano merci dello stesso valore, quindi posti nella relazione sullo stesso piano. Nel discorso con i genitori il ricercatore ha letto la questione dal punto di vista delle regole, già precedentemente accennata; se in famiglia, come si è detto, il genitore stabilisce delle regole (quindi il potere nella relazione sembra essere sbilanciato verso di lui) si tratta di comprendere com'è possibile coniugare un discorso di scambio, di negoziazione dal momento che i poli del rapporto sono già in partenza non equilibrati. L'ambivalenza del discorso è riconosciuto dalla madre

"eh hai ragione, il fatto di mettere insieme queste cose è difficile, però va beh come il fatto di stare a tavola, è una stupidata però loro non stanno a tavola come stai tu (.) lui ad esempio si arrabbia perché vorrebbe che stessero a tavola tutto il tempo necessario per mangiare, e chiaramente tu mangi in un'ora e loro

mangiano in 5 minuti no? alcune regole purtroppo le devi barattare: va beh finito di mangiare, va beh almeno finisci e poi vai. È un venirsi incontro perché poi non puoi neanche pretendere che un adolescente di 14 anni sia sempre lì a tavola con te. Poi ci sono delle cose che magari tu fai fatica a mercanteggiare, e lui è più intransigente, come il telefonino a tavola ad esempio (.) ci sono quelle cose che va bene, e quelle cose che ((3sek)) non dico per, purtroppo devi barattare, mercanteggiare, devi sempre cercare di. C'è non puoi dire: questo non si fa, perché a un 14enne non glielo puoi dire. C'è almeno dal mio punto di vista ottieni esattamente l'effetto contrario" (285).

Con gli esempi forniti si comprende quanto il discorso delle regole sia connesso ad una più ampia rete di rapporti di forza che si modellano in famiglia a seconda del tema di cui si dibatte. Sembra, almeno per questa coppia, che distribuire il potere presente nel rapporto con i figli sia una strategia educativa buona dal momento che sotto il banco dell'esperienza si sono ottenuti risultati diversamente non raggiunti. Per un genitore si tratta di alleggerire il peso della relazione, a volte a favore del figlio (ad esempio si può alzare da tavola dopo aver mangiato) oppure a favore loro (ad esempio il ragazzo non può usare il cellulare mentre si mangia). Il padre riprende il già citato: "bastone e la carota, c'è magari concedere qualcosina per cercare di ottenere il resto" (304) mentre la madre ricorda che "anche perché poi non sono tutti uguali insomma, c'è anche il fatto di capire che tuo figlio è così. Anche per te un po' diiii, capire che non può essereeee in altro modo no? fare un po' diiii, ti dicoooo (.) non so come spiegarti ((5sek)) farti star bene magari alcuni aspetti del suo carattere che magari non ti piacciono" (293) e ancora "non è che mi devi piacere per forza al 100%, chiaramente ci sono alcuni aspetti che non mi piacciono come sarà il contrario no? cercare comunque, perché non è che perché l'hai fatto (.) deve essere, non è un possesso no? [...] Il fatto che tante volte magari non ti rendi conto e non vorresti che sia così, ma lui è così come appunto tu sei così. Quindi cercare di trovare un compromesso" (295).

In conclusione è presente da un lato un desiderio per il genitore di contrattare e mediare rispetto alle decisioni in famiglia, e dall'altro emerge quanto il desiderio del genitore, della madre in particolare, si muova rispetto al voler decidere ancora per il figlio ("l'hai fatto tu") e il riconoscere che debba prendere la sua strada; negoziare allora diventa anche un momento per riconoscere che il figlio ha una sua autonomia che rivendica ("ha aspetti che non mi piacciono") e che da genitore si tratta di entrare in relazione con una diversità che aspira a realizzare i suoi desideri. Da questo punto di vista negoziare e barattare è uno scambio che avviene almeno tra due soggetti costitutivamente diversi, a prescindere quindi dal legame biologico tra le parti.

6.



La nuova immagine scelta dal padre ritrae due mani unite che sorreggono delicatamente un piccolo mondo in miniatura. Il mappamondo, così definito, è scelto ad indicare il desiderio di “rispetto di tutto quello che lo circonda [...] non buttare le cose per terra, le regole, anche perché ci vivrai te” (316). Il discorso del rispetto trova accordo anche nella madre, che allarga il discorso: “è un’età che fanno tutti i bulletti, pensano chissà a che cosa, quindi penso che la cosa fondamentale sia educarlo al

rispetto in generale, rispetto per tutto. Quello lì è il suo mondo, la sua vita. Quindi il fatto di tenere in mano il mondo è dato da una parte, lui pensa di avere in mano il mondo, almeno io la vedo così” (321). Il discorso in realtà parte da un pensiero comune (il rispetto) ma slitta verso un nuovo tema, legato invece al comportamento del figlio – e in generale degli adolescenti, la madre parla al plurale a volte – ovvero: “lui pensa come gli adolescenti di avere il mondo in mano, ma è una realtà che lui deve rispettare” (323). Per la donna è tipico dell’adolescenza cercare di mostrarsi ribelli (“si fa figo” – 319, “fanno i bulletti”) quindi “gli sembra di essere invincibili, insomma di avere il mondo in mano (.) quindi sono molto pericolosi, molto pericolosi” (327). In realtà come sottolinea il padre, che nel discorso si mostra in accordo con la moglie, “è il mondo che ha in mano lui” (324); anche in questo caso, ad un livello superiore il gruppo familiare, sembrano delinearsi dei rapporti di forza che necessariamente implicano il figlio e i genitori. Se da un lato i ragazzi pensano di padroneggiare la realtà che li circonda, essi in realtà sono inseriti e giocano alle regole che essa detta; si considera infatti il mondo come una serie di dispositivi che necessariamente assoggettano l’individuo, e pertanto la sua libertà di fare è in realtà dettata dalle regole del sistema in cui si trovano a vivere; come afferma il padre: “pensano di essere chissà chi, molti fanno anche gli sbruffoni, così, tanto non mi puoi far niente (.) si credono onnipotenti, si credono” (334) ma in realtà “poi compiono la maggiore età che gli puoi dare un bel pugno in testa e ritornano sulla terra”. Per un genitore tuttavia, a prescindere quindi da una visione siffatta del mondo, si tratta da un lato di avere la mano ferma, ovvero: “sotto questo aspetto siamo abbastanza intransigenti” (325), “non c’è bastone ne carota” (338) e “insegnargli a rispettare gli altri” (335).

7.



Nella successiva immagine scelta dalla madre si ripropone il mondo e in realtà il significato ad essa associato riprendere l’immagine precedente scelta dal marito: “è sempre un discorso di rispetto, di vita sul mondo” (351). I coniugi si mostrano quindi molto in sintonia perché hanno proposto un’immagine simile pur avendole scelte in autonomia.

In realtà a differenza dell’altra il mondo è posto al centro della raffigurazione, non viene toccato dalle mani che invece sono unite intorno a lui; rispetto a questo particolare, che differenzia le due immagini, la madre sottolinea il

fatto che “per me il fondamento è l’unione (...) perché secondo me visto che appunto in questo mondo ehmmm ((3sek)) non so come spiegarlo uhmm è difficile veramente vivere in questo mondo (.) almeno, sempre chiaramente il mio punto di vista. Quindi il fatto di non dover affrontare il mondo da soli, soprattutto in questa età secondo me è fondamentale (.) essere uniti, insegnargli ad essere uniti (.) a non competere, perché questa età è anche un po’ quella della competizione a tutti i costi, essere il primo, essere il più bravo. Invece il fatto di capire che essere uniti può aiutarti aaa, comunque aaa ad affrontare il mondo in maniera diversa” (353). Le mani diventano simbolo di unione, in famiglia ma anche rispetto al contesto sociale, ma in ogni caso volto a sostenersi e contare su un reciproco aiuto. La madre inoltre, come nel caso precedente, individua altre caratteristiche dell’adolescenza; in particolare fa cenno alla competizione, quindi piuttosto che affrontare le esperienze che ci si trova a vivere in autonomia, in solitaria, dal suo punto di vista emerge il desiderio che ci sia condivisione e supporto.

8.



L’immagine numero otto scelta dal padre ritrae dei bambini divertirsi giocando con le bolle di sapone. La figura è scelta per sottolineare quando diventi sempre più difficile per un genitore “divertirsi insieme (.) nel senso (...) sì nel senso ehhh hanno un età che comunque non giocano più da soli, c’è giochi diversamente, ti diverti in modo diverso” (364); si evidenzia di conseguenza

quanto il cambio di priorità dei figli cambino con la loro crescita (il gioco è un esempio di questo) ma quanto per il genitore ci sia il desiderio che si mantenga un legame volto alla condivisione di momenti di divertimento insieme. Anche la moglie è concorde con quanto afferma il marito: “è più difficile divertirsi insieme” (365) e come spesso accade quando si prende un’immagine come pretesto per aprire ai discorsi, il dialogo prende altre pieghe.

Quindi se da un lato si riconosce che giocare insieme “è più complicato perché non c’è più chi ti mette lì i giochi, la partitina quelle cose lì, adesso anche loro hanno esigenze diverse, hanno cose diverse e tutto (.) cercare, e non è facile, di imparare a (.) imparare a giocare insieme e divertirsi anche a questa età ((4sek)) eh niente (...) cercare di divertirsi insieme” (366) dall’altro si tratta di “imparare anche a divertirsi con altra gente, ma su questo fortunatamente, anzi, riesce subito anche con gente sconosciuta a interagire” (366). Il nuovo aspetto proposto allarga la prospettiva e accanto ad un desiderio genitoriale ancora forte di condivisione e divertimento comune, si insinua anche il desiderio che il proprio figlio sviluppi una socialità in senso ampio, ovvero “cheee riesce a divertirsi con tutte le persone che incontra” (369) e che si promuova “la voglia di stare insieme” (376). Questo discorso parte dal considerare il contesto sociale come sempre più volto all’individualismo e nel quale, per usare sempre le parole dei genitori, “è sempre più asociale, tra telefonini e cose, sono in 15 su un tavolo e 15 telefonini, non si parlano neanche” (373) , sono quindi più distaccati (377) e non riescono a dialogare (378-379).

9.



La penultima immagine positiva scelta dalla madre vede un individuo intento a percorrere un percorso, che si immagina in montagna dato lo sfondo. In primo luogo la donna sottolinea il suo desiderio di “insegnargli ad affrontare la vita da solo e, eh, camminare sulla strada che è sempre in salita, sempre positiva [...] ad affrontare le difficoltà insomma (...) a fondamento proprio di

riuscire ad insegnare ad affrontarla da solo, cosa difficilissima, è complicato insomma” (386). Le questioni che ritornano sono legate anzitutto al percorso, quindi alla vita intesa come cammino da percorrere (si veda l’immagine numero due scelta dal padre), che viene visto però in salita ad indicare la non facilità della strada. Tuttavia la fatica, e quindi la difficoltà mostrata nella camminata, è vista in autonomia e positivamente, in modo quindi differente dall’immagine paterna proposta; sottolineo inoltre in riferimento all’immagine un altro aspetto (e in realtà un’altra differenza rispetto all’immagine del padre) che riguarda la struttura della strada. In entrambi i casi sembra essere diritta, tuttavia in questa proposta dalla madre si evidenziano i paletti, che potrebbero assumere un significato nell’interpretazione complessiva della donna. La madre infatti afferma che “i paletti li vedo come quelli che ti indicano un percorso ((ride)) questi paletti sono io [...] nel senso che gli indico la strada ((ride)) lo seguo io” (388-390), visione supportata dal padre: “non farlo cadere nel burrone” (391). Quindi seppur si desidera vedere il proprio figlio percorrere questa salita in autonomia, il genitore è comunque presente ad “indicargli comunque la strada (.) e non uscire dalla strada” (392). Sottolineo il fatto che, rimanendo nella metafora dei paletti ad indicare il percorso, se la strada si prevede in salita è probabile che questi terminino ad un certo punto; riprendo quindi l’immagine della vetta, ipotizzando di raggiungere una cima, ricordando che in quel punto non ci sono paletti (tuttalpiù corde o catene) e quindi indirizzando la questione rispetto a come evolve il ruolo di genitore-paletto nella camminata. Rispetto a questo la madre vede compreso nel suo ruolo “il fatto di insegnargli ad andare da solo, indicargli la strada (.) ma poi deve andare da solo, per forza, sennò non cresce chiaramente. Insomma l’intento è quello, cercare di indirizzarlo per poi lasciarlo andare prima o poi (.) ancora presto ma prima o poi” (402).

Come ricercatore sottolineo un altro particolare della foto che potrebbe essere spunto per ulteriori riflessioni, ovvero lo zaino che assume un ruolo fondamentale in una camminata; la madre è dello stesso avviso (404) e anche il padre che lo vede come “quello che ti dà la sopravvivenza nel caso” (406) e provocatoriamente chiede alla moglie se si vede come zaino (408). La risposta della donna, che prende in modo ironico la domanda, riconosce nello zaino “le basi o quello che ti serve per sopravvivere, per andare da solo” (409). Il discorso si porta verso una considerazione e un paragone rispetto all’uscita di casa dei figli, che in altri paesi avviene precocemente rispetto all’Italia; la madre giustifica questa condizione riconoscendo come “il mondo che ci circonda non è che sia un mondo semplicissimo, quindi ehhh cercare di proteggerlo eh per me è normale insomma, fa parte del ruolo ((3sek)) sennò non ha senso” (415).

Prima di concludere e passare alla prossima immagine chiedo se, cambiando punto di vista, i genitori si riconoscono al posto del figlio e quindi come coloro che percorrono il percorso. Entrambi rispondono in modo affermativo, ma se il padre riconosce un percorso in discesa: “una volta che cresce il mio percorso è al contrario” (424) la madre sottolinea più l’aspetto della fatica, quindi pertinente rispetto alla salita rappresentata: “adesso è il momento più difficile per me, non quello più facile (.) era più facile quando era piccolo” (427). Il ruolo genitoriale è visto come particolarmente impegnativo anche perché “sapere comunque che è colpa tua se cresce e sbaglia perché non hai dato la giusta importanza ad alcune cose rispetto ad altre”; riflettere rispetto al proprio compito da genitore diventa quindi fondamentale, ed è condiviso nel dialogo anche dal marito. Rispetto alla ricerca questo è un passaggio importante nella misura in cui conoscere il desiderio educativo del genitore è prioritario nella misura in cui alimenta il suo compito, che a sua volta può essere sentito come gravoso e di responsabilità; è infatti la stessa madre a parlare di “colpa” nel compiere determinate scelte.

10.



La penultima immagine scelta dal padre raffigura un dibattito della vita politica americana, nel quale i rappresentanti dei due schieramenti opposti si confrontano, ed è proprio questo il tema proposto dal genitore: “il confronto, cercare di confrontarsi comunque con tutti: con quelli più grandi, con quelli più piccoli, con il mondo, gli insegnanti con tutti si deve confrontare (.) e cercare di negoziare con altre persone, cercare comunque di carpire l’altra persona, la persona che hai davanti, cercare di confrontarsi nel bene e nel male, come posso dirtelo uhhh di rapportarsi nel modo giusto trovandosi davanti ad un’altra persona ehmm sapersi adeguare alla persona che hai davanti” (451). Un aspetto del desiderio genitoriale riguarda quindi il mantenere un confronto con il proprio figlio e che quest’ultimo lo abbia anche rispetto ad altre persone anche fuori dalla cerchia familiare. Ad accompagnare lo scambio di idee e opinioni, che danno corpo quindi al confronto, c’è anche la capacità di negoziare, capire le posizioni altrui e non prevaricare con le proprie opinioni (“nel modo giusto”); infatti è lo stesso genitore a parlare di “rispetto unnnnnn (...) sia rispettarle ma anche non farsi sottomettere nel confronto con un’altra persona, cercare di far valere// di farsi valere ehmm ((5sek)) sì di non farsi sottomettere, di non essere aggressivo ma rispettando l’altra persona che hai davanti o le altre persone che ti possono capitare” (453).

La madre, pur essendo in accordo con il marito, legge l’immagine sottolineando in particolare la relazione del: “genitore con il figlio, c’è nel senso (.) tu e lui quindi cercare comunque sempre di discutere e di mettere le cose in tavola piuttosto che. Perché comunque la paura, il pericolo è che si richiudano, quindi piuttosto discutiamo, litighiamo però ne parliamo sempre e comunque anche se abbiamo delleeee diverse opinioni si parlaa” (458). In questo caso il desiderio di confronto si manifesta nella volontà di avere un dialogo aperto, senza remore rispetto ad eventuali ansie e paure del proprio figlio, nel

cercare “di capire cosa pensa e di cosa sta parlando in quel momento lì, qual è, c’è lo vedi magari che ha dei problemi cercare di capire perché, comunque di discutere e di confrontarsi su qualsiasi cosa” (462). Questo è particolarmente sentito in riferimento all’adolescenza “vista anche come un periodo in cui tendono a rinchiudersi nel loro mondo” (467).

Il ricercatore propone una nuova visione delle foto che si mantiene sul confronto, ma sottolinea l’aspetto più politico della rappresentazione, in particolare in riferimento alla capacità di sostenere un dibattito nella misura in cui si conosce l’avversario, rispetto le sue argomentazioni e pensieri. Chiedo quindi ai genitori che questo aspetto può essere presente nella loro relazione educativa, nei riguardi del proprio figlio; se il padre si mostra incerto, la madre riconosce questo lato: “conoscere il tuo avversario, almeno dal mio punto di vista è importantissimo, c’è il tuo avversario, la persona, cosa sta pensando, comunque dov’è” (480). In particolare la madre propone uno spaccato di questo periodo di vita familiare nel quale i figli sembrano vedere i genitori come personaggi secondari il loro mondo: “tu non rappresenti la loro vita, rappresenti il contorno (.) la sua vita èèèè la scuola, uscire con gli amici e comunque tu sei (.) la mamma e il papà: devi farmi da mangiare, stirare così c’è” (482). Conoscere l’avversario allora non è saper prevedere le sue mosse, e nemmeno essere in grado di tenere testa al dibattito, piuttosto si tratta di partire dal presupposto che per il figlio il genitore è “un fastidio eh non è il tuo mondo, non rappresenta il tuo mondo quindi sapere, conoscere realmente qual è, quando è al di fuori della nostra casa è importante. Cercare, anche se è difficilissimo eh (...) difficile, perché èèèè si chiude, si chiudono” (486). L’idea personale che propone la madre rispetto ad una distanza tra mondo genitoriale e filiale da forza quindi al desiderio di mantenere un dialogo aperto con i figli, che non pretende di inserirsi a pieno nel loro mondo, ma che quantomeno consenta di accorciare le distanze.

11.



L’immagine numero undici è l’ultima scelta dalla madre e riguarda l’aspetto che sente come negativo rispetto al suo ruolo. La figura rappresenta un individuo che cerca di sfuggire dalle fauci di un mostro marino, che sembra lo voglia divorare; come suggerisce la rappresentazione, la paura è che il soggetto non riesca a liberarsi dalla morsa di quello che la madre definisce come un drago (496). Nel dialogo quindi i personaggi che si delineano sono da un lato il figlio, identificato come l’unico umano nella foto, mentre il drago rappresenta tutti quei possibili pericoli che potenzialmente lo minacciano. “La mia paura più grande è (...) essere in grado di insegnargli che non è invincibile (...) sicuramente. Il fatto che è è si sentono sempre così forti, così (.) e quindi la mia paura è trovarmi poi (...) a dover c’è, a trovarti in situazioni difficili in cui loro pensano veramente di essere invincibili e invece fanno delle cazzate paura eeheh finisce male. [...] quindi il fatto di ehmm non essere capace di insegnargli che comunque c’è qualcuno che è più forte di lui sempre” (498). Nell’interpretazione della madre emergono due elementi su cui riflettere; il

primo è considerare uno stato di fatto: il mondo in cui viviamo è insidioso e potenzialmente esposto ai pericoli, quindi si è vulnerabili; il secondo è il desiderio come genitore di essere in grado di fargli comprendere che a partire da questa condizione, la risposta non è credersi invincibili ma al contrario fare i conti con la propria finitudine e i propri limiti. Anche il padre legge questo pericolo: “un po’ come da piccolo che non ha la cognizione del pericolo, sai quando sono piccoli non vedono il pericolo, sono sul tavolo e non vedono il pericolo di cadere per terra, non vedono il pericolo che c’è nel mondo [...] si credono (...) onnipotenti e non vedono tutte le difficoltà e tutte le cose che purtroppo ci sono adesso nel mondo” (499-501).

12.



L’ultima immagine proposta, quella negativa per il padre, è un muro di mattoni stabile seppur non particolarmente solido, è stata scelta dal genitore per indicare il fatto che “ti scontri contro un muro. Che lo apri a testate, comunque ci vai a sbattere sempre se non sei aperto di mentalità o se non sei (.) comunque andrai sempre a sbattere contro un muro, contro uno più forte di te, controoo posso farti tutti gli esempi del mondo. Il muro lo puoi aprire tranquillamente, farci una porta e passarci in mezzo e cercare un dialogo con chi sta dall’altra parte, oppure sbatterci contro (...) sta a te scavalcarlo, aprirlo o andarci a sbattere contro (.) ed è un po’ anche il rapporto che tendono a mettere loro con noi” (515). L’immagine del muro può essere letta secondo l’interpretazione che fornisce il padre su due livelli.

Il primo vede il muro come un generico “altro”, come ciò che è più forte di te e con il quale puoi andare a sbattere; è una lettura simile alla precedente fatta dalla madre, secondo la quale è importante per il figlio non credersi invincibile ma riconoscere che ci sono dinamiche e forze più grandi di lui con le quali fare i conti (pensiamo ad esempio alla legge dello stato e ai vincoli ad essa connessa). La seconda lettura invece riguarda più nel dettaglio la famiglia, e lo stesso rapporto tra chi mette un vincolo e chi tenta di superarlo è trasposto alle dinamiche tra genitori i figli, dove i figli sono coloro che mettono un muro, mentre i genitori tentano di abbatterlo, aprire un varco, scavalcarlo (per riprendere le varianti utilizzate dal padre). Il desiderio (e di conseguenza la paura) del genitore è quello di aprire un passaggio nel muro, non essere estraneo alla vita del proprio figlio; il rischio è infatti leggere il “muro come una chiusura” (518), come quando “non ti vogliono far sapere che le cose fanno” (519), ad esempio “gli chiedi: allora com’è andata? Eh cosa te ne frega” (517); entrambi ribadiscono la difficoltà nell’entrare (520) e o nel passare in mezzo a questo muro che loro creano (522).

Propongo un’altra lettura del muro, ovvero sollecito affinché il muro sia visto come simbolo di qualcosa di positivo, piuttosto che come una barriera; il madre legge la protezione che il muro può dare (527) quasi come un recinto, immagine non riconosciuta dal padre (“no, si deve svegliare lui” – 529) che invece propone un’altra lettura: “ci deve essere un muro da parte nostra nel senso di rispetto” (535).

Immagini della coppia T2.

1/2.



La prima immagine scelta dalla madre in realtà si propone come utile per una doppia lettura, quindi come se la stessa immagine fosse stata scelta da entrambi i genitori. La foto ritrae in primo piano due scarpette da danza in uno sfondo sfuocato e riprende il desiderio del genitore di vedere la propria figlia realizzare le sue aspirazioni: “io so che il suo desiderio è ballare e quindi secondo me, in questo contesto, io la vedo serena e che ha voglia di vivere e voglia di fare, quindi questo è quello che (.) c’è (...) quando ho visto queste scarpette ho detto: beh questa è la sua serenità” (26). Il padre, che ha scelto una foto pressoché identica, sottolinea l’aspetto del desiderio indicato dalla moglie ma rende il discorso più interessante poiché riconosce di “condividere le sue scelte c’è (.) quella della danza, le fa una scuola superiore di danza e non è stata una cosa uhmm ((3sek)) non è stato facile per me accettarla, c’è io speravo qualcosa d’altro (...) ma non tanto speravo, sì speravo ma nel senso: lei andava bene a scuola, è una che non ha mai dato problemi e pensavo potesse fare una scuola diversa e speravo facesse uno sport diverso a dir la verità, però ovviamente la (...) io, c’è noi le abbiamo dato molta libera scelta e questa è stata la sua scelta e dico, come l’ho educata io, lei ha fatto una scelta sua ed è stata quella”. Seppur il tema si riproponga medesimo, il padre sottolinea il fatto che assecondare il desiderio del proprio figlio non è una scelta automatica e scontata, ma significa anche rinunciare o accantonare il proprio desiderio di genitore nell’immaginare un futuro per lui differente; in questo caso la danza non è solo una passione e un hobby ma è diventata il centro della formazione della figlia (frequenta infatti un istituto dedicato al ballo), ma il genitore desiderava per lei altro. Chiedo quindi se entrambi ricordano momenti nel quale sia prevalso il desiderio del genitore, prima di assecondare quello della figlia; in generale entrambi non ricordano particolari pressioni volte a tutelare il loro desiderio: “non tanto frenare, quanto più un: pensaci bene” (65) e ancora “abbiamo avuto un po’ di difficoltà ad accettare questa cosa ma accettare tra virgolette perché l’abbiamo sempre lasciata libera di scegliere” (68).

3.



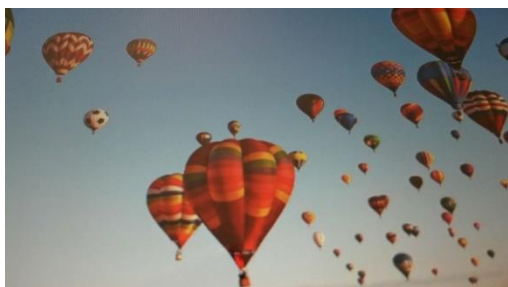
La seconda immagine scelta dalla madre ritrae due mani congiunte che portano una piccola zolla di terra dal quale cresce una piccola piantina. La scelta vuole sottolineare il desiderio di trasmettere dei valori: “la famiglia, gli amici, i valori della vita intendevo dire. Aiutare magari le persone che sono in difficoltà, amare la natura, rispettare le persone” (82). Viene scelta questa immagine perché “dà il senso della vita, dà il senso dei valori ehhh che ti accoglie nelle mani e ti aiuta a crescere e tu ti puoi aggrappare alla famiglia, agli amici, a tutte queste cose qua. E la piantina l’ho vista come qualcosa che è in difficoltà e tu magari puoi comunque aiutare” (82). La piantina, che inizialmente sembrava solo simbolo di crescita equilibrata nutrita con i valori indicati dalla

madre, ora assume un aspetto differente perché è stata “salvata”, quindi che necessita del supporto delle mani che la sorreggono.

L’attenzione allora viene posta dal ricercatore proprio sulle mani, riflettendo sul ruolo che avranno in futuro quando la piantina crescerà; viene anzitutto precisato che dalla madre che “le ho viste come le due nostre mani, perché erano due e ho visto la mia e la sua insieme” (104) quindi sono entrambi i genitori che sorreggono la pianta, ma “le mani si stanno quasi aprendo di modo che lei può fare la sua strada” (112). Per rimanere nella metafora le mani si stanno aprendo in modo “spontaneo, man mano, c’è nel senso forse se pensavo quando lei era più piccola mi veniva più difficoltoso il pensare di lasciarla andare a fare le sue scelte, invece adesso man mano le cose vengono più spontanee perché comunque vedi che (.) diventa grande e non deve stare sempre a quello che dico io. Lei ha le sue idee, giustamente deve ragionare con la sua testa, deve imparare queste cose qui eee quindi insomma libertà di scelta e di pensiero” (114). Viene quindi riconosciuta un’autonomia della “piantina-figlia” nel prendere la sua strada, che non sembra essere vissuta dal genitore con sentimenti negativi.

In realtà è il padre, che più avanti nella conversazione, mostra qualche perplessità rispetto all’apertura delle mani: “il discorso delle mani, io non penso ancora di aprirle [...]non ci penso, non dico: è presto o tardi, non ci penso. È una cosa che non mi sfiora per ora” (120-122), sottolineando quanto si condivide l’idea espressa dalla moglie ma evidenziando una certa difficoltà e non scontatezza nel portarla avanti.

4.



La quarta immagine è sempre della madre; si è preferito infatti proseguire con lei per una continuità rispetto alla storia che sta raccontando rispetto alla scelta delle immagini correlate ai suoi desideri come genitore. L’icona raffigura delle mongolfiere nel cielo ed è stata scelta perché “la mongolfiera perché l’ho vista sempre come appunto la libertà di scelta, di pensiero, di

sperimentarsi in nuove relazioni, ambienti, amicizia, scuola, però nello stesso tempo rimane la mongolfiera, c’è non è una cosa che va nello spazio e poi non la trovi più, è comunque una cosa che rimane sempre uhhh con noi ci sarà sempre un rapporto” (118). La mongolfiera è vista in due modi, da un lato come desiderio del genitore che il figlio viva nuove esperienze, veda nuovi posti e conosca altre persone; dall’altro si è consapevoli che la mongolfiera non è destinata a stare nel cielo, è quindi che sia letta sulla via del ritorno piuttosto che fotografata nel cielo, in entrambi i casi mantiene un legame con il luogo di partenza.

Faccio notare ai genitori, osservando l’immagine, che la mongolfiera seppur vada in cielo e quindi spazi liberamente, ha elementi di chiusura: il cesto che sorregge chi vola e lo stesso pallone che permette di alzarsi in volo; queste caratteristiche sono associate al limite che diventano regole nella mongolfiera, cioè per volare si devono rispettare determinate condizioni. Il discorso slitta proprio rispetto alle regole, e con il padre passo all’immagine cinque che riguarda proprio questo tema.

5.



L'immagine scelta rappresenta le regole per il gioco del Fantacalcio; in realtà per il genitore qualsiasi regolamento poteva andare bene (è stato scelto questo perché lui è appassionato di questo sport) poiché l'idea era quella di trovare una rappresentazione che indicasse "il dare delle regole, c'è un regolamento, lo rispetti e lo discuti fin che vuoi però lo rispetti [...] dei limiti devi averli" (141) e ancora: "io ero terrorizzato da sta cosa: il desiderio di educare dando delle regole, sì l'ha detto anche lei in altro modo, con altre immagini ma cercando di dare delle regole il più possibile valide, poi magari si recepiscono/non recepiscono ma è una cosa che devi avere per forza c'è (.) per me è stata la prima cosa a cui ho pensato" (143). Per il padre la questione delle regole, legate al desiderio educativo, è centrale nel lavoro sulle immagini che ha fatto; si potrebbe affermare che, probabilmente partendo da un'esperienza personale nella quale non ha sentito come pressante la questione delle regole, si senta di avere proprio un "desiderio di dare delle regole" come cornice educativa legata al suo ruolo. Sollecitato la madre a prendere parte alla conversazione perché ha accennato poco prima di avere un'immagine con lo stesso tema; chiedo allora di proporla insieme a quella del marito per affrontare il discorso in modo congiunto.

6.



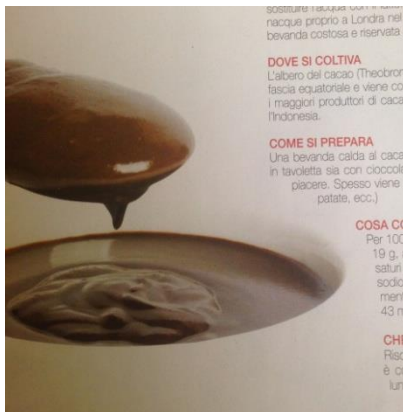
L'immagine mostra un cucciolo di cane, che in realtà non porta lo sguardo ad associarla al discorso che si sta conducendo ed è la madre a specificare la scelta: "questo cane qua che praticamente rompeva la piantina e l'ho messa come immagine come per dire: alcune cose si possono fare e altre non si possono fare" (145). Il discorso materno si sviluppa per scelta

della stessa madre come una narrazione: il cane diventa simbolo delle regole perché rompe la piantina (immagine tre, non più intesa come "figlia" ma come vegetale), che uscendo dalla semplice distinzione tra ciò che è consentito o meno fare si tratta di riconoscere delle "regole da rispettare in famiglia, a scuola, nella società per vivere"(145).

Entrambi i genitori seguono un ragionamento lineare che li vede d'accordo sul tema proposto. Chiedo allora come possono prendere corpo queste regole in famiglia, che ipotizzo non essere un ambiente rigidamente strutturato come può essere il gioco del Fantacalcio ad esempio. Entrambi si trovano nuovamente d'accordo nel riconoscere che "si arrivi sempre ad un compromesso, nel senso che si dice: M. è così, bisogna fare così e si cerca di discutere per arrivare ad un compromesso. Non vedo una cosa: è questa, è stabilito così, devi fare così" (151), tuttavia in termini di desiderio il padre si mostra più critico: "mi piacerebbe che le regole fossero quelle e quelle siano, quelle devono essere, però non è così" (154); in linea con la sua immagine proposta, egli vorrebbe "che la regola sia, se la regola è questa, la regola è questa e basta. Però sai, non è facile c'è, non è facile. Già è difficile darle, figuriamoci farle rispettare al 100% o per lo meno sono indicazioni,

prendiamole come spunto e poi ci si gira intorno” (164). Cerco di approfondire con i genitori i motivi di queste difficoltà nel gestire le regole in famiglia e in realtà la mia risposta è la mia domanda, ovvero per il padre: “perché è difficile far rispettare le regole (...) secondo me dappertutto è difficile far rispettare le regole e (.) sì le diciamo, però dopo: “sì è successo questo”, “ma è successo” fa niente, chiudo un occhio, domani un’orecchia” (166); ma ancora per la madre la giustificazione la si trova indicando la figlia come “brava alla fine e quindi io dico: sì è vero, questa volta ha sbagliato a fare, però alla fine dici: povera, non è che può ((sorride)) hai capito?” (167). Cerco ancora di approfondire chiedendo se notano differenze rispetto al ruolo, e nonostante un’apparente coerenza del discorso sembra che la figlia possa trasgredire con entrambi: per il padre: “nel caso tende a trasgredire con me” (175) ma per la madre: “sì io dico: poverina e vado da lei, e lui dice: eh sì tu stai ad ascoltarla e poi cedi sempre. Quindi le regole le rispetta un po’ tra virgolette perché poi alla fine uhhh compromesso, ma tante volte cediamo, non sono proprio tanto compromessi” (180); quindi in realtà, come conclude la madre, si deduce che con entrambi le regole possono essere trasgredite.

7.



Proseguo dando il turno alla narrazione della madre, che mostra l’immagine di una cioccolata ad indicare “saper di poter contare per qualsiasi cosa sulla famiglia e tranquillizzare in ogni situazione [...] ehhh so che a noi piace il cioccolato e io nella tazza di cioccolato vedo l’amore” (188), specificando ancora la sua scelta: “quando si mangia insieme una tazza di cioccolata si è sereni, e quindi so che si può sempre contare (.) eh sulla famiglia perché la cioccolata sai si può mangiare davanti alla televisione eccetera, quindi accogliere questa cosa qua: la famiglia, la casa, tu puoi sempre contare,

qualunque cosa succeda puoi sempre contare su di noi” (190). Un altro desiderio sottolineato dalla madre è quello di essere un punto di riferimento per la figlia, come supporto, calore, presenza. Inoltre fa delle precisazioni rispetto all’evoluzione di questo momento di vita familiare nel corso del tempo, infatti: “qualunque cosa succeda perché adesso essendo grande puoi iniziare a fare le tue esperienze, però sappi che noi ci siamo (...) non è che ti lasciamo sola perché va beh, adesso sei grande, vai con le tue gambe” (192) quindi un legame che pur cambiando nel tempo si mantiene. Il padre non legge nulla nell’immagine (202), quindi la conversazione si sposta sulla successiva.

8.



L'immagine rappresenta un momento di una partita di pallavolo, in particolare il lancio e le giocatrici avversarie pronte a ricevere il tiro. La scelta materna ricade nel "trasmettere autonomia, responsabilità, sicurezza, forza e affrontare le difficoltà della vita (...) cercare di non aver paura nell'esprimere le proprie emozioni" (206). L'immagine è scelta per i suoi particolari che la madre sottolinea: "allora c'è: il muro della pallavolo, che sono le difficoltà che puoi incontrare nella vita, comunque la forza che ci metti per giocare ehhh come si chiama, stare comunque insieme agli altri, ma nello stesso tempo ehhh in una partita di pallavolo tu comunque sei, sì fai parte di una squadra però giochi anche in autonomia quando devi fare il lancio o prendere la palla insomma, responsabilità e sicurezza" (206). In realtà il discorso non prosegue oltre poiché ciò che suscita interesse è il muro, che rimanda ad un'altra immagine scelta dal padre che si decide di visionare in un secondo tempo (vedi immagine 13)

9.



La nuova immagine proposta dalla madre è abbastanza chiara sia dalla scritta in rosso sia dalla stessa posa dell'omino, ovvero: equilibrio. È lei stessa ad affermare: "un'altra cosa che vorrei trasmettere è l'equilibrio, per poter affrontare la vita nel giusto modo" (232), quindi: "mai spingersi troppo ma neanche rimanere sempre indietro" (234). Propongo fin da subito un cambio di punto di vista, ovvero chiedo ai genitori se si riconoscono come loro nell'omino raffigurato e la madre risponde in modo affermativo specificando meglio cosa intende per equilibrio: "allora ti spiego, io equilibrio lo intendo in questo modo: ehh per dire, lei è venuta casa un po' di tempo fa, mi racconta degli aneddoti che succedono a scuola oppure che possono succedere a danza, mi dice: noo con questa ragazza qua magari racconta bugie, non è giusto così, non è giusto così. Allora (.) se si confida con me dico: M. cerca di vedere prima tutte le cose prima di andare e e essere impulsiva sulle cose, magari questa qua è anche una tua cara amica e magari ci rimani male perché va a compromettere la tua amicizia" (254). Per equilibrio quindi è possibile intendere un certo atteggiamento del genitore nel mostrare al figlio una serie di possibilità di lettura degli eventi, e non reagire alle situazioni in modo avventato: "per non essere troppo impulsiva, cosa che magari io lo sono e con la mia esperienza nella vita mi sono trovata male in questa cosa, e le dico: cerca sempre di ponderare le cose, è vero non è facile, per questo che vorrei, almeno, poter insegnare questa cosa" (260). L'equilibrio infatti non è una nozione che è possibile trasmettere e anche senza specificarlo la madre fa riferimento alla sua esperienza come esempio, da seguire o evitare, nel gestire eventuali situazioni che possono riguardare la figlia. Faccio quindi riferimento ad episodi nel quale la sua impulsività, e quindi il suo "non equilibrio" si è manifestato in famiglia e riconosce che "tante volte sono impulsiva e aggressiva anche nei suoi confronti che, dopo mi

riconosco che non è giusto (.) però nello stesso tempo, allora non è che mi riconosco tutte le volte, perché sai, e non è neanche facile [...] da mamma dire a tua figlia: guarda M. ho sbagliato. Però lo faccio e chiedo scusa (.) è qua e te lo può confermare, perché tante volte mi pento di quello che ho detto o ho fatto, anche a parole eccetera, e quindi chiedo scusa” (264-266); è lei stessa a riconoscerlo come un insegnamento (268). Anche il padre esprime la sua posizione nel discorso e si riconosce come “equilibrato, non so se è presunzione, penso di essere equilibrato (.) probabilmente (.) mi lascio trasportare meno rispetto a lei ma non è una colpa sua, nemmeno una colpa mia, c’è è proprio il modo di essere” (272).

10.



Con questa immagine si completano le foto scelte dal padre. Questa in particolare ritrae il cane di famiglia con addosso un cartello ad indicare probabilmente il compleanno della figlia. Al di là di questo particolare l’animale è scelto ad indicare che “magari lei nei confronti del cane, c’è noi gli abbiamo trasmesso la voglia di educare a lei a sua volta a qualcuno, in questo caso il cane. Educarla ad avere un attimino di responsabilità [...] prende il cane, gli fa fare il giro, gli dà da mangiare, comunque ha dato lei a sua volta delle regole al cane e una responsabilità se l’è presa e se la sta mantenendo” (284-286). Il cane è visto come banco di prova, per la figlia,

nell’assumersi un impegno e una certa responsabilità come i genitori fanno a loro volta con lei. Nella gestione di un animale domestico si ripropongono le dinamiche già affrontate nelle immagini precedenti, specialmente le regole e la routine domestica che offre una serie di ritualità, una scansione abituale della vita familiare: come per l’uomo si organizza la colazione, il pranzo, la cena, gli impegni lavorativi e scolastici, anche per il cane c’è da pensare alla sua nutrizione, al suo movimento, ai suoi bisogni.

Al di là del cane come esempio concreto del prendersi cura, traspare un certo desiderio del genitore di rendere il proprio figlio autonomo nell’occuparsi di un impegno importante come può essere la gestione di un animale domestico; non è una questione banale perché concerne una serie di altre qualità che vengono riconosciute, o si testano, nei confronti della propria figlia prima fra tutte la fiducia (che si mostra in aspetti più materiali e banali come tenere sotto controllo gli alimenti e provvedere a comprarli quando stanno terminando, tenere pulita la cuccia, pulire il pelo del cane ecc.).

11.



L’immagine ritrae la casa in cui vive la famiglia, fotografata dalla strada con l’idea di “avere un appoggio, un appoggio qui ce l’hai” (299). La fotografica scelta dal padre è abbastanza emblematica per comprendere il lavoro che è possibile fare con le immagini e quanto queste possono essere limitanti piuttosto che aprire a numerosi significati. Come afferma il genitore: “comunque sia c’è casa tua e questo non so quanto ci si possa girare intorno su sta cosa (.)

abbastanza limitata. Ti ripeto, è una foto anche abbastanza genericaaa non è un momento, non è un episodio ma è un dato di fatto, c'è casa tua ce l'hai" (301). Quello che emerge è quindi il desiderio che al di là delle esperienze che la propria figlia può fare, il genitore rimane per lei una presenza costante, un porto sicuro, un riferimento.

12.



L'ultima immagine rappresenta un collage di foto di New York, scelta ad indicare un sogno della figlia: "a lei piacerebbe andare a New York, è una cosa che dice spesso e allora ho detto: va beh prendiamo un'immagine di New York (.) eccola qua (...) proprio perché, c'è, io dico: educando posso dire: hai dei sogni, posso assecondarli nei limiti del possibile no? e spero sia un bel modo di educare, poi magari capiterà a lei (.) e visto che comunque i miei, per mille motivi, perché magari erano anche altri tempi, non sono stati così assecondati (.) io spero di di cercare nei limiti del possibile di assecondare quello che vuole fare. Se dice: vado a vivere a New York va bene, c'è da andare a rubare va bene ((sorridente)) non vorrei arrivare a tanto ecco. Si impara ad assecondare i sogni, anche se questa è una cosa molto poco pratica (.) ehhh niente questa è la foto che ho tirato fuori, supergenerica ma che rende bene l'idea" (303). La scelta di questa icone mostra il desiderio del genitore di assecondare i desideri della propria figlia con due precisazioni. Da un lato questi sono necessariamente condizionati dalle condizioni sociali ed economiche della famiglia e del paese in cui si vive; dall'altro è una spinta desiderante che trova ragione anche nel non aver avuto, in prima persona, la possibilità di vivere i propri desideri (per una serie di circostanze non specificate).

13.



"Un uomo con la testa sotto la sabbia" (341) è l'immagine negativa scelta dal padre. Sollecitato prima dalla moglie che dal ricercatore, il padre vede nell'immagine la speranza "di non avere educato così: a nascondersi, a non nascondersi ed eventualmente se c'è un problema o un ostacolo provare ad affrontarlo, infatti l'ho segnata così: non nascondersi e affrontare l'ostacolo" (347). Nel discorso il padre si ricollega all'immagine 8 che mostra un momento di una partita di pallavolo, e nel quale l'attenzione si era soffermata sul muro; nel ricordare il collegamento il padre indica che "questo può essere un muro, uno che non vuol guardare le difficoltà" (345). Cala quindi il discorso nella realtà che la figlia sta vivendo, quindi legata alla scuola e al suo hobby (la danza) nell'immaginare un possibile futuro per lei e constatando che "adesso iniziano le cose più difficili piuttosto che muri più alti ((3sek)) prova a superarli. Cadi indietro, ci riprovi ci riprovi ci riprovi finché ce la fai. E io l'ho vista qua dentro" (357). Anche la moglie si mostra d'accordo alla visione del marito, tuttavia di primo acchito la donna vede lui come il soggetto con la testa sotto la sabbia e non la figlia, perché "lui è un po' così [...] che lui magari davanti ad una difficoltà si tira indietro, e allora quando ho visto questa immagine qui, non sapendo cosa doveva dire lui,

io ho immaginato fosse lui che nascondesse la testa sotto la sabbia perché uhmm magari non voleva affrontare qualcosa o qualche responsabilità ecco” (365-367). Questa considerazione è interessante perché evidenzia quanto un’immagine, seppur indirizzata e sfruttata per comprendere un tema (l’oggetto della ricerca) può essere pretesto per aprire il discorso ad aspetti che non riguardano esclusivamente l’ambito educativo del genitore ma anche il suo carattere. In questo caso particolare la moglie fa notare questo particolare che riguarda il marito e lui stesso lo sente proprio: “no concordo, infatti io spero di non aver trasmesso questo perché sono molto simile a questo” (368). Nel dettaglio il padre propone un episodio reale come esempio: “io ho chiuso un’attività (.) a casa, perché c’erano davanti delle grosse difficoltà (.) non eran difficoltà soggettive, eran difficoltà oggettive. Però non son neanche state affrontate, ho detto: fanculo chiudiamo qui” (374). Il desiderio del genitore emerso dall’immagine si fa quindi più specifico, perché non riguarda solo il desiderio di educare a superare le difficoltà (non mettere la testa sotto la sabbia) ma anche quello di sviluppare un senso critico rispetto al problema che si pone e sfruttare l’eventuale esperienza (l’esempio) del genitore per agire in modo ragionato. “Abbiamo avuto il muro da superare e abbiamo detto: ma sì lasciamo perdere, non abbiamo neanche affrontato il problema (.) però io spero di non aver trasmesso quello ecco, e credo di non averlo trasmesso. È la roba più centrata che ho trovato è stata proprio quella di dire: io spero, non mi riconosco in questo, spero di non averlo fatto (.) perché l’ho fatto io” (378). Come si legge dalla stesse parole del padre, il desiderio è anche quello di trasmettere un’esperienza (quindi decisioni prese, ragionamenti fatti, emozioni provate, difficoltà sorte ecc.) di modo che la figlia non commetta eventuali errori.

14.



L’ultima immagine della coppia, quella “negativa” della madre, mostra una figura femminile che sembra essere chiusa in una palla di vetro. La donna vede la figlia ritratta nella foto e indica il desiderio di “non tenerla sotto un guscio, un guscio protettivo, una campana di vetro ma lasciarla e di dirle comunque di affrontare la vita [...] questa ragazza qua, chiusa in una palla di vetro, e quindi io vorrei non trasmetterle questa cosa: di rinchiudersi in se stessa senza riuscire ad affrontare le cose della vita” (387). Rispetto al significato i due genitori si trovano in realtà concordi, tuttavia la madre sembra volgere lo sguardo in modo più introspettivo, cioè legandolo ad aspetti che riguardano anche il mondo interiore. Chiedo se anche in questo caso la figura in foto può essere letta non tanto come la figlia ma come madre; la donna infatti si rivede e similmente al marito afferma: “perché anche io, come ha detto lui prima non sono riuscita a fare quello che volevo fare e quindi, c’è, in un certo senso mi sento rinchiusa in un circolo che ormai alla mia età dico: dove vado?! E quindi non vorrei che lei facesse lo stesso errore che ho fatto io, in questo senso ecco” (403). Rispetto agli aspetti negativi entrambi i genitori si mostrano in sintonia.

Immagini della coppia T3.

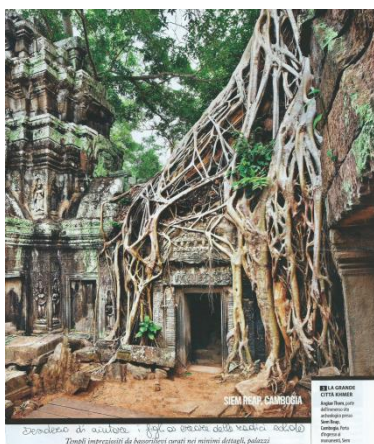
1.



La prima immagine scelta dal padre ritrae una donna in un campo di lavanda, scelta come “è il piacere di dare serenità ai figli, c’è comunque l’ambiente, la foto e tutto mi dà proprio senso di serenità, di cammino in una vita serena insomma, ed è un lato positivo dell’educare i propri figli” (18). Sottolineo i colori e il tipo di fiore scelto, e per il genitore il pensiero a riguardo riprende il significato attribuito: “i colori (.) già la foto ti ti esprime,

spara questo concetto, di un ambiente ovattato o comunque colorato, tenue, forte ma allo stesso tempo che ti dà proprio quella sensazione dentro di serenità e quindi la vedo, ripeto, anche la parte educativa, il piacere nel momento in cui hai un figlio di dargli una vita serena, la possibilità comunque di affrontarla in modo sereno e tranquillo” (20). Anche la moglie si mostra in accordo e sottolinea un apprezzamento rispetto alla foto scelta. Nel dialogo è il padre a sottolineare un altro aspetto, ovvero “i solchi sembrano una strada [...] quindi il camminare nella serenità” (25-27); pongo allora una questione che riprende i termini emersi: da un lato il piacere e la serenità che il campo lascia intendere, dall’altro però la mano dell’uomo che permette questo spettacolo floreale, quindi una coltivazione lineare, ordinata. Il padre riconosce questa doppia lettura come “il lato negativo dell’educare, oltre a dare la serenità anche il controllare affinché eh ((sorride)) regolare dal punto di vista della crescita e dell’inserimento della società eeeeeh ecco, c’è il lato negativo, lo vivo come lato negativo, è necessario però lo vedo come una cosa non//sarebbe bello non essere costretti a farlo” (30) e anche per la moglie “diciamo che quando è dritta così la strada siamo tutti contenti (.) effettivamente non è sempre così. Però poi si cerca sempre di re-instradare laddoveee, eh, bisogna calibrare un po’ il tiro evidentemente” (31). Si preferisce però rimandare il discorso rispetto ad altre immagini scelte dai genitori, per avere più tempo per affrontare le tematiche emerse.

2.



La prima immagine scelta dalla madre sembra rappresentare un edificio avvolto dalle radici di una grossa pianta. La madre a proposito afferma: “mi è piaciuta la fotografia perché alla fine comunque le radici sono quelle che si mettono prima di tutto in modo che l’albero poi cresca bene. Ho scritto: desiderio di educare i figli a crescere [colpo di tosse] a creare delle radici solide, perché in effetti penso che il ragazzo prima debba essere aiutato a uhm prendere coscienza di se stesso, e anche del mondo che lo circonda. Quindi noi possiamo solo aiutarlo in questaaaa però alla fine comunque (.) il mondo esternoooo se lo

devono gestire loro successivamente (.) però il nostro compito, il nostro desiderio è creare queste radici in modo tale da (.) in qualsiasi evenienza negativa, poter comunque//sotto c’è una casa, proprio per quello (.) qui ci siamo noi, qui ci sono loro, le ragazze che stanno

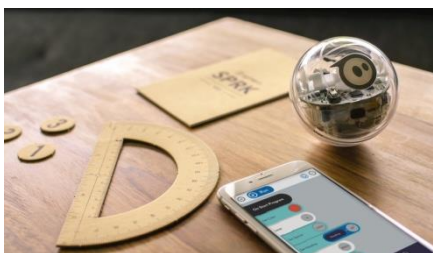
creando le loro radici sulla nostra casa comunque” (37). Con questa icona la donna esprime una serie di aspetti legati al suo ruolo che necessitano di essere scorporati – anche rispetto agli elementi dell’immagine – per essere interpretati nella loro interdipendenza.

Le radici presenti nell’immagine vengono significate in duplice modo. In primo luogo la questione è legata alla consapevolezza che l’educazione del proprio figlio sia possibile se c’è anche una buona conoscenza del mondo che lo circonda; il contesto infatti gioca un ruolo fondamentale nella crescita dell’individuo. Il primo desiderio sotteso a quello indicato in modo generale dal genitore è quindi che il suo ruolo educativo si mostri anche nel permettere una conoscenza dell’ambiente sociale. In secondo luogo una seconda questione connessa alla precedente nel discorso del genitore, è che di pari passo il figlio debba conoscere se stesso, ovvero prendere coscienza del proprio posto nel mondo. Il discorso si fa interessante in termini educativi perché le radici indicate nella foto sembrano quasi delle precondizioni alla crescita delle figlie, e sembra debbano essere create dal genitore se leggiamo il titolo che la madre attribuisce alla foto: “desiderio di educare i figli a creare delle radici solide”. In realtà se si legge con attenzione ciò che afferma la madre, l’azione educativa del genitore non è creare le radici ma consentire che esse si sviluppino. La creazione del genitore è intesa come offrire una base, un terreno (che nella foto è l’edificio) in modo che le figlie in autonomia sviluppino le loro stesse radici, quindi la conoscenza di se stesse e del mondo. Il desiderio del genitore quindi, interpretando e approfondendo le parole della madre, è “desiderio di educare i figli creando le condizioni perché in autonomia sviluppino radici solide”. Una delle condizioni è proprio l’edificio sottostante le radici, che come afferma il padre: “forse anche la solidità della casa, antica e quant’altro dà ancora di più la sensazione di qualcosa solida, eterna (.) probabilmente questo sono le rovine di qualche, di qualcosa, se non millenaria poco ci manca” (43).

Oltre a questo desiderio si delinea anche quello di vedere le proprie figlie realizzate, se leggiamo “le loro radici” come base per la creazione delle loro vita, proiettando il discorso verso il futuro.

Propongo un cambio di punti di vista, chiedendo di vedere loro genitori come le radici e le figlie come edificio, quasi come un trattenerle a sé. In realtà questa interpretazione non è riconosciuta dai genitori (47) ma la madre ribadisce la sua visione: “sono loro cheeee, come abbiamo fatto noi, abbiamo appreso uhhh come dire (...) le prime lezioni dai nostri genitori e poi comunque le abbiamo sviluppate, ognuno a seconda della propria (.) della propria personalità” (49); tuttavia è interessante osservare che la donna afferma: “non la immagino così, o forse non la voglio immaginare così” (51), che in realtà dice molto rispetto al desiderio poiché potrebbe indicare un aspetto riconosciuto dal genitore ma che si vuole evitare di affrontare. Anche il padre si mostra d’accordo con la moglie: “verosimilmente le radici rappresentano i figli (.) e la casa rappresenta la famiglia d’origine, quindi sono loro che eventualmente ingabbiano noi ((sorridenti)) ma ci sta, è la regola dei giochi, è più probabile che sia un genitore a mantenere un legame eterno più forte rispetto a un figlio che si fa una sua vita, che crea rapporti con altre persone, con i suoi figli (.) il genitore passa in qualche modo in secondo piano nell’importanza familiare futura, quindi per loro è un trampolino, per noi invece è quello che ti rimane” (53).

3.



La seconda immagine scelta dal padre ritrae alcuni oggetti su un tavolo; la scelta ricade nell'indicare il vecchio e il nuovo (61) intesi nel loro insieme come "la capacità, e la necessità da parte di un genitore di educare, di insegnare ciò che è vecchio ai propri figli, ciò che appartieneeeee aaaa al nostro passato, le nostre radici e quant'altro, e ciò che è più nuovo e saperlo

miscelare insomma, ee quindi daaal goniometro al cellulare hi-tech insomma (.) quindi il lato positivo è quello, anche i ricordi che noi riusciamo a trasmettere ai figli di ciò che è stato prima, di ciò che abbiamo vissuto prima, c'è il bagaglio di ciò che è stato è un bagaglio importante per costruire un futuro e quindi vedo questa contrapposizione di oggetti diciamo nuovi e meno tecnologici, più arcaici" (63). Gli elementi toccati dal genitore sono anche in questo caso almeno due. Il vecchio, rappresentato dal goniometro nella foto, è simbolo di ciò che è stato fatto nel passato: non solo oggetti materiali ma esperienze vissute dal genitore, vissute da altri, emozioni provate, scelte fatte (le radici); il nuovo, ovvero il telefono cellulare, riguarda invece la necessità – dei figli come per i genitori – di sintonizzarsi sull'attualità e sul futuro: "comunque di non guardare solo al passato ma guardare anche con i loro occhi perché giustamente i ragazzi come sempre è stato dicono: va beh, i tuoi tempi erano così, adesso non è più così. Effettivamente anche da parte nostra ci deve essere la capacità di comprendere quanto il vecchio è stato ormai superato e sorpassato eh per dare spazio al nuovo" (65). La coppia si mostra in sintonia rispetto a questo tema e come sottolinea la moglie: "e non è sempre facile con i figli eh (.) un po' comunque si rimane legati mentalmente aal passato ed egoisticamente si pensa che il nuovo non vada bene" (67); inoltre fornisce anche un esempio realmente accaduto legato alla visita a Expo, nel padiglione di "Israele, dove quindi fanno vedere appunto che c'è il nonno, il vecchio che vuole comunque coltivare la terra secondo le proprie tradizioni, secondo la propria cultura e lui è convinto che debba andare sempre così, quando arriva il nipotino invece diventa più grande apprende ehm effettivamente che l'acqua può essere portata nei campi in un'altra maniera e comunque rendere più fertile il terreno e diciamo che il vecchio ha fatto fatica inizialmente ad accettare questa cosa. Ecco da parte nostra deve esserci questa poss//questa volontà ecco, la volontà di farlo (.) no perché non sempre (...) fa parte del nostro essere" (73).

Sembra delinarsi anche un altro desiderio, legato all'educazione dei figli ma che riguarda in modo particolare il genitore, ovvero la volontà di quest'ultimo di sintonizzarsi rispetto al conoscere e accettare le novità che riguardano i figli e le loro scelte, ad esempio: "adesso ho la ragazza adolescente, inizia con il ragazzino, i primi sentimenti, i primi amori, poi io vengo da una cultura meridionale che comunque ((sorridente)) la ragazzina per uscire ehm, quindi devo anche io un po' alla volta devo imparare aa, a dimenticare, a razionalizzare più che altro la situazione in modo tale da non far pesare a lei più di tanto delle mie ottusità magari, o delle mie convinzioni che sicuramente sono state create da ehm dalla mia infanzia, dalla mia adolescenza, dal mio rapporto con i miei familiari e quindi accettare comunque il cambiamento" (75).

4.



La nuova immagine è stata scelta dalla madre, affermando: “mi piaceva l’idea di questo papà che appunto ha il desiderio di accompagnare i figli ad affrontare tutti gli aspetti della vita, lo sta portando in campagna comunque a raccogliere, il bambino sta vedendo come si vive (...) come il papà si guadagna comunque da mangiare, e non solo gli aspetti positivi, ed è giusto che si così, che il bambino fin da piccolo impari ad affrontare tutto, c’è veda il genitore in tutti gli

aspetti: quelli più piacevoli del giocare con il bambino a quelli comunque che il papà ehmm ha dovuto affrontare il lavoro per far sì che badi alla sua famiglia” (81). In questa immagine il desiderio si manifesta nella volontà di trasmettere ai figli gli aspetti della vita quotidiana: dall’ambiente in cui si vive, la realtà sociale (“campagna”), il lavoro del genitore e le sue esperienze (“come si vive”), il divertimento (“giocare”) ma anche i lati della vita meno piacevoli (“non solo gli aspetti positivi”). Questo desiderio di trasmettere aspetti che riguardano il genitore è anche desiderio di mantenere una relazione forte e salda con il proprio figlio, basata quindi sulla possibilità di comunicare in modo libero.

Il padre si discosta da questa interpretazione, pur riconoscendola come possibile, immaginando invece “il piacere del genitore di traghettare il figlio verso il sistema sociale in cui vive [...] dove sta crescendo e vivrà (...) il genitore che vive in città lo porterà in metropolitana, il genitore che vive in questo contesto tragherà il figlio verso una realtà che è questa, della campagna, della raccolta dei frutti, piuttosto che di una vita di un certo tipo, quindi abituare il figlio a crescere in un ambiente che verosimilmente è quello in cui si troverà a vivere insomma” (82). Rispetto a questa lettura il desiderio si fa più settoriale perché riguarda solo un aspetto del ruolo del genitore, ovvero cercare di rendere consapevole il figlio dell’ambiente sociale in cui probabilmente andrà a vivere, facendogli fare esperienza in modo diretto: se nell’immagine l’uomo porta il figlio con sé probabilmente nei campi, in una realtà cittadina il padre intervistato porterà la figlia a prendere un mezzo di trasporto che le potrà essere utile (la metropolitana nell’esempio).

5.



L’immagine scelta dal padre rappresenta un momento caotico su una strada tra pedoni e automobilisti, ritratta come un disegno. La scelta vuole mostrare come “educare un figlio a portarlo a trovare una strada, una regolarità nel caos della vita, la freneticità della vita quotidiana (...) di regolare quelli che sono tempi e modi di vita, un po’ si rifà alla prima dove avevo parlato di linee, e quindi di instradare, quindi diciamo più instradare, si (...) diciamo la capacità di gestire il caos nella vita frenetica come

quella di oggi, in cui si corre sempre, si va avanti e indietro” (96). Nell’interpretazione offerta dal genitore viene accostato il termine educazione al verbo instradare, che

generalmente si combinano poco se intendiamo l'azione forte di mettere il proprio figlio su una strada già scelta dal genitore. In questa lettura invece il desiderio del padre si esprime nell'idea di rendere il proprio figlio (educarlo) capace di districarsi nella frenesia e nel caos della quotidianità; è il desiderio di renderlo autonomo e in grado di organizzarsi. Anche la madre legge la foto allo stesso modo (100).

Faccio notare che nell'immagine proposta sono evidenti anche dei segnali stradali che dovrebbero regolare questo caos, e chiedo ai genitori se rispetto a questo leggono qualcosa nella loro esperienza. È il padre che raccoglie il pensiero di entrambi nel sottolineare quanto l'aspetto delle regole appartenga a "qualunque genitore, a meno che ci sia quello che lascia andare tutto (.) come deve andare, senza intervenire, ma non fa il genitore appieno. Quindi sono atti dovuti"(104) e prosegue: "in una società in cui l'essere umano si è posto il problema di porsi delle regole a monte della convivenza già in origine (.) nel proprio piccolo è necessario quindi dare delle regole anche attraverso questi segnali, ci sono delle regole per rendere più semplici anche nella gestione del caos tutte quelle che sono le cose della vita" (106).

6.



In modo da alternarsi, come è successo con la prima coppia, la madre propone l'immagine di una pubblicità dove compare in primo piano una bottiglia e un bambino; le bolle, elemento che unisce i due, sono da un lato sia quelle effervescenti dell'acqua e dall'altro quelle di sapone prodotte dal bambino. La scelta della donna riprende quindi questi elementi: "nel desiderio di educare, ho questo desiderio di educare in modo da trasmettere la vitalità, nel senso che ehmm è vero: il bambino gli ho fatto vedere come si vive, come la vita comunque mi mette di fronte degli obblighi, però nello stesso tempo ti dico che puoi vivere la vita sprizzando un po' anche di allegria, di sana allegria, di vitalità che è utile per

affrontare poi tutto (.) quindi non è solo, c'è non ti devo insegnare solo gli obblighi, i doveri, ma ti voglio insegnare anche a sorridere, a divertirti a (...) rendere comunque la vita allegria" (108). Questo aspetto è interessante nella misura in cui spesso viene sottolineato dai genitori il discorso delle regole, della fatica di concedere o meno autonomia, ma difficilmente si è ancora mostrato il desiderio del genitore di educare alla vitalità e con vitalità. Il pensiero è giustificato dal fatto che è possibile che "il ragazzino adolescente ha anche i suoi momenti naturalmente diiii, che ne so, beh adesso sentiamo sti ragazzini che hanno problemi di, a rapportarsi con gli amici piuttosto che. Il mio desiderio invece è di accompagnare il ragazzo a evitare di farsi dei problemi perché comunque ha una sua vita, una sua simpatia, a trovare con lui dei degli elementi per renderlo vitale, non spento ecco (.) io immagino un adolescente non spento, non mi è mai piaciuta l'idea di avere un ragazzo uhmm di questa età passivo, noioso. Voglio comunque che il ragazzo deve vivere, deve divertirsi, ma nello stesso tempo deve fare le cose che deve fare ma con una certa vitalità" (110). Non si tratta per la donna di non riconoscere momenti di difficoltà

del proprio figlio, ma rispetto ad essi c'è il desiderio di essere di supporto ed evitare che questi ipotetici problemi diventino seri.

Per il padre invece c'è "qualcosa di diverso. Questa foto da 3 elementi: terra acqua e un bambino, quindi io in questa vedo forse anche un invito ad insegnare ai figli a rispettare l'ambiente, rispettare le risorse che il pianeta ci dà, perché quest'acqua che va comunque verso la terra e questo bambino che comunque gioca, comunque in un ambiente verde, bello, rigoglioso, e quindi anche questo modo di educare i figli verso il rispetto di ciò che ci circonda" (118). La lettura del genitore riguarda un aspetto del desiderio particolare, ovvero fare in modo che siano rispettosi dell'ambiente che li circonda, che è un tema importante nella misura in cui il mondo è ciò che ci accoglie.

7.

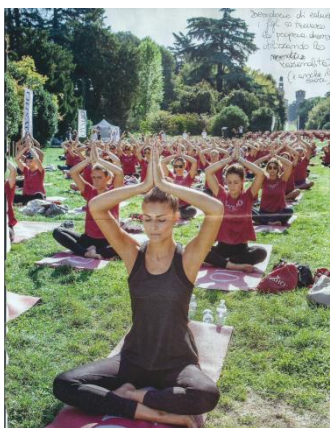


Il lavoro con le immagini risulta interessante anche per il modo con il quale un genitore si rapporta al medium figurato. In particolare in questa settima immagine, scelta dal padre, emerge molto chiaramente il suo modo di significare un aspetto del desiderio e di rimanere ancorato alle sue interpretazioni in modo solido: "io sono breve ma a volte sono concetti pieni [...] non riesco a dilungarmi

oltre perché penso di aver centrato [...] quello che è l'aspetto che volevo" (128-130-132). D'altra parte un lavoro di PDPE non prevede che il ricercatore si inserisca nel discorso dell'intervistato, o quantomeno il suo intervento dovrebbe essere minimo solo se ritenuto necessario.

I bambini ritratti sulla neve, in tenuta sciistica, vengono visti come il "piacere di un genitore di accompagnare un figlio di fronte alle difficoltà, alle paure, ai timori comunque di un mondo esterno che può avere i suoi pericoli, che può nascondere i suoi lati oscuri insomma e vedere questi bambini piccoli che affrontano questa discesa, il pericolo e quant'altro, da parte dei genitori è saperli accompagnare, quindi il piacere di accompagnare un figlio di fronte a quelle che sono anche le difficoltà. Nei momenti brutti essere presenti, essere vicini e dargli il coraggio per lanciarsi" (126). Il desiderio del genitore è di presenza, in particolare nei momenti di difficoltà che possono riguardare il figlio, oppure in circostanze nel quale il genitore si mostra come colui che è in grado di dare sicurezza per affrontare eventuali criticità; è anche questo un aspetto condiviso dalla moglie (140).

8.



L'immagine scelta dalla madre rappresenta delle ragazze che stanno facendo yoga, con l'idea di ritrarre "il desiderio di educare i figli a trovare la propria dimensione utilizzando la razionalità ma anche il cuore (.) perché appunto penso che la la praticare questa disciplina serva appunto a ritrovare e stessii, però anche a calibrare le proprie emozioni. Il desiderio è appunto di aiutarli in questo" (142). La donna risulta anche in questo caso molto chiara nel delineare l'aspetto di desiderio che riguarda il suo ruolo educativo, che come ribadisce è "cercare di aiutarli sia a trovare la propria dimensione, appunto dal punto di vista della loro razionalità ma anche a trovare le loro

emozioni che sicuramente sono diverse dalle nostre, ma sicuramente sono diverse anche tra loro, tra fratello e sorelle, tra amici amiche" (144). Il binomio emozioni e razionalità si ripropone come tale anche in famiglia; il presupposto sottointeso nel discorso del genitore è la possibilità di fare determinate scelte a volte seguendo più l'istinto (cuore) ed altre ponderando le variabili e le conseguenze (razionalità); è una consapevolezza non scontata che ma considera la possibilità di prendere determinate scelte non sempre calcolando i rischi.

Rispetto a questo tema in particolare è interessante il contributo del padre che sottolinea più "l'aspetto di educare, del fare, non dare serenità ma di farlo serenamente ((sorride)) nel senso come questa persona che pensa prima di fare le cose che che che medita sui comportamenti e quant'altro, quindi ponderare quello che è il rapporto nei confronti [...] la capacità di ponderare prima di fare, prima di intervenire, di saper mediare anche nelle cose, con la dovuta calma perché a volte l'irrazionalità è un brutto modo attraverso il quale//capisco che ci sono dei momenti, ma in modo anche sereno, che si danno le regole ma si gestisce insomma" (146). Una nuova sfumatura del desiderio vede il genitore come direttamente coinvolto nelle sue azioni educative a saper modulare questi due aspetti, e quindi riflettere sull'agire educativo prima di renderlo concreto. Chiedo a tal proposito se in famiglia riconoscono una certa distinzione rispetto a questi aspetti, ed è la moglie a riconoscere che "io la razionalità e lui il cuore" (148). Questa piccola domanda apre in realtà a delle precisazioni pertinenti rispetto il discorso.

Un primo aspetto si potrebbe dire venga letto dal lato della "prevenzione", ovvero si tratta non solo di riflettere rispetto le proprie azioni ma anche calibrare l'intervento rispetto all'interlocutore, e chiaramente "non è per niente facile" (152): "bisogna saper mediare e cogliere da ciascuno dei membri della famiglia, da coloro che devono educare quelle che sono le loro peculiarità e saper miscelare" (149). Un secondo aspetto invece punta ad ammortizzare le conseguenze, ovvero "laddove magari lei interviene più a gamba tesa, correre con il ghiaccio per ammortizzare ((ride)) o per rendere meno doloroso l'intervento" (151), "bastone e carota tra virgolette" (156) riconoscendo che a volte "quello con il ghiaccio ogni tanto entra più a gamba tesa dell'altro" (161). Un terzo aspetto invece inquadra una situazione ideale, quindi a prescindere da un intervento più o meno ragionato, indicando l'importanza di "saper miscelare bene le caratteristiche di ogni singolo genitore,

se si riesce a giocare bene si riesce anche avendo caratteri magari opposti ad avere una linea comune” (153) e quindi “avere coerenza, discutere dopo mai di fronte ai figli” (156).

9.



L'ultima immagine positiva del padre ritrae un bambino felice che mostra un cartello con tre parole: grazie, prego, scusi. La scelta è legata al “saper trasmettere dei valori ai propri figli. (...) perché secondo me è fondamentale uhmhhh al di là di tutto, insegnare ai tuoi figli a saper rispettare gli altri, ad avere educazioneeee, per me è già una vittoria vedere il proprio figlio educato (.) diciamo che è l'insieme di tutte le

sfaccettature ehhh la crescita di un figlio, il crescere e sapersi comportare nel mondo dal punto di vista proprio della relazione con gli altri è fondamentale, se non c'è quello non c'è nulla. Può essere la persona più intelligente del mondo ma se non sa stare al mondo con gli altri, se non sa condividere il mondo con gli altri non è una persona che sa vivere, o comunque è un fallimento per il genitore, almeno da come la vedo io (.) quindiiii saper dire grazie, scusi, è una parte per me fondamentale nella crescita di un figlio” (165). L'ultimo aspetto di desiderio paterno è far sì che il figlio sappia condividere il mondo con gli altri, e per fare questo è indispensabile che le sue relazioni siano basate su valori a lui trasmessi: il rispetto, l'educazione, l'umiltà (chiedere scusa). Viene posta particolare attenzione all'aspetto relazionale perché “una persona può avere tutte le ehm saper guidare, saper, essere ordinato, essere, però se una persona non sa stare con gli altri nonnn è una sconfitta come genitore” (171) e in questo dipende molto il ruolo del genitore nell'educare a questo. La madre sottolinea appunto questa loro responsabilità: “bisogna in primis che ehmm il genitore sia il grazie prego scusi perché loro comunque di riflesso poi loro imparano, c'è loro sono una spugna e imparano da noi. Seee se hanno di fronte comunque il genitore che è educato è difficile, a meno che proprio questo ragazzo abbia dei problemi è difficile che venga fuori un ragazzo non educato (...) quindi se in primis noi genitori adottiamo questi piccoli accorgimenti, che poi piccoli, di convivenza, delle regole di buona convivenza (...) anche loro di riflesso” (172); la donna riconosce infatti una continuità in termini educativi, poiché dal suo punto di vista il genitore si offre al figlio come esempio tout court, che viene quindi preso quasi a modello dal figlio, almeno nelle prime fasi della sua vita.

10.



L'ultima immagine scelta dalla madre è tratta da una rivista ma riprende il fotogramma di una pellicola cinematografica; per comprendere l'interpretazione della donna è quindi indispensabile fare cenno alla trama, che infatti racconta. Il film è quindi centrato sulla storia di un padre con problemi mentali, al quale viene portata via la figlia e data in affido ad un'altra famiglia. Tra padre e figlia permane, nonostante le diverse difficoltà, un legame forte che non li porta a separarsi, finché è lo stesso padre a riconoscere che per il bene della bambina è

importante che lei viva con la sua nuova famiglia. L'immagine viene scelta per sottolineare "l'educare con amore incondizionato" (182), ovvero: "giorno per giorno si impara ad accettare anche il ragazzo che cambia, che diventa più grande, e che ha i propri interessi, andare una settimana via, cosa che era impensabile quando le bambine erano piccole (.) è naturale, con i timori, con la notte insonne, peròòò (.) non si può non lasciarli andare" (192). Il desiderio di educare con amore incondizionato da un lato è volto ad accettare quindi i cambiamenti dei figli e dall'altro a far sì che essi vivano in autonomia la loro vita, che "a differenza del film sarà graduale, l'importante è non accelerare i tempi" (190). Anche il padre è di questo avviso: "sì, secondo me l'amore dei genitori non deve essere egoismo (...) fondamentalmente sta nei giochi il discorso che un figlio non vuole perdere i genitori e i genitori non vogliono perdere un figlio" (198). La madre fa cenno anche al mondo animale come paragone rispetto all'uscita dei propri figli dal gruppo domestico: "non lo so ora come sarà, da questo punto di vista sono dell'idea che la natura fa in modo cheee anche gli animali, non siamo animali, non ci dobbiamo comportare, però nell'ordine delle coseee quandoo il passo è pronto per andare fuori è giusto che lo facciamo. Chiaramente le preoccupazioni ci sono" (200). Rispetto all'immagine invece il padre offre anche un'altra interpretazione, ovvero "una mano ferma e solida del padre e le mani di una bambina che si stringono intorno alla solidità della presenza del padre. Quindi vedo anche la capacità di essere un punto di riferimento, che fondamentalmente è anche il concetto espresso in quel film, questa bambina che ritorna dal padre perché sente che ha bisogno, però proprio queste mani che siii, che si uniscono l'una con l'altra mi danno questa impressione qui: la mano grande e solida e quella di un bambino che ha bisogno e il genitore è presente, c'è, è solido e disponibile" (186); ritornano i temi della sicurezza che può offrire il genitore e dell'essere un punto di riferimento nei confronti dei figli.

11.



L'immagine negativa scelta dal padre indica "la necessità a volte di intervenire aaa imporre degli ordini. Questo è un aspetto negativo dell'educazione nel senso che noon, non lo si esercita con il piacere di farlo però talvolta è doveroso farlo insomma. Laddove non si viene ascoltati si è costretti a punire, a intervenire, con un atteggiamento che sanzionario nei confronti del figlio (.) lo si deve fare. Ahimè non è piacevole dire ad un figlio: non lo devi fare, non esci stasera perché hai preso un brutto voto, comunque ti lascia l'amaro in bocca ed è una sconfitta, negativo, però è necessario farlo. Questa è uno dei doveri nell'educare che non è bello esercitare ma si fa, si deve fare insomma" (208). Il genitore vede come una sconfitta il ricorso ad interventi decisi e aggressivi (come l'immagine lascia intendere) ma nello stesso tempo riconosce la necessità di farlo all'evenienza.

12.



L'ultima immagine, la negativa scelta dalla madre, rappresenta un gioiello a che riprende la sagoma umana ad indicare il non “desiderio di educare un figlio come se fosse un oggetto da preservare e curare e basta. C'è un burattino: che lo devo mettere qui, e lo devo curare io, come se il mondo esterno non potesse entrare in contatto con lui” (216). Per la madre un aspetto negativo del suo ruolo e del suo desiderio è proprio quello di relazionarsi con il proprio figlio annullando la sua persona, quindi facendolo diventare

un burattino. In realtà il discorso della donna si fa più complesso perché lo argomenta sostenendo di non voler “quindi preservarlo dal mondo esterno (.) non mi piace questo modo di educare ehhhh e quindi non solo il mio bambino che devo comunque essere lì, la mamma chioccia ((3sek)) che anche davanti all'evidenza deve dire che i propri cuccioli sono i migliori (.) e quindi come dire, proteggerli anche negativamente per il bambino stesso perché è giusto che il bambino debba entrare in contatto con questo mondo esterno e capire anche laddove sbaglia, non può esserci sempre la mamma e il papà a ovattare l'ambiente e quindi (.) prendersi le proprie sconfitte, quindi non è un oggetto che io devo per forza (.) mettere in una campana di vetro ed evitargli tutti questi (...) deve imparare ad affrontare la vita così come viene, negli aspetti negativi e positivi che ci sono” (218).

La madre prosegue nel discorso con onestà, ammettendo che “non sei un oggetto, non sei mio, mi sarebbe molto piaciuto//piaciuta l'idea che il bambino fosse solo mio, non crescesse mai, che il bambino piccolo è solo tuo, vuole la mamma, per me sarebbe stato l'ideale, per la mia//per il mio spirito materno ecco se il bambino non fosse mai cresciuto (.) sarei stata la donna più contenta di questo mondo. Io quando vedo loro grandi dico: peccato che sono cresciute, però è anche giusto che ((...) che sia così” (218). Il desiderio di tenere a sé il proprio figlio non si nasconde ma anzi viene esplicitato in modo evidente dalla donna, che viene supportata anche dal padre: “beh si può essere tentati a farlo, c'è in fondo se tu vedi un figlio che sceglie una scuola che magari tu non gradisci cerchi di veicolarlo però cerchi sempre//però a volte sì, si può a volte anche involontariamente tra virgolette di cercare di imporre la propria linea anche inconsapevolmente di portare la persona a decidere, ma decidere qualcosa che si è già deciso noi insomma e quindi ehhh che non lo si voglia fare o che non lo si faccia in modo palese è indubbio, però a volte che anche involontariamente lo si possa fareee sì, sì (.) parto dal presupposto che nella religione ad esempio se nasci in una famiglia di buddisti diventi buddista, se nasci in una famiglia ebraica diventi ebreo, se nasci in una famiglia cattolica diventi cattolico. Quindi in un certo qual modo noi imponiamo qualcosa ai nostri figli, non glielo facciamo scegliere. L'idea che un figlio si sposa e deve ancora fare il battesimo, la cresima viene visto (.) oh questo non è neanche battezzato c'è (...) ma è il sistema sociale nostro che ci porta a conformarci a certe regole e a imporle, perché un bambino ripeto, se dovessi trattare un bambino non come un burattino non dovrei battezzarlo quando è nato, non è in grado di decidere, stai decidendo tu per lui (...) Posso capire il vestito, la cosa, comunque ha necessità ma del battesimo non ha necessità se non per una scelta del genitore. Talvolta lo trattiamo da burattino, soprattutto nell'infanzia//e a volte quando poi cresce e inizia a

tirare fuori il suo carattere e le sue necessità nascono delle discussioni perché se magari sei abituato nella prima fase della vita si sceglie noi per loro, dopo, piano piano, crescono loro e caliamo noi insomma (...) quindi qualche volta può capitare, non dico che non succede” (226). I molti esempi forniti dai genitori proseguono, ad esempio: “scegliesse un fidanzato che non ti piace faresti di tutto per” (228) facendo emergere in modo evidente quanto il desiderio nascosto del genitore condizioni le scelte dei figli, in modo anche evidente.

Immagini della coppia T4.

1.



La prima immagine scelta dalla madre ritrae una donna e una bambina che si intuisce – dagli abiti, dalla sbarra alla quale si reggono – che stanno condividendo la stessa attività: la danza. Le parole della donna riprendono infatti la questione: “l’idea della trasmissione delle stesse passioni” (20) in particolare “la danza perché è una cosa che condividiamo, nel senso io ho fatto danza per tanti anni e lei ha iniziato da piccolissima [...] questa immagine simboleggia un po’ questo discorso, questo voler trasferirle questa che è una passione” (22). Il tema proposto in apertura dell’intervista riprende una questione già emersa rispetto al desiderio del genitore di trasmettere una passione perché vissuta in prima persona; in questo caso la danza rappresenta per la madre un momento importante della sua vita e arbitrariamente ha scelto che la figlia doveva proseguire con questa attività. La conversazione si apre proprio rispetto a questo tema, nel riflettere rispetto all’azione del genitore sul suo grado di incisività nella vita del figlio, infatti è la stessa donna a proseguire: “è sicuramente una passione che ho voluto inculcare perché a 3 anni l’ho mandata a fare danza e quindi a 3 anni non sapeva se sarebbe stata o meno una sua passione” (27). Emergono due elementi interessanti: da un lato l’incapacità del figlio di decidere se è un’attività che gli potrebbe piacere e dall’altro il termine usato dalla madre, ovvero inculcare; è interessante che sia stato usato proprio questo termine perché sembra rendere proprio l’idea di una perseveranza nell’azione materna, come afferma nella conversazione: “c’era questa intenzione” (33). Il padre sembra mostrarsi più morbido, lasciando intuire di aver inteso anche lui un desiderio materno marcato e da soddisfare: “confermo quello che dice. Io non ho mai spinto C. verso qualcos’altro, parlando di attività più che altro è sportiva (.) sportiva più che altro, più che legata (...) però C. fin da piccola le piaceva danza ma non ho neanche cercato di indirizzarla lo stesso un po’” (35); vengono riproposti termini che si sono già incontrati (vedi “spingere”) ma le parole del padre allargano il ragionamento perché nel suo discorso, nel quale come si è visto non intende condizionare le scelte della figlia, prosegue affermando: “cosa che sto facendo con il piccolino” (35). Anche se il figlio non rientra come riferimento nella ricerca (è effettivamente piccolo per i requisiti proposti, ha sette anni) è comunque interessante citare il discorso che lo riguarda come possibile nuova lettura dell’immagine proposta.

Si è detto quindi che la madre ha scelto di far fare alla figlia danza, perché è un suo desiderio (è un’attività che ha fatto in prima persona); il padre non riconosce

personalmente questi indirizzare la figlia verso la danza, ma a sua volta lo rivede per sé nei riguardi del figlio. Tuttavia è lo stesso genitore a chiarire la questione: “gli orientamenti, io facevo calcio e poi ho fatto altro (...) lui diventa matto quando vede una palla (.) ed è giusto che giochi a pallone secondo me. È giusto assecondarli, in questo senso, e io ho scelto l’immagine del genitore che gioca a pallone con il figlio, perché è la sua passione del momento: vede solo palle e basta. Magari palle di baseball, rugby piuttosto che di calcio, però basta che ci sia la palla. E lì uguale, la stessa per C., sì sì” (39).

Ecco allora emergere l’ambivalenza del discorso sostenuto dai genitori. Da un lato la loro azione potrebbe essere letta come incisiva, condizionante rispetto alle aspirazioni dei figli; in questo caso è il desiderio del padre o della madre a prevalere rispetto alle decisioni future, che possono magari trovare accoglienza nel figlio. Se questo rende l’idea di un desiderio genitoriale ben chiaro nei suoi propositi, dall’altro però è da constatare il fatto che spesso, data l’incapacità del figlio di scegliere rispetto alle numerose possibilità che gli sono offerte, spetta al genitore prendere una decisione. Il desiderio di questi ultimi però cerca di sintonizzarsi rispetto agli “orientamenti” dei figli, quindi proponendo rispetto alle loro possibili aspirazioni ma non diventando stringente rispetto alla volontà del genitore. Quest’ultimo è il caso proposto come esempio dal padre, nel proporre il gioco del calcio al figlio perché è sempre contento quando ha una palla tra i piedi.

Chiedo ai coniugi se al di là dello sport ritrovano le stesse dinamiche anche in altri contesti. La madre ricorda un episodio “legato magari a delle compagnie, persone che avevano una cattiva influenza su di lei (...) più che altro perché lei non ha un carattere forte e si lascia molto condizionare [...] quindi se pesca la ragazzina che è un pochino più incisiva, di solito tende ad avere la peggio (.) con effetti abbastanza deleteri ((sorridente)) su tutto il resto. Quindi soltanto in quel caso siamo intervenuti, ma per il resto la lasciamo abbastanza libera di fare le sue esperienze, cercando di controllare” (50-52). È singolare leggere nelle parole della madre che anche se la figlia fa delle scelte seguendo il proprio desiderio, il genitore non si defila con la sua presenza che si manifesta invece nel controllo di ciò che accade. Il desiderio di controllo è presenza costante, che ricorda un dispositivo di controllo che si manifesta in “una supervisione dall’alto [che] non manca mai però, senza voler essere sempre sì no sì no e imporre” (54); d’altra parte il giro di conoscenze della figlia riguarda “persone condivise con noi, magari figli degli amici piuttosto che (.) ed è già abbastanza controllata. L’unico momento che ha la possibilità di sviare un po’ è la scuola” (64) e se capita che qualcosa sfugga al genitore si adotta “qualche minaccia: tolgo il telefonino per un mese, due mesi” (55). L’occhio del genitore è quindi abbastanza vincolante, seppur sia riconosciuto che proprio come un dispositivo, qualcosa può sfuggire allo sguardo.

2.



L'immagine proposta dal padre si collega al discorso da lui accennato poco prima rispetto alla scelta di assecondare un'aspirazione del proprio figlio: "relativa alla passione, un momento sportivo, è giusto che il bambino giochi e faccia quello che gli piace ehhhh la foto l'ho intitolata educare giocando" (76). Chiedo chiarimenti rispetto all'uso del termine "educare", che i genitori individuano in un ambiente consono (78) nel quale sono presenti delle regole da rispettare, al pari dello sport (79) che "è fatto di regole, c'è l'allenatore che impone le regole, c'è il rispetto verso gli altri, verso i bambini, ed è un fatto importante perché è giusto che i bambini crescano con delle regole, già da piccolino

con delle regole. Inculcano delle regole, cercando di inculcare delle regole. Sia in ambito familiare che in ambito extra-familiare, scolastico piuttosto che l'attività ludica, come può essere quella sportiva" (80). Il desiderio del genitore riprende quindi il discorso di prima, con un accenno più marcato all'aspetto delle regole, quindi un desiderio che si esprime anche con dei vincoli.

Il discorso si apre rispetto all'ambito familiare, dove "di regole non ce ne sono tante" (86) e dove rispetto ai figli si legge una diversa rigidità rispetto al ruolo genitoriale, dove il papà "è più rigido" (88) mentre la madre è "più la mamma amica, insomma quella che cerca di non dare troppi vincoli" (90). Si apre però una parentesi con la figlia adolescente, che "in questa fase tende anche a pensare solo al suo telefonino, ai dialoghi con le sue amiche, non è molto interessata a passare le serate davanti alla televisione insieme, no davanti alle televisione volentieri, però a parte quello (.) non è molto aperta a discutere e raccontare quelle che sono le sue esperienze ecco, proprio zero" (117) tant'è che spesso il genitore viene a conoscenza di episodi tramite le mamme di altri compagni (121). Questo ricalca quanto già emerso da altri genitori rispetto all'adolescenza come periodo critico, nel quale i rapporti in famiglia prendono nuove sfumature.

3.



La foto proposta dalla madre vede due donne, che si ipotizza siano madre e figlia (leggendo una differenza d'età tra le due) che ridono insieme. L'idea della madre era proprio quella di sottolineare un desiderio di "complicità, la complicità che ci vuol essere, che vuol essere trasmessa" (132). In realtà la madre scende ancor più nel dettaglio: "l'idea appunto di condividere delle cose insieme, fare

tante cose assieme, divertirsi, fare cose insieme [...] poter dare dei consigli, per aiutare nei momenti di difficoltà che adesso insomma ci saranno, continueranno ad esserci, scolastici e non ehhh l'idea appunto di poterla seguire" (132). Questa disposizione del ruolo e del desiderio materno trova anche una sua concretezza nel discorso della donna, che da un lato: "non voglio essere la mamma bacchettona, c'è sono convinta che essendo un po' dalla loro parte, un po' la mamma amica sono convinta che si riescano ad ottenere più cose che essendo molto rigidi, soprattutto in questa fase ecco (...) altrimenti lei si chiuderebbe a

riccio e non sapresti nulla di quella che accade fuori dalla casa (.) e quindi insomma l'intenzione è quella (.) di tenere un rapporto aperto" (132) e dall'altro riprende l'educazione ricevuta: "anche mia madre ha fatto così, non è mai stata quella che si fermava davanti a niente, parlava in continuazione e quindi vorrei che questa cosa avvenisse anche con lei" (132).

Essere un punto di riferimento, quindi una presenza costante e sicura per il proprio figlio, è un aspetto del ruolo e del desiderio genitoriale che ritorna sovente: "un punto di riferimento, proprio (.) non sopporterei l'idea che lei si andasse a confidare con qualcun altro e pensasse di non poterlo fare con me insomma. Preferirei che anche la cosa più tremenda riuscisse a dirmela in modo da poterle dare una mano per risolverla (.) questa è una cosa sulla quale conto (.) c'è vorrei fosse proprio così" (134).

4.



La seconda immagine scelta dal padre vede due donne, presumibilmente madre e figlia, che dialogano tra loro. La scelta vuole sottolineare la "comprensione reciproca, nel senso ((3sek)) uno che parla e l'altro che ascolta" (143) in realtà partendo dal presupposto che "faccio un po' fatica, non è molto aperta anche con me, dovuto anche al mio carattere che sono abbastanza orso" (143). Il desiderio che

manifesta il padre è proprio quello di "più dialogo, più comprensione, più ascolto" (145).

A fronte di una chiarezza espositiva che tendeva a chiudere il dialogo, cerco di proporre una nuova visione basata proprio sulla relazione tra genitori e figli; chiedo infatti se è proprio grazie a questo rapporto che riconoscono, come genitori, di aver modificato aspetti del loro ruolo proprio a fronte delle sollecitazioni dei figli. Il padre riconosce questo aspetto: "sicuramente sì, capisci che devi essere più (...) più aperto e anche ad accettare delle critiche comunque da parte loro. A volte dai le cose per scontate, e poi vedi delle reazioni che sono l'opposto no? e magari cerchi di capire com'eri tu alla loro età" (147) oppure la madre, per riprendere il discorso sul controllo emerso all'inizio dell'intervista, riconosce di "un po' asfissiante per la scuola ((sorridente)) mi rendo conto che spesso le sto veramente addosso ehh dovrei un po' evitarlo" (151). È interessante notare che anche fornendo un minimo spunto è possibile aprire il dialogo rispetto a nuove consapevolezza del genitore o sottolineando aspetti non emersi in modo evidente, mantenendo comunque l'attenzione rispetto al significato attribuito all'immagine dal genitore. Proseguendo nel dialogo i genitori sono però concordi nel riconoscere alla figlia una sua poca gestione in autonomia (158) e quindi per la madre "molte volte mi viene veramente da organizzarle l'esistenza (.) perché non sono ancora convinta che lei riesca a gestirsi in tutto e per tutto" (159). La donna propone l'esempio dell'uso del telefonino, questione molto sentita da entrambi: "è una situazione paurosa" (163), "la rovina" (164) che però permette al genitore di misurarsi in aspetti nuovi del suo ruolo e agire di conseguenza: "non pensavo di me che sarei stata così, non avrei mai pensato, però effettivamente sono molto ma molto esigente ((sorridente)) ehh quindi va beh, ripeto, al momento ho solo preso coscienza di questa cosa ma non ho ancora deciso di modificarla perché credo sia giusto così per il momento, poi magari saprà organizzarsi un po' meglio e quindi molleremo di più il colpo, però al

momento credo sia giusto tenerle il fiato sul collo” (165). Emerge un desiderio del genitore di rendere la propria figlia autonoma, ma la decisione è subordinata alla sua volontà, nonostante la figlia dimostri di sentire questa pressione su di lei, come sottolinea la stessa madre: “lo sente il fiato sul collo lo sente, questo controllo lo sente” (171) e glielo comunica anche in modo esplicito (167); tuttavia questa condizione, che per la figlia è desiderio di autonomia mentre per i genitori è desiderio di mantenere un controllo, è ancora sbilanciata dal lato del genitore che riconosce la necessità di mantenere “il fiato sul collo”: “è così insomma, ci vuole” (168).

5/7.



Quasi stonando rispetto al discorso appena concluso, l'immagine successiva scelta dalla mostra una farfalla che sembra essere stata liberata dalle mani di una donna. Infatti “l'idea è quella che comunque lei prenda il volo insomma, libera di prendere il volo verso quella che sarà la suaaa, quello che sarà il suo futuro ehh comunque che noi saremmo sempre come riferimento” (180).



La madre propone questa immagine collegandola alla numero 7, la sua ultima positiva (lei ne ha trovate 4 positive e una negativa), nella quale è raffigurata una famiglia ideale che la donna vede come se fosse la loro. Vengono scelte entrambe con l'idea di “lasciarla libera di volare dandole comunque quella che è la radice della famiglia, e quindi che si senta sempre alle spalle questa sicurezza e questo punto di riferimento che è comunque

la nostra famiglia, va beh nell'immagine figlio figlia e i due genitori quindi siii, andava bene per noi insomma, e quindi il significato delle due immagini era questo insomma: di poterle dar le basi per seguire quella che è la sua strada ma comunque sentendo sempre che non è abbandonata a se stessa” (180). Ritorna quindi anche il desiderio che lei consideri la sua famiglia come sicurezza e punto di riferimento; tuttavia in riferimento all'immagine 5 propongo una nuova interpretazione, ovvero leggere le mani non come un liberare ma come un catturare, quindi come un trattenere la figlia a sé. I genitori non riconoscono questo aspetto perché “comunque sta iniziando proprio adesso ad allargare un po' il cerchio delle amicizie e iniziare a fare delle cose che faceva prima perché fino a poco tempo fa, fino a prima che iniziasse le superiori comunque aveva sempre il solito giro di amici, frequentava sempre quelli, comunque sono tutti ragazzini di Rescaldina che conosciamo ehhe figli di nostri amici o comunque conoscenti perciò questa voglia di scappare e fare esperienze strane proprio non la leggevamo. Adesso va beh, sono iniziate le superiori, gente nuova, devo dire che siamo stati abbastanza fortunati perché in classe, insomma ha una classe di ragazzini tutti a posto, sono abbastanza tranquilli, e quindi (.) ecco io non sono spaventata da questo nuovo cerchio di amicizie che si sta facendo. Le prime feste in discoteca un po' mi hanno dato da pensare, però anche lì sono sempre state fatte nell'ambito della scuola, con il liceo, quindi dici va bhe” (188). Permane quindi un certo controllo delle abitudini della figlia, riconoscendo in realtà di non poter nei fatti

sapere tutto; viene però individuato un altro ambito nel quale il genitore si troverà costretto a rinunciare alla sua presenza, ovvero: “facendo il linguistico, dovrà andare anche all'estero a fare delle esperienze scolastiche, e quella la vedo già più problematica come cosa (...) quella la vivrò un po' più con ansia, perché il fatto comunque che sia lontana e non poter intervenire nel caso di bisogno subito mi fa un po' paura ecco, quella. Però alla fine anche lì, cosa devi fare, alla fine dovremo anche lì ((3sek)) farla andare” (198). È significativo il fatto che il marito risponde a questa discorso della moglie con il termine “abdicare” (199), che ricorda il rinunciare alla carica di un potere forte (ad esempio un sovrano) ed è significativo nella misura in cui il genitore si riconoscerebbe come detentore del potere di decidere sul figlio; è inoltre interessante leggere questa rinuncia non come un momento deciso dal genitore a seguito di una constatazione personale (ad esempio riconosce una certa autonomia nella gestione della figlia), piuttosto è a seguito di un evento esterno al quale non può opporsi. Anche la moglie condivide questo pensiero, ribadendo però la situazione attuale: “[dobbiamo] rassegnarci all'idea (.) e quindi in un modo o nell'altro ce ne faremo una ragione e cercheremo di viverla il meno peggio anche quell'esperienza ((sorride) però per il momento non c'è stato veramente bisogno di intervenire. Poi quando non è in casa vive a danza, quindi (.) durante la settimana c'è ben poco spazio, ben poco tempo per fare le altre cose, quindi alla fine è sotto controllo sempre” (202).

6/8



La terza foto scelta dal padre è molto simile alla numero 9 nella coppia T3, ed è una bambina (si intravede dietro il cartello) che mostra una scritta su un foglio. Nel dialogo viene citata in riferimento all'immagine 8, sempre scelta dal padre, che sembra mostrare il genitore mentre rimprovera il figlio. Il genitore in realtà non le tiene particolarmente distinte nel discorso anche se riconosce che nella prima: “il per favore è che imparino anche a chiedere, osare la parola per favore, grazie, c'è il senso dell'educazione no? (...) riuscire a trasmettere quello ecco, che non crescano così senza questo, senza questi (...) tipi di valore, che secondo me sono importanti. (...) come ci comportiamo noi anche al lavoro, con tutti, ringraziando sempre, cercando di, lo stesso dovrebbero percepire loro crescendo. Quindi l'ho vista in questo senso, questa più sul discorso del saper dir grazie, ringraziare e chiedere per favore al prossimo” (204) mentre nella seconda: “l'idea era quella di dare (...) un po' un segnale di ehmm ascolto, ascolto, ma nel senso di riuscire a trasmettere proprio aaa riuscire a dare, a trasmettere proprio c'è il rispetto, che che i tuoi figli ti ascoltino e che non entri da una parte ed esca dall'altra e che percepiscano insomma gli insegnamenti dei genitori no? [...] riuscire a far sì che ti ascoltino e non che le cose gli entrano da questa parte e gli escano dall'altra, fanno quello che vogliono” (204).

Sembra quasi, nel discorso che segue, che questo desiderio si manifesti non tanto in famiglia – qui infatti sembra di essere “nella fase che: tutto e dovuto” (215) – ma soprattutto rispetto agli altri: “lo mettono in atto con il prossimo” (218). Con loro genitore l’atteggiamento sembra proprio essere quello di un non ascolto: “lei mangia, beve il succo e lascia lì lo scart//c’è, devi imparare a prenderlo e buttarlo, non devi pensare che ci sia sempre il papà o la mamma dietro che, c’è, c’è anche questo tipo di, gli faccio ascoltare anche queste cose qua. Tipo anche ieri sera, che sia tornati a casa e abbiamo trovato questo e quello là in giro. C’è, e glielo ridici” (242). In realtà la madre trova una giustificazione legandola proprio al periodo adolescenziale della figlia: “ha altre priorità in questo momento ((sorridente)) di mettere a posto il succo di frutta, gliene può fregar di meno. Basta guardare la camera che sembra un campo di battaglia, c’è non c’è speranza, non si vergogna di nessuno” (247) e ancora: “sulle modalità d’ascoltoooo non so, se ci fosse un bel codice ((ride)) che ci spiega come fare noon, è difficile, in questa fase è difficile riuscire a farsi ascoltare, ascolto solo quando vuole lei, quando la cosa le interessa particolarmente” (249).

Rispetto ai discorsi che si sono svolti finora, colpisce quanto la convinzione da parte dei genitori del controllo necessario – a seguito del fatto che la figlia non sia in grado di gestirsi in modo autonomo – sia contraddetto dagli stessi quando si trovano d’accordo nell’affermare che “è sempre sembrata molto autonoma” (266) e ancora “adesso è molto ma molto indipendente e anche nel percorso scolastico questa cosa è saltata fuori” (266).

9.



L’ultima foto positiva scelta dal genitore ritrae “un po’ il senso dell’unione familiare diciamo, del dialogo, del fare le cose assieme” (297) “per cui il desiderio di trasmettere anche un po’ così, il senso dell’unità familiare” (299). Il padre precisa che nella foto manca una figura femminile e di pensarla accanto a una delle figure, quindi comunque presente per ricostruire la loro famiglia.

L’immagine trova d’accordo anche la moglie, infatti come rappresentazione rimanda all’immagine numero 7 da lei scelta, sottolineando però la questione dei compiti, come la foto lascia intendere. Al pari quindi di questi, che “è un tema ricorrente ((sorridente)) del sabato e della domenica” (308) i genitori esemplificano in altri modo il tema espresso dal padre: “la cena, guardarsi un film insieme”(315), “i viaggi insieme” (325).

10/11.



Le immagini negative proposte dalla coppia riprendono uno stesso tema, quindi sono state lette e analizzate anche in questa sede in modo congiunto. Nella prima immagine la madre vuole sottolineare “la droga ((sorride)) ehhhhm (...) vista proprio come paura, nel senso, non è che voglio trasmettergli questo valore, c’è una cosa negativa. Mi auguro di riuscire a tenerla fuori da questa cosa perché è dilagante, quindi insomma mi auguro vivamente di essere in grado, di essere stata capace di trasmettergli (.) il veto assoluto di fronte a questo tipo di esperienze” (341) proseguendo: “anche se poi rimane una paura perché lo si sa, c’è, uno può avere una famiglia idilliaca maaa purtroppo (.) è un tema (.) c’è ha toccatooo figli di persone assolutamenteee normali, inserite in famiglia e normali, e quindi è una cosa che mi spaventa, e dico: cavoli nonostante tutto quello che tu possa dire” (343). Il padre si inserisce nel discorso: “io invece parto da qualcosa prima, prima di arrivare lì da quella: sigaretta e alcool” (350). Ne conseguono una serie di considerazioni legate alla questione sollevata; una prima è legata all’esempio che i genitori possono fornire, che non è sufficiente (352) ma molto dipende dal giro di amicizie e conoscenze della figlia (357). Una seconda questione è legata alla “paura per quello che c’è fuori, che non puoi comunque controllare” (385), che si cerca di arginare con il controllo, ad esempio rispetto al telefonino: “si cerca di controllarglielo comunque” (374) anche se: “non riusciamo assolutamente a controllare il telefonino, fino all’anno scorso sì, ora non lo molla un secondo, quindi è proprio difficile controllarla. C’è stato anche un episodio in classe la scorsa settimana per cui gli insegnanti hanno detto: mi raccomando controllate il cellulare dei figli, io gliel’ho detto così: guarda che devo controllare il telefono l’hanno detto anche i prof ((sorride)) (.) me l’ha fatto vedere da lontano, mi ha fatto vedere con chi chattava perché io gli ho detto: voglio vedere con chi parli” (377). Il discorso prosegue e si conclude nel farmi capire il pensiero rispetto anche al loro ruolo: “io faccio molta leva sulla fiducia, sul fatto di dire: va beh lei comunque possa parlare, raccontare, magari anche solo da un racconto che si possa capire che c’è un problema latente che magari non vuole affrontare apertamente peròò la paura è dell’incontrollabile, perché fino adesso è stata assolutamente gestibile la cosa. Però va beh che è chiaro che negli anni a venire sarà sempre più fuori che in casa e diventa difficile poterla controllare c’è, ci si augura veramente di averle dato le basi per poter discernere cosa è bene e cosa è male, ma l’ignoto rimane” (388). Di nuovo è ribadito il desiderio di trasmettere una capacità critica di scelta e riflessione rispetto agli eventi e alle esperienze della vita.

CAPITOLO IV

Conclusioni.

“I genitori d’oggi hanno un gran bisogno di rendersi conto chiaramente di come vedono la propria funzione di genitori, e di cosa vogliono per (e da) i loro figli [...] e come possono giorno per giorno, un po’ alla volta, tradurre in atto questo desiderio”.

B. Bettelheim, *Dialoghi con le madri*.

“La pedagogia è una riflessione teorica sulla o per la pratica educativa, volta a renderla meno incerta e provvisoria, e a modificare la situazione data attraverso una crescita esistenziale ed umana”.

V. Iori, *Filosofia dell’educazione. Per una ricerca di senso dell’agire educativo*.

Quest’ultimo capitolo è diviso in due paragrafi. Nel primo si trarranno delle considerazioni rispetto alle metodologie usate in rapporto all’oggetto di ricerca, ai risultati emersi e alle suggestioni sorte dal campo d’indagine. Nel secondo paragrafo si vogliono configurare i risultati dell’indagine mettendo in relazione i desideri educativi dei genitori emersi nelle tre fasi di ricerca: le interviste ai singoli partecipanti e le due diverse tipologie di colloqui con le immagini; da questo discorso è possibile anche riflettere rispetto la natura del desiderio stesso, in riferimento alla letteratura indicata.

1. Un confronto metodologico a partire dai dati.

Come si è visto nel corso di questo scritto la tecnica usata è stata quella del colloquio/intervista per indagare il tema di ricerca; in particolare le interviste tramite *Photo-Elicitation*, quindi che supportano l’uso di medium visivi, sono rilevanti da porre in confronto tra loro perché si basano su una stessa impostazione metodologica: le immagini come pretesto per discorrere dell’oggetto di indagine. Risulta quindi possibile, ma non particolarmente utile in questa sede, raffrontare anche le interviste singole poiché seppur condividano lo stesso impianto indagatorio – fare delle domande in profondità – risultano distanti proprio per come si struttura il colloquio (senza l’ausilio di immagini).

Si sottolinea anzitutto una diversità legata a come i genitori hanno potuto maneggiare le immagini e quindi rispetto le tempistiche del lavoro. Come si è detto l’uso di immagini tramite PEI è stato immediato, ovvero le icone sono state proposte agli intervistati nello stesso momento in cui sono stati chiamati a discorrere rispetto a cosa comunicavano le stesse. La percezione del lavoro – in termini di difficoltà, note positive e negative, criticità e punti di forza – è stata chiesta ai genitori durante e a fine lavoro; si potrebbe dire che i loro commenti su quanto svolto erano stati dati “a caldo” proprio perché emersi durante la ricerca stessa.

Nelle interviste PDPE al contrario, i genitori hanno avuto tempo (circa una settimana) per elaborare il lavoro da svolgere e quindi alla richiesta del ricercatore di restituire le

impressioni sul lavoro, le loro risposte sono state più ragionate, il che lasciavano intendere una più o meno cosciente elaborazione. In altre parole questo gruppo di genitori sembra aver avuto più tempo per riflettere sul lavoro di ricerca che ha svolto.

In termini quantitativi le restituzioni sono state più numerose nella seconda parte di interviste piuttosto che nella prima; in ogni caso è stato decisivo l'uso del diario di ricerca, che ha permesso al ricercatore di non disperdere i commenti fuori registrazione rispetto alla questione analizzata. Le prossime pagine sono divise in due parti; la prima si focalizza sul rapporto tra riflessione teorica sull'uso delle immagini e la pertinenza e il riscontro degli elementi sottolineati dalla letteratura rispetto il lavoro empirico. La seconda parte pone ulteriori questioni critiche legate nello specifico al lavoro empirico nelle diverse fasi di questo lavoro.

1.1.L'uso delle immagini. Un confronto con la letteratura.

Questo breve lavoro svolto a posteriori vuole sottolineare alcune peculiarità e caratteristiche proprie dell'immagine che emergono usando le stesse in un qualsiasi lavoro di ricerca; è interessante notare una corrispondenza con la letteratura solo quando ci si è trovati a riflettere sull'uso che si è fatto delle rappresentazioni. Questi pensieri sono nati in particolare seguendo il testo di Olaf Breidbach e Federico Vercellone, in dialogo Michael Emmison e Philip Smith, che dal mio punto di vista sono risultati puntuali in termini di chiarezza espositiva e come guida rispetto i punti che verranno esplicitati di seguito.

- L'immagine può essere letta come cornice, ovvero rispetto "i contesti entro i quali un'immagine o parte di un'immagine è presentata allo spettatore"¹. Ciò significa che l'interpretazione si sviluppa perché chi guarda mette in relazione le parti con il tutto (e viceversa) non prescindendo dal contesto in cui l'immagine è inserita. Un banale esempio è nei riguardi di un'immagine che mostra una donna nuda: essa può essere letta diversamente rispetto a come appare, oppure se compare in una rivista pornografica piuttosto che in un giornale che si batte per il femminicidio. In questo è chiaro che le immagini proposte proponevano contesti diversi di lettura, ed era compito del ricercatore settorializzare lo sguardo rispetto l'oggetto della ricerca; ma nonostante questa operazione preliminare allo svolgersi dell'indagine, il genitore era libero di stare nel tema proposto in modo libero ed originale. Da questo punto di vista l'immagine funziona "come una cornice [se] nell'immagine abbiamo così riconosciuto il nostro mondo; essa lo enfatizza lo rende perspicuo a noi"². L'immagine allora veicola, con l'interpretazione, un contenuto che non si riduce ai vincoli materiali proposti dalla rappresentazione stessa, ma rompe la cornice a favore dell'emersione della personale visione – sul tema di ricerca – che spazia oltre la rappresentazione stessa. È così che un padre (PEI, T1, r.63) *immagina* che il muro che sta guardando ritratto nella figura proposta sia mezzo crollato, ad indicare lo sforzo dei figli di andare oltre i limiti e sperimentarsi; oppure un altro padre (PEI, T3, r.263) che vedendo nell'immagine proposta la rappresentazione di lui e la moglie ormai anziani, immagina che i figli siano in altri luoghi, a farsi la loro vita in serenità.

¹ M. Emmison, P. Smith, *Researching the visual*, Sage Publications, London, 2000, p.67.

² O. Breidbach, F. Vercellone, *Pensare per immagini*, Bruno Mondadori, Milano, 2010, p.75.

Se “l’immagine, che «viene messa in cornice», costituisce così un punto fermo nella molteplicità delle forme”³, le cornici possono essere spezzate: le figure mostrate hanno permesso di portare alla luce nuovi significati a partire dall’immagine proposta e non immediatamente associabili agli elementi che le componevano; i figli immaginati ma non presenti nella rappresentazione sono esemplificativi del fatto che l’immagine rinvia comunque ad un altrove, che fa sentire la sua presenza al di là del quadrato di carta stampata.

- Entrare e stare nell’immagine, come uscirne e mettere fuori gioco il contesto, dice comunque dello spettatore dal momento che egli può identificarsi o meno con ciò che l’immagine propone. L’identificazione è quindi lo sviluppo di una relazione con gli elementi che si ritiene appartengono in quel momento all’osservatore; così una madre può identificarsi in modo diretto con la domatrice delle tigri, oppure un’altra con l’immagine femminile di Hitler che riprende il suo essere a volte dittatoriale. In questo senso l’immagine è letta anche come intuizione: “nel venire a contatto con l’immagine, attraverso l’esperienza di ciò che noi conosciamo come immagine, realizziamo anche il suo ordinamento nel mondo delle nostre immagini interiori”⁴; in questo senso la visione dell’immagine di Hitler attiva nella mente dello spettatore le rappresentazioni ad esso relative – forza, carisma, persuasione, potere, sicurezza ecc. – in modo che “la nostra esperienza si propone così sempre come una «figurazione» del sapere intorno all’esperienza”⁵. Il passaggio identificativo non è quindi dettato da particolari elementi estetici o esteriori, piuttosto il soggetto si ritrova nella rappresentazione in quanto essa lo identifica nelle sue disposizioni, è per certi versi immagine di sé.
- Un terzo aspetto connesso a quanto affermato nel punto precedente riguarda la posizione del soggetto all’interno della rappresentazione, ovvero “l’identità che è invocata in una particolare immagine”⁶. Nell’immagine di una donna con un bambino, la posizione del soggetto “madre” è probabilmente centrale per interpretare il ruolo che ricopre nell’immagine; se la stessa donna fosse posizionata a lato della stanza, la sua posizione cambierebbe e di conseguenza anche la disposizione dello spettatore mentre guarda l’immagine. Seppur questo processo associativo sia spesso incentivato da come l’immagine è strutturata, esso non è scontato. Rispetto a questo cito l’esempio (PDPE, T1, immagine 3) che ritrae l’interno di un teatro: il soggetto è posizionato sul palco, in un angolo dietro le quinte; è quindi ipotizzabile leggere la posizione del soggetto “genitore” da quell’inquadratura: pronto per entrare in scena avendo peraltro alcuni spettatori di fronte (come l’immagine mostra). In realtà se questa è stata una prima lettura di un genitore nella coppia, l’altro si posiziona fin da subito dalla parte del pubblico, quindi l’inquadratura non è legata al suo punto di vista ma a quello del figlio (che lui vede sul palco) che rivolge il suo sguardo al genitore seduto in platea. Questo gioco di posizione è importante nella misura in cui mette in circolo pensieri differenti rispetto a ciò che l’immagine può comunicare.

³ *Ivi*, p.77.

⁴ *Ivi*, p.76.

⁵ *Ibidem*.

⁶ M. Emmison, P. Smith, *Op. Cit.*, 2000, p.68.

- Un ultimo aspetto da sottolineare è il *reading*, ovvero il “processo di decodifica dell’immagine”⁷, che è possibile leggere su un doppio livello.

Il primo, legato al particolare momento di decodifica, “suggerisce che le persone possono leggere la stessa immagine in modo divergente, in base alla loro identità, alle esperienze di vita, alla posizione del soggetto adottata”⁸. Così la madre si sente domatrice perché il suo ruolo si è formato anche su quelle caratteristiche, oppure la lettura dell’immagine può essere ancor più contingente al momento rispetto alle disposizioni personali dello spettatore; è un padre ad affermare “se venivi [rivolto al ricercatore] un altro giorno magari ne sceglievo delle altre” (PEI, T6, 13), quindi rispetto al periodo che sta vivendo non solo la famiglia, ma anche lo stesso genitore.

Il secondo livello riguarda una decodifica che chiama a riflettere sul ruolo giocato dal senso comune, inevitabilmente presente in ognuno di noi nel momento in cui l’immagine viene letta o creata. Si prenda l’immagine numero due (PEI) come esempio, che ritrae due figure immerse nei libri; il processo che ha portato il ricercatore a quella rappresentazione partiva dal presupposto di svincolarsi dal concetto scuola, pur rimanendo nell’ambito dell’apprendimento (legato ai libri). L’idea che si voleva veicolare è che il genitore può trovarsi in difficoltà nel gestire il suo ruolo, ma neanche l’ausilio di libri (d’istruzione) può in fondo supportarlo; la difficoltà che traspare nelle figure ritratte è data proprio dall’essere sommersi dai libri, in una confusione costitutiva dell’essere genitore in quanto non è possibile apprendere il ruolo se non con l’esperienza. Gli elementi presenti e che caratterizzano l’immagine sono due: i libri e le figure: i primi sono proposti come veicolo di istruzione e apprendimento, mentre le figure umane sono volutamente stilizzate (per evitare che i genitori li associassero facilmente ai figli). Se nell’interpretazione dell’immagine il senso comune gioca un ruolo decisivo, compito del ricercatore è “prestare l’attenzione non tanto al risultato, cioè all’immagine bell’e pronta, bensì al processo della sua formazione, al condensarsi di una rappresentazione che è sempre in dialogo, e forse in conflitto, con altri modi possibili di organizzare la visione. Non è tanto il prodotto che interessa, ma il configurarsi di un processo della visione”⁹. Ne consegue, rimanendo nell’esempio, che effettivamente i genitori hanno riconosciuto i libri come strumento di apprendimento, ma hanno facilmente associato le figure presenti ai figli, proponendo un’interpretazione dell’immagine dettata dal senso comune che riguarda la formazione scolastica dei figli.

Per il ricercatore, come auspicio e accortezza metodologica in eventuali altre ricerche con l’ausilio di *Photo elicitation*, si tratta di prestare più attenzione al processo di costituzione dell’immagine e considerare quanto il senso comune giochi un ruolo determinante nell’interpretazione della stessa. È cambiando punti di vista, riflettendo sugli elementi proposti, interrogandosi su come quell’immagine può essere letta, che è possibile proporre un *medium* in grado di problematizzare la visione, pur partendo da associazioni condivise ma sapendosi poi vincolare a favore di letture personali sul tema proposto.

1.2. Riflessioni e criticità.

⁷ *Ivi*, p.67.

⁸ *Ivi*, p.68.

⁹ O. Breidbach, F. Vercellone, *Op. Cit.*, 2010, p.93.

Ad una corrispondenza tra riflessione teorica sull'immagine e lavoro empirico con le stesse, quest'ultima parte vuole indicare alcune ulteriori criticità emerse nelle diverse fasi della ricerca.

I genitori evidenziano in prima istanza una generale difficoltà rispetto al compito che si sono trovati a svolgere (tranne per una coppia: “non è stato particolarmente difficile” – T4, 8). La fatica è emersa in entrambe le tipologie di interviste: nel primo caso non espressamente segnalata mentre nelle interviste PDPE sia durante il colloquio conoscitivo dei genitori e successivamente nell'incontro di discussione delle immagini. Come riportato nel diario di ricerca, due coppie su quattro della seconda fase di indagine si sono mostrate sorprese e spiazzate alla richiesta di lavoro proposta dal ricercatore, tant'è che si è dovuto precisare che la ricerca delle immagini doveva essere prima di tutto un piacere, e pertanto non doveva essere motivo di ansie o malavoglia. In fase di restituzione sono gli stessi genitori a segnalare difficoltà: “non è facile” (T1, 19) in particolare emerge la difficoltà di passare dalle parole (e dal pensiero) ad una rappresentazione che possa restituire in modo esaustivo la questione: “difficilissimo (...) proprio la complicazione di tradurre [...] un discorso in un'immagine” (T1, 4-6) e ancora “alcune proprio uhm non sono completamente come le intendevo io però” (T1, 6). Anche in una intervista PEI il genitore evidenzia questo aspetto: “è molto difficile inquadrare un concetto così e trovare un'immagine che ti restituisce quel concetto lì” (T6, PEI, 214).

Un altro padre citando la fatica, afferma: “io mi sono trovato molto in difficoltà (.) c'è non non (.) c'è non pensa//non riesco a trovare immagini da associare al mio desiderio di educare, io almeno, personalmente, non riesco a (.) ad associare un'immagine al mio desiderio di educare” (T2, 2). Il discorso viene declinato rispetto ad altri temi tra loro connessi, in particolare:

- Non è scontato che un genitore rimanga nei limiti che il ricercatore invita a mantenere nella scelta delle immagini. Nel caso PEI infatti una madre non raggiunge le 5 immagini chieste perché su 30 non ritrova la quinta che completa il panorama circa il ruolo genitoriale che ricopre, o ancora una madre in un'intervista PDPE afferma: “io ne avevo già messe dentro una decina (.) che sono tante le cose” (T1, 22). Si ribadisce quindi che scegliere le immagini è una questione soggettiva e contingente.
- La stessa scelta delle immagini può essere caratterizzata da un diverso grado di incertezza. Nel caso delle interviste PEI i genitori erano all'oscuro se l'immagine proposta loro li riguardava, infatti la citazione estrapolata dalle interviste singole è stata mostrata solo a colloquio terminato. In 8 casi però il genitore sceglie con sicurezza l'immagine che il ricercatore ha elaborato a partire dalle sue parole; in particolare in alcuni casi è lo stesso genitore a rendere palese questo riconoscimento: “qua mi ci sento tutta” (T6, r.84) afferma una madre quando vede l'immagine della domestica, oppure un padre alla vista del semaforo: “poi va beh questo” (T4, r.282).
- Un'ulteriore difficoltà sorge anche a immagini scelte, poiché “non è proprio detto che sono le più importanti, ma quelle che magari l'immagine ti rappresenta di più, una cosa” (T1, 24); quindi un'immagine può essere scelta per il senso complessivo che trasmette oppure per un particolare che la riguarda, tant'è che spesso i genitori si soffermano su dettagli piuttosto che sull'insieme della rappresentazione.

- Infine è da sottolineare che in entrambi i casi il lavoro di scelta delle immagini è stato solitario, e soprattutto nelle interviste PDPE ciò ha implicato per il genitore un lavoro di riflessione sul proprio ruolo non scontato e neanche facile; come afferma una madre infatti “magari mi veniva più facile parlando con un tuo aiuto piuttosto che da sola così (.) sono rimasta un po’ spiazzata” (T2, 14).

Anche durante il colloqui i genitori hanno mostrato talvolta delle difficoltà in due termini: esse erano legate alle sollecitazioni del ricercatore che non sono state approfondite, oppure nell’attribuire significati all’immagine scelta dal partner.

Nel primo caso in particolare è interessante notare quanto a volte il lavoro sulle immagini tendeva, da parte dei genitori, a porsi come giudizio sulla pertinenza della foto proposta con il tema della ricerca. Chiaramente l’uso dell’immagine era principalmente occasione per apertura al dialogo a partire da elementi metaforici rispetto al desiderio del genitore, quindi evitando attribuzioni di valore; questo in realtà è stato ben recepito dai genitori, tant’è che se un genitore tendeva a giustificarsi rispetto alla pertinenza dell’immagine proposta era il partner a frenare questi pensieri; ad esempio nelle interviste PEI è un padre a ricordare che “ognuno lo interpreta in maniera diversa” (T1, r.186) o ancora “le interpretazioni possono non essere quelle che in effetti devono dar di essere” (T4, r.414); ma anche nelle interviste PDPE sempre un padre accenna che “non penso che ci sia il giusto o sbagliato” (T2, r.96).

Nel secondo caso invece l’immagine proposta dal partner risultava ostica da significare per l’altro genitore, che esplicitava questa sua difficoltà: “il fatto dell’immagine (.) mi metti davanti una tavoletta di cioccolato qua io non ci vedo assolutamente nulla (.) chiaro che è difficile per me poter commentare un’immagine del genere” (T2, r.315).

Un ultimo elemento da sottolineare riguarda il lavoro complessivo proposto ai genitori. In generale è possibile rivedere delle difficoltà proprio nel loro mettersi in gioco in modo completo, poiché come afferma un padre a microfono spento e intervista ultimata, non è scontato che un genitore racconti ad un estraneo (seppur riconosciuto come ricercatore) aspetti personali legati alla sua vita personale e familiare.

Una seconda questione riguarda in particolare le interviste PDPE rispetto al metodo che i genitori hanno seguito nella ricerca delle immagini da proporre. Si fa riferimento soprattutto a questa fase poiché nelle interviste PEI il percorso di lavoro era stato già tracciato dal ricercatore, mentre in questa seconda fase sono stati i genitori a condurre la conversazione facendo riferimento alle loro immagini; l’intervistatore si è limitato a distribuire i turni della conversazione per non focalizzare l’attenzione in modo duraturo su un genitore e successivamente sull’altro.

A fronte quindi di una generale fatica “per centrare il tema più che altro” (T3, 2) i genitori hanno adottato diverse strategie per giungere alle immagini; in generale come afferma un padre rispetto alla scelta di una sua foto: “sono andato a cercarla perché non sapevo dove trovarla, c’è non sono partito dalla foto (.) ehm (...) per tirar fuori diciamo il significato, ho fatto il contrario” (T2, 301). Si evidenziano quindi due possibili percorsi: da un lato è possibile avere chiaro un significato e cercare una foto che lo rispecchi maggiormente, mentre dall’altro un’immagine può colpire per un motivo particolare e rivedere in essa aspetti legati al proprio ruolo.

Che si parta dalla foto piuttosto che dal significato, concretamente i genitori hanno adottato strategie diverse per giungere pronti alla conversazione.

- Per sopperire ad uno spiazzamento e ad una difficoltà iniziale è possibile ricorrere a delle note: “ho fatto fatica e infatti ho dovuto prima segnarmi delle cose, degli appunti se non riuscivo aaaa, c’è non riuscivo a focalizzare il mio desiderio e associarlo all’immagine, quindi ho fatto anche io un po’ di fatica sinceramente, non è stata immediata la cosa” (T2, 10).
- Le immagini sono state ritrovate in diversi ambiti: dalle riviste, ai quadri appesi in casa, al vasto mondo del web. In particolare è proprio “cercando su internet insomma le immagini riguardo” (T4, 10) che è possibile fare le associazioni tra desiderio e ruolo educativo del genitore, tant’è che molte immagini proposte dai genitori erano in formato digitale, quindi evidenziando chiaramente la ricerca online.
- Essendo i tempi della ricerca piuttosto dilatati – generalmente intercorreva una settimana dall’incontro conoscitivo al colloquio – il genitore gestiva in autonomia il suo tempo e per non disperdere il senso attribuito a quell’immagine ricorreva alla titolazione della stessa. Dare un titolo diventa quindi una strategia per saldare significato a significante.

Un ulteriore aspetto interessante da notare, anche se esplicito in due madri su quattro nelle interviste PDPE, è legato alla scelta di proporre le immagini come una narrazione. La singolarità della decisione è particolarmente consona all’impianto della ricerca perché fa emergere in modo palese quanto discorrere del proprio desiderio educativo è in realtà anche raccontare aspetti selezionati una storia che riguarda inevitabilmente ogni genitore. Proporre quindi una restituzione in questi termini durante l’intervista, quindi secondo una logica che ritrae il desiderio del genitore, è particolarmente appropriata e puntuale nella misura in cui rispecchia globalmente il ruolo esercitato in famiglia. Ad esempio una madre esplicita, ripercorrendo le immagini scelte, proprio questa sua logica narrativa: “deve cercare lui stesso comunque in base alle radici che ha e che gli sono stati dati [prima immagine], con l’amore incondizionato che gli è stato dato [seconda immagine], si tenta eh, di insegnargli la propria razionalità [terza immagine] utilizzando il cuore [quarta immagine], la vitalità gliela vorremmo anche trasmettere [quinta immagine] però nello stesso tempo devi essere tu a gestire la tua vita e io non ti proteggo più. Non sei un oggetto, non sei mio [sesta immagine]” (T3, r.218).

Come accennato sono due le coppie che non hanno accettato di partecipare alla seconda fase di ricerca con le immagini (PDPE). Le ragioni sono chiare e ravvisabili anche in letteratura, infatti può capitare che “i partecipanti possano rimanere intimiditi o scettici rispetto ai ricercatori, o possano assumere comportamenti che riflettono le aspettative sociali”¹⁰. Nel caso di questa indagine una coppia ha preferito non impegnarsi nel lavoro, seppur non declinando immediatamente, perché occupata in questioni familiari. In un altro caso invece i genitori hanno accettato e come per gli altri genitori anche con loro si è fatto un colloquio preliminare per illustrare la ricerca e il lavoro da svolgere; tuttavia a seguito di una loro esplicita collaborazione hanno rinunciato giustificando la loro scelta nel gravoso impegno che avrebbe richiesto il lavoro sia in termini di tempo ma soprattutto rispetto alla scelta delle immagini. Infatti hanno ragionato rispetto al desiderio di affrontare

¹⁰ P. M. Van Auken, S. Frisvoll, S. I. Stewart, *Op. Cit.*, 2010, p.384. Traduzione mia.

il lavoro con più tranquillità, poiché la scelta delle immagini non è un passaggio scontato, e quindi per mancanza di tempo hanno preferito declinare.

2. Risposte alla domanda di ricerca.

Questo lavoro di ricerca si configura come un'esplorazione sul tema in oggetto, dalla quale è possibile trarre due conclusioni tra loro strettamente connesse e che verranno approfondite nelle prossime pagine.

La prima conclusione punta al cuore dell'oggetto della ricerca: il desiderio. A partire da un rinnovato desiderio educativo rivolto alla felicità dei figli come categoria chiave, si vogliono estrapolare nuovi desideri manifesti riconosciuti e nominati dei genitori per evidenziare e comprendere le diverse sfaccettature educative che li caratterizzano. In particolare la lettura delle trascrizioni in ogni fase delle interviste ha permesso di individuare nei testi prodotti dai genitori una serie di desideri da loro sottolineati in modo esplicito, estrapolati dal ricercatore non prescindendo dal senso e dal contesto indicato dall'intervistato.

La seconda conclusione riguarda la natura del desiderio, poiché in genitori con figli all'alba dell'adolescenza esso è caratterizzato da una sua costitutiva ambivalenza. Coerente infatti con l'idea di desiderio adottata, esso si mostra in alcuni significanti talora molto chiari, ma che sfuggono in realtà ad una significazione completa ed esaustiva; in altri termini è possibile nominare il desiderio solo se lo si considera per natura multiforme e contraddittorio, talora spiazzante perché non riassumibile o catalogabile in forme definite. Se un genitore sviluppa un proprio desiderio quando si trova ad esercitare il suo ruolo educativo, si tratta di render valore di queste manifestazioni di desiderio non disconoscendo il fatto che è possibile nominare i desideri che essi sentono proprio a partire da questa loro ambiguità. In particolare nel secondo sotto-paragrafo si è partiti dalla precedente codifica e dalle più ampie analisi svolte nel capitolo precedente, notando che al quadro costituito dai desideri manifesti qualcosa sfuggiva, mancava di una linea di coerenza che tenesse insieme in modo complessivo i significati emersi. Si trattava di addentrarsi nelle manifestazioni evidenziate nel sotto-paragrafo precedente per approfondire ulteriormente quanto detto dai genitori, dando voce alle sfumature, alle contraddizioni, alle note più fastidiose o gioiose del desiderio, senza inferenze o interpretazioni ma con il presupposto che questi elementi abbiano un valore forte per quanto riguarda la comprensione della natura del desiderio stesso. Per l'analisi sono state altresì riprese le trascrizioni e le immagini leggendole in modo congiunto, valorizzando due linguaggi – il verbale e il grafico – che in questa ricerca sono andati di pari passo.

2.1. Quale desiderio educativo dei genitori per i propri figli?

Come si è detto un primo lavoro sui dati emersi è stato quello di rileggere congiuntamente i dati grezzi delle trascrizioni con le prime analisi e interpretazioni indicate nel capitolo precedente. I dialoghi con i genitori, sia rispetto le interviste singole, ma ulteriormente per quanto riguarda i colloqui con le immagini, hanno lasciato modo a padri e madri di

esprimersi in modo esplicito rispetto ai desideri educativi da loro riconosciuti nei riguardi dei figli. Pur restando ad un livello più generale, ciò che si nota in modo significativo riprende le parole di Ariès quando afferma che felicità, salute ed educazione sono le principali preoccupazioni dei genitori¹¹.

Nonostante gli avvenimenti storici, le battaglie civili e il progresso che caratterizza i nostri giorni rispetto al periodo a cui si riferisce l'autore, sembra che le preoccupazioni genitoriali e di conseguenza i loro desideri educativi non siano mutati nel tempo, almeno a livello generale. D'altra parte la categoria che emerge in modo esplicito ed evidente è quella della felicità: i genitori desiderano che i loro figli siano felici in senso molto ampio, come tutto ciò che concorre ad una realizzazione del ragazzo che asseconi le sue personali inclinazioni e gli permetta di vivere una vita serena. Questo è ciò che è emerso in modo evidente dalle interviste ai singoli genitori, in particolare nel capitolo tre paragrafo 2.2.

Se l'analisi di Ariès risulta ancora attuale, ciò non toglie che nei riguardi della ricerca questa conclusione risulta parziale. La felicità pone infatti una serie di domande che piuttosto che invitare a dare delle risposte, problematizzano la questione del desiderio; ad esempio rispetto a quale felicità si auspica per il proprio figlio, che ruolo ha il genitore in questo processo, se la felicità di uno significa compromesso per l'altro, se la felicità personale di ognuno è coniugabile con quella degli altri ecc. Le interviste svolte con l'ausilio delle immagini come medium sono subentrate in modo pertinente all'impianto complessivo d'indagine per cercare di fornire nuovi elementi di riflessione rispetto al desiderio educativo di felicità dei genitori verso i figli. Le conversazioni svolte hanno quindi ampliato i significati e hanno consentito di elaborare delle prime risposte sul tema oggetto della ricerca.

Per questa conclusiva fase di analisi dei dati volta a restituire una panoramica conclusiva sul tema, si è adottata una nuova analisi del contenuto a partire dalle interviste singole per addentrarsi maggiormente sulle due tipologie di *Photo Elicitation interviews*. Questo lavoro ha permesso di portare ad emersione i desideri manifesti dei genitori e riflettere rispetto al senso che essi hanno voluto attribuire alle loro parole.

Riprese nuovamente in mano le trascrizioni dei colloqui con le immagini, si è seguito un processo che ha visto la selezione e lettura attenta delle parti interessanti rispetto all'oggetto ricercato, non prescindendo dalle precedenti analisi ermeneutiche svolte (e illustrate nel capitolo precedente). Queste nuove letture hanno messo in evidenza una serie di desideri espressamente nominati dai genitori che costituiscono le nuove unità di significato presenti nel testo. I temi salienti trovati sono così stati successivamente suddivisi rispetto al contenuto comunicato a partire dalle parole dei genitori stessi; non sono state adattate categorie pre-scelte e riempite secondo i contenuti emersi, ma a partire dalle parole dei genitori e dai temi da loro sollevati sono state create ex-novo delle categorie tematiche; purché il desiderio sia personale e unico rispetto al singolo, è stato infatti relativamente agevole individuare dei significati comuni, considerando il fatto che genitori differenti hanno talvolta espresso desideri simili.

¹¹ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Laterza, Roma-Bari, 2006, p.474.

In ognuna di queste categorie sono quindi racchiusi i significati palesi emersi dalle conversazioni con i genitori attraverso l'ausilio del medium immagine; la riflessione che su di essi si è fatta ha permesso ulteriormente di ricondurre tali contenuti in due macro-categorie principali che racchiudono concretamente quali aspetti educativi del desiderio sono legati al ruolo genitoriale a partire da una riflessione proprio sul termine educazione. Le due categorie riguardano:

- La salute è intesa in senso più ampio come contenitore di desideri che riguardano il benessere fisico e psicologico auspicato per i figli. Non si tratta a livello specifico di considerare solo l'attenzione e la cura materiale e affettiva del genitore nei riguardi del proprio figlio, che emerge soprattutto legata ai primi anni di età quando il bisogno di supporto e vicinanza del bambino è più marcato; con questo termine si vogliono intendere quei desideri volti a incentivare e preservare la «salute psicologica» del proprio figlio, ovvero ciò che potrebbe concorrere a farlo sentire meglio nel contesto in cui vive. Siamo nell'ambito dell'educazione intesa come educare, “che vuol dire nutrire, allevare”, concetto che rimanda al termine *trofè* platonico, inteso come “«cura», nel senso degli accudimenti fisici e morali verso chi cresce”¹².

- La categoria dell'educazione in senso stretto, che è possibile intendere in questa sede in due modi che forniscono ulteriore specificità al desiderio educativo dei genitori.

Il primo fa capo alla “buona educazione”, quindi ai desideri che hanno a che fare con le modalità di rapportarsi agli altri, nel rispetto dell'interlocutore.

Il secondo modo riguarda invece un'idea di educazione più complessa¹³, che lambisce il concetto greco di *paideia*, intesa socraticamente come formazione di un'umanità superiore individuale, ma allargandosi anche alla formazione politica dei ruoli sociali con Platone¹⁴; spesso questo termine “è tradotto con la parola «cultura», nel senso di ciò che può rendere l'uomo capace di assumere la forma che gli deve essere propria”¹⁵. In particolare dal punto di vista del desiderio educativo dei genitori, è possibile porre una distinzione insita al termine educazione.

Da un lato esso rimanda ad *educare*, etimologicamente composto dalla particella *e* (da, di, fuori) e *ducere* (condurre, trarre), intesa come condur fuori l'uomo dai difetti che lo corrompono, portandolo verso la moralità; in senso più generale l'ambivalenza dell'atto si esplica nell'azione maieutica del “tirar fuori”, far emergere qualcosa che nell'altro è già presente, oppure è volto a “portar via”, condurre in un altro luogo il soggetto; questa duplicità concorre a rendere l'azione del genitore ambivalente, come la natura stessa dell'atto educativo. Dall'altro lato la complessità del termine fa riferimento anche all'*instruere*, inteso come una “regione strutturale della struttura educante, relativa alla immissione ed alla acquisizione di nozioni, abilità, condotte, e soprattutto di schemi comportamentali di modelli epistemici oggettivamente definibili in termini operativi e comportamentali quanto a livelli, sequenze, mezzi, segni e gesti di immissione e di acquisizione”¹⁶.

¹² Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

¹³ R. Massa, *Op. Cit.*, 1987, p.48.

¹⁴ Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p.38.

¹⁵ Cfr. R. Massa, *Op. Cit.*, 1997.

¹⁶ R. Massa, *Op. Cit.*, 1987, p.47.

È interessante notare questa triplicità di significati – cura, portare via, insegnare – insiti nel termine educazione, leggendoli nella loro interconnessione, poiché d'altra parte “non si può istruire qualcuno senza averne cura. Non si può addestrare un animale senza nutrirlo e addomesticarlo”¹⁷.

In ogni caso se un desiderio viene indicato in una categoria, essa non preclude la sua appartenenza ad un'altra; la suddivisione si rende utile per rispettare il significato complessivo del termine educazione, che viene associato in questa ricerca al tema del desiderio, nonché per dar conto delle sfumature di senso indicate dai genitori; in ogni caso ogni desiderio ritrovato è in senso lato un desiderio educativo sentito dai padri e dalle madri intervistati.

La categoria madre si è detto essere quella della felicità auspicata dei genitori per i loro figli, alla quale si rivolgono le due precedenti categorie; è un desiderio generico ma che racchiude il senso delle azioni educative rivolte ai propri ragazzi, poiché si tratta di fare in modo che nel presente e nel futuro si sentano appagati, che abbiano soddisfazioni e che si realizzino in ciò che ritengono migliore per loro stessi.

Nella tabella seguente vi è illustrato un esempio di come è stata condotta questa ultima analisi sui dati raccolti.

Testo	Unità di significato	Categoria	Macro-categoria
Dicevo, il palloncino ce l'ho, mi è scappato. E' evidente che al momento mi dispiace ehm però ehm questo palloncino insomma andrà da qualche altra parte, non è detto che si impigli subito in un ramo, andrà e magari capiterà alla vista di qualcun altro. Eh la mano è la nostra il palloncino sono loro (PEI, T1, 83)	<p>“Dicevo, il palloncino ce l'ho, mi è scappato. E' evidente che al momento mi dispiace ehm però ehm questo palloncino insomma andrà da qualche altra parte, non è detto che si impigli subito in un ramo, andrà e magari capiterà alla vista di qualcun altro. Eh la mano è la nostra il palloncino sono loro”</p> <p>Il genitore, pur riconoscendo che il figlio debba prendere la sua strada, non vorrebbe lasciarlo andare perché prevede per lui una strada difficoltosa da percorrere che invece vorrebbe supervisionare; sono presenti elementi come il caso, variabile che provoca incertezza (“chissà cosa succede”) oppure i rami come ostacolo concreto che potrebbero causare fatica per il figlio.</p>	<p>Desiderio che il figlio mantenga un legame (radice) con la propria famiglia d'origine.</p> <p>In particolare il supporto dei genitori può essere un aiuto alla sua realizzazione.</p>	Desideri di educazione istruzione.
Al di là di tutto	Al di là di tutto ehhhhhh l'idea è quella che	Desiderio che il	

¹⁷ Cfr. R. Massa, *Op. Cit.*, 1997.

<p>ehhhhhh l'idea è quella che comunque lei prenda il volo insomma, libera di prendere il volo verso quella che sarà la suaaa, quello che sarà il suo futuro ehh comunque che noi saremmo sempre come riferimento. Sono abbastanza collegate le due immagini: lasciarla libera di volare dandole comunque quella che è la radice della famiglia, e quindi che si senta sempre alle spalle questa sicurezza e questoo punto di riferimento che è comunque la nostra famiglia (PDPE, T4, 180).</p>	<p>comunque lei prenda il volo insomma, libera di prendere il volo verso quella che sarà la suaaa, quello che sarà il suo futuro ehh comunque che noi saremmo sempre come riferimento Sono abbastanza collegate le due immagini: lasciarla libera di volare dandole comunque quella che è la radice della famiglia, e quindi che si senta sempre alle spalle questa sicurezza e questoo punto di riferimento che è comunque la nostra famiglia.</p> <p>Il genitore riconosce la sua presenza nella realizzazione della vita del figlio come condizione positiva per il futuro.</p>	<p>figlio mantenga un legame (radice) con la propria famiglia d'origine.</p> <p>In particolare viene riconosciuta al figlio la possibilità di fare delle esperienze ma esse non devono precludere un legame con l'origine.</p>	
--	---	---	--

2.1.1.I genitori desiderano la felicità dei figli.

Prima di addentrarsi nell'analisi delle diverse manifestazioni di desiderio emerse, si vuole dedicare spazio nuovamente al desiderio di felicità dei propri figli; infatti al di là dei risultati già noti delle interviste singole, che evidenziano una condivisa e molto diffusa idea di realizzazione per i figli, anche a seguito dei colloqui con l'uso delle immagini come *medium* i genitori ribadiscono quanto sia auspicata una generica felicità per i ragazzi (PEI, 19). Nelle loro parole emergono quattro argomentazioni a sostegno di questa categoria chiave.

- La prima sottolinea quanto l'intervento del genitore, le sue parole e azioni in famiglia, sia determinante nel raggiungimento della felicità dei figli, declinato su tre livelli nel quale compaiono desideri volti a questo proposito. Ad un terzo livello il desiderio del genitore di vedere i propri figli felici non implica un suo intervento diretto ma possibile, qualora lo ritenesse necessario (PEI, 17)¹⁸; ad un secondo livello il genitore genericamente desidera dare felicità ai figli (PDPE, T3, 1) anche semplicemente desiderando di passare del tempo insieme alla propria famiglia (PEI, 8), quindi individuando un suo intervento in termini di presenza e vicinanza ma non diretto con azioni specifiche, mentre ad un primo livello egli esplicitamente desidera dare felicità educando proprio all'allegria e alla vitalità (PDPE, T3, 6), allestendo momenti e incentivando un clima sereno e disteso.
- La seconda argomentazione evidenzia quanto la felicità non si manifesti in riferimento ad un diverso grado di intervento del genitore, ma anche rispetto ad un più preciso desiderio che vede il figlio aspirare a ciò che egli personalmente desidera; i genitori sono così concordi nel riconoscere al proprio figlio di seguire le proprie aspirazioni, pur rintracciando

¹⁸ Le interviste PEI vengono citate in riferimento al numero dell'immagine; per i colloqui PDPE viene riportato il numero T della coppia e il numero dell'immagine.

nelle parole da loro pronunciate alcune sfumature che li implicano in diverso modo rispetto a questa realizzazione dei figli. In un caso si desidera che il figlio persegua le sue aspirazioni ma rimanendo vincolato a delle regole dettate dal genitore (PDPE, T4, 2), in un altro caso invece viene posto l'accento sulla completa libertà data al figlio (PEI, 10), mentre nell'ultimo caso è sottolineata una certa difficoltà e non scontatezza del genitore nel dar voce a questo suo desiderio nei riguardi del ragazzo (PDPE, T2, 1/2).

- Nonostante emerga quanto la felicità e la realizzazione desiderata dai genitori sia tuttavia non sempre facile da incentivare, essa trova un solido ancoraggio in un altro desiderio sentito dai genitori, ovvero l'autonomia dei figli (PDPE, T1, 3). Anche in questo terzo caso i padri e le madri intervistate individuano alcune particolarità poiché il desiderio si manifesta nel formare persone autonome e capaci di badare a se stesse (PEI, 25), ma anche in grado di districarsi nella frenesia e nel caos della quotidianità (PDPE, T3, 5), oppure sapendosi organizzare e pensare alla propria vita (PEI, 5) ragionando in modo personale, con la propria testa (PDPE, T2, 3). In questa prospettiva, concedendo progressivamente occasioni per far sperimentare ai figli una loro autonomia, i genitori ad esempio sottolineano il desiderio che il proprio figlio badi ad un animale domestico rispetto ai bisogni che richiede (PEI, 27; PDPE, T2, 10). Inoltre un ulteriore aspetto legato a questo tema sottolinea l'importanza che il proprio figlio raggiunga una certa autonomia per affrontare le difficoltà della vita (PEI, 21) riuscendo ad esprimere le proprie emozioni liberamente (PDPE, T2, 8); nuovamente il ruolo del genitore può non essere del tutto defilato da questa dinamica, ma può fornire un aiuto nel percorrere questo percorso (PDPE, T1, 5).
- Infine come evidenziato dai genitori, questo generico desiderio che riconosce il figlio come soggetto singolare e unico, non è scontato o automatico, ma richiede un certo sforzo; questo è da un lato ripagato dalla soddisfazione nel raggiungimento dei traguardi indicati (autonomia, aspirazioni ecc.) (PEI, 21), mentre dall'altro può porre il genitore in una situazione nella quale il suo desiderio si manifesta come "amore incondizionato", ovvero volto alla realizzazione dei figli ma a partire da un'accettazione di eventuali cambiamenti nella vita del proprio ragazzo anche se non sempre condivisi (PDPE, T3, 10).

A partire dall'aspirazione verso la realizzazione dei propri figli, emergono più dettagliatamente alcuni aspetti educativi legati a questo desiderio, proposti di seguito.

2.1.2. Desideri legati alla crescita e alla cura.

In questa prima categoria rientrano i desideri che fanno capo alla cura, intesa in questa sede come attenzioni che il genitore mostra nei riguardi del figlio, non solo volta ad una crescita fisica e materiale, quanto e soprattutto ad una crescita psicologica. Sono i desideri che padri e madri sentono per i loro ragazzi in prospettiva di un loro sviluppo in condizioni di ben-essere, quindi uno stato caratterizzato da una qualità della vita armonico, nei riguardi del proprio sé e nella relazione con l'ambiente; per un genitore di tratta di fornire le condizioni perché i propri figli riescano a raggiungere e mantenere il loro potenziale nei diversi ambiti sociali. Si individuano tre sottocategorie.

1. Un primo ambito comprende in generale il desiderio di essere un punto di riferimento (PDPE, T3, 10; T4, 7) e di supporto e unione all'interno della famiglia (PDPE, T1, 1). In particolare nei riguardi della cura questo desiderio si mostra in modo chiaro nell'offrire calore, supporto, presenza (PDPE, T2, 7), quindi nel dare materialmente le cure che si ritengono necessarie per la crescita del proprio figlio (PEI, 28); inoltre come genitore si tratta di mostrarsi una figura rilevante dal punto di vista pratico ed educativo nel promuovere i valori adottati e ritenuti per questo validi (PEI, 16). Se per una questione anagrafica dei figli i genitori difficilmente fanno cenno ad una cura come attenzione ai bisogni primari (sono ormai pre-adolescenti), è invece ravvisabile il desiderio del genitore di offrire concretamente e simbolicamente un appoggio per il figlio rispetto al contesto di appartenenza (PDPE, T2, 11), ma anche nel mostrarsi presente nella quotidianità del figlio (PEI, 25; 15).

Il supporto volto al benessere del figlio si manifesta anche nel desiderio di trasmettere un senso di unità familiare, e quindi essere un punto di riferimento che si concretizza nel "fare insieme" (PDPE, T4, 9), condividere e supportarsi piuttosto che essere solitari (PDPE, T1, 4), qualità che possono essere estese anche all'ambito sociale, nel fare gruppo ed evitare competizioni malsane. In particolare il desiderio di supporto si manifesta se per i figli si presentano delle situazioni di difficoltà (PDPE, T3, 6; 7), offrendo un sostegno pratico evitando di lasciarli soli (PEI, 1).

A fronte tuttavia di un desiderio volto alla condivisione e alla vicinanza, emerge anche un desiderio di supporto ma che mantenga le distanze tra genitori e figli, quindi sottolineando per questi ultimi una posizione gerarchica differente rispetto ai genitori (PEI, 29); rispetto al mantenere o allentare il rapporto di vicinanza tra genitori e figli, è evidenziato dagli stessi intervistati quanto in generale la cura verso il figlio possa essere protratta nel tempo anche se esso non la richiede e anche se da genitore si riconosce che può essere resa meno presente (PEI, 3).

Un ultimo aspetto riguarda una declinazione del desiderio di supporto, ovvero quello di complicità; divertirsi insieme, parlare delle difficoltà e confrontarsi, è possibile se tra genitori e figli si sviluppa una relazione positiva e collaborativa (PDPE, T4, 3), quindi produce un benessere familiare nonostante si riconoscano priorità differenti nei diversi membri (PDPE, T1, 8), ma rispetto all'età mettendosi in gioco in modo creativo, con manualità e convivialità (PEI, 12) fornendo anche il presupposto per un apprendimento condiviso (PDPE, T1, 2).

2. Un secondo ambito a capo ai desideri di cura che riguardano le relazioni in famiglia, con particolare riferimento al desiderio dei genitori di sviluppare un dialogo, ascolto e comprensione reciproca con i figli (PDPE, T4, 4) che sia autentico e ricercato, soprattutto in un'età critica come l'adolescenza e la pre-adolescenza (PDPE, T1, 4); in questo senso si evidenzia anche il desiderio faticoso del genitore di "aprire un varco" e non essere estraneo alla vita del figlio (PDPE, T1, 12), offrendo un confronto accogliente, su dubbi ed eventuali difficoltà (PDPE, T1, 10). Questo discorso è estendibile anche al contesto sociale (PDPE, T1, 10) che concorre a incentivare un clima sereno e armonico se preso con leggerezza, ovvero improntato sul divertimento e la socialità (PDPE, T1, 8).

3. Un terzo ed ultimo ambito riguarda il tema dell'equilibrio, termine che compare sovente nelle parole dei genitori durante le interviste e in alcuni casi si associa in modo diretto al loro desiderio educativo. Riprendendo le parole dei genitori, in realtà è necessario fare una distinzione che ricalca un diverso desiderio da loro individuato. Anzitutto è presente un desiderio di equilibrio rivolto ai figli, ovvero che siano bilanciati nel loro modo di vivere (PDPE, T2, 9), che trovino un equilibrio in ciò che fanno (PDPE, T1, 4) ma ancora e in particolare che siano in grado di equilibrare gli aspetti più emotivi e istintivi della loro persona con quelli più razionali, raggiungendo un compromesso che li salvaguardi da eventuali rischi e conseguenze negative (PDPE, T3, 8). Ma il desiderio di essere equilibrati è riconosciuto dal genitore anche rispetto alla sua persona, rispetto al modo con il quale esso si rapporta con il figlio (PEI, 8), in particolare ponderando le sue azioni, non lasciandosi prendere dall'impulsività ma agendo invece in sintonia con il partner (PDPE, T3, 8). La creazione di un clima di benessere necessita quindi anche di questo desiderio, evitando gli eccessi e le mancanze che possono disturbare la vita familiare.

2.1.3.I desideri di educazione e istruzione.

La seconda famiglia di desideri, che risultano essere la maggioranza di quelli espressamente nominati dai genitori, riguardano propriamente l'ambito educativo.

1. Come si è visto il significato più semplice di educazione rimanda all'avere un comportamento rispettoso e riguardevole del prossimo, consono alle regole socialmente diffuse. Al di là di un desiderio piuttosto sentito di rispetto del mondo, inteso come tutela dell'ambiente che ci circonda e nel quale si vive (PDPE, T1, 6; PDPE, T3, 6), sono ravvisabili dai genitori un panorama di atteggiamenti espliciti, che rimandano al desiderio di trasmettere certi valori ritenuti validi nella società di riferimento (PEI, 7), che questi vengano accolti (PDPE, T4, 6) e quindi eventualmente che possano nello stesso tempo appagare il desiderio di padri e madri nel vedere adottato ciò che hanno trasmesso (PDPE, T1, 1). Vedere il proprio figlio «educato» significa ad esempio constatare che egli riconosca il senso della famiglia e dell'amicizia (PDPE, T2, 3; T3, 9), oppure i genitori desiderano che i propri figli sappiano condividere il mondo con gli altri, a fronte di valori condivisi – rispetto per gli altri, onestà – ritenuti validi, ma ancora che sappiano ringraziare e scusarsi (PDPE, T3, 9), oppure far sì che il proprio figlio comprenda che non si è invincibili ma vulnerabili rispetto alle eventualità che possono accadere nella vita (PDPE, T1, 6), quindi cercare di rendere consapevoli i ragazzi di dover far i conti con i propri limiti (PDPE, T1, 11) e anche aver coscienza del pericolo (le droghe ad esempio) (PDPE, T4, 10/11).

Di conseguenza e a livello generale riconoscono la possibilità di assumere un atteggiamento umile, in linea con un comportamento legalmente e socialmente rispettoso dell'altro; ma riferendosi in particolare ai desideri dei genitori emersi, sotto l'etichetta dell'umiltà e dell'onestà non rientrano quei desideri che spronano direttamente verso l'insegnamento di un atteggiamento umile nei confronti del prossimo, piuttosto essi fanno riferimento al desiderio di onestà e umiltà come qualità insita nel genitore e che si mostra nel rendere noto al figlio eventuali suoi fallimenti e

sconfitte. Così a fronte di un desiderio di collaborare e fare insieme tra genitori e figli, dal punto di vista del genitore è importante lasciarsi guidare dal desiderio di avere una relazione onesta e salda con il proprio figlio (PDPE, T3, 4), quindi ulteriormente avere il desiderio di rendere noti eventuali suoi errori commessi e le successive ripartenze (PEI, 7); ma anche avere l'onestà di riconoscere che una particolare decisione arbitrariamente presa per il figlio in realtà non si è rivelata per lui consona (PDPE, T1, 9).

I desideri finora rintracciati in questo gruppo, pur riguardando un ambito educativo legato alle disposizioni che un individuo dovrebbe avere nei riguardi di chi gli sta intorno, veicolano una certa idea di formazione che i genitori ritengono valida per i figli. Scegliere ad esempio il rispetto, l'onestà, l'amicizia come punti saldi da mantenere nei rapporti con gli altri, significa crescere il proprio figlio secondo una forma che si riconosce spendibile nel sociale, volta quindi a condizioni e relazioni improntate sulla serenità e la realizzazione dei figli. Sono scelte ideologiche nella misura in cui indirizzano le decisioni di quella particolare famiglia, con la consapevolezza che seppur risultino condivise e diffuse, restano contingenti quel particolare gruppo domestico; se ad esempio si cita il tema dell'onestà, risulta chiaro che ogni famiglia interpreterà la questione in modo personale, pertanto a valore condiviso seguono declinazioni e azioni differentemente oneste¹⁹.

2. La formazione come processo che chiama in causa i genitori, si manifesta in modo più esplicito e diretto in una serie di desideri da loro riconosciuti riconducibili ai processi dell'educare e dell'instruere. Questo parte dal presupposto che ancor prima di agire e declinare il desiderio educativo in aspetti particolari, padri e madri riconoscono più in generale un desiderio che consiste proprio nell'esercitare il loro ruolo, ovvero non si delineano desideri specifici se non quello generico di educare. Poter essere genitore ed educare è quindi visto come desiderio positivo, come una "cosa bella" (PDPE, T3, 1) ma anche come occasione per poter fare insieme, creare, comporre qualcosa; è questa la spinta che rende il genitore attivo e ben disposto ad esercitare il proprio ruolo (PEI 12).

A partire da questo si sviluppano una serie di altri desideri che vengono presentati di seguito non facendo specifiche distinzioni rispetto all'ambito educativo o formativo, riconoscendo una compresenza dei termini che trovano nella pratica una loro vicinanza, in accordo con questo affermato.

- *Desiderio di sintonizzarsi con il mondo dei figli.*

Questo desiderio parte dal presupposto che tra figli e genitori ci sia una distanza anagrafica che si ripresenta nella relazione in una differenza di visioni del mondo, di idee rispetto la società, ma anche legata ad aspetti più concreti (come l'uso degli strumenti digitali ad esempio). Questa distanza, al di là delle diverse sfaccettature che può prendere nella relazione genitori-figli, può essere più o meno evidente e marcata; il genitore desidera quindi accorciarla in modo da rendersi più attivo nella comprensione del mondo

¹⁹ Per fare degli esempi, un genitore può ritenere granitico il valore dell'onestà, quindi applicabile in tutti i contesti e situazioni della vita e punire qualora non venga rispettato, viceversa un'altra famiglia può a riguardo essere più tollerante; semplificando, il comportamento del proprio figlio che occasionalmente non acquista il biglietto del treno e viaggia così eludendo le norme può essere punito dalla prima famiglia oppure tollerato dalla seconda.

dei figli. In particolare viene posto l'accento sul dialogo come possibile mezzo per avvicinarsi (PDPE, T1, 10) e non solo rispetto ad una sintonizzazione e aggiornamento circa le novità attuali, ma soprattutto nei riguardi delle scelte del figlio, che possono essere distanti dalla visione del genitore (PDPE, T3, 3).

- *Desiderio che i figli abbiano radici familiari solide.*

Il desiderio genitoriale si manifesta nella speranza che per il proprio figlio vengano costruite delle solide radici familiari; in particolare esse si fondano a partire da una conoscenza del contesto che apre alle possibilità di vedere nuovi punti di vista sulla realtà (PEI, 11) come possibilità di rinnovarsi e sviluppare quotidianamente relazioni dinamiche e non monotone in famiglia. Ma ancora è interessante comprendere come queste radici crescono e prendono forma, poiché i genitori da un lato desiderano che i figli si realizzino e creino in autonomia le loro basi (PDPE, T3, 2), dall'altro vedono il loro intervento volto a costruire queste radici in modo più o meno diretto: fornendo le condizioni perché in autonomia sviluppino radici solide (PDPE, T3, 2) oppure aiutando i figli a crescere (PDPE, T3, 2) supportando in modo diretto verso la realizzazione di qualcosa di positivo (PEI, 22).

- *Desiderio che i figli sviluppino senso critico.*

Nei riguardi dei figli i genitori esprimono anche un desiderio rivolto allo sviluppo, da parte loro, di un senso critico rispetto le esperienze che fanno. Questo tema è comune ai desideri ritrovati, anche se i genitori forniscono ulteriori particolari, poiché esso si sviluppa riflettendo rispetto l'esempio offerto dal genitore, che dovrebbe più o meno essere seguito (PDPE, T2, 9) oppure problematizzato, e quindi non riproposto allo stesso modo ma neanche eventualmente anche disconosciuto (PDPE, T2, 13). In entrambi i casi è interessante notare quanto il genitore ritenga importante che il figlio sviluppi un pensiero critico, non escludendo tuttavia una sua azione volta ad arginare un pensiero che nel suo essere critico rischia di oltrepassare il limite che il genitore si è posto (PEI, 23).

- *Desiderio che il figlio mantenga un legame con l'origine (familiare).*

In questo gruppo rientrano quei desideri che vedono il desiderio del genitore di mantenere un legame duraturo con il proprio figlio come condizione per una sua realizzazione completa (PEI, 1). In generale quando il genitore desidera che si mantenga questo legame prevede un diverso grado d'intervento nei riguardi del figlio, individuabile in quattro livelli. Ad un quarto livello il genitore desidera che il rapporto si mantenga per tutta la vita, seppur riconosce che esso prenderà diverse forme nel corso del tempo (PEI, 5); ad un terzo viene riconosciuta al figlio la possibilità di fare delle esperienze ma esse non devono precludere un legame con l'origine (PDPE, T2, 4); ad un secondo livello invece è desiderio del genitore veder andare il proprio figlio, seppur restando legato al genitore, mentre ad un ultimo livello si desidera che il legame rimanga pur riconoscendo al figlio il fatto di decidere del proprio futuro e prendere la sua strada (PDPE, T4, 5).

- *Desiderio che il figlio esprima le sue potenzialità.*

Con il termine "natura" i genitori fanno riferimento alle propensioni, aspirazioni, desideri dei figli che a loro volta desiderano preservare, non manipolandoli (PEI, 6, 29). In particolare emerge dalle interviste il desiderio del genitore di agire a favore dell'emersione di questa natura, intesa come potenzialità insita nel figlio (PEI, 5) spronandolo verso ciò che si riconosce essere una sua passione (PDPE, T4, 1); ma

ancora l'azione del genitore può essere più incisiva, nel desiderio di fare in modo che il proprio figlio si convinca di quella particolare scelta perché si intravede per lui un futuro positivo in quella direzione (PEI, 20).

- *Desiderio di socialità.*

Sotto questa etichetta rientrano i desideri dei genitori che vedono i figli in relazione con il mondo esterno. Anzitutto un primo desiderio è legato al fatto che i figli abbiano consapevolezza di questo mondo (PDPE, T3, 2), e che in esso siano liberi dall'aver pregiudizi verso gli altri ma cerchino, con un pensiero critico, di farsi un'idea disinteressata di ciò che li circonda (PEI, 8). Inoltre conoscere il mondo è anche occasione per riflettere su se stessi, quindi i genitori desiderano anche che il figlio riconosca il proprio posto nel mondo (PDPE, T3, 2) e che non si chiuda in se stesso ma affronti le esperienze che si presentano sul suo cammino (PDPE, T2, 14); rispetto a questo è interessante riconoscere da un lato un desiderio genitoriale che auspica che il figlio affronti le difficoltà e non eviti di gestirle (PDPE, T2, 13) e dall'altro un desiderio volto a far acquisire loro una certa sicurezza in se stessi (PEI, 8). Un ultimo desiderio è che possano emergere nella società per aver dato un contributo rilevante e positivo alla collettività (PEI, 11) o che in ogni caso possano realizzarsi nel futuro (PEI, 18).

- *Desiderio che il figlio apprenda.*

Rispetto all'ambito più istruttivo, il genitore desidera che per il proprio figlio ci siano occasioni nelle quali possa apprendere (PEI, 19), ma nel suo discorso il rimando non è diretto alla scuola, piuttosto vede lui stesso nel ruolo di colui che può fornire determinati insegnamenti, quindi come figura credibile in questa direzione (PDPE, T4, 8) nella speranza che ciò che il figlio impara possa trovare in futuro terreno fertile (PEI, 9).

- *Desiderio di trasmissione.*

Sotto il cappello «trasmissione» rientrano cinque sottogruppi che individuano a diversi gradi l'azione del genitore volta a trasmettere al figlio una determinata conoscenza.

Un primo ambito vede il genitore desideroso di raccontare una particolare esperienza da lui vissuta, proponendola come personale e non come invito diretto per il figlio a fare altrettanto (PEI, 4); rispetto a questo un'ulteriore declinazione vede la trasmissione di elementi che hanno fatto parte del passato del genitore ma con il desiderio di saperli coniugare anche con gli aspetti più moderni (PDPE, T3, 3). Un secondo ambito vede il desiderio del genitore di trasmettere una passione in modo generico, perché ritenuta adatta al proprio figlio (PEI, 21) oppure trasmettere la stessa sua passione; in quest'ultimo caso il desiderio può farsi più deciso, quasi tendente ad inculcare una passione piuttosto che suggerirla (PDPE, T4, 1). Un terzo ambito è legato al desiderio di trasmettere particolari aspetti della vita quotidiana perché ritenuti significativi e utili per il figlio; possono essere legati alle passioni ma anche al lavoro o ad ambiti meno piacevoli (PDPE, T3, 4) oppure a luoghi o strumenti che concretamente possono dare un contributo al vivere del figlio (vedi come si prende la metropolitana ad esempio) (PDPE, T3, 4). Un quarto ed ultimo ambito è legato genericamente al desiderio di trasmissione di una visione del mondo e al modo di rapportarsi ad esso, quindi indicando anche gli strumenti per affrontarlo seppur non con l'idea che il figlio la accetti e la riproponga come tale (PEI, 11).

- *Desiderio di intervenire.*

Sotto questa macro etichetta convolvono una serie di desideri che fanno capo al confronto tra desiderio del genitore di lasciare i propri figli in autonomia e desiderio di trattenerli ancora sé (PEI, 2). A fronte di questa progressiva rivendicazione dei figli, il genitore sembra mediare rispetto le decisioni in famiglia (PDPE, T1, 5) e il grado di libertà concesso (PDPE, T1, 5). È possibile individuare due sottogruppi: da un lato il desiderio del genitore si mostra nel “vincolare” il desiderio del figlio, mentre dall’altro sembra “svincolarlo” e lasciarlo alla sua vita.

Desiderio di vincolare.

In questo gruppo si evidenzia anzitutto la modalità con la quale il genitore trattiene a sé il proprio figlio, che si individua in un *continuum* che vede da un lato il desiderio di un intervento minimo e non negativo (PDPE, T3, 11), passando per un desiderio generico di intervento (PEI, 9) fino a raggiungere posizioni piuttosto marcate, con un desiderio di intervento autoritario seppur senza estremismi (PEI, 26). Le azioni di vincolo dei genitori sono rivolte principalmente a tre ambiti di desiderio. In primo luogo emerge in modo diffuso il desiderio di dare delle regole ai figli, in particolare quelle che permettono di vivere in famiglia e nella società, anche cercando di assecondare un desiderio che le vorrebbe ferree, ma che in realtà si riduce a dei compromessi (PDPE, T2, 5-6). In secondo luogo si mostra un desiderio di frenare i desideri dei figli, a discrezione del genitore (PEI, 14), desiderando di indirizzarli verso qualcosa deciso da loro in quanto genitori (PEI, 6) anche se questa dinamica rimane a volte poco visibile (PEI, 24); ad esempio può evidenziarsi il desiderio del genitore di veicolare un proprio desiderio nei confronti del figlio, magari non approvando il partner scelto dalla propria figlia (PDPE, T3, 12). Infine compare un desiderio di controllo e conoscenza rispetto la vita del proprio figlio (PDPE, T1, 3); in particolare si trattiene a sé il figlio, per controllarlo (PEI, 4) nonostante egli mostri di voler più autonomia (PDPE, T4, 4) e nonostante il genitore riconosca come irrealizzabile un desiderio di un controllo totale (PDPE, T4, 1).

Desiderio di svincolare.

In questo gruppo è possibile anzitutto ritrovare desideri genitoriali che rimandano alla tutela e al rispetto dei desideri dei figli. In particolare è il genitore che si mostra desideroso di assecondare ciò che il figlio desidera (PDPE, T2, 12) riconoscendo per quest’ultimo il desiderio da un lato di rompere le regole come passaggio verso l’espressione delle sue aspirazioni (PEI, 8), e dall’altro il desiderio di eliminare i paletti messi dallo stesso genitore, frutto spesso di consuetudini sociali (vedi l’andare a messa la domenica) (PEI, 4). Inoltre il desiderio di svincolare il figlio dal proprio desiderio si lega in modo diretto non solo alle azioni ma anche alle emozioni del genitore. In questo allora si ritrova più nel dettaglio un desiderio di lasciare andare il proprio ragazzo senza vincoli (PEI, 1) nonostante questo possa essere vissuto con ansia e paura rispetto a cosa potrà accadere nel futuro (PEI, 4); ma ancora in termini di desiderio questa uscita del figlio può essere vista in modo graduale finché non è riconosciuto possa intraprendere la strada in autonomia (PDPE, T2, 3) e in questo il genitore potrebbe mostrarsi ben disposto in questo processo, non privando il figlio di vivere le esperienze che desidera (PDPE, T3, 12). Emergono così una serie di desideri accomunati dal fatto che il figlio debba prendere la sua strada: da un lato sono i genitori a compiere questo passo, dall’altro sono i figli in modo più o meno netto e graduale; ma ancora questo può avvenire in modo congiunto

oppure – e infine – per cause esterne alla famiglia che contribuiscono ad accelerare l'uscita dal nucleo familiare (vedi una proposta di lavoro che invita il figlio a trasferirsi) (PEI, 5).

2.2. Un desiderio ambivalente e contraddittorio.

Le analisi svolte hanno restituito un'immagine molto sfaccettata del desiderio educativo del genitore, che in generale fa comunque capo alla felicità dei figli come ampio contenitore sul quale riflettere. Sembra quindi che al di là dei modi, specificità e singolarità che si presentano nelle relazioni in famiglia, la realizzazione dei figli risulta essere il tema cardine rispetto al desiderio che il genitore attribuisce al suo ruolo. La questione risulta interessante proprio ritornando a monte del discorso, ovvero su come possiamo intendere la felicità, che secondo definizione è uno stato d'animo, quindi anche un'emozione positiva di chi ritiene soddisfatti tutti i propri desideri. Etimologicamente il termine deriva dal latino *felicitas*, come *felix-icis*, la cui radice indica l'abbondanza, la ricchezza e la prosperità; in greco il termine è ricondotto a *eudaimonia*, composto dall'avverbio *eu* – che indica il bene – e *daimon*, termine polisemico che rimanda alle divinità, al potere di un Dio su ognuno di noi, quindi una sorta di benevolenza verso l'uomo. La felicità si configura quindi come condizione di benessere materiale e interiore, una buona disposizione verso gli altri che offre serenità e appagamento ai propri desideri.

Rispetto a questa riflessione, si può considerare educativo il desiderio di felicità del genitore nella misura in cui, nelle declinazioni emerse nel precedente paragrafo, tutela non solo i propri desideri in quanto genitore ma anche quelli dei figli.

Si vuole prendere ora l'esempio, citato in un'intervista – quindi concretamente ipotizzabile – di un padre che afferma di voler la felicità della propria figlia: la sua felicità è conseguenza diretta del vedere la propria ragazza serena; si ponga l'ipotesi (PDPE, T3, 228) che la giovane donna trovi un partner che non aggrada il desiderio del genitore: egli nella migliore delle ipotesi non accetterà la relazione, nella peggiore ostacolerà questo rapporto con i mezzi che ritiene più consoni. La felicità dei due si trasforma in una condizione di non felicità: per la figlia nel vedere il proprio genitore non accettare le sue scelte, per il padre nel vedere la figlia accanto a quel partner. Ne consegue che il padre potrebbe ottenere la fine della relazione (e la figlia risulterà infelice), oppure la ragazza persiste nelle sue scelte (rendendo il genitore infelice), o ancora si giunge progressivamente ad un equilibrio tra le parti nel quale ogni attore in gioco si priva di qualcosa per giungere ad una felicità condivisa frutto di compromesso. La questione è complessa, ma evidenzia e problematizza la felicità nella sua veste positiva di «amore incondizionato» che il genitore rivolge al figlio a favore di una sua realizzazione; è una madre infatti che pur proponendo questa affermazione (PDPE, T1, 52) la problematizza: a volte è arduo accettare senza condizioni le scelte del proprio figlio se queste lo fanno star bene; è la stessa madre infatti nel susseguirsi dell'intervista a evidenziare questo limite, ovvero riconoscere che la vita in famiglia comporta dinamiche, atteggiamenti, decisioni anche banali e minime che non tutelano ogni volta la felicità di ognuno.

D'altra parte è proprio la questione educativa che interroga la felicità auspicata dal genitore nei confronti del proprio figlio; è a partire infatti dalle diverse manifestazioni di desiderio emerse che è possibile riconoscere una contraddittorietà e un'ambivalenza costitutiva dei desideri genitoriali, che se da un lato si fanno promotori effettivamente della felicità dei figli – tutelando il loro desiderio – dall'altro anche in modo non del tutto palese minano proprio questa loro realizzazione, salvaguardando i personali desideri come genitori. Ricondurre allora i desideri emersi alla polarità felicità-infelicità sembra essere riduttivo; restando fermi a questo binomio lo sguardo del ricercatore si farebbe miope, perché riconoscendo al genitore un desiderio di realizzazione per i figli – escludendo di conseguenza la loro infelicità – mistificherebbe la realtà dei fatti. Si tratta viceversa di considerare la felicità come fluttuante, dinamica, che si gioca nelle relazioni in famiglia e non definibile a priori; significa leggere di conseguenza i desideri educativi in un *continuum* che ne valorizzi la loro natura multiforme, sfuggente e talora «scomoda». Il desiderio è quindi frutto di compromesso.

2.3. Prospettive: formarsi alla genitorialità a partire dal desiderio.

L'esempio citato nelle pagine precedenti evidenzia quanto il desiderio di vedere i propri figli felici sia diffuso nella quotidianità dei genitori come meta auspicata, ma in realtà ricalca la natura ambivalente del desiderio stesso; se da un lato esso non è riducibile ad una meta – la felicità si è visto essere composta da una serie di altri desideri – dall'altro non è neanche così chiara da determinare. La felicità che sente il genitore *fa* problema pur non essendo essa un problema in famiglia (al di là di famiglie riconosciute come “problematiche”); si è quindi concordi nel riconoscere una buona disposizione alla realizzazione dei figli da parte dei genitori – pensiero confermato come si è visto dalla letteratura – ma d'altro canto i desideri di padri e madri pongono dal punto di vista educativo nuovi interrogativi rispetto al ruolo che sono chiamati a ricoprire. Sono diverse le ricerche che rivendicano l'importanza della coesistenza in famiglia di momenti conflittuali e di coesione tra genitori e figli²⁰, quindi riconoscendo un andirivieni tra bisogno di emancipazione e appartenenza al nucleo originario fisiologico in famiglia. Questi momenti, nei quali il genitore si trova ad agire nei riguardi del figlio, altro non sono che espressioni di desiderio: la scelta dello sport, l'assillo della scuola, le uscite con gli amici ecc. sono tutte questioni educative che invitano il genitore a riflettere sulla sua identità di padre o madre. È importante quindi pensare alla genitorialità non come traguardo raggiunto con la presenza del proprio figlio, piuttosto come formazione continua che si apprende con l'esperienza; questo percorso, inesauribile nella misura in cui un genitore rimane tale per tutta la vita, richiede lo sviluppo di una capacità critica grazie alla quale potersi educare ad essere genitore; e in questo non ci sono ricette: si conosce di sé se si è messi nelle condizioni di riflettere sul proprio desiderio, motore delle azioni che abitualmente prendono corpo in famiglia. Questo è un processo spontaneo: sono gli stessi genitori che apprendono il loro ruolo in più ambiti distinti della loro vita (si veda capitolo

²⁰ Cfr. P. Gambini, *Adolescenti e famiglia affettiva*, Franco Angeli, Milano, 2011.

tre, parte uno, paragrafo due) ma è a partire dal loro desiderio che emerge la loro unicità come genitori.

Il percorso di ricerca svolto ha quindi in parte permesso al genitore di iniziare una prima esplorazione rispetto al suo desiderio; prendo due esempi: il primo è una madre che verso la conclusione di un colloquio con le immagini afferma: “hai tirato fuori lati che non conoscevo di me stessa” (PDPE, T1, 490), il secondo riguarda ancora una madre che ha un momento di emozione quando pensa alla sua relazione con i figli durante la sua intervista singola (T9). Quello che emerge di rilevante è anzitutto uscire da una lettura del desiderio come questione afferente in modo esclusivo all’ambito psicoanalitico; come si è visto il desiderio, pur trovando le sue radici in movimenti che riguardano l’inconscio dell’individuo, ha ripercussioni concrete nella vita quotidiana di padri e madri. Il desiderio, dal punto di vista della formazione, è caratterizzato da un forte legame con la pedagogia nel momento in cui si situa nelle azioni educative dei genitori.

ALLEGATI

Allegato 1: modello intervista individuale.

Tema	Domande	Rimandi teorici
<i>Anagrafica famiglia</i>	“Iniziamo introducendo la sua famiglia”	Introductory questions. Sono domande aperte che svolgono la funzione di introdurre un tema, e si prevedono infatti risposte ricche e descrizioni di esperienze vissute dal soggetto che si dovrebbe sentire libero di spaziare nell’argomento a sua scelta.
<i>Co-genitorialità e funzioni</i>	“Come sono cambiate le abitudini con l’arrivo di vostro figlio?”	Questi sono esempi di direct questions. Non si cerca di ottenere risposte precise o schematiche sui temi toccati, piuttosto si vuole introdurre dei topics lasciando il soggetto libero di esprimere le sue opinioni, e che siano centrali rispetto al fenomeno in esame.
	“Quali azioni e discorsi si è trovato a svolgere che non avrebbe pensato di fare prima di diventare genitore?”	
	“Quali responsabilità sente come genitore?” “Quali piaceri sente come genitore?”	
<i>Pianificazione progetto generativo/Desiderio di generatività</i>	“Quando/quanto ha sentito il desiderio di diventare genitore?”	
<i>Desiderio di genitorialità (passato)</i>	“Quali erano i suoi pensieri prima di diventare genitore?” (come si immaginava il ruolo che ricopre)	
	“Ricorda un episodio nel quale si è riconosciuto come genitore?”	
<i>Desiderio di genitorialità (ora)</i>	“Quali desideri attribuisce ora al suo essere genitore?”	
	“Come pensa sia visto il suo ruolo di genitore dal	Queste sono esempi di indirect questions, ovvero domande che si riferiscono direttamente all’attitudine di altri, in questo caso del partner e dei figli. Potrebbe

	partner? Quali aggettivi userebbe?”	essere necessario chiedere precisazioni per interpretare il pensiero dell'intervistato rispetto alle risposte fornite.
	“Come pensa sia visto il suo ruolo di genitore da suo figlio? Quali aggettivi userebbe?”	
<i>Desideri del figlio</i>	“Quali desideri sente maggiormente presenti in suo figlio?”	Questo blocco di domande è esempio di structuring questions. E compito dell'intervistatore indicare quando un tema è esaurito; in questo caso si tratta cordialmente di introdurre un nuovo argomento; in questo caso si è passati dal desiderio di genitorialità ai desideri supposti dei figli.
	“Ricorda un episodio in cui è emerso in modo significativo il desiderio di suo figlio?” “E uno nel quale si sono scontrati i vostri desideri?”	
	“Quali desideri si augura per lui?”	

BIBLIOGRAFIA

- Alberici A., (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.
- Andreoli V., (2005), *Dietro lo specchio*, Bur, Milano
- Antonacci, F. Cappa, (a cura di), (2001), *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Argentieri S., (2014), *Il padre materno*, Giulio Einaudi Editore, Torino.
- Ariès P., (2006), *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Laterza, Roma-Bari.
- Atkinson M.T., Heritage J. (1984), (eds), *Structures of social action: studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Auletta T., (2008), *Il diritto di famiglia*, G. Giappichelli editore, Torino.
- Balzac H., (1997), *Papà Goriot*, Bur, Milano.
- Barbagli M., (1984), *Sotto lo stesso tetto*, Il mulino, Bologna.
- Barbagli M., Kertzer D.I., (1992), *Storia della famiglia italiana 1750-1950*, Il Mulino, Bologna.
- Barbagli M., Kertzer D.I., (a cura di), (2002), *Storia della famiglia in Europa*, Laterza, Roma-Bari.
- Barone P., Orsenigo J., Palmieri C., (2002), *Riccardo Massa. Lezioni su "l'esperienza della follia"*, Franco Angeli, Milano.
- Barone T. (2008). *How arts-based research can change minds*. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice*, Routledge, New York, pp. 28-49.
- Barone, T., Eisner, E., (1997), *Arts-based educational research*. In Jaeger R. M. (ed.), *Complementary methods for research in education*, 2nd edition, American Educational Research Association, Washington, pp. 72-116.
- Bastianoni P., (2009), *Funzioni di cura e genitorialità*, *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, pp.37-53
- Bateson G., (1984), *Mente e natura*, Adelphi, Milano
- Bateson G., (1997), *Una sacra unità*, Adelphi, Milano
- Bauman Z., (2002), *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano
- Becchi E., (1991), *Essere bambine ieri e oggi: appunti per una preistoria del femminile*, in Cipollone L., (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 29-43.
- Becchi E., Julia D., (1996), *Storia dell'infanzia 2. Dal settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari
- Becchi E., Vertecchi B., (a cura di), (2006), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano
- Beilin, R.,(1998),*The captured land: farmer-based photo elicitation linking conservation knowledge to production practice*, Paper presented to the Association of International Agricultural Extension and Education, University of Arizona, Tucson.
- Bertolini P., (1958), *Fenomenologia e Pedagogia*, Malipiero, Bologna
- Bertolini P., (1988), *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze

- Bertolini P., (1996), *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna
- Bertolini P., (a cura di), (2006), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erikson, Trento
- Beseghi E., Telmon V., (a cura di), (1992), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La nuova Italia, Firenze
- Bion W. R., (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma
- Bion W. R., (1973), *Gli elementi della psicoanalisi*, Armando, Roma
- Bion W. R., (1996), *Cogitations*, Armando, Roma
- Black M., (1983), *Modelli Archetipi Metafore*, Pratiche editrice, Parma
- Bloor M., (1997), Techniques of validation in qualitative research: a critical commentary, in Miller G., Dingwall R., (eds), *Context and method in Qualitative Research*, London: Sage, pp. 37-50.
- Bove C., (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Franco Angeli, Milano
- Breidbach O., Vercellone F., (2010), *Pensare per immagini*, Bruno Mondadori, Milano
- Brummelman E., Thomaes S., Slagt M., Overbeek G., De Casto B.O., et al. (2013), *My child redeems my broken dreams: On Parents Transferring their unfulfilled ambitions onto their child*. PLoS ONE 8(6)
- Bruner J., (2003), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari
- Bruner, J., (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Butler-Kisber L., (2010), *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-informed perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Camaioni L., Di Blasio P., (2007), *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna
- Cambi F., (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari
- Cambi F., (2009), L'epistemologia pedagogica oggi. *Studi sulla formazione*, 1(1), pp.157-163.
- Cambi F., Ulivieri S., (a cura di), (1994), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La nuova Italia, Firenze
- Carmagnola F., (2002), *La triste scienza*, Meltemi, Roma
- Carmagnola F., (2006), *Il consumo delle immagini*, Mondadori, Milano
- Carmagnola F., (2015), *Dispositivo. Da Foucault al gadget*, Mimesis, Milano
- Caronia L., (2011), *Fenomenologia dell'educazione*, Franco Angeli, Milano
- Castiglioni M., Corradini A., (2011), *Modelli epistemologici in psicologia*, Carocci Editore, Roma
- Catarsi E., (2006), Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?, *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, pp.11-22
- Catarsi E., (2008), Educazione familiare e autobiografie genitoriali, *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, pp.5-18
- Catucci S., (2008), *Introduzione a Foucault*, Laterza, Roma-Bari
- Cena L., Imbasciati A., Gambino A., Doneda C., (2011). *Diventare genitori nel terzo millennio: un'indagine esplorativa preliminare per un programma di salute mentale perinatale*. *Psychofenia*, 25 (15), pp.103-155.
- Charmet G. P., (2008), *Fragile e spavaldo*, Laterza, Roma-Bari

- Clark-Ibáñez M., (2004). Framing the social world with photo elicitation interviews. *American Behavioral Scientist* 47(12), pp.1507-1527
- Clark-Ibáñez M., (2007), Inner-city children in sharper focus: Sociology of childhood and photo elicitation interviews, in Stanczak G. C. (Ed.), *Visual research methods: Image, society, and representation*, SAGE Publications, Los Angeles, pp.167-196.
- Cohen L., Manion L., (2008), *Research Methods in Education*, Routledge, London
- Colicchi E., (2009), Ricerca educativa e razionalità pratica, *Studi sulla formazione*, 12(1/2), pp. 47-54.
- Collier John Jr., (1957), Photography in anthropology: a report on two experiments, *American Anthropologist*, 59, pp.843–859.
- Collier John Jr., Collier M., (1986). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method* (revised and expanded), Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Contini M., (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza*. Clueb, Bologna
- Cooper R., (2010), Creative Combinations in Qualitative Inquiry, *The Qualitative Report*, 15(4), pp. 998-1001
- Coppola L., (2011), *Nvivo. Un programma per l'analisi qualitativa*, Franco Angeli, Milano
- Corsi M., (2003), *Il coraggio di educare*, Vita & Pensiero, Milano
- Corsi M., Stramaglia M., (2009), *Dentro la famiglia*, Armando, Roma
- Daelli S., (a cura di), (2014) *Il padre e il padre interno*, Mimesis, Milano
- Dallari M., (1986), *Guardare intorno*, La Nuova Italia, Firenze
- Dallari M., (2008), *In una notte di luna vuota*, Erikson, Trento
- Deleuze G., (2007), *Che cos'è un dispositivo?*, Cronopio, Napoli
- Deleuze G., (2010), *Due regimi di folli e altri scritti*, Einaudi, Torino
- Deleuze G., (2014), *Il sapere. Corso su Michel Foucault (1985-1986)*, Ombre Corte, Verona
- Deleuze G., Guattari F., (2002), *L'Anti-Edipo*, Einaudi, Torino (Ed. or. 1972).
- Demoulié C., (2002), *Il desiderio. Storia e analisi di un concetto*, Einaudi, Torino
- Deriu M., (a cura di), (2000), *Gregory bateson*, Bruno Mondatori, Milano
- Dewey J., (1967), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (Ed. or. 1929).
- Dewey J., (1984), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (Ed. or. 1916).
- Di Ciaccia A., Recalcati M., (2000), *Jaques Lacan*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Dizard J. E., Gadlin H., (2002) *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, Milano, Franco Angeli
- Eco U., (1975), *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano
- Eco U., (1982), Segno, in *Enciclopedia Einaudi*, pp. 565-576
- Eco U., (1984)., *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino
- Eco U., Metafora, in Eco U., (1984)., *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino, pp.191-236.
- Emmison M., Smith P., (2000), *Researching the visual*, Sage Publications, London
- Enriquez E., Ulisse, edipo e la Sfinge – Il formatore fra Scilla e Cariddi, in Speciale-Bagliacca R., (1980), *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano, pp. 111-131

- Fabbri D., Munari A., (1994), *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Milano, Guerini
- Fabbri L., (2008), Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali, *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, pp.45-55
- Fabietti U., (2010), *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori Università, Milano
- Ferrari F., (2013), *Non solo metafore*, Libreriauniversitaria.it
- Formenti L., (2000), *Pedagogia della famiglia*, Guerini studio, Milano
- Formenti L., (a cura di), (2012), *Re-inventare la famiglia*, Apogeo, Milano
- Fornari F., (1976), *Simbolo e codice*, Feltrinelli, Milano
- Fornari F., (1979), *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*, Boringhieri, Torino
- Fornari F., (1981), *Il codice vivente*, Boringhieri, Torino
- Fornari F., (1983), *La lezione freudiana*, Feltrinelli, Milano
- Foucault M., (1969), *Archeologia del sapere*, BUR, Milano
- Foucault M., (1969), *Nascita della clinica*, Biblioteca Einaudi, Torino
- Foucault M., (1973), *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano
- Foucault M., (1994), Il Giuoco, in *Eterotopia. Luoghi e non luoghi metropolitani*, Mimesis, Milano, p.28
- Foucault M., (2001), *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano
- Frabboni, F., (2009), La ricerca in pedagogia, *Studi sulla formazione*, 12(1/2), pp. 9-13.
- Franza A.M., (2002), *Enciclopedia pedagogica – aggiornamento 2000*, voce Clinica della formazione, La scuola, Brescia.
- Franzini E., Il pensiero e l'immagine, in Bellamio, D., (a cura di), (2004), *Adulità. Vol. 6: Educare il pensiero*, Guerini e associati, Milano.
- Freud S., (1975), *Tre saggi sulla teoria sessuale*, Bollati Boringhieri, Torino (Ed. or. 1905).
- Freud S., (1975b), *Al di là del principio di piacere*, Biblioteca Boringhieri, Torino (Ed. or. 1920)
- Freud S., (1976), *Progetto per una psicologia scientifica*, Bollati Boringhieri, Torino, (Ed. or. 1895).
- Freud S., (1977), L'Io e l'Es, In *Opere*, 9 vol., Bollati Boringhieri, Torino (Ed. or. 1922)
- Freud S., (1978), *Metapsicologia*, Biblioteca Boringhieri, Torino (Ed. or. 1915)
- Freud S., (1980), *L'interpretazione dei sogni*, in *Opere*, vol.3, Bollati Boringhieri, Torino, (Ed. or. 1905).
- Freud S., (1989), Introduzione alla psicoanalisi, In *Opere*, 11 vol., Bollati Boringhieri, Torino (Ed. or. 1917)
- Freud S., (2010), *Il disagio della civiltà*, Einaudi editore, Torino, (Ed. or. 1929)
- Freud S., (2010), *L'interpretazione delle afasie. Uno studio critico*, Quodlibet, Macerata. (Ed. or. 1891)
- Galeotti G., (2009), *In cerca del padre*, Laterza, Roma-Bari
- Gambini P., (2011), *Adolescenti e famiglia affettiva*, Franco Angeli, Milano
- Gargani A., (a cura di), (1979), *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino
- Gauchet M., (2010), *Il figlio del desiderio*, Vita e pensiero, Milano
- Geertz C., (1998), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna (Ed. or. 1987).

- Ginsborg P., (2013), *Famiglia Novecento*, Einaudi, Torino
- Grilli S., Zanotelli F., (2010), *Scelte di famiglia. Tendenze della parentela nella società contemporanea*, Edizioni ETS, Pisa
- Hamelin, (2012), *Ad occhi aperti*, Donzelli editore, Roma
- Harper D., (1987). Working knowledge: skill and community in a small shop. Berkeley: University of California Press.
- Harper D., (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), pp.13-26.
- Hatten, K., & Forin, T. R., Adams, R., (2013, June), *A picture elicits a thousand meanings: Photo elicitation as a method for investigating cross-disciplinary identity development* Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference, Atlanta, Georgia.
- Jedlowski P., (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano
- Jefferson G., Glossary of transcript symbols with introduction, in G.H. Lerner, (2004), (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First generation*, Amsterdam, John Benjamin,s, pp. 13-31.
- Jordan, S., Adams, R., Pawley, A., Radcliffe, D. F., (2009). *The affordances of photo elicitation as a research and pedagogical method*. Proceedings of the Frontiers in Education Conference, Austin, TX.
- Jorio F., (2015), Immaginarre (attraverso) la formazione. Esplorazioni auto/biografiche per comporre visioni dell'educazione. Available at www.academia.edu.
- Kaes R., Anzieu D., Thomas L.V., Guérinel N.Le, Filloux J., (1981), *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, Roma, Armando editore
- Keeny B. P., (1985), *L'estetica del cambiamento*, Astrolabio, Roma
- Kennedy P., (2003), *Key Themes in Social policy*, Routledge, London
- Knowles G.J., Cole A.L., (2008), *Handbook of the Arts in Qualitative Research*, SAGE, London
- Kvale S., Brinkmann S., (2009), *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*, London: SAGE
- Lacan J., (1974), *Scritti*, Einaudi, Torino
- Lacan J., (2005), *I complessi familiari*, Einaudi, Milano
- Landonio S., Genitori a confronto: un cambiamento di sguardi. In Orsenigo J., (a cura di), (2013), *Desiderio e potere*, Mimesis, Milano, 2013, pp. 193-202.
- Laplanche J., Pontalis J-B., (2005), *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari
- Laslett P., *Famiglia e aggregato domestico*, in Barbagli M., (a cura di), (1977), *Famiglia e mutamento sociale*, Il Mulino, Bologna, pp. 30-54.
- Lebovici F., Halpern W.F., (1994), *Psicopatologia della prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino
- Leccardi C., (2009), *Sociologie del tempo*, Laterza, Roma-Bari
- Lenti L., Long J., (2011), *Diritto di famiglia e servizi sociali*, Laterza, Roma-Bari
- Lévi-Strauss C., (2003), *Le strutture elementari della parentela*, Feltrinelli, Milano (Ed. or. 1972).
- Lewis J., (2001), The decline of the Male Breadwinner Model: Implication for work and care, *Social Politics*, 8 (2), pp.152-169

- Lieblich A., Tuval-Mashiach R., Zilber T., (1998), *Narrative research: reading, analysis and interpretation*, Sage
- Lincoln Y.S., Guba E.G., (1985), *Naturalistic Inquiry*, SAGE, London
- Madonna G., (2010), *La psicologia ecologica*, Franco Angeli, Milano
- Magrì A., (2009), *Di blob in blob. Analisi di semiotica comparata. Cinema Tv e Linguaggio del corpo*, Aracne, Roma
- Mancino E., (2009), *Un cinema parlato*, Mimesis, Milano
- Mancino E., (2014), *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano.
- Mancino E., Narrare con altri linguaggi, in Demetrio D., *Educare è narrare*, Mimesis, Milano, 2012, pp. 221-289.
- Mantegazza R., (1995), *Teoria critica della formazione*, Unicopli, Milano
- Mantegazza R., (1998), *Filosofia dell'educazione*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano
- Marella M.R., Marini G., (2014), *Di cosa parliamo quando parliamo di famiglia?*, Laterza, Roma-Bari
- Massa R., (1975), *La scienza pedagogica: epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze
- Massa R., (1987), *Educare o istruire?*, Unicopli, Milano
- Massa R., (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Editori Laterza, Roma – Bari
- Massa R., (1992), (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano
- Massa R., (1997), *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa R., (2002). Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione. In Sola G. (A cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano, pp. 315-337.
- Massa R., (2003), *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano
- Massa R., Bertolini P., *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e sulle scienze dell'educazione*, in Geymonat L., (1975), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Garzanti, Milano
- McNiff S., (2000). *Arts-based research*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Meltzer D., (1982), *Lo sviluppo kleiniano*, Borla, Roma
- Meltzer D., (1988) The role of the father in early development, in *The apprehension of beauty*, Strath Tay, Perth, Clunie Press, pp. 59-66
- Miller, J-A., (2012), *Introduzione alla clinica lacaniana*, Astrolabio - Ubaldini editore, Roma
- Millot C., (1982), *Freud antipedagogo*, Emme edizioni, Milano
- Morin, E., (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L., (2006), *Un metodo a-metodico*, Liguori, Napoli
- Mortari L., (2009a), *Aver cura di sé*, Mondadori Bruno, Milano
- Mortari L., (2009b), *Ricercare e riflettere*, Carocci, Roma
- Mortari L., (2012), *Cultura della ricerca in pedagogica*, Carocci, Roma
- Mortari, L. (2009c), La ricerca empirica in educazione: questioni aperte, *Studi sulla formazione*, 12(1/2), 33-46.

- Mottana P., (2004), *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, Mimesis, Milano
- Mottana P., (2005), *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*, Franco Angeli, Milano
- Negri M., Parole e figure, I binari dell'immaginazione, in Martino Negri, in Hamelin, (2012), *Ad occhi aperti*, Donzelli editore, Roma, pp. 79-83.
- Orsenigo J., (2006), *Schegge di pedagogia generale*, Unicopli, Milano.
- Orsenigo J., (a cura di), (2010), *Lavorare di cuore*, Franco Angeli, Milano
- Orsenigo J., (a cura di), (2013), *Desiderio e potere*, Mimesis, Milano
- Pagano R., (2009), La «scientificità» della pedagogia ermeneutica, *Studi sulla formazione*, 12(1/2), pp.79-88.
- Palacio Espasa F., (1991). Fantasie dei genitori e psicopatologia del bambino. In Società di Neuropsichiatria infantile (a cura di), *Fantasie dei genitori e psicopatologia dei figli*. Borla, Roma
- Palma M., (a cura di), (2009), *L'educazione come dispositivo. Dispensa del Corso di Pedagogia generale Prof.ssa Anna Rezzara*, Pgreco, Milano.
- Palmieri C., (a cura di), (2012), *Crisi sociale e disagio educativo*, Franco Angeli, Milano
- Palmieri C., Prada G., (a cura di), (2008), *Non di sola relazione*, Mimesis, Milano
- Palmonari A., (a cura di), (1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna
- Patton M., (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Beverly Hills, CA: Sage
- Peirce C. S., (1980). *Semiotica*, Einaudi, Torino
- Polkinghorne D., (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative studies in Education*, 8, pp. 5-23.
- Polkinghorne, D. E., (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8, pp. 8-25.
- Prada G., (2012), *Ma chi ti ha insegnato l'educazione?*, Franco Angeli, Milano
- Prince G., (1984), *Narratologia*, Pratiche, Parma
- Reason P., (1998), *Human Inquiry in Action*, Sage, London
- Recalcati M., (1996), *Abitare il desiderio*, Marcos y Marcos, Milano
- Recalcati M., (1996), *Introduzione alla psicoanalisi contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano
- Recalcati M., (2011), *Cosa resta del padre?*, Raffaello Cortina, Milano
- Recalcati M., (2013), *Il complesso di Telemaco*, Feltrinelli, Milano
- Recalcati M., (2015), *Le mani della madre*, Feltrinelli, Milano
- Regogliosi L., Scaratti G., (2007), *Il consulente del lavoro socioeducativo*, Carocci, Roma
- Remotti F., (2008), *Contro natura*, Laterza, Roma-Bari
- Ricoeur P., (1975), *La metafora viva*, Jaca Book, Milano
- Ricoeur P., (1977), *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano
- Ricoeur P., (1986), *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano
- Riva M.G., (2004), *Il lavoro pedagogico*, Edizioni Angelo Guerini, Milano
- Rogers C., (1994), *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze
- Rolling Haywood J. Jr., (2010), A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education, *National Art Education Association Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, S1(2), pp.102-114.

- Rovatti A.P., (a cura di), (2011), *Il coraggio della filosofia. Aut Aut 1951-2011*, Il Saggiatore, Milano
- Saraceno C., (2011), Nonni e nipoti, in A. Golini e A. Rosina (a cura di), *Il secolo degli anziani. Come cambierà l'Italia*, Il Mulino, Bologna, pp. 183-197
- Saraceno C., (2012), *Coppie e famiglie*, Feltrinelli, Milano
- Saraceno C., Naldini M., (2007), *Sociologia della famiglia*, Il mulino, Bologna
- Scabini E., (1995), *Psicologia sociale della famiglia*, Bollati Boringhieri, Torino
- Scabini E., Marta E., (1995), *Tarda adolescenza e relazioni familiari*, in Di Blasio P., (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Cortina, Milano
- Schön D., (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari
- Schwandt T. A., (1997), *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scopesi A., (1994). Diventare genitori: una crisi evolutiva dell'adulto. *Età evolutiva*, 48, 103-107
- Seveso G., (2000), *Per una storia dei saperi femminili*, Unicopli, Milano
- Silverman D., (2008), *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma
- Smithbell P., (2010), *Arts-Based Research in Education: A Review*. The Qualitative Report, 15(6), pp. 1597-1601.
- Solinas P. G., (2010), *La famiglia. Un'antropologia delle relazioni primarie*, Carocci, Roma
- Stein E., (1998), *Il problema dell'empatia*, Roma, Studium
- Stein E., (2001), *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma
- Striano M., (2005), *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, Rivista elettronica di Scienze Sociali "M@gma", vol.3., N°3
- Tarizzo D., (2003), *Introduzione a Lacan*, Laterza, Bari-Roma
- Terminio N., (2011), *La generatività del desiderio*, Franco Angeli, Milano
- Tramma S., (1997), *Educazione degli adulti*, Guerini Studio, Milano
- Tramma S., (2003), *L'educatore imperfetto*, Carocci, Roma
- Trincherò R., (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari-Roma
- Ulivieri S., (1992), *Educazione e ruolo femminile*, La nuova Italia, Firenze
- Uwe F., (2002), *An introduction to qualitative research*, SAGE Publications Ltd, London
- Uwe F., (2007), *Managing quality in qualitative research*, SAGE Publications Ltd, London
- Van Auken P.M., Frisvoll S., Stewart S.I., (2010), Visualising community: using participant-driven photo-elicitation for research and application. *Local Environment*, 15 (4), pp.373-388.
- Van Manen M., (1993), *The fact of teaching* (2nd ed.) The State University of New York Press, New York
- Vargiu A., (2007), *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano
- Varin D., (1999), Lo sviluppo morale, in Camaioni L. (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Il mulino, Bologna
- Vegetti Finzi S., (1986), *Storia della psicoanalisi*, Mondadori, Milano
- Vegetti Finzi S., (1990), *Il bambino nella notte*, Mondadori, Milano

- Vegetti Finzi S., Ravasi Bellocchio L., Villani T., (1991), *Dee fuori dal tempo*, Melusine, Milano
- Villa A., (2008), *Il bambino adulterato*, Franco Angeli, Milano
- Wagner J., (1978), "Perceiving a planned community," in Wagner J., (ed.), *Images of Information*. Beverly Hills, CA: Sage Publishers, pp. 85–100.
- West C., (1991). *Theory, pragmatisms, and politics*. In J. Arac & B. Johnson (Eds.), *Consequences of theory*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, pp. 22-38.
- Winnicott D. W., (1974), *Gioco e realtà*, Armando, Roma
- Zanatta A. L., (2013), *I nuovi nonni*, Il Mulino, Bologna
- Zuffrano C. N., Dis-lessico familiare: il linguaggio rischianate degli attraversamenti, in Mancino E., (2014), *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano, pp. 239-255.

SITOGRAFIA.

- www.3.istat.it/dati/catalogo/20100802_00/met_norme_10_46_misurazione_tipologie_familiari_indagini_popolazione.pdf
- www.bibliolab.it/donne_web/allegato16.htm
- www.carminemangone.com/2013/08/05/gilles-deleuze-desiderio-abecedaire/
- www.centrostudiriccardomassa.it/index.php/riccardo-massa
- www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do
- www.etimo.it
- www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/1/8/14G00001/sg
- www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/05/21/16G00082/sg
- [www.istat.it\(it/files/2014/06/03_Lavoro-conciliazione-tempi-vita-Bes2014.pdf](http://www.istat.it(it/files/2014/06/03_Lavoro-conciliazione-tempi-vita-Bes2014.pdf)
- www.padri.it/angolo-dellavvocato/il-mantenimento-del-figlio-maggiorenne-diritti-e-dover-stefano-cera-avvocato-della-famiglia-e-dei-minori.htm
- www.senato.it/1025?articolo_numero_articolo=29&sezione=121
- www.senato.it/1025?sezione=118&articolo_numero_articolo=2
- www.senato.it/1025?sezione=121&articolo_numero_articolo=30
- www.senato.it/1025?sezione=121&articolo_numero_articolo=31