

## Fare spazio e salotto con i genitori

Andrea Costa

Fare salotto con i genitori è certamente ritrovare un clima amicale, ma è anche ritrovare la disponibilità e la passione del conversare. Di quel conversare prende forma

il gusto di esplorare nuovi significati dentro la vita quotidiana, esercitandosi nel leggere e rileggere gli eventi quotidiani o apicali dal punto di vista educativo, per poi

intrecciare nuove parole e mettere in funzione la capacità di generare culture terze, frutto della contaminazione tra le diverse culture educative.

L'espressione «fare spazio» richiama alla mente, nella nostra esperienza quotidiana, il mettere ordine, il riorganizzare, sia in senso fisico – una stanza piuttosto che un cassetto – sia come processo della nostra mente, nel senso di prendere in considerazione, contenere.

Fare spazio ai genitori dentro la scuola significa offrire loro opportunità per spostarsi, dallo «stare sulla porta» della scuola, che richiama inevitabilmente un senso di precarietà e estraneità, al vivere la scuola come luogo di relazione, scambio e ricerca.

La scelta di utilizzare l'ambiente scolastico come luogo privilegiato entro cui incontrarsi rappresenta, da un lato, l'intento di promuovere e facilitare l'avvicinamento fisico ed emotivo dei genitori alla scuola, dall'altro la

volontà di aprire la scuola per consegnarla al territorio, sottolineando così l'urgenza dell'integrazione delle diverse risorse presenti nella comunità locale, per costruire un progetto formativo condiviso per le nuove generazioni.

Il cuore del progetto, nel suo sviluppo storico, è sempre stato identificato nei *laboratori formativi per genitori*. A essi sono state via via affiancate altre offerte – dalle conferenze cittadine alla consulenza educativa – tese a rispondere in maniera diversificata alla molteplicità delle istanze espresse dai nostri interlocutori, ma l'esperienza del gruppo di ascolto ha sempre rappresentato un «porto sicuro», un luogo accogliente entro cui recuperare energie, da cui partire per nuove esperienze e a cui ritornare per ravvivare il confronto.

### Uno spazio condiviso

Il punto di partenza è fondato sulla convinzione di non avere risposte predefinite ai quesiti dei genitori, di non offrire ricette, ma di far sperimentare il piacere della ricerca: mostrare ai partecipanti che anche gli «esperti» non sanno, ma procedono interrogandosi fra dubbi e incertezze, rappresenta, di per se stesso,

un nuovo modo di vivere la relazione tra genitori e figli.

Il contesto culturale entro il quale oggi ci troviamo ad affrontare i temi connessi alla crescita e allo sviluppo sembra, infatti, agire una sorta di enorme rimozione del dubbio: insomma, l'importante sembra essere l'impara-

re delle risposte prefabbricate, risparmiando il tempo e il problema di sapere come si fa per arrivarci <sup>(1)</sup>, incoraggiando, in questo modo, i genitori a essere passivi e ancora più incerti nel loro compito educativo.

Fare spazio ai dubbi e alle domande dei genitori, e farlo all'interno della scuola, significa allora attivare un processo di condivisione/contaminazione tra sapere e saper-fare, all'interno di un intreccio di relazioni tra comunità locale, scuola e famiglia.

Si tratta di uno spazio nel quale la centratura è sull'*ascolto*, dove vengono valorizzate le risorse e analizzati i problemi, dove chi partecipa ha modo di condividere la propria quotidiana, «normale», condizione di genitore, senza che ciò sia connotato in alcun modo come patologico. Sempre più frequentemente la frammentazione, l'incertezza e l'ambiguità dei contesti di vita, siano essi lavorativi che di partecipazione sociale, mettono in discussione il senso e i significati che sostengono i legami so-

ciali tra le persone; legami che dovrebbero giustificare la partecipazione delle persone <sup>(2)</sup>. Ne consegue che molti genitori, proprio perché «non hanno problemi» o non sono consapevoli di averne, si trovano soli, senza avere mai occasioni di scambio e confronto, dove parlare di sé, del proprio essere genitore, delle proprie scoperte, paure e ansie, delle riuscite e degli insuccessi.

Obiettivo è dunque offrire un *concreto supporto* alle famiglie, consentendo loro di rivisitare il rapporto con l'altro partner educativo fondamentale nella crescita dei figli: la scuola. In questo senso, il varcare i cancelli ed entrare nella scuola del proprio figlio, percorrerne i corridoi vuoti – immaginandoli, la mattina seguente, pieni delle voci dei ragazzi – prendere posto in un'aula, magari proprio la «sua» aula, rappresenta dunque, nella sua assoluta normalità, una prima azione densa di significati, alcuni facilmente riconoscibili, altri al momento più latenti, ma ugualmente presenti.

---

### Alla ricerca di che cosa?

La partecipazione ai laboratori da parte dei genitori è, in larga parte, dettata dal disagio che vivono nella relazione con il figlio: i cambiamenti che avvengono con la pre-adolescenza mettono spesso in discussione le certezze che li avevano guidati fino a che questi era un bambino, mettendoli nella condizione di doversi inventare nuove modalità per mantenere il contatto con lui.

Da qui, l'adesione agli incontri di gruppo, percepiti – lo si coglie durante l'incontro di presentazione del ciclo di incontri – come un'occasione di incontro, confronto, appoggio e aiuto in cui «condividere con gli altri genitori le esperienze e i diversi approcci ai vari problemi dei figli», «scambiare idee con esperti e genitori», «poter avere consigli utili per capire meglio mia figlia adolescente».

Ecco che qualcuno si sofferma sul titolo dell'iniziativa, introducendo così un'altra chiave di lettura.

Leggendo, mi sono detto: «Oh, finalmente qualcuno che mi forma!» e sono venuto.

In questa espressione ritroviamo, forte, un *bisogno di accudimento*, quasi fosse possibile tornare sui banchi di scuola – come i propri figli – o meglio ancora alla propria infanzia, durante la quale la mamma capiva con uno sguardo i nostri bisogni e dava loro forma con gesti che, se non nella memoria, sono impressi nel cuore.

Sembra quasi che, nel momento in cui ci si confronta con il coacervo di emozioni che provoca l'assistere alla assunzione da parte del figlio dei propri «compiti evolutivi» <sup>(3)</sup>, si senta

<sup>(1)</sup> Cfr. Fabbri D., *La memoria della Regina*, Guerini e Associati, Milano 1990, p. 49.

<sup>(2)</sup> Cfr. d'Angella F., *Progettarsi costruendo mondi possibili*, in AA. VV., *La progettazione sociale*, EGA, Torino 1999, p. 69.

<sup>(3)</sup> Pietropoli Charmet G., Rosci E., *La seconda nascita*, UNICOPLI, Milano 1992, pp. 112-122.

forte un bisogno di tornare a «dipendere da», in questo caso dall'esperto, quasi a tentare di riequilibrare un modello relazionale e interno che sta avviandosi a mutare forma.

La pre-adolescenza del figlio è dunque visuta come età in sé folgorante, ma ombrosa, oscura per chi la guarda dall'altra sponda, quella della maturità; ma è anche la vita stessa, lo spazio che deve essere riattraversato per ritrovare la tormentosa età, nella quale a nostra insaputa tutto era stato giocato una volta per tutte<sup>(4)</sup>.

Siamo in una fase delicata, di grande incertezza, e forse proprio per questo le aspettative si polarizzano inizialmente attorno all'i-

potesi che vede il processo formativo declinato sul versante dell'istruzione, della trasmissione di saperi e comportamenti<sup>(5)</sup>:

Vorrei che lei mi dicesse se è giusto o sbagliato come mi comporto con mia figlia, perché non so come comportarmi...

La *ricerca* è ancora *bi-focale*: se da un lato la presenza di altri genitori rassicura, consente più facilmente l'accesso ai laboratori, permette di sentirsi meno soli, dall'altro l'attenzione è centrata sull'esperto: su di lui vengono proiettate tutte le istanze di risoluzione dei propri problemi.

---

## Dal salotto al gruppo

Il primo aspetto che colpisce, entrando nell'aula adibita a laboratorio, è la disposizione delle sedie in cerchio: non vi sono i «posti migliori», nessun segnale che indichi la posizione del conduttore: sembra proprio un salotto, nonostante ci si trovi in un contesto scolastico, per sua natura fortemente connotato da dimensioni valutative e di giudizio.

In questo modo, il «fare gruppo» rappresenta un luogo – inteso non solo come spazio fisico, ma anche come «spazio mentale»<sup>(6)</sup> interno a ciascun partecipante – di scambio, ascolto, narrazione e riflessione al tempo stesso; un luogo in cui è possibile estraniarsi dalla fretta quotidiana e fermarsi a pensare, confrontare esperienze e modi di vita diversi dai propri, accogliere prospettive e suggerimenti prima non pensati o visti. Da questo punto di vista, come ritroviamo in Bion<sup>(7)</sup>, il *gruppo* viene ad assolvere a una *duplice funzione*: da un lato offre contenimento e protezione, dall'altro permette di sviluppare un pensiero propositivo, consentendo ai partecipanti di giocare in una esperienza emozionale significativa e potenzialmente trasformativa<sup>(8)</sup>.

Inizialmente, sembra importante allacciare rapporti con gli altri partecipanti partendo dal reciproco riconoscimento del trovarsi tutti nella stessa situazione.

Ascoltare i figli: manca il tempo, ma cerco di migliorare le mie capacità.

A volte, ci si sente esclusi e impotenti: mio figlio è come un tesoro in uno scrigno di cui non ho trovato la chiave.

Si inizia così a raccontare, riprodurre e rappresentare la propria esperienza educativa, condividendo idee ed emozioni e contribuendo, in questa maniera, a creare quel *clima emotivo* che permette a ciascuno di riconoscere se stesso nell'altro e nella sua esperienza.

La funzione del conduttore, in questo contesto, è quella di aiutare il gruppo a pensare – nella duplice accezione di *contenere*, cioè tenere insieme, e di *nominare*, cioè attribuire identità e senso – ai sentimenti come primo

<sup>(4)</sup> Cfr. Calvino I., nel risvolto del volume Romano L., *La penombra che abbiamo attraversato*, Einaudi, Torino 1990.

<sup>(5)</sup> Cfr. Nannicini A., *Il gruppo di formazione come organizzazione temporanea*, in «Spunti», 4, 2001, p. 87.

<sup>(6)</sup> Resnik S., *Spazio mentale*, Bollati Boringhieri, Torino 1990, p. 13.

<sup>(7)</sup> Bion W. R., *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma 1971, pp. 156-163.

<sup>(8)</sup> Con ciò non si intende sottacere la profonda ambivalenza insita nella dinamica gruppale e alimentata sia dalle rappresentazioni interne dei partecipanti, sia dal gruppo inteso come «soggetto psichico». A questo riguardo si rimanda a Mottana P., *Formazione e affetti*, Armando, Roma 1993, pp. 105-122.

passo verso la comprensione della realtà.

La relazione asimmetrica che si instaura tra conduttore e gruppo richiama quella che, nei primi anni di vita, caratterizza il rapporto tra madre e bambino e che permette a quest'ultimo di iniziare a strutturare progressivamente una propria identità «pensante», separata da quella dell'adulto<sup>(9)</sup>.

La sua presenza permette, infatti, di avere un punto di riferimento concreto a cui rinviare o anche «scaricare» i passaggi e i momenti più critici sperimentati nel rapporto con il figlio. Si tratta di un processo di aiuto a pensare che non si fonda su elaborazioni razionali o sulla semplice comunicazione verbale, quanto piuttosto sui meccanismi più primordiali della natura umana: l'identificazione e la proiezione<sup>(10)</sup>.

Nel gruppo di ascolto, infatti, i partecipanti «depositano» all'esterno di sé – sugli altri membri, sul conduttore – il proprio mondo interno e, nello stesso tempo, sono in grado di sen-

tire ciò che gli altri sentono. In questo modo, al genitore è offerto un «contenitore» accogliente in cui poter mettere in comune vissuti ed esperienze e da cui poter trarre un «alleggerimento» emotivo, sia in termini di rassicurazione, sia di sviluppo di concrete modalità di intervento.

Il gruppo di ascolto diviene così un'«organizzazione temporanea», intesa come un sistema che sostiene un processo formativo caratterizzato dal proporsi di fare esperienza di apprendimento e di apprendere dall'esperienza e, in particolare, di costruire nella cooperazione tra conduttore e partecipanti rapporti tra il produrre e il conoscere, andando a reinterrogare il dualismo tra «teoria e prassi»<sup>(11)</sup>.

Così, si dà vita a un percorso che dovrebbe permettere il progressivo sviluppo di punti di vista originali, dunque maggiormente interiorizzati, autonomi sia dal pensiero del gruppo, sia da quello del conduttore.

---

### Ritrovarsi per scambiare idee o viceversa?

L'esperienza del gruppo di ascolto si connota come «laboratorio», dunque come luogo dove è possibile lavorare, dove ci si trova ad assumere una posizione attiva, dove il vuoto delle prescrizioni dell'esperto di turno viene riempito dai dubbi, dai tentativi, dai successi, magari solo parziali, dei partecipanti.

Quali sono gli «oggetti» che più frequentemente vengono manipolati, trasformati, fusi insieme per ricavarne di nuovi, da coloro che usufruiscono di questa opportunità formativa?

Proviamo a considerarne alcuni tra i più ricorrenti, sottolineando nello stesso tempo alcune analogie tra quanto viene agito «qui e ora» all'interno del gruppo e quanto accade nella dinamica di relazione con i figli.

**I cambiamenti del figlio.** Gli atteggiamenti che non si riescono a capire o non si vogliono accettare sono gli elementi più facilmente approcciabili in un momento di difficoltà, a casa

come in gruppo, dove i rapporti sono ancora deboli, dove ci si conosce/fida poco:

Parla, non parla: non fa mai la cosa giusta al momento giusto!

Bugie, false promesse: come darle ancora fiducia?

Quando usciamo insieme deve sempre camminare a cento metri da noi.

Emergono la rabbia e l'incredulità nei confronti del bambino che pian piano va trasformandosi sotto gli occhi per diventare «altro-da-me». Per il genitore si tratta di entrare in contatto con il senso di perdita conaturato a questo profondo processo di trasformazione che pervade sia il figlio, sia la

<sup>(9)</sup> Cfr. Bion W. R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1972, pp. 65-75.

<sup>(10)</sup> Cfr. Laplanche J., Pontalis J., *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Bari 1993, pp. 229-233 e 439-448.

<sup>(11)</sup> Nannicini A., *Il gruppo di formazione come organizzazione temporanea*, art. cit., pp. 89-90.

rappresentazione del figlio che è dentro a ogni padre e madre.

Parlare delle difficoltà dei figli, della loro crescita «disarmonica» – lo sviluppo fisico non sempre è supportato da un adeguato sviluppo psicologico – è un modo per riconoscere le proprie parti infantili, deboli, che vengono depositate e rivisitate nella relazione di *transfert* e *controtransfert* con il conduttore e i partecipanti del gruppo, con l'implicita richiesta di essere accolte e sostenute.

#### **Le richieste dei figli e la gestione dell'autorità.**

La spinta verso una maggiore autonomia che investe il pre-adolescente genera nei genitori ansia e preoccupazione, che si traducono nella definizione di regole da rispettare:

L'autonomia la si può dare quando i figli hanno delle buone basi.

Dare le regole è faticoso, molto più semplice rispondere sempre di sì!

Mia figlia non la sopporto più! Lascia tutto in disordine, la riprendo cento volte al giorno, ma continua a farlo.

Spesso, quello che fa soffrire mamme e papà è la sensazione che siano venuti meno l'affetto e la fiducia dei figli nei loro confronti e interpretano questi comportamenti come frutto di insolenza o come «dispetti dolorosi».

Risulta difficile comprendere che il pre-adolescente per lo più disubbidisce e si atteggiava provocatoriamente non per far soffrire i genitori, ma per capire qual è il *limite*: infrangere la norma è un mezzo per sentirsi dire «no», così da assicurarsi che i genitori siano presenti e costituiscano un punto di riferimento solido su cui contare in questa fase di estrema insicurezza emotiva.

Il confronto nel gruppo permette di cogliere come la difficoltà nella gestione dell'autorità sia connessa al fatto che ogni genitore, nel rapporto con il figlio, rivive quanto ha provato nei confronti dei suoi genitori quando occupava il ruolo di figlio.

Ecco allora che si ha paura di sgridare perché questo riattiva l'esperienza vissuta in passato, quando il genitore veniva considerato cattivo e ingiusto: il conflitto tra l'amore e l'av-

versione verso i propri genitori viene così rivisitato e gioca un ruolo importante nelle scelte educative attuali.

Va anche detto che la questione delle regole oggi si pone in forma molto diversa dal passato, ponendoci di fronte alla «crisi dell'autorità»<sup>(12)</sup> e richiedendo uno sforzo creativo importante.

Proprio questo senso di smarrimento, questa necessità di punti di riferimento «forti», portano i partecipanti a mettere alla prova il conduttore:

Facciamo i bravi scolaretti: adesso ci interroga!

Ma allora queste regole, dobbiamo darle o no?

Sembra che la dinamica del chiedere e del rifiutare, delle provocazioni e dei limiti vengano dunque trasferite da «là» a «qua».

Il venire al gruppo per avere delle risposte, piuttosto che pensare da soli, richiama al faticoso processo dei pre-adolescenti in viaggio dalla dipendenza verso l'autonomia, e quanto emerge, specie nella relazione con colui che nel gruppo ricopre il ruolo dell'autorità, offre l'opportunità di sperimentare come rispondere ai figli tollerando la loro avidità, ponendo dei limiti, sopportando di fare la parte dei cattivi, ma consolidando il legame con loro.

**L'assunzione del ruolo genitoriale.** Durante gli incontri di gruppo, inizialmente sembra prevalere la necessità di mostrarsi ai figli – e di conseguenza anche in un contesto «pubblico» – come adulti efficaci e virtuosi, in altre parole «perfetti».

Con il procedere del lavoro, però, il mito della «monoconfigurazione identitaria»<sup>(13)</sup> inizia a entrare in crisi ed emerge il bisogno di essere accettati come realmente si è:

La crisi è nostra, non dei nostri figli. Si fatica a fare gli adulti tutti d'un pezzo!

<sup>(12)</sup> Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano 2000, p. 18.

<sup>(13)</sup> Demetrio D., *La fatica di essere adulti*, in Demetrio D., Maggiolini A., Nanni C. (a cura di), *Quale adulto?*, in «Animazione Sociale», 10, 1993, p. 31.

Questi sono i nostri sensi di colpa: essere bravi genitori non significa non sbagliare mai.

Sempre loro, con i loro problemi e le loro stanchezze, ma ci siamo anche noi con le nostre difficoltà e i nostri problemi.

Spesso il genitore cerca di mostrarsi con un solo volto, senza rendersi conto che in questa maniera va incontro a sconfitta certa, quando si relaziona con un figlio distratto, talvolta ostile, sospettoso, per niente desideroso di diventare adulto.

La via di uscita allora sembra essere quella di vivere l'adulthood come una nuova avventura, nella quale occorre saper giocare più ruoli, saper finire e ricominciare con modalità differenti, sapersi destreggiare tra più capacità.

Dare voce alle proprie debolezze e alle proprie paure, vedere come ciò che si prova è, il più delle volte, condiviso dagli altri partecipanti, sperimentare nella relazione con il conduttore l'essere accettati e non valutati, consente ai genitori di riconoscere dentro di sé le vistose zone di non aduldad, di non averne paura e neppure vergogna, ma di utilizzarle per comunicare con il figlio.

**Essere in due a educare i figli.** Un aspetto più volte sottolineato dai partecipanti, per la maggior parte mamme, è la necessità di una maggiore condivisione tra i partner circa le scelte educative, facendo emergere nel contempo la complessità del ruolo genitoriale:

Io più morbida, lui più rigido: come gestire le situazioni? Ho il timore di confondere le idee a mio figlio.

Quando mio marito lo riprende, a me viene chiesto di schierarmi, ma io non ce la faccio ed esco con il cane.

Con me si permettono cose che con il papà non farebbero mai.

Se inizialmente sembra prevalere il desiderio di dare di sé e della propria famiglia un'immagine di perfetta armonia e giusto equilibrio, andando a parlare più a fondo, emerge il disagio che si prova nel confrontarsi con un legame – come tutti – imperfetto, caratterizzato da quella che Freud chiama «ambivalenza emotiva»<sup>(14)</sup>.

Parlare di questo rapporto, e delle sue im-

plicanze nel processo educativo, significa presentificare il tema del *conflitto*, il più delle volte vissuto come dimensione distruttiva nella relazione intersoggettiva e della cooperazione tra il compito materno e quello paterno.

Lo sperimentare queste emozioni anche all'interno del gruppo, dove le diverse individualità trovano modo di esprimersi e trovare una propria collocazione, rassicura i partecipanti circa la possibilità di ricomporre parti interne che si percepiscono come nettamente scisse e fanno molta paura, allo stesso modo di quanto fanno i figli con i genitori.

**Ascoltare le emozioni.** Il bambino a cui bastava la vicinanza dei genitori per essere appagato ora è cresciuto e si affaccia al mondo esterno, alla ricerca di nuove relazioni sociali. Le prime esperienze sono le più difficili – cariche come sono di aspettative – e proprio in questi momenti c'è maggior bisogno della presenza dell'adulto, ma non è facile stare vicini ai figli in queste situazioni.

Voleva andare al concerto: prima era entusiasta, poi quando è stato il momento si è bloccata: non la capisco!

A volte, fuori casa si scontrano: a scuola, con gli amici. Non so come comportarmi.

Ascoltare la sofferenza dei figli, sentire l'eco di ricordi lontani legati alle prime sconfitte, alla paura di affrontare il mondo, riuscire a stare vicini ai figli senza con-fondersi in loro e nel loro dolore.

Non è così facile come sembra avere un'atteggiamento *empatico*, anche se molto spesso oggi le «ricette» dei pedagogisti hanno alla base il «passate più tempo con i vostri figli» e «ascoltate quello che vi dicono».

In questo senso, il gruppo di ascolto è lo spazio privilegiato per sperimentare un ascolto fertile, centrato sul prendere contatto con le proprie emozioni<sup>(15)</sup>, riconoscere loro le-

<sup>(14)</sup> Freud S., *Il disagio della civiltà e altri saggi*, Bollati Boringhieri, Torino 1971, p. 97.

<sup>(15)</sup> Per approfondire il tema della formazione come «luogo emozionale», si veda Demetrio D., *L'educazione interiore*, La Nuova Italia, Firenze 2000, pp. 233-243.

gittimità a esistere – dunque, anche a quelle che si cerca di negare come proprie, in quanto giudicate riprovevoli – e per partire da queste per cercare dentro sé soluzioni originali.

Lo sperimentare questo processo all'interno della dinamica gruppale, anche con le sue inevitabili asperità, rinforza i partecipanti nella consapevolezza circa le proprie capacità e permette loro, attraverso un movimento da «qua» a «là», di elaborare le migliori strategie per sintonizzarsi con i propri figli.

**L'autonomia dei figli.** Frequentemente, la conclusione degli incontri ha come tema quello dei legami sociali al di fuori della famiglia e ci si interroga sul sentirsi, o no, pronti per affrontare la crescita dei figli.

Non si è mai pronti a vederli crescere: devono lasciarci il tempo per abituarci a questi momenti.

Ci chiedono di esserci per separarsi con i loro tempi e i loro modi.

Anche in questo caso, parlare insieme permette di dare una forma più accettabile al do-

lore della separazione, ma rappresenta anche per i partecipanti il dare forma al rimpianto per la conclusione degli incontri e alla necessità di doversi separare dal gruppo e dal conduttore, sperimentando le proprie capacità e autonomia.

Il laboratorio è un luogo dove ritrovarsi per scambiare idee, condividere emozioni: un contenitore caldo e accogliente in un momento difficile, di travaglio per il genitore.

Allo stesso modo del figlio pre-adolescente o adolescente <sup>(16)</sup>, anche il genitore è alla ricerca di un «guscio», che in un certo senso richiama quello materno, al momento della nascita, per la paura di affrontare subito il cambiamento che si profila all'orizzonte, carico di interezze e ansietà.

Guardando l'esperienza nel suo concludersi, possiamo però affermare anche che, proprio come avviene per gli adolescenti, il laboratorio offre la possibilità di ritrovare se stessi, di costruirsi come individui, in questo caso come genitori consapevoli e attenti al futuro dei figli.

---

### Parlare dei figli, raccontare di sé

Questa modalità di intervento permette dunque ai partecipanti di avvicinarsi maggiormente ai propri figli attraverso la comprensione del «sé pre-adolescente», cioè prendendo coscienza, talvolta con fatica e dolore, della presenza di parti «non-adulte» nella propria identità di uomini e donne e, al tempo stesso, rivisitando con occhi diversi la propria esperienza di crescita.

Al di là dei temi trattati o delle problematiche esposte, il processo che si attiva vede lo svilupparsi di una riflessione che parte dal figlio per arrivare, il più delle volte, a parlare di se stessi e dei modi in cui si sono affrontate le diverse tappe evolutive.

Provo rabbia nei confronti di mia madre per le regole che mi dava, anche se per certe cose la devo ringraziare.

Ho faticato a capire come fare il padre, anche perché il mio era di quelli che tirava fuori la cinghia.

Sono cresciuta eccessivamente protetta ed ero molto insicura.

Ci sono momenti in cui provo invidia, perché penso che lui ha ancora la vita davanti, mentre io quello che ho fatto, ho fatto.

Riconoscere la stretta correlazione tra le dimensioni relazionali e quelle autobiografiche significa rivisitare la propria esperienza di vita, rileggerla in una nuova prospettiva che va oltre le cose realizzate, i successi ottenuti.

Troppo spesso, infatti, ci si dimentica che le vite delle persone non sono soltanto questo: ogni percorso si compone anche delle nostre perdite e dei nostri rifiuti, delle nostre omissioni e dei nostri desideri insoddisfatti, di ciò che una volta abbiamo tralasciato o non ab-

<sup>(16)</sup> Cfr. Pietropolli Charmet G., Scaparro F., *Belletà*, Bollati Boringhieri, Torino 1993, pp. 65-81.

biamo scelto o non abbiamo ottenuto, delle numerose possibilità che nella maggior parte dei casi non sono giunte a realizzarsi, delle nostre esitazioni e dei nostri sogni, dei progetti falliti e delle aspirazioni false o deboli, delle paure che ci hanno paralizzati, di ciò che abbiamo abbandonato e di ciò che ci ha abbandonati <sup>(17)</sup>.

Questa esperienza, di forte coinvolgimento personale, consente di meglio attrezzarsi sul piano «interno» e, dunque, attraverso il gruppo, di affrontare le proprie vicende con modalità, almeno parzialmente, mutate.

Si viene nella speranza di avere risposte, ma quelle sta a noi trovarle!

Mi ha aiutato a non colpevolizzarmi troppo e a darmi uno spazio mio.

Nelle parole dei genitori possiamo cogliere quanto sia importante sperimentare la ricomposizione delle dimensioni razionali, quan-

to è stato dibattuto un determinato argomento, con le loro parti autobiografiche, con le loro fluttuazioni emozionali e le loro stesse esperienze nel ruolo di figli.

Il laboratorio è anche un'occasione per far sperimentare un modello educativo in grado di suggerire e trasmettere, nel corso degli incontri, modalità differenti per trattare le vicende connesse con la funzione genitoriale nella consapevolezza che dialogare con il figlio pre-adolescente significa accettare di dialogare con il proprio mondo non adulto, significa occuparsi di se stessi: la conoscenza di sé diventa allora la meta della cura di sé <sup>(18)</sup>.

Si tratta di imparare a ritrovare, sempre, una storia, anche se interrotta o frammentata, nei fatti, negli oggetti, ma soprattutto nel mondo interno, proprio e altrui, nella consapevolezza che ci appartiene veramente soltanto ciò che noi stessi portiamo alla luce, estraendolo dall'oscurità che abbiamo dentro di noi.

---

## Pensare le emozioni, l'emozione di pensare

L'esperienza di ciascun partecipante, confrontata e connessa a quella degli altri componenti del gruppo, diviene fertile terreno di ricerca, di costruzione faticosa e appassionata di significati e si rivela fonte inesauribile di apprendimento. Zanarini sottolinea come il pensare sia un'esperienza essenzialmente intersoggettiva, caratterizzata dalla compresenza di modalità cognitive complementari: l'una è una modalità razionale, sequenziale, volta a spiegare, eliminare l'ambiguità; l'altra è una modalità intuitiva, non razionale, confusiva, ma vitale, centrata sulla problematica del riconoscimento, del comprendere ed essere compresi.

Spesso, queste due modalità di pensiero sono viste contrapposte, scisse, non facenti parte di un unico, inscindibile intreccio. L'idealizzazione di una particolare modalità di pensiero appare dunque sempre più chiaramente, in questa ottica, come un tentativo di ridurre la fatica di pensare la complessità dell'esperienza, confidando piuttosto in itine-

rari cognitivi predefiniti <sup>(19)</sup>. È dunque a partire da questo intreccio, da questa complessità del pensare che i partecipanti possono arrivare a cogliere la complessità del reale, della loro stessa esperienza.

Ecco allora che, capovolgendo le aspettative di quel genitore alla ricerca di qualcuno che lo formasse, possiamo parlare di «gruppo di formazione», intendendo con questa parola

«emergenza di forma», e non più «messa in forma». È morfogenesi, non più morfonomia. È imprevedibilità, non più programmazione. È euristica, non più algoritmica. È complessificazione, non più semplificazione. È processi, non più risultati. <sup>(20)</sup>

<sup>(17)</sup> Cfr. Marias J., *Domani nella battaglia pensa a me*, Einaudi, Torino 1998, p. 280.

<sup>(18)</sup> Cfr. Foucault M., *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 22.

<sup>(19)</sup> Cfr. Zanarini, G., *L'emozione di pensare*, CLUP-CLUED, Milano 1985, p. 32.

<sup>(20)</sup> Zanarini G., *Diario di viaggio*, Guerini e Associati, Milano 1990, p. 13.