

Dalla famiglia alla scuola: note sulla responsabilità educativa degli adulti

Santa Parrello

1. La casa e l'avventura

La famiglia, come è noto, costituisce per l'individuo quella rete di legami e quel repertorio di copioni che strutturano e organizzano il suo sviluppo. Ciascuna famiglia è strumento di crescita, risorsa, ma anche trappola, zavorra, data l'ampia gamma di carenze, conflitti, dissintonie, disconoscimenti, traumi che può attivare (Amadei, 2005). Essa è la matrice, il canone, a cui l'individuo riporta via via le nuove esperienze: durante tutto l'arco della vita, infatti, egli cerca di "familiarizzare" l'ignoto, applicando i primi format esperiti ed appresi — appunto in famiglia — per ordinare secondo criteri "familiari" il caos delle realtà sconosciute (Bruner, 1990; Smorti, 2003).

Si tratta di un processo nel quale possono prevalere atteggiamenti di apertura e curiosità o di paura e rifiuto, strutturatisi proprio a partire dalle dinamiche prevalenti in quel nucleo familiare. Da un lato la famiglia consente di provare il "senso della casa", che è l'origine, il luogo da cui si sente di provenire, a cui si appartiene, dove si desidera tornare, dove si è certi di essere accolti (Mitchell, 2002). Ma la famiglia ha anche il compito di consentire l'"avventura":

per trovare noi stessi dobbiamo lasciare la nostra casa. Le case si trasformano in prigioni; i recinti diventano un confino... Tutta l'esperienza umana è dunque attraversata da un basilare contrasto tra... la sicurezza e l'avventura, il familiare e il nuovo... Da una parte il bisogno di un radicamento nel conosciuto e nel prevedibile, un ancoraggio

affidabile, una cornice di riferimento — per dirla con Fromm — per l'orientamento e la devozione'; dall'altra parte, un desiderio di farla finita con i modelli familiari consolidati, di superare i confini, di incontrare qualcosa di imprevedibile e misterioso, qualcosa di terribile (Mitchell, 2002, pp.16–17).

Durante lo sviluppo occorre, dunque, costruire canoni relazionali rassicuranti e romperli per crescere ed evolversi (Bruner, 2002).

Le funzioni genitoriali materna e paterna riguardano, in qualche modo, proprio questi due fondamentali bisogni dell'individuo: il bisogno di avere una casa (una "base sicura" per dirla con Bowlby) e di cimentarsi con nuove avventure (le "esplorazioni" che non spaventano bambini e adulti che hanno un buon legame di attaccamento alle spalle) (Bowlby, 1969; 1988). Le funzioni genitoriali non coincidono col genere femminile e maschile incarnati in madri e padri reali, ma sono astrazioni o "elementi puri" (Winnicott, 1965) che vivono in ciascun individuo. Nella famiglia occorre tuttavia che siano entrambe presenti in modo chiaro ed equilibrato, per consentire al bambino di strutturare un Sé che a sua volta contenga e integri i modi maschili e femminili di stare al mondo.

Nella famiglia, dunque, la madre — intesa nel senso appena chiarito — nutre, cura, protegge, sorregge e contiene, vivendo all'inizio uno stato di identificazione totale col bambino (la madre è il bambino), che deve evolvere in simbiosi, dipendenza relativa e infine indipendenza, passando per la capacità di sintonizzarsi e disintonizzarsi distinguendo fra sé e altro: fra la nascita biologica e la nascita psicologica del figlio, è necessario tirar su le mura della casa. La casa è anche il mondo interno che diviene via via sempre più rassicurante, proprio perché la madre è anche il primo apparato mentale del figlio e gli consente di affrontare e superare le proprie angosce (Bion, 1962; Winnicott, 1965; Mahler *et al.*, 1975)

Il padre — nella sua funzione di terzo — garantisce il processo di disidentificazione della madre nei riguardi del bambino e il processo di separazione-individuazione del bambino dalla madre: da un lato consente dunque che il nido, la casa si costituiscano, accudendo la diade e permettendo l'iniziale simbiosi col figlio, dall'altro si occupa di aprire porte e finestre nella casa costruita, accompagnando il

bambino nell'avventura, verso un'esistenza libera, autonoma, orientata al futuro (D'Andretta, 2000; Quaglia, 2001).

In altri termini, mentre la dedizione materna, che è volta a soddisfare bisogni ed evitare rischi, non incentiva direttamente l'autonomia, ma costituisce quella base sicura dalla quale il bambino può partire, la presenza del padre già nei primi mesi di vita immette nella casa la promessa del mondo di fuori sollecitandone la scoperta (Samuels, 1991). Così, alla funzione paterna si possono riportare eventi e fasi che obbligano il bambino ai primi indispensabili distacchi (uscita dal ventre materno, primi passi, uso del linguaggio per esprimere i bisogni), alle inevitabili rinunce (a possedere la madre, a rimanere nell'infanzia). Il padre conduce il figlio fuori dal paradiso affettivo dell'unione diffusa, introducendo la "misura" in quell'eccesso di richieste affettive: il figlio è gradualmente costretto a rinunciare a quel "miscuglio di piacere, felicità, erotismo, sicurezza" (Filippone Perigola, 2009, p. 22). Con le dinamiche conflittuali dell'Edipo compare la "legge", in un primo momento vissuta come violenza esterna, interdetto puramente negativo; alla legge si affianca ben presto il "modello" paterno:

Il bambino è collegato con il padre da una tenerezza iniziale, financo da un amore, spesso anche erotizzato (tanto nella bambina, quanto nel bambino, per la connaturale bisessualità del desiderio). Tale sentimento dà al bambino un potere sufficiente per riuscire ad identificarsi con il padre (Freud, 1922), così da interiorizzare anche la sua legge e riconoscere in lui il modello di un'esistenza libera e orientata verso l'avvenire. In tal senso la legge affranca: rimanda verso l'avvenire d'una felicità da conquistare... I desideri che si orientano verso l'avvenire modellandosi sul padre non sono più condannati a deperire nel paradiso artificiale di una soddisfazione immaginaria. La felicità è avanti, non più dietro, nel passato. Inoltre, il perseguimento della felicità personale trova motivi per legittimarsi: figura ideale cui il fanciullo può identificarsi, il padre se ne fa ormai garante. Il padre impone le esigenze della separazione, della limitazione, del rispetto dell'altro, contrariamente alla richiesta d'unione immediata e di piacere illimitato. In tal modo introduce il principio della realtà: egli è la legge, con tutti i suoi aspetti di negatività, di limitazione, d'interdetto. Rappresenta però al tempo stesso una funzione altamente positiva: il figlio può ora identificarsi; ed è padre in tanto in quanto riconosce il figlio come suo pari in divenire, offrendogli il modello al quale assimilarsi per strutturarsi

personalmente. L'incontro di queste due istanze, la legge e il modello, apre la dimensione dell'avvenire: infatti nel legame generale e diffuso con la madre il fanciullo non è; deve diventare ciò che è ancora soltanto come "promessa"; ora l'avvenire gli è promesso, permesso, garantito (Filippotteri Pergola, 2009, pp. 22–23).

Tutto il percorso della crescita si configura dunque come un'avventura: possibile perché la casa è stata costruita, esiste e rassicura come origine che dà senso al cammino; possibile perché il padre introduce la misura, la legge, il modello e la promessa, rendendo più attraente che spaventoso il viaggio verso il Sé, la vita adulta ed il mondo.

Ma nelle famiglie attuali qualcosa sembra essere mutato, proprio nelle funzioni di madre, padre e figlio (De Rosa *et al.*, 2007; De Rosa *et al.*, 2008a, 2008b; Sommantico *et al.*, 2009). In particolare, è la paternità a sembrare "un'istituzione in ristrutturazione" (Korff-Sausse, 2009), soprattutto perché pare aver abdicato dalla sua funzione normativa e ideale, anche se il cambiamento riguarda certamente vari aspetti dell'istituzione famiglia e del compito adulto di genitorialità e generatività (Erickson, 1963; Scabini, 2007).

2. Adulti e nuove forme di genitorialità e generatività

Da almeno un trentennio ormai, la letteratura psicologica — insieme a quella sociologica — segnala, negli Stati Uniti prima, in Europa poi, una serie di cambiamenti che riguardano da un lato la carenza di funzione normativa e regolativa nei padri, descritti come insicuri e riluttanti a fungere da modelli (Erikson, 1968), sconfinanti nell'area delle funzioni materne, dall'altro le difficoltà di transizione verso l'età adulta dei figli, che sostano lungamente in una fase di pseudo moratoria adolescenziale, che ha condotto alla proliferazione di nuove etichette di età, fra cui quella di *emerging adults* (Arnett, 2000; 2007), caratterizzati dalla difficoltà di assumersi responsabilità e definirsi in una identità. Le analisi si sono susseguite, includendo i risvolti giuridici delle nuove dinamiche:

l'Unione Europea nel 1985, riconoscendo il figlio come soggetto sui iuris, ha attribuito ai genitori la responsabilità parentale, ossia il dovere di essere genitore che va a sostituire il precedente concetto di patria potestà, ovvero il potere dei genitori sui figli. Responsabilità parentale significa che i genitori sono chiamati ad essere adulti e a valere come esempi, positivi e propositivi, di identificazione, per i propri figli. Si tratta, quindi, di abbandonare comportamenti arbitrari e dittatoriali, espressioni della mentalità secondo cui il figlio è mero prolungamento del genitore. Al contrario, bisogna adottare l'autorevolezza necessaria per instaurare relazioni autentiche di fiducia e di stima e non di semplicistica esecutività e subordinazione... La responsabilità, inoltre, implica la distinzione dei ruoli tra genitori e figli... La responsabilità è condivisa da entrambi i genitori in virtù della rivalutazione culturale e pedagogica dei due ruoli. Tali ruoli non sono più rigidamente connessi ai due sessi, ma si completano anche con la reciproca interscambiabilità e complementarietà, facendo comunque attenzione al processo di identificazione e alla chiarezza dei confini e delle regole concordati tra i due (D'Andretta, 2000, p. 1).

È evidente dunque che, a più livelli, le funzioni genitoriali e filiali si sono andate modificando profondamente: tali modifiche sono visibili da un lato nella democratizzazione di consuetudini e leggi che hanno destrutturato, almeno formalmente, i privilegi ed il potere del maschile e del *pater familias*, dall'altro nelle varie forme di disagio delle nuove generazioni di bambini ed adolescenti, ma non solo. Se infatti le battaglie culturali, sociali e politiche hanno consentito la destituzione di molte forme di autoritarismo, è vero anche che non sempre si è assistito all'evoluzione verso chiare forme di autorevolezza del paterno, ma semmai ad uno stato di sconfinamento/confusione e di assenza di alcune funzioni indispensabili. E questo è accaduto non solo nelle famiglie, ma anche nella società. Sono stati ridisegnati, o meglio sfumati, i confini, del paterno e del materno: per alcuni autori si tratta di una rivoluzione di cui vanno colti gli aspetti positivi; per altri di una fase di impasse che necessita di nuove immediate ristrutturazioni.

La posizione del padre nella società attuale è stata profondamente modificata dal cambiamento di diversi fattori: la libertà sessuale, il controllo delle nascite, l'emancipazione femminile, l'aumento del numero dei divorzi, la nascita della famiglia allargata. La società postmoderna rifiuta da una tren-

tina d'anni l'onnipotenza paterna, che è stata il suo modello nel periodo della modernità. A dire il vero, il cambiamento risale a prima ancora, perché è nel diciannovesimo secolo che si è messo in discussione per la prima volta il modello patriarcale. È interessante notare che anche la nascita della psicoanalisi fa parte di questo movimento di declino del *pater familias*¹... Ma il vero cambiamento si ha a partire dagli anni Cinquanta, e soprattutto negli anni Settanta, con la parità dei sessi, l'affiliazione affettiva che governa la coppia, la deistituzionalizzazione della famiglia che deriva ormai da un atto comunitario liberamente consentito, sul modello della democrazia. E non dimentichiamo il vasto movimento socio-storico che ha provocato un mutamento della condizione del figlio sul piano filosofico, psicologico, epistemologico ed etico. La molteplicità dei modelli di vita familiare crea forme nuove di paternità, a volte anche al di fuori dei legami genetici... I segni di riconoscimento del maschile e del femminile si ripartiscono in modo diverso... Le rappresentazioni della virilità si modificano tanto nell'inconscio collettivo quanto nel mondo del lavoro e all'interno della famiglia... I giovani maschi contemporanei possono permettersi di sconfinare in alcuni campi tradizionalmente riservati alle donne... invadono il campo della maternità. Sarà forse un modo per recuperare un'importanza e una supremazia che sfugge loro in altri ambiti? Un modo per ritrovare il prestigio perduto, da tempi in cui la madre si occupava della casa e il padre si prendeva cura della donna e provvedeva ai bisogni della famiglia? Oggi, in moltissimi casi, la madre se la cava da sola sia dal punto di vista sociale che economico e, presto, persino biologico. Sembra che non ci sia più bisogno del padre. È possibile pensare, allora, che si prenda carico delle cure del bambino per non perdere il suo posto? Che, di fronte al nuovo potere delle donne, gli uomini tentino di impadronirsi di una parte della maternità? (Korff-Sausse, 2009, tr. it. 2010, pp. 15-17).

La Korff-Sausse (2009) ritiene positivo lo sconfinamento del paterno nel materno, considerandolo un ampliamento di funzione: dal puro regno astratto del simbolico, funzione secondo l'autrice spinta agli estremi nella teoria lacaniana, alla contaminazione con il regno del concreto e della sensorialità femminile:

1. Secondo la Korff-Sausse (2009) il pensiero psicoanalitico, con la sua libertà e apertura, non poteva non ridiscutere le figure genitoriali tradizionali: "la psicoanalisi si poteva praticare soltanto in una società di tipo democratico" (p. 15). Ma – chiariamo noi – la critica all'autoritarismo e la difesa della democrazia non implicano il declino del padre, anzi: i processi democratici sono garantiti proprio dalla presenza di una funzione paterna autorevole.

c'è ancora bisogno di continuare ad affermare, seguendo la teoria lacaniana, che il padre è colui che dice 'no', che separa che impedisce, che questa è la sua funzione simbolica e simbolizzante? Il padre non può dire 'sì', a rischio di screditarsi come figura paterna. In questa concezione non c'è posto per un padre tenero, che ama e incoraggia (Korff-Sausse, 2009, tr. it. 2010, p. 53).

Ma il problema non riguarda certo la tenerezza che i padri mostrano ai propri figli, bambini ed anche adolescenti: il problema è che nella famiglia attuale troppo spesso nessuno sembra farsi adeguatamente carico delle inevitabili dimensioni conflittuali che sono connesse al crescere e che necessitano di limiti. Inoltre, lo sconfinamento del paterno nel materno sembra configurarsi anche come una sorta di ipernutrimiento di beni materiali, oggetti e strumenti, che sommergono i figli, fino al punto da far esprimere loro un sentimento estremo di gratitudine misto ad un acuto senso di colpa (Eiguer, 2004; De Rosa *et al.*, 2007; Sommantico *et al.*, 2009; Osorio *et al.*, 2010). La "casa" si fa insomma fin troppo accogliente e comoda ed il viaggio verso il mondo, e verso il divenire se stessi e adulti, viene spostato sempre in avanti, perché connotato negativamente da un eccesso di rinunce, sacrifici, conflitti che non si è abituati a fronteggiare. Tuttavia, la lunga sosta in famiglia non è così tranquilla, perché i conflitti ci sono, anche se vengono negati o aggirati attraverso estenuanti processi di negoziazione: così l'aggressività delle parti emerge comunque, in forme inconsapevoli che spesso si connotano in senso autodistruttivo (Sommantico *et al.*, 2008).

I figli stentano a metter su le loro proprie "case", sostando interminabilmente all'interno della cosiddetta "famiglia lunga" (Scabini, Donati, 1988), che rappresenta da un lato un contesto supportivo e, appunto, scarsamente conflittuale all'interno del quale il giovane acquista notevoli quote di autonomia decisionale e di libertà, dall'altro un formidabile ammortizzatore sociale in tempi critici per l'occupazione giovanile (Boeri, Galasso, 2007): ma, in entrambe le situazioni, finisce per configurarsi come "nido senza porta di uscita" (Scabini, Rossi, 1997), colludendo con il rinvio della resa dei conti coi propri genitori interni, senza la quale è difficile diventare a propria volta genitori (Korff-Sausse, 2009). La genitorialità è un compito evolutivo, un progetto fondamentale per la mente dell'adulto:

Essa è sia una funzione della mente che l'espressione dell'interazione tra due o più persone solitamente (ma non sempre) identificate nella coppia dei genitori nell'ambito di una famiglia nucleare. L'essere genitori richiede altresì la consapevolezza che tale funzione — la genitorialità — investe un'area interna ed una esterna. L'area interna riguarda i modelli genitoriali introiettati dai rispettivi coniugi, nonché le loro parti infantili che ritrovano nel figlio. L'area esterna è invece rinvenibile nel rapporto complementare esistente tra i coniugi e nella capacità di modificarsi con la crescita del figlio e con le diverse risposte che questi invia... Un altro elemento auspicabile della genitorialità responsabile è che i genitori imparino a distinguere il figlio reale dal bambino idealizzato dalle loro fantasie, dai loro bisogni e dalle loro aspettative. Questa distinzione è importante non perché si possa o si debba eliminare il bambino fantasticato, ma perché la consapevolezza di quello reale permette un adattamento e delle garanzie pedagogiche coerenti e rispettose delle diverse fasi evolutive del figlio. Il processo genitoriale non si declina come quello coniugale in quanto, mentre nella coniugalità la dimensione dell'affettività è data dalla distinzione, prima, e dall'unificazione, poi, degli opposti maschile e femminile, nella genitorialità la rappresentazione simbolica dell'affettività si esplica nel ruolo materno ed in quello paterno che garantiscono e definiscono la crescita e lo sviluppo individuale del bambino. La genitorialità ha, dunque, un obiettivo: la crescita e la formazione fisica, psichica e sociale di un figlio, seguendo un preciso progetto che va definendosi nel tempo (D'Andretta, 2000, pp. 2-3).

Erikson (1964), schematizzando le funzioni psico-sociali di ciascuna età della vita, sosteneva che agli adulti appartiene, o dovrebbe appartenere, la generatività, cioè la capacità di cura e di investimento su ciò che è generato per amore, per necessità o per caso, ma supera l'adesione ambivalente ad un obbligo irrevocabile. La generatività va di pari passo col processo di individuazione adulta:

il Sé può essere visto come “figlio”, in quanto potenzialità protesa all'espressione; successivamente il raggiungimento delle proprie parti nascoste segna il passaggio alla dimensione “paterna” del Sé. Il Sé-padre, allora, è in primo luogo una conquista: solo chi è capace di far emergere il proprio Sé (ovvero far emergere quanto vi è di potenziale ed autentico in sé), sarà capace di farlo con un figlio proprio. Non a caso il significato originario del termine “educazione” non si riferisce solo all’“aver cura” ma anche al “portare fuori”, ovvero permettere la manifestazione di quanto c'è di potenzialmente autentico nel proprio figlio; nella direzione opposta

vanno quegli uomini e quelle donne che vogliono essere genitori ancor prima che soggetti “ben individuati” (Gaglio, 2010, p. 3).

La Scabini (2007) chiarisce che la generatività è uno slancio gratuito che va al di là del dovere e della colpa: essa include, oltre al desiderio di dare origine ad una nuova vita e di accudirla (generatività familiare o parentale), la cura e l’investimento nelle generazioni sociali, delle quali si tende a incentivare lo sviluppo impegnandosi a trasmettere loro il nutrimento valoriale che dà significato e speranza alla vita (generatività sociale). La generatività coincide dunque con la trasmissione intergenerazionale di ciò che ha valore (Mc Adams *et al.*, 2004). Diciamo generativi i processi positivi, benefici o innovativi, contenuti in tutte le attività produttive e creative volte ad accrescere il potenziale delle generazioni successive alla propria, e degenerativi i processi involutivi di stagnazione.

Dunque, la generatività riguarda l’assunzione di responsabilità degli adulti non solo verso i propri figli, ma anche verso i figli degli altri; non è solo una posizione e un atteggiamento prosociale del singolo verso le nuove generazioni familiari e/o sociali, piuttosto è un prodotto della relazione tra diverse generazioni e la qualità simbolica dei loro scambi. Fino a pochi decenni fa il figlio era figlio *della famiglia*, poi è divenuto figlio *della coppia*, che ha netti confini con le rispettive famiglie di origine: oggi il neonato pare esprimere soprattutto il bisogno di maternità e paternità *dei due singoli genitori*, che non si sentono investiti di una specifica responsabilità nei confronti del passato e del futuro familiare e sociale (Scabini, Rossi, 2007).

È evidente, inoltre, la connessione fra il generare e il senso di immortalità umana: è la consapevolezza del proprio limite che spinge a generare, ma oggi buona parte di quella consapevolezza — come abbiamo visto — sembra essere stata rimossa²:

2. In certe parti dell’Africa ancora «la nascita dei figli rende immortali i genitori, offrendo l’unico rimedio contro una morte definitiva. Pertanto, la maggior parte delle persone vorrebbe morire povera ma con una numerosa progenie, piuttosto che ricca e senza figli... in Kenya un uomo o una donna senza figli viene compatito e considerato

avere un bambino equivale a portare il mondo intero, e ogni adulto che diventa genitore attraverso questa prova e rivive un'esperienza fondamentale. Con tutti i pericoli che comporta... La questione della trasmissione tocca in modo particolare i padri, che tradizionalmente sono portatori della trasmissione simbolica (Korff-Sausse, 2009, tr. it. 2010, p. 28).

Ma oggi molti genitori, pur affrontando l'immensa responsabilità, terrificante se ci si ferma a rifletterci, di questo atto primario che consiste nello scegliere di dare la vita (Korff-Sausse, 2009), rifiutano di assumersi poi la responsabilità del mondo in cui hanno introdotto i propri figli (Savater, 1997): in altri termini, sembrano farsi carico della responsabilità parentale ma non di quella sociale.

I processi generativi e degenerativi familiari sono dunque inevitabilmente interconnessi con quelli sociali (Scabini, Cigoli, 2006): la protezione prolungata della nostra famiglia lunga non è solo un tipo specifico di rapporto tra le generazioni familiari, ma anche una soluzione compensatoria di un evidente squilibrio fra le generazioni nella società (Scabini, 2007). L'altra faccia dello stesso squilibrio è la totale sottrazione di protezione dei giovani nei contesti disgregati: lì l'assenza di cura parentale non sembra essere compensata da un investimento della società sui 'beni relazionali', ma su quelli che ancora la Scabini (*idem*) chiama 'beni avvelenati'. Si pensi a certe strumentalizzazioni che gli adulti perpetuano a danno delle nuove generazioni: molti aspetti dell'attuale cultura giovanile, ad esempio, sono prodotti dell'industria degli adulti per il mercato degli adolescenti, controllato dagli adulti stessi (Rogoff, 2003); così come molte scelte di politica economica (Boeri, Galasso, 2008).

Storicamente, non c'è mai stata un'epoca nella quale gli adulti non abbiano provato a controllare e strumentalizzare i più giovani, esercitando su di essi l'aspetto peggiore del proprio e potere (Lutte, 1986). Ma i padri devono possedere anche degli aspetti per i quali es-

una persona incompleta che non ha raggiunto la piena maturità e continuità spirituale... e per raggiungere lo status rispettato di "anziani" bisogna maritare almeno un figlio» (Nsamenang, 1992; LeVine, 1994 in Rogoff, 2003).

sere ammirati dai figli (Zoja, 2000): gli adulti sono oggi ammirati? E i giovani si fidano di loro? Per Winnicott (1965) senza fiducia nell'altro non ci può essere sviluppo sano. Crescere è rischioso, vuol dire addentrarsi nel non familiare affrontando l'ignoto con le sue insidie: è necessario potersi fidare e affidare ad un adulto.

3. Un padre donatore di senso?

I padri odierni non somigliano dunque ai padri autoritari di un tempo, signori incontrastati e incontrastabili del potere economico ed esecutivo, che intendevano trasmettere valori e assegnavano compiti, trasformando la casa in una sorta di caserma, un luogo cioè dove i figli imparavano a credere, obbedire e combattere senza tanto discutere (Pietropolli Charmet, 1995). I nuovi padri sono, già nella prima infanzia dei loro figli, presenti, coinvolti, partecipi affettivi: prestano cure e giocano, strutturano una *preoccupazione paterna primaria*, rivelandosi vere e proprie *figure di attaccamento* (che non sarebbe dunque monotropico), permettendo alla madre di migliorarsi come genitore e come persona (Lis, Zennaro, 1998).

Si tratta dell'esito di un processo antico, se Ettore, padre mitico della nostra storia, incarna già la rappresentazione simbolica del padre moderno, con la sua sensibilità e profondità affettiva, insolite per il maschio guerriero (Zoja, 2000)³.

Il padre postmoderno è a sua volta affettuoso, ma sembra anche scegliere sempre la negoziazione, il dialogo, evitando di imporre regole severe e di far leva su obbedienza, paura e vergogna: non sarebbe così una minaccia, un ostacolo, ma un alleato e una risorsa per crescere secondo nuove modalità (Miscioscia, Nicolini, 2004). «Il nuovo padre è divenuto un padre *affettivo*: da signore della guerra a padrone del significato degli affetti e dei conflitti, *donatore di senso* agli stati confusi ed enigmatici della vita interiore, un donatore

3. Cfr. il poetico gesto di Ettore di togliersi l'elmo che intimoriva il figlioletto nell'abbraccio quasi votivo e rivolgere al cielo una preghiera beneaugurante: «e che qualcuno possa dire di lui "È più forte del padre"» (Zoja, 2000).

di senso, un accompagnatore nel labirinto della crescita, una guida, una presenza empatica» (Pietropolli Charmet, 2000, p. 19).

Ma riescono davvero i nuovi padri, sconfinanti nel materno, a districarsi fra affettività e necessità di porre misura e limite all'affettività stessa? Essi appaiono spesso insicuri, ancora alle prese con i compiti evolutivi del proprio essere adulti, incapaci di offrirsi come modelli e di mostrare ai figli il lato attraente del futuro, spaventati dai conflitti del presente e dai limiti che la vecchiaia imporrà loro, talvolta avviluppati in segreti che riguardano le proprie difficoltà di fronte alla vita. Forse dovremmo distinguere fra due aspetti: l'incertezza esistenziale postmoderna e l'attendibilità di adulto. I nuovi padri sono in grado di accompagnare nel mondo esterno i figli nonostante siano essi stessi incerti e talvolta spaventati in quanto adulti?

Ranz, mio padre, ha trentacinque anni più di me, ma non è mai stato vecchio, nemmeno ora. Per tutta la vita ha rimandato la possibilità di invecchiare, lasciandola per dopo o forse dimenticandola, e benché non ci sia molto da fare contro l'evoluzione dell'aspetto e dello sguardo (forse qualcosa in più rispetto al primo), è una persona nei cui atteggiamenti e stati d'animo non avvertii mai il trascorrere degli anni, mai il minimo cambiamento, mai vidi in lui quei segni di stanchezza e fatica che mia madre mostrava a mano a mano che crescevo, né mai si spense quella luce dei suoi occhi che gli occhiali inevitabili per una vista stanca avevano cancellato di colpo dallo sguardo di lei, né sembrò vulnerabile alle disgrazie e agli oltraggi che segnano l'esistenza di tutti, né trascurò il suo aspetto un solo giorno della sua vita, sempre perfetto fin dal mattino come pronto ad assistere a una cerimonia, anche se non doveva uscire e non aspettava visite. Ha sempre profumato di colonia, tabacco e menta, a volte un po' di liquore e di cuoio, come chi arriva da oltremare. Quasi un anno fa, quando Luisa e io ci sposammo, dava l'impressione di un uomo presuntuoso ed allegro, compiaciutamente giovanile, allegramente e falsamente sbadato... Ma i figli non sanno niente dei genitori, o non se ne interessano... Ranz accese una di quelle sigarette sottili che non aspirava e che era solito fumare in pubblico. Inarcò enormemente le sopracciglia — si fecero appuntite —, sorrise divertito e scagliò uno sguardo ardente sul mio viso, in quel momento più alto del suo. E disse: — Bene, ora sei sposato. E adesso? (Marías, 1992, tr. it. 1999, pp. 86–90).

Marías condensa nelle pagine di questo romanzo la complessità e il mistero del succedersi delle generazioni, proprio in linea maschile,

di padre in figlio. Ranz non invecchia, mantenendo un fascino enigmatico: ma affinché il figlio possa a sua volta essere marito e padre, deve fare i conti con i lati oscuri di Ranz, a costo di affrontare la paura e il dolore della scoperta. Non si può crescere davvero senza affrontare la realtà e gli inevitabili conflitti che essa contiene, avventurandosi nella conoscenza ed accettando la disillusione: i padri non sono onnipotenti, hanno limiti e debolezze umani, spesso non hanno risposte, ma non possono esimersi dal porre domande che richiamino i figli a compiti evolutivi e responsabilità verso se stessi e verso gli altri: “*Bene, ora sei sposato. E adesso?*”. Il padre di questo romanzo si avvicina dunque al donatore di senso di cui dicevamo prima, nonostante la sua personale e segreta problematicità? Il figlio dovrà compiere un faticoso viaggio lungo le strade esterne e interne delle proprie origini, per scoprire — quasi come Edipo — segreti inattesi che gli consentiranno di comprendere ed affrontare le inquietudini dell’essere adulto, inesplicabili fino a quel momento.

Il codice paterno è il codice adulto (Blandino, 2008), appartiene al genitore che mostra al figlio la realtà, con i suoi limiti ma anche con le sue opportunità, accompagnandolo fuori dall’oasi simbiotica materna. Non si potrebbe essere se stessi senza la nascita psicologica che allontana dalla sfera materna e, dunque, senza il padre che accompagna sulla strada che porta verso l’avventura della propria irripetibile vita. “*E adesso?*”: ogni nuova soglia, ogni micro o macrotransizione è in qualche modo accompagnata da una domanda paterna che divide il passato dal futuro e chiede conto della direzione presa, del senso. Ma per *poter* porre domande di tale portata a cui il figlio sente di *dover* rispondere, il padre *deve* collocarsi fuori dalla sfera materna, deve indicare la porta di uscita dalla “casa”, dal nido, deve essere chiaramente distinto dalla madre:

I valori non sono un mero elemento simbolico di ordine cognitivo, ma si distinguono dal simbolo per il loro ulteriore elemento attivizzante, in quanto motivi o ragioni per l’agire. E l’accostamento ai valori, la loro interiorizzazione, non può derivare dalla loro sola ‘conoscenza’, ma da un rapporto di identificazione e coinvolgimento in essi. La conoscenza psicologica e la pratica educativa portano a concludere che da un valore profondamente interiorizzato può nascere la sua critica,

il suo superamento, ma da un'educazione neutrale di distacco critico per una pretesa di liberalismo o radicalismo antiautoritario nascono solo la superficialità, il disimpegno, l'esposizione al dominio altrui o a quello di moventi interni incontrollati e continuamente mutevoli (Paolicchi, 1987, p. 327).

4. Materno e paterno nella scuola attuale

I due modelli di rapporto primario, materno e paterno, sono anche i codici basilari che connotano il clima affettivo di una istituzione (Fornari, 1981), ad esempio la scuola (Blandino, 2008).

Nell'ottica del codice materno, l'allievo è portatore di bisogni, affamato di cure e incapace di provvedervi da solo: quanto più è impotente tanto più ha potere; l'incapacità è la sua leva contrattuale. Il codice materno è dunque centrato sul bisogno, sul criterio di appartenenza e sui valori di solidarietà e soccorso:

insofferente ai vincoli del principio di realtà, il codice materno è potente, ma confusivo, perché privilegia la fusionalità senza separazione e il riconoscimento delle capacità di autonomia dell'altro nascosto dietro una apparente cura: 'è bisognoso'. Dal punto di vista educativo il codice materno è negativo quando genera nell'educando un'illusione di onnipotenza, data dal fatto che il bisogno pare giustificabile in modo illimitato e pertanto basta esprimerlo per avere diritto a ottenere aiuto senz'altra condizione (Blandino, 2008, p. 68).

Il codice paterno è centrato invece su capacità, prestazione, efficienza, rendimento, competenza: l'altro ha potere non in quanto portatore di bisogni, ma quanto più è capace di affrontare e superare le difficoltà, cioè di imparare e di mettere a frutto ciò che ha appreso. Si tratta dunque di un codice affettivo che privilegia il principio di realtà, le regole, la prestazione, il merito, la separazione.

È evidente che entrambi i codici servono per creare nell'istituzione scolastica un clima che favorisca la crescita — degli allievi ma anche dei docenti e dell'istituzione stessa — premiando il merito e la prestazione, senza però dimenticare di riconoscere il bisogno, attivando strumenti per creare pari opportunità di sviluppo. I problemi

nascono quando i due codici si scindono portando alla prevalenza dell'uno sull'altro o si confondono.

Il fenomeno dello sconfinamento del paterno nel materno sembra connotare, secondo vari autori, anche la nostra scuola attuale (Blandino, 2008), in cui prevale una “affettivizzazione” del clima educativo (Pietropolli Charmet, 2003) con conseguente “isterizzazione” dei gruppi classe (Angelini, 2003). La scuola vive dunque delle trasformazioni parallele a quelle della famiglia e dei ruoli genitoriali: la funzione normativa paterna degli adulti educatori sembra restringersi complicando la gestione dei conflitti proprio come accade in famiglia, liberando grandi quantità di aggressività non controllata; i docenti sono lontani dall'offerirsi come modelli adulti autorevoli e attraenti, soprattutto se confrontati con i modelli dell'antiscuola (Bruner, 1996). Ne consegue una situazione “priva di struttura”, in cui non è chiaro quale sia il sapere degno di essere appreso (Bauman, 2000).

In una scuola senza padri, come in una società senza padri (Mitscherlich, 1963), si assiste così da un lato alla lotta senza quartiere tra fratelli rivali, dall'altro al tentativo di un ipernutritimento informativo persino quando dovrebbe realizzarsi un processo di orientamento formativo (Parrello, 2009). Ne consegue

una perdita di possibilità di radicamento, un rischio di disorientamento di fronte alle scelte, con possibili fughe verso la ricerca della soddisfazione immediata, l'elaborazione e il potenziamento dei desideri sul piano della fantasia, l'incapacità a tollerare frustrazioni, la regressione verso un rapporto di dipendenza infantile nei confronti di istituzioni come lo Stato, che viene percepito, secondo l'espressione di Dahrendorff, non più come Stato-padre ma come Stato-madre: non come qualcosa che impegna e responsabilizza ma come qualcosa che nutre e protegge (Policchi, 1987, p. 307).

Si tratta di dinamiche che coinvolgono ovviamente, prima ancora che gli allievi, i docenti stessi: per molti di loro la Scuola può essere paragonata ad una Grande Madre, oggetto di forti investimenti ambivalenti, soprattutto nella fase di formazione e precariato, aspettative idealizzanti e profezie svalutanti (Menna, Parrello, 2008). Così, nell'ultimo decennio, le strategie professionali dei docenti del no-

stro Paese sono state analizzate con qualche interessante tentativo di classificazione (Colombo, 2005): ci sarebbero docenti che rimuovono il conflitto, *si adattano* sempre e comunque alle esigenze istituzionali, a scapito del coinvolgimento relazionale con l'allievo (strategia funzionalista); docenti che, avendo scelto questa professione per ripiego, si sentono *disadattati* nell'istituzione, contrappositivi a oltranza, e recitano la parte di chi non è mai d'accordo, oscillando fra depressione e nevrosi, senza impegnarsi per l'evoluzione del sistema (strategia conflittuale); sarebbero infine pochi i docenti capaci di andare oltre la dinamica adattamento/disadattamento, mettendo in atto una strategia costruttivista/comunicativa, che impone di assumersi la responsabilità di essere il partner adulto e professionista della relazione educativa, situata in specifici contesti (Parrello, 2010). Solo i docenti costruttivisti/comunicativi riuscirebbero ad essere realmente riflessivi (Schön, 1983), andando "oltre la paura del Sé", problematizzando le proprie "buone idee quotidiane" in un confronto continuo con la situazione problematica (Gouldner, 1970). Scrive Blandino in *Insegnare non è più un piacere* (2008):

insegnanti e formatori (compresi i docenti universitari) devono essere consapevoli di cosa accade, o può accadere, nella loro mente mentre lavorano; di cosa accade nella mente dell'alunno, e all'interno del gruppo-classe, durante l'apprendimento e di cosa accade quando le menti si incontrano. Devono essere consapevoli della presenza e del ruolo delle emozioni e del fatto che se esse vengono riconosciute e la loro espressione viene assecondata si ha crescita, apprendimento, sviluppo, mentre, se esse vengono negate o inibite, si rischia l'arresto cognitivo e psichico (p. XII).

L'adulto educatore, nella relazione col giovane allievo, non può derogare dal ruolo di colui che, pur pieno di dubbi, incertezze, frustrazioni, è attendibile nella sua funzione di erogatore di norme atte a contenere il caos delle emozioni, consentendo di riconoscerle, nominarle, significarle; è attendibile nel suo essere e sentirsi portatore di un patrimonio culturale che, pur costituito più da domande che da risposte, deriva da una comunità che lo ha investito in tal senso. Sconfinare nell'eccesso di materno o offrirsi come fratello/sorella maggiore crea situazioni destrutturate molto difficili da gestire

e sopportare. Scrive una docente, raccontando — all'interno di un mio corso di formazione (Napoli, 2007) — una sua esperienza difficile in una scuola cosiddetta a rischio:

Mi avevano già avvisato che il corso G aveva alunni ingestibili e pericolosi. Non posso negare che le prime volte sono entrata in classe terrorizzata, non ponendomi come insegnante ma come una di loro. Forse l'età relativamente giovane, il modo di vestire, l'aspetto fisico me l'hanno permesso. Sono entrata in classe con un'aria di sottomissione ed ho cominciato a parlare con loro del più e del meno, a scoprire le loro vite e le loro inclinazioni. Anche loro mi hanno fatto molte domande sulla mia vita. Un po' alla volta ho iniziato a mettergli fogli e matite sul banco (tutto materiale proveniente dalla segreteria ovviamente) e così hanno cominciato a buttare giù qualche linea. Qualcuno di loro ha scoperto di essere bravo, appassionandosi molto. Un bel giorno, uno di loro sfilava un coltellino dalla tasca e lo punta verso un compagno... Ho pensato che invece di affrontare direttamente il ragazzo era meglio dirlo ad una collega che era lì da tempo...

In questo stralcio è evidente la difficoltà dell'insegnante di assumersi la responsabilità del proprio ruolo. Da un lato perché l'insegnamento è una semi-professione intellettuale, in quanto il rapporto col *cliente* non è diretto ma mediato dallo Stato, che pure riconosce la libertà dell'insegnamento; la relazione educativa scolastica si colloca cioè entro un sistema di relazioni organizzative spurie, retto da logiche miste — non puramente economiche e non totalmente istituzionalizzate (Colombo, 2005). In altre parole, docenti e allievi non stipulano direttamente un contratto educativo, ma hanno poi libertà di riempirlo di modi e contenuti. Forse, allora, proprio questo elemento fa sì che ogni volta che entra in una nuova classe l'insegnante sia costretto a dover rinegoziare il contratto didattico ed educativo (Carugati, Perret-Clermont, 1999), che non è affatto scontato, soprattutto per gli allievi? Molte sono le situazioni e molti i contesti in cui le mura della scuola sono vissute come le mura di un carcere e il docente è il secondino di turno, controllore, valutatore, una sorta di padre autoritario tutt'altro che affettuoso, portatore di una legge astratta e inesplicabile.

Ma la difficoltà dell'insegnante deriva anche da un senso di solitudine e di smarrimento più ampio, forse dell'adulto in sé, che porta

ansia, paura, senso di impotenza, senso di colpa (Parrello, Menna, 2007): l'insegnante dovrebbe essere come un enzima psichico che favorisce la digestione mentale, ma perché questo accada dovrebbe a sua volta aver digerito i multiformi stimoli che gli arrivano e aver gettato luce sulla propria confusione, apprendendo dai propri errori, pensando e riflettendo sul proprio operato (Blandino, 2008).

La relazione educativa è sempre difficile, in famiglia come a scuola, con i propri figli come con i figli degli altri; di più in alcuni contesti. Ma non è compito dei più giovani 'pensare' i vari aspetti che la rendono così difficile, e che portano spesso gli insegnanti al burn-out e gli allievi all'abbandono, all'insuccesso o al disagio scolastico (Parrello, 2010). Sono gli adulti che hanno questa responsabilità educativa. Che tuttavia sembra essere in crisi, soprattutto se è vissuta come un processo individuale, solitario, piuttosto che comunitario, sociale e culturale.

In sintesi, il modello del *padre* e del *maestro autoritario* sono certamente ormai tramontati, ma il *padre* e il *docente affettivo* non sono sufficienti, perché comportano una omogeneizzazione e confusione di funzioni (Miscioscia, Nicolini, 2004). Inoltre, l'eccesso di affettivizzazione del ruolo dell'educatore adulto finisce spesso per produrre una difficoltà di tenuta emotiva, che attiva processi di conversione dello stress in atteggiamenti di distacco, meccanicità e stereotipia dei comportamenti, tali da consentire di ergere attorno a sé una sorta di barriera protettiva (Parrello, Menna, 2007): così, gli allievi descrivono frequentemente docenti freddi, ingiusti e mortificanti, dai quali si difendono a loro volta assumendo consapevolmente atteggiamenti di compiacenza o distanza emotiva (Parrello, Menna, 2006). Senza contare che la destrutturazione di questa situazione innesca continue e pericolose richieste di ritorno a forme di autoritarismo pedagogico (Vigilante, 2009).

Genitori e insegnanti, figli e allievi vivono dunque in pieno il "disagio della civiltà" (*cf.* Sommantico, in questo volume).

C'è una scena del romanzo *Dentro le mura*, di François Bégaudeau (2006), insegnante di francese di una scuola media parigina di periferia, che esprime bene il senso di impotenza e tristezza degli adulti contemporanei che sentono di non riuscire a guidare i giovani nel

mondo di fuori, di non essere in grado di dar loro strumenti adeguati per l'avventura della vita:

Avevo notato che Mariama si era completamente accasciata sulla sedia, abbattuta davvero o per finta, il risultato era lo stesso. Tuttavia rimandavo il momento di occuparmene perché avrei rischiato di rompere la calma miracolosa di quel tardo pomeriggio. È lei che ha preso l'iniziativa...

— Prof, le posso parlare dopo?

— Sì sì, certo.

Dopo aver aspettato la campanella e il conseguente involarsi dei condiscipoli, si è avvicinata alla cattedra come una bambina che aveva perso la strada di casa. Alle prime parole le lacrime hanno imperlato le sue pupille nere.

— Prof...

— Coraggio, parla, siamo qui per questo.

Le sue guance tremavano sotto il peso delle lacrime imminenti.

— Mi sento persa.

Cellulare appeso al collo, e adesso occhi come fontane.

— Come persa?

— Non capisco niente.

— Non capisci niente dove?

— In ogni materia. Non capisco niente di quello che facciamo.

— In francese non mi dai questa impressione.

Con una mano trastullava il cellulare, con l'altra cancellava il filo continuo delle sue lacrime.

— Certe volte ci arrivo ma altrimenti non capisco niente.

Lei era in piedi, io seduto.

— Sai non è tanto grave non capire tutto. Nessuno capisce tutto, sai. Anche io certe volte capisco solo la metà di quello che dico.

Non ha riso.

...

— Soprattutto ti devi occupare dell'orientamento. Te ne sei occupata?

Con il naso tirava su ciò che restava del suo pianto.

— Sì, ho preso un appuntamento con la consulente.

— È la cosa più importante. Essere sicuri di scegliere bene ciò che si vuole. Di scegliere bene ciò che si vuole in base alle proprie possibilità. D'accordo?

Si è soffiata il naso rumorosamente. Non ci avrei scommesso che fosse consapevole di essere socialmente fottuta. Si è rimessa in spalla uno zaino che sembrava pieno di pietre tombali... (Bégaudeau, 2006, tr. it. 2008, pp. 137-138).

Bibliografia

- AMADEI G. (2005), *Come si ammala la mente*, Il Mulino, Bologna
- ANGELINI L. (2003), «Per un counselling rivolto agli educatori di adolescenti che non vedrò», *Ricerca psicoanalitica*, XIV, n. 2, pp. 169–178
- ARNETT J.J. (2000), «Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties», *American Psychologist*, n. 55, pages 469–480
- (2007), «Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?», *Child Development*, vol. 1, n. 2, pages 68–73
- BAUMAN Z. (2000), *Ponowoczesność. Jako źródło cierpień*, Warsaw (tr. it. *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano, 2002)
- FRANÇOIS BÉGAUDEAU (2006), *Entres les murs*, Éditions Gallimard, Paris (tr. it. *La classe*, Einaudi, Torino 2008)
- BION W.R. (1962), *Learning from Experience*. London: Tavistock (tr. it. *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1972)
- BLANDINO G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Cortina, Milano
- BOERI T., GALASSO V. (2007), *Contro i giovani. Come l'Italia sta tradendo le nuove generazioni*, Mondadori, Milano
- BOWLBY J. (1969), tr. it. *Attaccamento alla Madre*. In *Attaccamento e Perdita*, vol. I. Boringhieri, Torino 1976
- (1988), tr. it. *Una Base Sicura*. Cortina, Milano 1989
- BRUNER J. (1990), *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge, Mass. USA (tr. it. *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri, Torino 1992)
- (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. USA (tr. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997)
- (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma–Bari.
- COLOMBO M. (2005) (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Vita e Pensiero, Milano
- D'ANDRETTA A. (2000), «L'Albero della genitorialità», *La Mediazione Pedagogica*, anno 1, n. 3, pp. 1–14
- DE ROSA B., PARRELLO, S., SOMMANTICO M., OSORIO G.M. (2007a), *Lettera a mio padre: la funzione paterna in tarda adolescenza e prima*

- età adulta*, in Atti AIP – Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia dinamica–clinica, Perugia
- (2008a), «Significado de las funciones familiares en adolescentes italianos. Nuevas fronteras entre paterno y materno». *Revista Colombiana de Psicología.*, vol. 17, Arturo Clavijo A. Editor
- DE ROSA B., PARRELLO S., SOMMANTICO M. (2008b), *La rappresentazione delle funzioni familiari in tarda adolescenza: costruzione di un differenziale semantico*, In TAURINO A., BASTIANONI P., DE DONATIS S. (a cura di), *Scenari familiari in trasformazione. Teorie, strumenti e metodi*, pp. 197–208, Aracne, Roma
- EIGUER A. (2004), Il padre “destituito”, *Interazioni*, n. 23, 2005.
- ERIKSON E.H. (1964), *Insight and Responsibility*, Norton, New York (tr. it. *Introspezione e responsabilità. Saggi sulle implicazioni etiche dell’introspezione psicoanalitica*, Armando, Roma 1968)
- (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton, New York (tr. it. *Gioventù e crisi d’identità*, Armando, Roma 1974)
- FORNARI F. (1981), *Simbolo e codice: dal processo psicoanalitico all’analisi istituzionale*, Feltrinelli, Milano
- FREUD S. (1922) (tr. it. *L’Io e l’Es*, in Opere, vol. 7, Boringhieri, Torino, 1975)
- FILIPPONERI PERGOLA R. (2009), «La virtù strutturante del simbolo paterno: legge, modello, promessa», *International Journal of Psychoanalysis and Education IJPE*, n. 3, vol. I, anno I, pp. 16–28
- GAGLIO R. (2010), «A proposito di Maschile e Femminile», <http://www.associazioneappi.org>
- GOULDNER A.W. (1970) *The Coming Crisis of Western Sociology*. Basic Books, New York (tr. it. *La crisi della sociologia*, Il Mulino, Bologna 1972)
- KORFF-SAUSSE S. (2009), *Eloge de pères*, Hachette Littératures, Paris (tr. it. *In difesa dei padri*, Castelvecchi, Roma 2010)
- LANCINI M. (2004), «L’apprendimento e la scuola», in MAGGIOLINI A., PIETROPOLLI CHARMET G. (a cura di) *Manuale di psicologia dell’adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano
- LIS A., ZENNARO A. (1998), «Riflessioni sulla paternità: dalla “transition to fatherhood” ai primi anni di vita del bambino», *Psicologia clinica dello sviluppo*, vol. 2, pp. 385–420

- LUTTE G. (1986), *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna
- MARÍAS J. (1992) *Corazón tan blanco*, Suma de Letras (tr. it. *Un cuore così bianco*, Einaudi, Torino 1999)
- MAHLER M.S., PINE F., BERGMAN A. (1975), *The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation*, Basic Books, New York (tr. it. *La nascita psicologica del bambino*, Boringhieri, Torino 1978)
- MC ADAMS, D.P., DE ST. AUBIN, E., KIM, T.C. (2004), *The Generative Society: Caring for Future Generations*. American Psychological Association, Washington (DC)
- MENNA P., PARRELLO S. (2008), “Sono qui.. ma non abbastanza”. *Gli insegnanti precari si raccontano*. Relazione per Seminari Progetto Chance, *Rivisitare le questioni di fondo*, Napoli
- MISCIOSCIA D., NICOLINI P. (2004), *Sentirsi padre. La funzione paterna in adolescenza*, Franco Angeli, Milano
- MITCHELL A.S. (2002), *Can Love Last? Fate of Romance over time*, Norton & Company, New York (tr. it. *L'amore può durare? Il destino dell'amore romantico*, Cortina, Milano 2003)
- OSORIO GUZMÁN, M., PARRELLO S., SOMMANTICO M., DE ROSA B. (2010), «La representación de la función paterna en adolescencia tardía. Un análisis a través de la narración», *Alternativas en Psicología*, n. 23, pp. 48–57
- PARRELLO S. (2009), «I punti cardinali del processo di orientamento formativo. Editoriale», *Psicologia Scolastica Nucleo monotematico: L'orientamento formativo come sostegno al Sé in transizione*, vol. 8, n. 1, pp. 5–15
- (2010), *Tenuta professionale in condizioni difficili: come sviluppare la professionalità riflettendo sulle esperienze*. Relazione introduttiva al Percorso di riflessione professionale per docenti *Fare Scuola In Contesti Difficili* – Associazione Maestri di Strada, Napoli
- PARRELLO S., MENNA P. (2006), *The narration of problematic events and coping strategies during adolescence: the importance of scholastic difficulties*, 10th EARA, European Association for Research on Adolescence, Turchia

- PARRELLO S., MENNA P. (2007), *Allievi o relazioni “difficili”? gli insegnanti precari si raccontano*, Il Convegno Europeo sulla Salute Psicica del Bambino e dell’Adolescente nei Contesti Educativi, *La Cura della Relazione nei Contesti Educativi: Problemi e Prospettive Attuali*, Napoli
- (2009), “*Mi fa ancora male parlarne*”: il ruolo delle emozioni nelle relazioni difficili tra insegnanti precari ed allievi, I Congresso Nazionale “In classe ho un bambino che...” Apprendimento e aspetti relazionali nella scuola, Firenze
- CARUGATI F., PERRET-CLERMONT N. (1999), *La prospettiva psicosociale: intersoggettività e contratto didattico*. In PONTECORVO C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell’educazione*, Il Mulino, Bologna
- PIETROPOLLI CHARMET G. (1995), *Un nuovo padre. Il rapporto padre-figlio nell’adolescenza*, Mondadori, Milano
- (2003), «Corpo scolastico e cultura della prevenzione a scuola», in MAGGIOLINI A. (a cura di), *Sballare per crescere? La prevenzione delle droghe a scuola*, Franco Angeli, Milano
- QUAGLIA R. (2001), *Il valore del padre. Il ruolo paterno nello sviluppo del bambino*, UTET, Torino
- ROGOFF B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, USA (tr. it. *La natura culturale dello sviluppo*, Cortina, Milano 2004)
- SAMUELS A. (1991), *Il padre. Prospettive junghiane contemporanee*, Borla, Roma
- SAVATER F. (1997), *A mia madre, mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari
- SCABINI E., DONATI P. (1988) (a cura di), *La famiglia “lunga” del giovane adulto. Studi interdisciplinari sulla famiglia*. Vita e Pensiero, Milano
- SCABINI E., ROSSI G. (a cura di) (1997), *Giovani in famiglia tra autonomia e nuove dipendenze*, Vita e Pensiero, Milano
- (a cura di) (2007), *Promuovere famiglia nella comunità*, Vita e Pensiero, Milano
- SCHEGEL A., BARRY H. (1991), in ROGOFF B. (2003), *op. cit.*
- SCHÖN D.A. (1983), *The reflective practitioner: how professional think in action*, Basic Books, New York (tr. it. *Il professionista riflessivo*).

- Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993)
- SMORTI A. (2003), *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*, Carocci, Roma
- SOMMANTICO M., OSORIO G.M., PARRELLO S., DE ROSA B., DONIZZETTI A. R. (2008), «Validación de la versión Italiana del Cuestionario de Agresión (AQ) en el Sur de Italia», *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* (Messico) vol. XI, n. 4, pp. 28–45, <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin>
- SOMMANTICO M., PARRELLO S., OSORIO G.M., DE ROSA B. (2009), *Tarda-adolescenza e trasformazioni delle funzioni genitoriali: una ricerca pilota nella Città di Napoli (Italy)*. In M.E. MURUETA, M. OSORIO GUZMAN, *Psicologia de la Familia en Países Latinos del Siglo XXI*. Editorial AMAPSI, Mexico, pp. 139–158
- VIGILANTE A. (2009), «Ripensare l'autorità?», *Pianeta Cultura*, Anno II, n. 3, pp. 33–39
- WINNICOTT D.W. (1965), *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*, The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London (tr. it. *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma 1970)
- ZOJA L. (2000), *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino