

A.P.R.E.S.P.A.
Associazione Per Ricerche e Studi di Psicologia Applicata

XVI CONVEGNO NAZIONALE

CHI SONO, DOVE SONO, DOVE VA DO
Difficoltà a direzionarsi in famiglia, nel lavoro, nella società

**ELEMENTI DI CONTINUITA' E DISCONTINUITA' NELLO SVILUPPO EMOTIVO,
COGNITIVO E RELAZIONALE DELL'INDIVIDUO:
LA SEPARAZIONE DEI GENITORI
QUALE ELEMENTO DI DISCONTINUITA' NON NATURALE
NELLA CRESCITA DEI FIGLI**

di Alessandra TAMIATI
Psicologo

27 – 28 MAGGIO 2006

ELEMENTI DI CONTINUITA' E DISCONTINUITA' NELLO SVILUPPO EMOTIVO, COGNITIVO E RELAZIONALE DELL'INDIVIDUO: LA SEPARAZIONE DEI GENITORI QUALE ELEMENTO DI DISCONTINUITA' NON NATURALE NELLA CRESCITA DEI FIGLI

di Alessandra TAMIATI
Psicologo

Le più attuali teorie in tema di Psicologia dello Sviluppo sottolineano ed evidenziano come lo sviluppo dell'individuo, processo che si estende lungo tutto il percorso di vita dei singoli soggetti, sia il frutto di un'interazione costante tra geni ed ambiente. Secondo quella che viene definita "prospettiva biologica" si mette in luce come vada considerata "l'influenza sullo sviluppo sia di fattori interni che dell'esperienza" (Rutter, Rutter, 1992, tr. it. 1995). Essa sottolinea cioè come i fattori genetici ricoprano un ruolo fondamentale nel plasmare sia il definirsi delle differenze individuali di natura psicologica sia il realizzarsi dello sviluppo in termini biologici. Contemporaneamente, i fattori ambientali condizionano la crescita stessa dell'individuo. Uno stesso soggetto si può sviluppare diversamente a seconda delle condizioni nelle quali il processo ha luogo (variabilità o modificabilità intraindividuale) (Rutter, Rutter, 1992 tr. it 1995 in Tamiati, 2001). Tra soma e psiche vi è quindi un flusso bidirezionale, che si estende per tutta la vita.

Alla luce di quanto sinora premesso, occorre quindi sottolineare come, all'interno del processo descritto, si possano incontrare fattori di continuità ed elementi di discontinuità. Lo sviluppo stesso può essere definito continuo o discontinuo a seconda che ci si trovi di fronte a un comportamento di natura prevedibile, in funzione del cambiamento intervenuto, o che non vi sia al contrario la possibilità di prevedere l'evolversi della manifestazione stessa (Baltes, Reese, 1986). Lo sviluppo umano risulta infatti influenzato da molteplici elementi; la crescita di abilità cognitive, le alterazioni fisiologiche, le nuove esperienze che via via prendono forma nella quotidianità degli individui rappresentano fattori naturali di discontinuità. I risultati degli apprendimenti precedenti e dei cambiamenti strutturali e funzionali vanno invece letti come aspetti di continuità.

Per un'analisi in termini di fattori di continuità e discontinuità è opportuno cominciare dal periodo della pubertà, il quale costituisce di per se stesso un momento di discontinuità nel percorso di sviluppo degli individui. Al suo interno, infatti, si verificano cambiamenti di natura fisica e sociale. Si assiste progressivamente al verificarsi di una serie di reazioni psicologiche correlate per lo più con la maturazione sessuale, con la varietà dei mutamenti a carattere fisico conseguenti, con gli atteggiamenti che vengono loro rivolti, con i tempi, individuali, di maturazione, con gli effetti che la crescita a livello ormonale esercita direttamente su ognuno. Si tratta in ogni caso di mutamenti che presentano di per se stessi una caratteristica di mutabilità che si può protrarre nel periodo successivo dell'arco di vita.

L'adolescenza risulta pertanto essere un periodo fondamentale per il definirsi dell'identità personale. Progressivamente si affinano le capacità cognitive e si sviluppa una maggior stabilità del concetto di sé e della propria identità personale. All'interno di una prospettiva che considera lo sviluppo come dispiegato lungo l'intero arco di vita, l'adolescenza assume una "valenza dinamica e positiva di momento di riorganizzazione e di svolta nel processo di sviluppo di un individuo" (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2003, p. 14). Lo sviluppo, frutto del risultato di due fattori fondamentali, le esperienze vissute e le modalità reattive messe in atto dal singolo individuo, si dispiega come risultato della costante interazione dinamica tra il soggetto e il contesto di appartenenza.

Il processo di costruzione dell'identità si snoda lungo tutta l'arco di vita (Rutter, Rutter, 1992, tr. it. 1995), ma ha nell'adolescenza una tappa fondamentale, legata allo sviluppo di natura sessuale e cognitiva e alle richieste poste dalla società. Il compito psicosociale fondamentale dell'adolescenza è individuato nel raggiungimento di un'identità personale stabile, raggiunta per lo più attraverso una

serie di crisi di identità

LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ' ATTRAVERSO UN DUPLICE PROCESSO DI SVILUPPO: IDENTIFICAZIONE E DIFFERENZIAZIONE

L'identità personale può pertanto essere considerata come il risultato dell'interazione dinamica tra i bisogni e le competenze dell'individuo e le richieste e sollecitazioni di una particolare società. All'interno dell'adolescenza molteplici e differenti episodi di conflitto e momenti di criticità si presentano in ambiti e tempi diversi. E' la società stessa a porre il soggetto di fronte ad una serie di cambiamenti che contribuiscono a ridefinirne ruoli e situazioni. Ruoli e identità si presentano infatti strettamente correlati: ogniqualevolta ci troviamo di fronte ad un cambiamento di natura significativa (di ruoli appunto, di ambienti, di abitudini, di attività), la nostra identità viene messa in crisi. Anche alla luce di queste ultime considerazioni, è possibile sottolineare come due siano gli elementi fondamentali nel processo di costruzione dell'identità: la ricchezza e leggibilità dei riferimenti nell'ambiente di vita e l'adeguato supporto ad avere fiducia della propria continuità anche di fronte ai cambiamenti. In altre parole, la definizione dell'identità nel percorso di crescita si esplica nella fiducia di avere un progetto da portare avanti e nel comprendere ed accettare i vincoli e i limiti che la realtà impone.

La Psicologia Sistemica ha inoltre rilevato come le variazioni individuali, pur non essendo prevedibili con certezza, siano funzione dei mutamenti che hanno luogo all'interno del contesto, i cui fattori risultano in continua interazione. Per quanto riguarda l'influenza esercitata dall'ambiente esterno (in termini di soggetti, relazioni, situazioni, avvenimenti), le esperienze influenzano lo sviluppo psicologico non solo in rapporto alla loro natura ma anche in rapporto all'età in cui si verificano. "Lo sviluppo risulta profondamente influenzato dal contesto" (Tamiati, Reffieuna, 2002). Non bisogna dimenticare, infatti, come un'influenza diretta dipenda dalla "sensibilità e vulnerabilità derivante dai processi psicologici in atto al momento" (Rutter, Rutter, 1992 tr. it. 1995). Si tratta di quel meccanismo che viene definito "temporalizzazione" (Rutter, Rutter, 1992, tr. it. 1995) e che illustra come le esperienze possono esercitare la loro influenza sullo sviluppo psicologico dell'individuo non solo in rapporto alla loro natura ma anche in funzione dell'età in cui si verificano. Un'esperienza può cioè essere vissuta diversamente o dar luogo a differenti risposte qualora avvenga in tempi diversi lungo l'arco di vita (Tamiati, 2001). E' molto probabile, infatti, che bambini in tenera età siano relativamente protetti da esperienze quali quella della separazione poiché non si è ancora verificato un effettivo sviluppo dei loro attaccamenti selettivi. Una situazione simile può essere descritta per i soggetti più grandi, che hanno già imparato a mantenere la relazione anche in caso di assenza fisica delle figure di attaccamento. Al contrario, bambini e ragazzi di età intermedia sono quelli maggiormente a rischio e che incontrano le difficoltà maggiori: essi presentano infatti forme stabili di attaccamento, ma non hanno ancora raggiunto la capacità cognitiva di mantenere una relazione anche in una situazione di assenza fisica della persona coinvolta nella relazione. E' infatti stato dimostrato ampiamente come sia proprio la fase preadolescenziale e adolescenziale quella nella quale risultano le maggiori conseguenze negative, seppur temporanee, a carico dei figli, con stati depressivi, turbe dell'umore, problemi comportamentali, difficoltà scolastiche (di apprendimento e di condotta).

In ogni caso, è stato ampiamente sottolineato come la qualità delle relazioni sia paragonabile alla capacità che esse dimostrano di "promuovere lo sviluppo e la salute mentale dei soggetti che interagiscono con noi e che si avvalgono della nostra opera" (Blandino, Granieri, 2002, p.57)..

La costruzione dell'identità risulta dunque essere un percorso particolarmente difficile nell'attuale società per via della mancanza di punti di riferimento che, mai come nella fase adolescenziale, si rivelano di così grande importanza. Possiamo sottolineare come un processo fondamentale che ha luogo nel dispiegarsi delle esperienze interrelazionali sia lo sviluppo delle capacità comunicative, passaggio cruciale in un quadro di autonomizzazione: il ruolo rivestito dagli adulti, in modo del tutto particolare dai genitori, assume importanza proprio alla luce di questa progressiva

acquisizione. La convivenza quotidiana con le principali figure di attaccamento (mamma e papà) coinvolge il bambino in un insieme di rituali a cui impara poco alla volta ad adattarsi.

Nell'attuale contesto sociale diventa sempre più difficile sviluppare un'identità che si mantenga stabile e al tempo stesso coerente. Nel definire la propria identità l'adolescente cerca dei modelli di identificazione nuovi, tra coetanei e compagni, lottando per differenziarsi e per sottolineare il voluto allontanamento dai genitori.

Leggendo questi aspetti con una lente più propriamente psicologica ed evolutiva, si può intendere il definirsi dell'identità personale come il risultato di un processo di identificazione e differenziazione nei confronti dell'alterità, caratterizzato non tanto da elementi di continuità e conservazione quanto da un insieme di attribuzioni continuamente rinegoziate all'interno di relazioni specifiche. La psicologia e l'antropologia culturale stesse focalizzano l'attenzione sui meccanismi che sottostanno al definirsi di questo aspetto, unico ed individuale, della personalità di ciascuno, sottolineando come le relazioni sociali si dimostrino centrali all'interno di queste dinamiche.

L'adolescente si trova infatti nella duplice esigenza di identificare se stesso come individuo dotato di particolari caratteristiche, che rispondano alla necessità di riprodurre comportamenti e atteggiamenti propri dei modelli di riferimento, e di doversi differenziare al tempo stesso dagli adulti, in particolare dai suoi primi modelli, i genitori (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2003). Con la promozione di azioni che possono qualificare l'adolescente in questi termini (pur mantenendo chiara la distinzione dagli altri) si realizza il duplice e complementare processo di identificazione e differenziazione. Si tratta della messa in atto di comportamenti in cui spesso il ragazzo ricerca il sostegno e la condivisione con i coetanei. Per questo motivo spesso il processo di identificazione procede in direzione di situazioni di gruppo. Anche molti comportamenti a rischio (in particolare la deviazione dalle norme), che fanno la loro comparsa in epoca adolescenziale, assolvono a questa funzione (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2003). La perdita del fattore protettivo esercitato dal contenitore familiare agevola la messa in atto di comportamenti di siffatta natura (Bollea, 1995).

Le relazioni sociali, quindi, ricoprono un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità personale, come hanno ampiamente sottolineato Bombi e Pinto (2000). Esse svolgono inoltre un ruolo centrale anche nella definizione dell'autostima, nella valutazione cioè più o meno positiva che ciascuno ha di se stesso. E' stato infatti dimostrato (Harter, 1987 in Bombi, Pinto, 2000) come nella media fanciullezza e nella prima adolescenza l'autostima sia influenzata positivamente dalla possibilità di fruire di un sostegno sociale da parte di adulti significativi, che aiutano gli individui a sperimentarsi come persone uniche e dotate di valore (genitori, insegnanti). "L'identificazione prevalente con il genitore produce più autonomia" (Fischer, 2003, p. 53), mentre un'immedesimazione relegata esclusivamente al ruolo di figlio la diminuisce.

LA SEPARAZIONE DEI GENITORI

Tra i fattori di discontinuità che possono creare rottura all'interno del processo di crescita degli individui, soprattutto se collocato in età preadolescenziale e adolescenziale, vi è la separazione dei genitori. Si tratta di un avvenimento complesso, nei tempi e nelle modalità con cui esso si dispiega e nelle implicazioni a livello psicologico che esso lascia ad ognuno dei soggetti coinvolti.

Se ci si riferisce ad una stima a livello nazionale, si può capire come, anche in termini quantitativi, si tratti di un fenomeno particolarmente significativo, ampio e diffuso su larga scala, che colpisce attualmente nuclei appartenenti ai diversi contesti socio-culturali di riferimento. Le rilevazioni Istat riferite al 2000 riportano 71969 separazioni e 37573 divorzi, con un aumento - per quanto riguarda le separazioni - del 12,82% rispetto al 1998 e del 37,5 % rispetto al 1995. Nel 2000, la durata media del matrimonio risulta pari a 13 anni al momento della richiesta di separazione, mentre circa il 21% delle istanze di separazione proviene da coniugi sposati da meno di cinque anni. Le statistiche indicano inoltre come, sempre nel corso del 2000, il 68,2% delle separazioni e il 60,3% dei divorzi abbiano riguardato coppie coniugate con figli nati durante l'unione. Ciò significa che nel 2000 hanno vissuto l'esperienza della separazione dei genitori 82594 figli e quella del divorzio 35050. Erano minorenni 51229 figli nei casi di separazione e 17334 nei casi di divorzio, per un totale di

68563 bambini e ragazzi. Nel 2002 i figli minorenni affidati in seguito a separazione sono stati 59480, mentre per i casi di divorzio sono stati 19356, per un totale complessivo di 78836 minori che hanno vissuto una situazione di disagio familiare. Se poi passiamo a considerare gli ultimi dati disponibili, sempre fonte Istat, relativi all'anno 2003, si registra un incremento del 2,65% nelle separazioni (81744 casi) e del 4,8% nei divorzi (per un totale di 43856 casi). Come si può facilmente notare, i numeri vanno progressivamente crescendo. Sempre nello stesso anno, nel 69,5% delle separazioni e nel 60,4% dei divorzi si è trattato di famiglie con figli, con percentuali in questo caso pressoché invariate rispetto al 2000. Oltre la metà delle separazioni e oltre un terzo dei divorzi hanno coinvolto figli in età dello sviluppo (più della metà dei quali in età inferiore agli undici anni).

Un ulteriore dato che dimostra la significatività del fenomeno in esame è rappresentato da un dato segnalato dall'Associazione Telefono Azzurro. Nel corso del 2003, infatti, tra le problematiche che hanno richiesto una consulenza da parte degli operatori del Centro Nazionale di Ascolto di Telefono Azzurro, i problemi conseguenti alla separazione dei genitori sono collocabili al secondo posto, con una percentuale del 16,3%.

La separazione o il divorzio dei genitori si presentano pertanto, in questa fascia intermedia di età, come frequentissima causa di un disturbo psicologico persistente, che molto spesso precede la divisione stessa e che trae pertanto origine dal clima teso e conflittuale che ha caratterizzato la fase della pre-separazione. Pare infatti che il rischio derivi maggiormente dalla tensione e discordia che portano alla rottura che dalla rottura in se stessa (Rutter, Rutter, 1992, tr. it. 1995). Questo aspetto viene confermato dal dato secondo il quale il disturbo psicologico si dimostrerebbe altrettanto comune nelle famiglie nelle quali, pur non giungendo ad una rottura esplicita del rapporto di coppia, persistono situazioni di tensioni e litigi (Rutter, Rutter, 1992, tr. it. 1995).

Giovanni Bollea, noto neuropsichiatra infantile italiano, rileva come, almeno nell'ambito della sua esperienza, le prime avvisaglie di crisi di coppia abbiano inizio ben sei anni prima della separazione, riservando ai piccoli un lungo ed estenuante periodo di liti, discussioni, incomprensioni, silenzi e cose non dette che portano spesso a differenti forme di disarmonie nello sviluppo (Bollea, 1995). Non a caso molti fanciulli e ragazzi, pur nello sconforto per la rottura della loro famiglia, rilevano come la separazione abbia almeno un aspetto positivo. Citiamo a titolo esemplificativo estratti di temi prodotti da alunni di scuola media inferiore che stanno affrontando la separazione dei genitori: "Adesso che vivo separati almeno non li sento più litigare!" osserva con rassegnazione Anna. Rispetto al vivere in un ambiente dove i due genitori litigano, non si parlano, dove l'atmosfera di giorno in giorno è sempre più pesante, nella quale a volte non si vorrebbe far ritorno a casa dopo la scuola (o il lavoro), la separazione diventa spesso l'unica strada percorribile per ridare serenità alla coppia e al bambino, che necessita di un clima rilassato e favorevole per una crescita serena. "Non erano fatti l'uno per l'altra e forse è meglio che sia successo" conclude Laura.

LA FORMAZIONE DEL SENSO DI COLPA QUALE PRIMO GRANDE SCOGGIO NELLA NUOVA REALTÀ DEI FIGLI

Di solito infatti la situazione ha inizio con un crescendo di discussioni, litigi, silenzi, periodo nel quale si sviluppano le prime incomprensioni e le prime fantasie all'interno del figlio, il quale diviene poco alla volta consapevole della gravità della situazione senza avere, al tempo stesso, gli strumenti e le informazioni necessari per capire l'effettiva natura di quanto si sta verificando. "Vivo in una famiglia spezzata da poco più di un anno, e da lì sono iniziati i miei problemi" scrive Laura. Parlando con questi bambini e cercando di offrire loro il sostegno psicologico per affrontare la situazione, emerge spesso, come primo scoglio che si forma dentro di loro, un forte ed ingestibile senso di colpa. L'impossibilità di comprendere le ragioni di avvenimenti particolarmente forti e negativi comporta molto spesso l'innescarsi di un meccanismo di siffatta natura, che primo fra gli altri getta il ragazzino nella difficile realtà di dover contemporaneamente fare i conti con il precipitare della situazione familiare e con i propri vissuti interni. Scrive una di loro, Claudia (prima media): "Sembravano andare d'accordo invece non mi sono mai accorta che c'erano tantissimi

problemi da tanti anni. . .”. In un altro tema si legge: “Io non so bene da che parte sono scaturiti tutti questi diverbi. . .”. Sottolinea Andrea (seconda media): “Non so ricostruire come siano andate le cose, ogni tanto litigavano e a un certo punto non hanno più smesso di farlo. . . a volte avrei preferito non tornare da scuola, tanto ogni giorno era la stessa storia!”.

L’insorgere di questo meccanismo di colpa è la prima dimostrazione di quanto la separazione possa essere traumatica, soprattutto se si verifica in una delle due fasi dell’“individuazione”, dai tre ai cinque anni o dai dodici ai quattordici anni circa. Il ragazzo, in una sorta di regressione alla precedente fase (ormai pressoché superata) in cui tendeva a misurare ogni cosa con un metro di valutazione estremamente individuale (in base a quello che viene definito “egocentrismo infantile”), sviluppa dentro di sé una serie di sensi di colpa per quanto sta accadendo nella sua famiglia. Non essendo in grado di individuare cause al problema fuori di lui, reagisce colmando il bisogno di comprensione attribuendosi responsabilità che in realtà non ha. Egli focalizza su di sé l’origine degli avvenimenti che lo riguardano, vivendosi come la causa dei problemi familiari. Luca, seconda media, scrive molto chiaramente: “Quando ero a casa da solo pensavo alla separazione dei miei genitori e cominciavo a darmi delle colpe”.

Per ragioni in parte comprensibili gli adulti celano infatti ai figli le ragioni effettive di una crisi nel rapporto di coppia, senza rendersi conto che, se per un bambino è doloroso e difficile da comprendere il vedere “la mia famiglia spezzata” (come scrive Laura), diviene ancor più difficile accettare la situazione senza la possibilità di comprendere le vere motivazioni che stanno a monte.

Ricordo ancora con estrema chiarezza il primo approccio di Fabio allo sportello d’ascolto attivato presso la sua scuola. Frequentava all’epoca la classe prima media e ha insistentemente richiesto un colloquio: anche gli insegnanti avevano colto, negli ultimi mesi, ansia e perturbazioni nell’animo, inizialmente sereno, del ragazzino. Dopo aver trattato con una certa superficialità argomenti piuttosto banali (che avevano suscitato in me una certa preoccupazione e l’idea che Fabio avesse motivazioni ben più pesanti per richiedere un colloquio), con un contenimento e un invito all’apertura da parte mia che hanno voluto essere il più delicati e discreti possibile, Fabio è scoppiato in un pianto diretto dicendomi:” Forse mia mamma e mio papà si separano ed è per colpa mia”. Discutendo ampiamente su quali potessero essere le vere cause alla base dei problemi tra i suoi genitori, il ragazzino mi ha fatto notare come, nell’assenza di altre motivazioni (questo il suo punto di vista) l’unico *colpevole* doveva essere lui. Ci sono voluti diversi incontri per “scalfire” in Fabio lo scoglio del senso di colpa. Ed è così per molti ragazzini che hanno vissuto o vivono un’esperienza come la sua.

Al senso di colpa si accompagnano ben presto confusione, senso di precarietà, insicurezza, sfiducia (verso se stessi e verso gli altri), angoscia e disinteresse pressoché generalizzato. Molti ragazzini affermano di non riuscire più a lavorare in classe perché la loro mente è impegnata da pensieri diversi dalle materie scolastiche, alle quali vengono preferite preoccupazioni di importanza decisamente maggiore. Alcuni di essi subiscono un abbassamento dell’umore, con una sorta di apatia conseguente, mentre altri (soprattutto per quanto riguarda i maschi) mettono in atto comportamenti inadeguati al contesto e alla loro età, di evidente non rispetto delle regole di convivenza civile, dimostrandosi spesso intolleranti verso i compagni e scaricando la tensione emotiva vissuta nei loro abituali contesti di vita (e in particolar modo a scuola). “A scuola ero sempre giù, ero diventata asociale” riconosce Anna. Luca ammette invece di sentirsi spesso “solo e triste. . . perché avevo altre cose a cui pensare”. Ciononostante, la letteratura (Rutter, Rutter, 1992, tr. it. 1995) sottolinea come siano più frequenti conseguenze negative in termini di disturbi della condotta piuttosto che di depressione e disturbi dell’umore.

Spesso il genitore non sa cosa veramente si agiti nel figlio e molteplici sono i fattori che possono concorrere al superamento di questo periodo difficile. Scrive ancora una ragazzina di prima media : “Caro diario, ti scrivo perché forse sei l’unico che mi può capire, io mi sento come incompresa dai miei genitori. . .”. L’atteggiamento dei genitori, se fatto di chiarezza, disponibilità, continuità affettiva e nei riferimenti può essere di fondamentale aiuto. Ma anche l’ambiente scolastico, i parenti, gli amici e l’appartenenza al gruppo di coetanei per i preadolescenti e gli adolescenti

possono supportare il delicato processo di recupero. Scrive infatti Claudia: “. . . anche la mia migliore amica aveva capito che c’era qualcosa che non andava, si era avvicinata e mi aveva chiesto che cosa c’era che non andava ed io ero scoppiata a piangere sulle sue spalle dicendole che i miei si erano separati”.

Solitamente dopo qualche tempo questi ragazzi non manifestano più problemi (“Adesso comunque ho superato la crisi e posso parlare liberamente della separazione . . . almeno non mi metto a piangere appena sento la parola *separazione*”) ma l’esperienza vissuta li ha cambiati, facendoli giungere ad adattamenti diversi, modellati dai vissuti precedenti.

IL CONTENITORE FAMILIARE

Con la rottura del nucleo familiare si interrompe, per i figli, anche la fondamentale funzione di *contenitore*, emotivo e psicologico, di “nicchia evolutiva” (Super, Harkness, 1986) che contiene e guida la crescita dei giovani membri di una famiglia. La famiglia si configura quindi come struttura portante della crescita dei figli, fornendo un supporto anche allo sviluppo cognitivo degli individui. E’ stato ampiamente dimostrato infatti come gli aspetti cognitivi, emotivi, affettivi e sociali siano strettamente connessi ed in reciproca interazione tra loro (Bruner, 1990, tr. it. 1992). L’approccio sistemico, in particolare, riconosce il bambino come un sistema in sviluppo, nel quale i diversi ambiti evolutivi (motorio, cognitivo ed emotivo appunto) sono integrati in un processo dinamico ed organizzato.

In particolare, per meglio descrivere questa funzione genitoriale, possiamo far riferimento al concetto di *scaffolding* (impalcatura), metafora che descrive l’assistenza attiva dell’adulto, la quale permette al bambino di imparare ad organizzare e gestire le sue attività. Lo scaffolding viene descritto come processo nel quale viene fornito il sostegno in base al quale il bambino si dimostra in grado di risolvere un problema sul quale sta lavorando (Wood, Bruner, Ross, 1976 in Cheyne, Tarulli, 1999). Si tratta di un sostegno non soltanto cognitivo ma anche emotivo, che accompagna nell’acquisizione di nozioni, tecniche e capacità ma anche nello sviluppo della personalità. “Le relazioni tra bambini e adulti – infatti – sono regolatori fondamentali dello sviluppo” (Pianta, 1999, tr. It. 2001, p. 22): esse contribuiscono al processo di costruzione dell’infrastruttura dello sviluppo che sarà alla base di tutte le future acquisizioni del bambino. Procedendo lungo il processo di crescita, “l’attività strutturante di sostegno dell’adulto” (Scafe, Bruner, 1975 in Liverta Sempio, 1998), come è stata descritta, deve accompagnare l’adolescente nel difficile e delicato compito di equilibrare tra elementi di continuità e fattori di discontinuità. Il procedere regolare di queste dinamiche può però, come dimostrato in questa trattazione, essere ostacolato da eventuali cambiamenti nelle relazioni significative, quali ad esempio la morte di un genitore, la depressione o malattia di un genitore, la separazione e/o il divorzio dei genitori appunto (Pianta, 1999, tr. it. 2001).

Questo ruolo di contenimento può essere individuato anche in alcuni aspetti più propriamente materiali dell’essere famiglia. Come sottolineato da una prospettiva di natura psicodinamica, la casa assume per ognuno di noi, e soprattutto per i soggetti più in tenera età, il simbolo di *contenitore*, che racchiude in sé gli affetti e le rappresentazioni del proprio mondo, dando alle immagini ad esso connesse una “sistemazione spazio-temporale” (Vigna, Alessandria, 1996, p. 9). Il concetto stesso di “nicchia evolutiva” (Super, Harkness, 1986), precedentemente citato, assume una specifica forma di descrizione grafica nei disegni dei bambini. La casa è simbolo di sicurezze e punti di riferimento, luogo in cui si ritrovano protezione e supporto. La casa rappresenta la propria dignità; soprattutto, senza di essa si perde la propria identità, si confondono e si cancellano riferimenti ed elementi di sicurezza, di supporto non solo materiale ma soprattutto emotivo. La casa può essere, con un’identificazione particolarmente marcata, proiezione di noi stessi. Lara, una bimba di nove anni con notevoli difficoltà di socializzazione e una situazione di evidente isolamento in classe, alla consegna “Questo è uno specchio: disegna quel che vedi” (modalità grafica proiettiva), ha riprodotto la sua casa disegnata dentro allo specchio appunto.

E’ questo il motivo per il quale, ove possibile, il codice civile prevede che l’abitazione nella casa

familiare debba spettare di preferenza al coniuge cui vengono affidati i figli. L'assegnazione della casa familiare ha lo scopo esclusivo di tutelare l'interesse dei figli minori a conservare il riferimento domestico (inteso come il centro degli affetti e delle consuetudini in cui si è espressa la vita della famiglia).

Il cambio di casa che spesso la separazione dei genitori comporta, o il doversi dividere tra due abitazioni diverse, quella della mamma e quella del papà, crea notevole disorientamento ai figli. Essa comporta non solo un necessario cambiamento di abitudini, di spazi e luoghi da riorganizzare, ma soprattutto comporta il dover ridefinire punti di riferimento e sicurezze. *“L'unica cosa di cui sono contento di quella casa è che avrò una cameretta che è enorme”* scrive Marco, che si dimostra apertamente contrario all'idea di cambiare casa: ne parla con l'amico fidato, con lo psicologo della scuola, nei temi di italiano, rimpiangendo la cascina in cui è nato e cresciuto e nella quale, secondo la decisione del giudice, resterà solo papà. E' molto difficile trovare aspetti positivi all'idea di doversi ricostruire la quotidianità!

La “perdita” di un genitore (riferendosi in questo caso al genitore non affidatario) costituisce pertanto per il bambino l'interruzione di una parte consistente della sua vita di relazione, la negazione di tutti quei processi che lo avevano condotto al punto di sviluppo a cui era arrivato, catapultandolo a volte in un seppur temporaneo stato di disorientamento affettivo e di incapacità di affrontare la vita quotidiana. A tutto ciò si accompagnano il dolore e la sofferenza per il nuovo dovere di rielaborare le condizioni della sua esistenza e la necessità di doversi adattare imperiosamente.

Anche nei casi di separazioni con la conservazione di un rapporto civile o amichevole tra gli ex coniugi, il nuovo tipo di vita familiare e la “necessità di nuovi e più difficili rapporti pedagogici” (Bollea, 1995, p.158) con il genitore non affidatario creano nel fanciullo un notevole sforzo di adattamento.

Questi cambiamenti nei ritmi, nelle abitudini, nelle attività inevitabilmente mettono in crisi anche la nostra identità. Mentre, si è visto, il processo di costruzione dell'identità richiede la presenza costante e continuativa di riferimenti sicuri, chiari e leggibili.

Come sottolineano diversi autori, tra i quali possiamo ricordare Brazelton e Greenspan (2000, tr. it. 2001), *“l'abitudine è una fonte certa di rassicurazione per il bambino”*. Le routines, attività ricorrenti e prevedibili che caratterizzano la vita quotidiana, frutto di processi collettivi di natura cognitiva e comportamentale (Goffman, 1961, 1974 in Reffieuna, 2002), rivestono un ruolo fondamentale nella vita e nello sviluppo degli individui. Esse, grazie alle loro caratteristiche di periodicità e di prevedibilità, si configurano quali fonti di sicurezza. In altri termini, le routines costituiscono l'esplicitazione di quel meccanismo di scaffolding di cui si diceva poco sopra (Wood, Bruner, Ross, 1976). La rottura di ritmi e abitudini che la separazione comporta spezza quasi inevitabilmente questa impalcatura, che offre ai giovani membri di una famiglia certezze e solidi riferimenti per procedere nella crescita quotidiana.

Esemplificativo di questo aspetto è quanto espresso da un ragazzino di terza media il quale, descrivendo ad un amico immaginario le difficoltà più o meno pratiche che via via emergono in seguito alla separazione dei genitori, scrive: *“Senza altro una cosa che mi mancherà tantissimo è il mio cagnolino”*. Traspare in un breve riferimento, di natura emotiva, la difficoltà connessa al dover abbandonare un mondo che fino a quel momento è stato il proprio, importante e significativo in virtù del fatto che la familiarità con gli spazi, i tempi, le organizzazioni è sinonimo di sicurezza e di *“impalcatura emotiva”*. Alla separazione si affiancano non solo la perdita del *“contenitore”* (emotivo e fisico) familiare ma molto spesso anche una rottura nelle amicizie e nella scuola. Come la più attuale Psicologia dello Sviluppo sottolinea, le routines, ancoraggi sociocognitivi che consentono di affrontare gli aspetti ambigui, inattesi, problematici all'interno dei confini amichevoli e relativamente confortevoli della vita quotidiana (Carugati, Selleri, 1996, p.12), svolgono un ruolo fondamentale nel processo di crescita degli individui e nella delicata dinamica di individuazione / differenziazione propri dell'adolescenza. In un periodo di cambiamenti di natura assolutamente normativa, esse sono esplicitazione ed esemplificazione dello scaffolding che la quotidianità

familiare può offrire.

NUOVE FAMIGLIE RICOSTRUITE, RICOSTITUITE O RIORGANIZZATE

Un ulteriore aspetto negativo che caratterizza la crescita degli adolescenti all'interno di una "famiglia spezzata" è rappresentato dal costituirsi di nuovi legami da parte dei genitori, che molto spesso si realizzano con vere e proprie convivenze o con il formarsi di una nuova famiglia.

In letteratura è stata analizzata approfonditamente la possibile conformazione che questi nuovi nuclei familiari possono assumere. Gulotta in particolare ha descritto come si sviluppi quello che egli stesso ha definito il "ciclo di vita delle famiglie riorganizzate" (Gulotta, 1998 in Bal Filoramo, Saracco, 1998). Si parte da un iniziale *stadio della confusione*, dove ansie e dubbi sul nuovo legame si affiancano alla preoccupazione e al disagio psicologico prodotto dalla separazione della coppia genitoriale. Si procede con quello che viene definito *nuovo inizio*, rispetto al quale viene offerta a tutti i membri della nuova famiglia la possibilità di riorganizzare sentimenti e aspettative e sviluppare nuove relazioni. Lorenzo, in particolare, scriveva della nuova compagna di papà: "Da quando stai vicino a questa donna sei sempre più felice, non ti ho mai visto così contento e spero che questa relazione duri per sempre, anche se io un po' sinceramente ne soffro". Nella fase di *presa di coscienza* vengono ridefiniti i ruoli e riconosciuti definitivamente ruolo e autorità dei genitori naturali. Nel momento di *ristrutturazione* vengono discusse le difficoltà legate alla nuova realtà familiare, per un nuovo equilibrio del nuovo nucleo familiare stesso. La ridefinizione di ruoli, confini e tradizioni si concretizza nella fase dell'*azione*, mentre nella fase dell'*integrazione* si raggiunge un soddisfacente livello di intimità nella nuova famiglia riorganizzata. Infine, si giunge all'accettazione della propria realtà di famiglia allargata, con un giusto equilibrio tra nuovi attaccamenti e indipendenza e sviluppo dei singoli membri.

La difficoltà maggiore pare essere nel ruolo dei nuovi compagni (o compagne) del genitore naturale. Il rischio che spesso si verifica può essere di duplice ed alternativa natura: distacco piuttosto che tentativo di sostituirsi alla figura genitoriale naturale. Claudia esprime chiaramente, in alcuni temi, il forte e consapevole disagio che un "patrigno" troppo presente provoca: "Odiavo che si fosse messa con un'altra persona [si riferisce alla mamma], non lo sopportavo!" - "Quella persona si comportava come fossimo suoi figli. . . . con mio fratello. . . voleva che lo chiamasse papà 2, un nome stupido, che non ha senso. Uno di padre ne ha uno solo!" - "Non lo sopporto [si riferisce al nuovo convivente della mamma] e credo che cercherò di ignorarlo".

Commentando infine la nuova sistemazione familiare della mamma, che ora vive con il compagno, Claudia sottolinea come: "Tutto è meglio di questa sistemazione dove la vita è impossibile!".

LO SPAZIO DELLE PRODUZIONI GRAFICHE CREATIVE

Anche i disegni, soprattutto per quanto riguarda i bambini in età scolare, risultano essere un ottimo veicolo, una valvola di sfogo in cui il fanciullo può esprimere il disagio conseguente alla sua realtà familiare. Nel disegno il bambino riproduce la sua realtà interna.

Nell'ambiente familiare il bambino riceve tante immagini di sé quanti sono i membri del nucleo familiare. La sua personalità, in un'ottica psicodinamica, altro non sarebbe quindi che "il frutto dell'integrazione di tutte le sue immagini" (Quaglia, 1996, p. X). Una personalità equilibrata sarà allora quella che si percepisce come soggetto unitario ed equilibrato, nella quale l'armonia tra tutte le sue immagini permette l'armonia della persona stessa. Questo è il motivo per cui emergono notevoli differenze nelle produzioni grafiche creative di bambini con "famiglia intatta" e bambini con famiglia disgregata. Infatti, i secondi tendono a essere meno precisi nei particolari, con un tratto duro ed aggressivo, uso di colori scuri e sfumati, che portano spesso a produzioni grafiche inferiori al potenziale proprio del livello di sviluppo cognitivo raggiunto. Emerge spesso l'assenza di sicurezza in personaggi "sospesi" nel foglio, la presenza di numerose cancellature (indice di precarietà e forte ansia), fino all'omissione del genitore non affidatario o alla ricostruzione di famiglie doppie, famiglie reali ma diverse dalla propria e famiglie inverosimili. In questi casi, ricorda Quaglia, il bambino non vuole allontanarsi dalla sua famiglia reale, ma piuttosto "dalle

immagini che dalla sua famiglia ha introiettato e che lo compongono” (Quaglia, 1996, p. 54).

UN POTENZIALE DI SVILUPPO ALL'INTERNO DI UNA REALTA' DISGREGATA

Come ricordato più sopra “la famiglia costituisce un importante fattore di protezione” (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2003) sia in modo specifico sia in generale, attraverso i modelli positivi che l'adulto offre.

In un'ottica di potenziamento dei fattori di protezione nei confronti dello sviluppo dei giovani membri di una famiglia, può essere individuato un elemento di continuità e di supporto anche in quelle che i figli stessi definiscono “famiglie spezzate”. La separazione a volte permette infatti al figlio di recuperare il rapporto con il genitore che sino a quel momento era stato più distante. Laura, parlando del primo periodo seguito alla separazione, racconta: “In quel periodo sono stata così vicino a mio padre come non avevo mai fatto prima . . . Io e mio padre non avevamo mai avuto un rapporto così intenso e fiducioso”. Pertanto, nel momento in cui non è più la famiglia nel senso tradizionale del termine a fungere da sostegno al ragazzo, potrà essere la relazione specifica con ognuno o con uno dei due genitori in particolare ad offrire al ragazzo un riferimento che andrà però necessariamente rinegoziato nella fase di post-separazione. Davide, dopo una fase di profonda confusione e sofferenza seguita alla separazione dei genitori, nella quale il suo rapporto col padre si era pressoché annullato, è riuscito a recuperare il rapporto con il genitore anche grazie ad un notevole impegno personale, che lo ha gradualmente avvicinato a papà, facendo sentire nuovamente a quest'ultimo la gioia della condivisione col figlio. Ora Davide, nonostante la situazione sia ancora problematica, può scrivere: “Caro papà. . . sei la persona più importante che ho e ti voglio davvero un mondo di bene. . . hai tempo per ascoltarmi e mi dai anche dei consigli. . . sono orgoglioso di te. . . mi fai capire cosa vuol dire vivere. . . voglio starti più vicino, seguire i tuoi consigli. . .”.

All'interno di una situazione che porta sofferenze, disorientamento e solitudine si è così voluto focalizzare l'ultima riflessione su un aspetto a valenza positiva, che può far tornare sul viso di questi giovani, spesso costretti a maturare troppo in fretta, il sorriso che dovrebbe accompagnare tutta la loro crescita.

Alessandra

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Bal Filoramo, L., Saracco, A. (a cura di). *I tempi della crescita tra identità e appartenenza. Atti del Seminario – 10 Aprile 1997, Govone*. Torino, Celid.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. (1986). L'arco della vita come prospettiva in età evolutiva. *Età evolutiva*, 23, 66 – 96.
- Blandino, G., Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Cortina, Milano.
- Bollea, G. (1995). *Le madri non sbagliano mai*. Milano, Feltrinelli.
- Bombi, A. S., Pinto, G. (2000). *Le relazioni interpersonali del bambino*. Roma, Carocci.
- Bonino, S., Cattellino, E., Ciairano, S. (2003). *Adolescenti e rischio*. Firenze, Giunti.
- Brazelton, T. B., Greenspan, S. I. (2000). *The irreducible needs of children*. (tr. it. *I bisogni irrinunciabili dei bambini*). Cortina, Milano, 2001).
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge. (tr. it. *La ricerca del significato*). Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- Cheyne, J. A., Tarulli, D. (1999). Dialogue, difference and the “third voice” in the Zone of Proximal Development. *Theory and Psychology*, 9, 5-28.
- Fischer, L. (2003). *Sociologia della scuola*. Il Mulino, Bologna.
- Istat. *Affidamento dei figli minori nelle separazioni e nei divorzi*. Anno 2003.
- Liverta Sempio, O. (1998). *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. Cortina, Milano.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. (tr. it. *La relazione bambino – insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*). Cortina, Milano, 2001).
- Quaglia, R. (1996). *Disegnare la famiglia. Un test alla luce del modello relazionale*. UTET, Torino.
- Reffieuna, A. (2002). *Il bambino a scuola. Perché, cosa e come osservare*. Carocci, Roma.
- Rutter, D. R., Rutter, M. (1992). *Developing minds*. London: Penguins, (tr. it. *L'arco della vita*. Giunti, Firenze, 1995)
- Super, C. M., Harkness, S. (1986). The developmental niche. A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545 – 569.
- Tamiati, A. (2001). *Il comportamento dell'insegnante: osservazione dei processi di feedback e di feedforward*. Tesi di laurea non pubblicata. Università degli Studi di Torino, Facoltà di Psicologia. Torino.

Tamiati, A., Reffieuna, A. (2002). *I comportamenti di feedback e feedforward*. in Reffieuna, A. (2002). *Il bambino a scuola. Perché, cosa e come osservare*. Carocci, Roma.
Vigna, D., Alessandria, M. S. (1996). *La casa tra immagine e simbolo*. UTET, Torino.

Wood, D., Bruner, J., G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89 – 100. (tr. It. Il ruolo del tutoring nel problem solving, in M. Cesa Bianchi, A. Antonietti, (a cura di) (2000). *Bruner. La vita, il percorso intellettuale, i temi, le opere*. Franco Angeli, Milano)

SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO

www.psicologiagiuridica.com
www.exonline.it
www.azzurro.it
www.wikipedia.org
www.istat.it

Alessandra Tamiati