

**MeTis**

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni  
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions



ANNO VI – Numero 2 – 12/2016

# CORNICI DAI BORDI TAGLIANTI: SAPERE PEDAGOGICO AL DI LÀ DEL SAGGISMO

Rivista scientifica internazionale  
di pedagogia e didattica  
edita semestralmente dalla Progedit – Progetti editoriali s.r.l.  
via De Cesare 15 – 70122 Bari – t. 0805230627 f. 0805237648  
www.progedit.com  
www.metis.progedit.com  
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n. 43 del 14 dicembre 2011  
MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR  
per i settori 11/D1 – 11/D2  
ISSN 2240-9580

**Direttore scientifico**  
Isabella Loiodice (Università di Foggia)

#### Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

#### Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); Maria Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simo-netta Olivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

#### Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Alessandra Altamura; Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Pasquale Renna; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

#### IN QUESTO NUMERO

Isadora Duncan sapeva essere icastica, con il corpo come con le parole. E celebre è rimasta, pare, una sua voce: “Se potessi ‘dire’ che cosa significa, non avrei bisogno di ‘danzarlo’”. Bateson, esperto di “cornici dai bordi taglienti”, ha ripreso questa apertura sul “non dicibile” per parlare di quanto, nei linguaggi, si pone su quel piano che separa conscio e inconscio epistemologico.

*Large Standing Figure: Knife Edge* by Henry Moore – 1976  
foto di G. Annacontini



Proprio questa dinamica tra detto e non-dicibile segna la differenza tra i generi di traduzione del pensiero (letterario, iconico, musicale, mimico gestuale e via dicendo) che, per vie diverse, narrano aspetti della vita che non possono essere completamente esplicitati mentre, allo stesso tempo, non possono non essere comunicati. I linguaggi, ciascuno per propria vocazione, ‘possono’ esprimere l’indicibile “per altri linguaggi” ed è questa la sfida che il presente numero di MeTis intende porre. La sfida è integrare il saggismo, l’argomentazione scientifica classica del pensare pedagogico e didattico, attraverso l’uso di altre forme di organizzazione del pensiero: che ne è del non detto e del non dicibile attraverso la parola scritta? Di quanto eccede i limiti materiali dello scrivere saggista? Quanto siamo disposti a investire per indagare questa apertura di senso al fine di non lasciarla andare alla deriva e così perdersi “ai margini del discorso”? Se ordinariamente il pedagogista è riconosciuto dalla comunità scientifica in quanto ha prodotto saggistica pedagogica, è possibile pensare che esso sia tale anche quando, ad esempio, dipinga, poeti, fotografi, danzi di pedagogia? La multimedialità offre alla nostra rivista l’occasione di poter ospitare anche queste diverse forme linguistiche e, pertanto, per il presente numero abbiamo chiesto di sperimentare la contaminazione tra linguaggi canonici della scientificità dell’argomentazione pedagogica con linguaggi alternativi in grado di esprimere contenuti “altri”. Riuscire ad esprimere il contenuto di un pensiero attraverso l’integrazione di linguaggi differenti significa, a nostro parere, amplificarne il significato e, questo, implica che l’opera di codifica di una idea all’interno di un sistema plurale di linguaggi permette già di per sé il dire una cosa nuova. Mc Luhan (il *medium* è il messaggio), Derrida (ogni tradurre è un tradire), Eco (dire ‘quasi’ la stessa cosa) e altri ci fanno da colonna sonora. Il numero raccoglie, dunque, materiali pedagogici (una foto, un filmato, una traccia musicale, una poesia, una preghiera ecc.) nelle forme molteplici che l’espressività umana consente. Ciascuno di essi è accompagnato da relativo saggio che, però, questa volta anziché essere l’opera ne è cornice. Si tratta di una sperimentazione come forse solo una rivista può ospitare. Una sfida che tenta di recuperare aspetti dell’euristica pedagogica e didattica che normalmente non trovano spazio nelle consuete forme della produzione scientifica e che raccontano di una “pedagogia che è vita”.

## INDICE – TABLE OF CONTENTS

### L'EDITORIALE – EDITORIAL

Una difficile scommessa  
A complicated Challenge  
*di Giuseppe Annacontini, Isabella Loiodice*

### INTERVENTI – ARGUMENTS

Riflessioni sull'indicibile  
Consideration about Unutterable  
*di Franco Cambi*

La scienza è un miracolo?  
Science is a miracle?  
*di Graziano Cavallini*

Insegnaci  
Teach us  
*di Vito A. D'Armento*

Un angelo vestito da passante. Dove va l'educazione del Terzo Millennio  
An angel dressed as a passer-by. What will be the future of Third Millennium Education  
*di Nicola Paparella & Lucia Martiniello*

### INTERVISTE – INTERVIEWS

Un'educazione per il futuro. In dialogo con Howard Gardner  
Educating for the Future. In dialogue with Howard Gardner  
*di Vito Minoia*

### SAGGI – ESSAYS

Rap e didattica: una possibile alleanza  
Rap and teaching: a possible alliance  
*di Salvatore Colazzo*

Labilità. Tra limiti e possibilità nel viaggio esistenziale  
Lability. Between limits and possibilities in the existential journey  
*di Lorena Milani*

Dove ne va dell'essenziale  
Where goes the essential  
*di Luigina Mortari*

Rapsodia familiare  
A family Rhapsody  
*di Giuseppe Annacontini*

Dall'ipertrofia comunicativa al silenzio: una provocazione ed una scommessa formativa  
From communicative hypertrophy to silence: a provocation and an educational gamble  
*di Marinella Attinà*

La Creazione di Adamo di Michelangelo. Tra linguaggio artistico e saggismo didattico-pedagogico  
The Creation of Adam of Michelangelo. Between artistic language and didactic-pedagogic essay writer  
*di Franco Bochicchio*

Verso lo spazio formante: intercodice multiagente autonomo. Progettare ambienti di apprendimento generativi  
Towards the space forming: intercodex multiagent autonomous. Design generative learning environments  
*di Maria D'Ambrosio, Hirotsugu Aisu*

Narrare il pensiero  
To tell the thing  
*di Maria-Chiara Michelini*

I nuovi "clochard". Quando il trash si fa cool  
The New "Tramps". When Trash Culture Becomes Chic  
*di Massimiliano Stramaglia*

Robert Schumann tra letteratura, musica e infanzia. I "contorni" letterari e pedagogici della narrazione musicale dell'Ottocento  
Robert Schumann between literature, music and childhood. The "contours" of the nineteenth century literary and pedagogical musical narrative  
*di Leonardo Acone*

"In vita muoio e con le immagini rinasco". Il cuore poetico di Else Lasker-Schüler  
"In life I die and with images I am reborn". The poetic heart of Else Lasker-Schüler  
*di Francesca Antonacci*

"Pechino OFF": sguardi stranieri  
"Pechino Off": foreign looks  
*di Rosita Deluigi*

Piccole cose. Esplorazioni di un'altra didattica  
Little things. Explorations with another training  
*di Monica Guerra*

Didattica come teatro dell'Erotica: un esperimento  
Didactics as theatre of "Erotica": an experiment  
*di Laura Marchetti*

Storie ad arte: racconti che diventano immagini, immagini che diventano racconti  
Art stories: tales that become images, images that become tales  
*di Francesca Marone, Ilaria Moscato, Ilaria Curci*

Nikolaj Stepanovič: l'insegnante sulla scena  
Nikolaj Stepanovič: the teacher on the stage  
*di Paola Martino*

Istantanee su infanzia, adolescenza e povertà: esercitarsi ad uno sguardo pedagogico  
Snapshots on childhood, adolescence and poverty: to practice an educational vision  
*di Marisa Musaio*

Roba da matti: la prospettiva creativa dello scarto come metafora pedagogica  
Crazy things: the creativity dimension of the scrap as pedagogical metaphor  
*di Rosy Nardone*

La relazione madre-bambina tra specchi genitoriali e spicchi poetici  
The mother-child relationship between "parenting mirrors" and "poetic cloves"  
*di Valeria Rossini*

Movimento espressivo e apprendimento. Immagini di una pedagogia dell'espressione  
Expressive movement and learning. Images of a pedagogy of expression  
*di Gilberto Scaramuzza*

Scritture\_posture. Ricerche scientifiche ed estetiche in pedagogia  
Scriptures as postures. Scientific and aesthetic research in pedagogy  
*di Antonia Chiara Scardicchio*

Il contenuto pedagogico delle arti marziali: il non-verbale nell'educazione dell'aikidō  
The pedagogical content of the martial arts: the non-verbal training with the aikidō  
*di Roberto Travaglini*

Esplorare la professionalità dell'educatore di nido: l'ipotesi di una mappa geografica per rappresentarla  
Early childhood educator's professionalism: representing it by a geographical map  
*di Paola Zonca*

A scuola con i linguaggi espressivi: la scoperta del drama come risorsa didattica  
At school with expressive languages: the discovery of drama as a didactic resource  
di *Philipp Botes*

L'educazione del cuore nella società complessa: lasciamo "danzare" lo spirito  
Heart's education in the complex society: let the spirit "dance"  
di *Maria Chiara Castaldi*

I sovrumani  
The Superhumans  
di *Angela De Piano*

Gli Ughi e la maglia nuova. Paralipomeni pedagogici tra uguaglianza e differenza in una videolettura  
The Hueys in the New Sweater. Pedagogical paraleipomena between equality and difference in a video reading  
di *Roberto Gris*

Dall'oscurità dello stare all'impertinenza dell'esserci. Esperienze 'taglienti' nella relazione di cura e formazione attraverso la narrazione per immagini  
From darkness of staying to impertinence of being. 'Sharp' experiences in care and training with narration through images  
di *Emanuela Guarcello*

L'immagine come medium nella ricerca pedagogica. Verso un'auto-riflessività delle prassi del ricercatore a partire dall'implicito dello strumento d'indagine  
Image as medium in pedagogic research. Towards a self-reflection of the research's practices from the implicit of research tool.  
di *Stefano Landonio*

La lingua silenziosa: segnare il pensiero per mostrare il dicibile  
The silent language: signing the thought to show the utterable  
di *Ludovica Lops*

Le radici nel cielo. Dove la pedagogia incontra il funambolismo  
Roots in the sky. Where pedagogy and tightrope walking meet  
di *Giulia Schiavone*

La vergogna nel semaforo. Affrontare il sectarianism nella città di Glasgow  
The shame in the traffic light. Tackling sectarianism in Glasgow  
di *Federico Zannoni*

#### **BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES**

La experiencia corporal de los escolares para la calidad estética de los centros educativos  
L'esperienza corporea degli alunni per la qualità estetica dei centri educativi  
di *Amparo Alonso Sanz*

The Metaphor of Flourishing for the Laboratory of Education to Listening  
La metafora del fiorire per il laboratorio di educazione all'ascolto  
di *Bruno Galante, Maria Rosaria Strollo, Alessandra Romano*

La scuola delle cose. O della vita rischiosa della poesia  
The school of things. Or: the risky life of poetry  
di *Emanuela Mancino*

Educare alla musica: vecchie realtà, nuove utopie  
Educating the music: old realities, new utopias  
di *Gianni Nuti*

"Adduma i fari, prima di parrari". Accendi il lume della ragione, prima di parlare  
"Adduma i fari, prima di parrari". Switch on your thought, before you speak  
di *Jole Orsenigo*

Letteratura per l'infanzia, visualliteracy e contaminazioni artistiche  
Children's literature, visualliteracy and artistic fusion  
di *Marnie Campagnaro*

Raccontare le competenze: la narrazione come dispositivo di autovalutazione delle pratiche educative degli operatori dei nidi d'infanzia  
Skills telling: narrative as a self-assessment tool of educational practice  
di *Marianna Capo*

Cosa è essere donna per me oggi? Workshop esperienziale volto a promuovere la riflessione sulle questioni di genere: le parole e le immagini  
What is to be a woman today? Experiential workshop designed to promote reflection on gender issues: the words and images  
di *Maria Rosaria De Simone*

La Bic nera: genesi di un romanzo dentro e fuori dal carcere  
La Bic nera: genesis of a novel inside and outside of a penitentiary  
di *Carolina Maestro*

#### **FONTI – SOURCES**

Tra le righe. Bambini e bambine nei saggi scolastici e nei diari di bordo della Scuola dei sordomuti di Palermo (1799-1860)  
*Between the lines. Young boys and girls in the school essays and journals of the College for deaf-mutes in Palermo (1799-1860)*  
di *Caterina Sindoni*

#### **RECENSIONI – REVIEWS (online)**

Elia, G. (2016). Prospettive di ricerca pedagogica. Bari: Progedit  
di *Luciana Neglia*

Maggi, U., Meardi, P., & Zanelli, C. (A cura di) (2016). Biblioteca vivente. Narrazioni fuori e dentro il carcere. Como: Altreconomia  
di *Francesca Rubino*

Alessandrini, G. (2016). Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Roma: Carocci  
di *Isabella Loiodice*

Corsi, M. (2016). La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli. Milano: FrancoAngeli  
di *Alessandra Altamura*

Ianes, D. (a cura di) (2016). Parlare di ISIS ai bambini. Trento: Erickson  
di *Federica Cincinnato*

Carter, S. C. (2016). Quando la scuola educa. 12 progetti formativi di successo. Roma: Città nuova  
di *Manuela Ladogana*

Pinto Minerva, F. (a cura di) (2015). Sguardi incrociati sulla vecchiaia, Lecce: Pensa MultiMedia  
di *Tommaso Fratini*



SAGGI

LA RELAZIONE MADRE-BAMBINA  
TRA SPECCHI GENITORIALI E SPICCHI POETICI  
di Valeria Rossini

Il tema della relazione madre-bambino attraversa diverse prospettive scientifiche e disciplinari, che hanno prodotto contributi imprescindibili nella direzione della comprensione delle dinamiche educative familiari. In questo contributo ci soffermeremo su una forma particolare di relazione genitoriale, ossia il legame tra madre e figlia, intesa appunto come una *cornice dai bordi taglienti*, che si insinua nel non dicibile della vita quotidiana delle donne e delle loro figlie lasciando indeterminato qualsiasi tentativo ostinatamente esplicativo. Accettare l'inevitabile debolezza analitica di questa intrusione non preclude la possibilità di tentare una più profonda comprensione dell'*essenza del materno* dal punto di vista educativo, fuori sia dall'investimento narcisistico che dalle tendenze sacrificali tipiche di una *certa* immagine della madre.

La ricerca pedagogica può rintracciare nelle parole con cui i bambini dipingono il legame con la propria madre uno sguardo *altro* che trova nell'espressione poetica un *altrove* su cui posarsi per ri-scrivere le teorie e le pratiche educative intergenerazionali. Il presente contributo adotta una poesia scritta da una bambina di otto anni per sua madre come *pre-testo* per scandagliare l'abisso affettivo della relazione tra madre e figlia, nelle sue ambivalenze e nelle sue potenzialità generative di nuove forme di femminilità.

Il pensiero pedagogico può facilitare questa difficile integrazione tra realtà materna e filiale introducendo l'esperienza di figlia e di madre che appartiene alla donna nel vissuto della sua bambina, da leggere con le lenti di una pedagogia dell'infanzia che si interroga sulla specificità dello sguardo infantile sulla *genitorialità percepita e fantasticata*, nel suo ordine materiale e simbolico. Più in generale, attraverso il verso poetico i bambini possono appropriarsi di questa rappresentazione per collocarla nella loro esistenza vissuta, immaginata e narrata. Così facendo, è possibile accedere a un particolare ordine interpretativo che consente di leggere la loro breve vita mentre la scrivono, tentando di snodare l'intreccio pluritemporale dove coesistono passato, presente e futuro. In questa direzione, un'indagine pedagogica che utilizza le forme espressive come la poesia e il disegno, il movimento corporeo o la trasposizione dell'attività onirica, risulta densa di ulteriori suggestivi contributi anche nel campo della pedagogia della famiglia, in quanto consente di rappresentare da nuovi punti di vista la relazione genitoriale e le dinamiche familiari.

The theme of the mother-child relationship through different scientific and disciplinary perspectives, which produced important contribution towards the understanding of family educational dynamics. In this paper we focus on a particular type of parental relationship, which means the relationship between mother and daughter, understood as a frame by cutting edges, which meanders through the unspeakable of the daily lives of women and their daughters leaving undetermined any attempt obstinately explanatory. The opportunity to accept the inevitable analytical weakness of this intrusion does not preclude a deeper understanding of the *essence of the motherhood* from the educational point of view, out of the narcissistic investment or the typical sacrificial tendencies of a certain image of the mother.

The pedagogical research can track into the words with which children paint the bond with their mother a poetic land to re-write the intergenerational theories and practices in the educational field. This paper adopts a poem written by an eight-year-old girl to her mother as a pre-text to plumb the emotional abyss of the relationship between mother and daughter in its ambivalence and in its generative potential of new forms of femininity.

The pedagogical analysis can facilitate this difficult integration of maternal and filial reality by introducing the experience of daughter and mother who belongs to the woman in the existence of her daughter, to read through the lens of a childhood pedagogy that questions the specificity of the look child on parenting perceived and fantasized, in its material and symbolic order. More generally, through the poetic verse, children can steal this representation to replace it in their existence experienced, imagined and narrated. In doing so, it is possible to access in a particular interpretive order



that allows them to read their short lives while they write, trying to loosen the interweaving of time where past, present and future coexist.

In this direction, using expressive forms like poetry and drawing, body movement or transposition of dreaming, the pedagogical research is full of more impressive contributions in the field of family pedagogy, because of the possibility to represent from new points of view the parental relationship and family dynamics.

*Poesia per mamma*

*Mamma, mamma sei così bella, sembri proprio Cenerella.  
Mi dispiace che non sei mai libera, però ci coccoliamo la sera.  
Comunque mamma sei già, anche se vai di qua e di là.  
Shopping facciamo insieme io e te, tu aiuti me, io aiuto te.  
Guardiamo insieme le farfalle, con il tramonto alle spalle.  
E la notte sogniamo insieme nel letto Marco che è un cucciolo.  
Arianna, otto anni.*

### *1. La relazione madre-bambina come specchio dai bordi taglienti*

Il tema della relazione madre-bambino attraversa diverse prospettive scientifiche e disciplinari, che spaziano dall'antropologia alla filosofia, dalla psicologia alla pedagogia. In questa sede non è possibile ripercorrere l'evoluzione dello sguardo storico-epistemologico sulla questione, che ha prodotto contributi imprescindibili nella direzione della comprensione delle dinamiche educative familiari. Ci soffermeremo piuttosto su una forma particolare di relazione genitoriale, ossia il legame tra madre e figlia, intesa appunto come una *cornice dai bordi taglienti*, che si insinua nel non dicibile della vita quotidiana delle donne e delle loro figlie lasciando indeterminato qualsiasi tentativo ostinatamente esplicativo.

Si tratta di un territorio parecchio scivoloso per una trattazione pedagogica che voglia dirsi scientifica: le insidie che caratterizzano questo paesaggio sono legate sia a una evidente difficoltà a sezionare analiticamente le relazioni genitoriali, sia al retaggio dell'appartenenza della pedagogia a uno stadio prescientifico, quale momento iniziale della trasformazione da sapere meramente pratico e informale in sapere formale e teorico. Come illustrato da Baldacci (2012), su questa prassi tacita si è innestata una precettistica pedagogica interessata alla formulazione di consigli pratici che nel tempo sono stati giustificati da una finalità educativa. Questa finalità, se inizialmente ha attribuito al sapere pedagogico un carattere dogmatico, si è costituita poi come base per la presa in carico dell'educazione in quanto problema teorico degno di una pedagogia da considerare quale scienza autonoma.

Dal punto di vista metodologico, tale aspirazione alla scientificità è stata coltivata in pedagogia facendo riferimento a diversi modelli, da quello metafisico a quello matematico fino a quello saggistico. Quest'ultimo rappresenta una superficie di rifrazione per un discorso sull'educazione essenzialmente critico e aperto, legato all'argomentazione più che alla dimostrazione, e che dunque lascia inconclusa la riflessione, offrendo orientamenti più che soluzioni (Cambi, 2009).

L'impostazione saggistica si presta a coraggiosi innesti volti a integrare e a diramare nuove forme di scrittura pedagogica, che tengano insieme pedagogia popolare e pedagogia scientifica. Così, l'agire umano in situazione diventa una sorta di narrazione da costruire attraverso la mediazione semiotica del linguaggio. Del resto, come ci ha illustrato Bruner (1990), la ricerca e la costruzione dei significati sul mondo e sullo stare al mondo avvengono in un contesto di negoziazione sociale e di attitudine ermeneutica e conversazionale che ci consente di scrivere quel testo particolare che è il romanzo della nostra vita (Scaratti & Grazzani, 1998).

In questa narrazione, all'itinerario verso la costruzione del nostro essere uomini e donne è riservata una corsia prioritaria attraverso cui è possibile ripercorrere gli eventi legati alle nostre relazioni significative, che assumono appunto un ruolo centrale nel passaggio dall'essere figlio/bambino all'essere genitore/adulto. Tale transizione può essere analizzata da diversi punti di vista, tra i quali quello psicoanalitico classico resta ancora imprescindibile. L'interpretazione freudiana dello sviluppo psicosessuale umano schiude scenari in qualche modo inediti (perché parzialmente o contraddittoriamente esplorati) soprattutto con riferimento alla relazione genitoriale *al femminile*.



Partendo dallo studio della sessualità della donna, Freud ha offerto una lettura interessante della relazione primaria tra madri e figlie, caratterizzata da indiscutibili elementi di fusionalità e passionalità. In particolare, è l'analisi delle vicende legate allo stadio preedipico – di fatto trascurato dallo stesso Freud e dalla maggioranza dei suoi discepoli – che ha consentito non solo di esplorare le dinamiche interne alla diade, ma anche di fare luce sull'universo femminile, con le sue specificità e i suoi misteri. “Sapevamo che vi era stato uno stadio preliminare di attaccamento alla madre, ma non sapevamo che potesse essere così ricco di contenuto, perdurare così a lungo, lasciarsi dietro tanti spunti per fissazioni e disposizioni successive. [...] Ci formiamo, in breve, la convinzione che non si possa comprendere la donna se non si valuta adeguatamente questa fase dell'attaccamento pre-edipico alla madre” (Freud, 1932/1978, p. 519).

Nonostante la profonda diversità delle prospettive pedagogica e psicologica, legate da una rivalità che per certi versi richiama la condizione di “due fratelli vittime di un sottofondo di gelosia reciproca” (Bertolini, 2005, p. 96), la riflessione educativa sulle relazioni tra genitori e figli può ancora sfruttare il potenziale anche eversivo delle teorie psicologiche e psicoanalitiche grazie a una lucida analisi del legame che unisce la bambina alla madre, osservato magari dal punto di vista della bambina nella prima e seconda infanzia. Se dunque l'orizzonte temporale privilegiato della psicologia resta il presente, mentre quello della pedagogia si colloca nel futuro, significativi incroci epistemologici possono derivare da un *ritorno al passato*, indagato da un'ottica appunto psicopedagogica.

Come noto, i primi anni di vita del bambino sono fondamentali per il suo sviluppo affettivo e relazionale. Ciò che in quel tempo accade alla bambina nel rapporto con sua madre non è stato però sondato in profondità neppure dalle correnti psicodinamiche, nonostante rappresenti il contenitore eziologico degli eventi isterici e paranoici della donna e la base su cui si costruiscono i rapporti futuri con gli uomini.

Freud colloca questa fase *preistorica* dello sviluppo psicosessuale della bambina lungo la vicenda edipica, all'interno della quale si attua il passaggio dall'attaccamento preedipico (omosessuale) alla madre all'amore edipico (eterosessuale) per il padre. Questo transito avviene tramite un viraggio dei modi di essere e di desiderare della bambina, che abbandona le fantasie attive di relazione con la madre per acquisire la passività necessaria alla fase edipica.

Il passaggio è innescato dal ri-sentimento verso la figura materna, che trasforma il sentimento amoroso della bambina in ostilità. La bambina accusa la madre di non averle dato nutrimento sufficiente, di averla costretta a condividere l'amore materno con gli altri fratellini, di avere attivato e nello stesso tempo proibito l'attività sessuale e infine di non averla dotata di un pene (Botta, 2006). Tuttavia, nella prospettiva freudiana la bambina non lascia mai del tutto il territorio edipico, in quanto la minaccia dell'evirazione che spinge il bambino ad abbandonare l'amore per la madre non può funzionare con la bambina, che è già evirata e proprio dalla scoperta dell'evirazione è stata spinta ad entrare nell'Edipo rivolgendosi al padre. Come conseguenza del fatto che la bambina non avverte una minaccia sufficiente a farle abbandonare la posizione di amore incestuoso per il padre, in un certo senso la donna non esce mai completamente dall'amore edipico, come forse non vi entra mai del tutto. Questo è almeno quanto si evince dall'eziologia delle nevrosi femminili, in particolare dell'isteria, il cui nucleo appartiene a tale attaccamento alla madre che precipita in una rimozione particolarmente inesorabile, germe della futura paranoia come angoscia di intrusione, di furto, di malevolenza (Brusa, 2004).

La problematizzazione del concetto di invidia del pene e delle modalità di risoluzione del complesso edipico attuata dagli altri esponenti della psicoanalisi ha introdotto un nuovo focus interpretativo delle dinamiche emotive e affettive tra madre e bambina. In particolare, Freud riconosce alle analiste la responsabilità di un'operazione quasi archeologica volta alla scoperta di una *civiltà minoico-micenea precedente alla civiltà greca*, che ha consentito di indagare le potenzialità orientative della relazione madre-figlia rispetto alla futura vita emotivo-affettiva delle donne.

Melanie Klein ha accolto questa sfida mettendo in luce il rapporto di amore/odio tra madre e figlio, osservato sul piano fantasmatico, più che su quello delle interazioni reali. “Tanto la capacità di amore come il sentimento di persecuzione hanno delle profonde radici nei primi processi mentali del bambino e si concentrano in primo luogo nella madre” (Klein, 1959/1972, p. 10).

Nonostante le critiche mosse all'impianto kleiniano, l'interpretazione della relazione madre-bambina come rapporto ambivalente – carico di tensioni irrisolvibili tra spinte distruttive e tentativi riparativi – resta molto potente anche da un punto di vista pedagogico, perché contrasta con la comune e



tradizionale tendenza a una esasperata idealizzazione della maternità e a una melliflua celebrazione della figura materna. Seppure da un'altra prospettiva, tale tendenza viene neutralizzata anche dal contributo di Winnicott, che restituisce alla madre un'immagine reale e fisica, nel suo essere non una figura cattiva o onnipotente, quanto piuttosto una presenza in grado di dispensare cure e offrire fiducia e speranza.

La madre winnicottiana non è perfetta né astratta, ma è appunto *sufficientemente buona*, perché riesce a fare la cosa giusta al momento giusto, nel senso di adattare la qualità e la quantità delle sue cure ai bisogni evolutivi del figlio. Da questo punto di vista, le pratiche del *maternage* sono lo strumento attraverso cui la madre accompagna il bambino da una condizione di assoluta dipendenza a un'esistenza separata. Esse originano non soltanto da necessità biologiche (garantire la sopravvivenza del piccolo), ma anche da spinte interne: la *preoccupazione materna primaria* è infatti alla base dell'acquisizione della capacità di preoccuparsi come aspetto positivo del senso di colpa, che alimenta nell'individuo il desiderio di prendersi cura dell'altro, provando apprensione per la sua condizione e accettando la responsabilità dell'azione supportiva.

Ecco che la cura diviene il dispositivo psicopedagogico ed etico in grado di garantire un dono gratuito, “un dare-senza-ricevere, in vista di una crescita/sviluppo che si colloca altrove (in un *altro* soggetto, in un *altro* tempo e luogo: il futuro, l'adulità) e dalla quale non si chiede restituzione, mai” (Cambi, 2006, p. 107). La cura è anche un'azione di sostegno che implica il riuscire a farsi prossimo senza interferire, in un atteggiamento premuroso ma sempre discreto.

Sia per la madre che per la figlia questo *abitare la cura per separarsene e riappropriarsene* è particolarmente difficile per diverse ragioni. La bambina deve inserirsi in una trama relazionale intergenerazionale che la costringe a fare i conti con il tutto che è la madre, con il suo potere assoluto di dare la vita e garantire la sopravvivenza ai propri figli, vivendo nello stesso tempo l'esperienza della perdita. La maternità rappresenta difatti la condizione apicale che consente di sperimentare questo senso di lacerazione tra dentro e fuori, questa alternanza di pieno e di vuoto che è l'essenza della femminilità. L'impossibilità di reintegrare nel proprio corpo il frutto generato nel proprio corpo sancisce infatti definitivamente il contatto con il limite e apre all'impotenza, ma non basta a tratteggiare confini netti tra il sé e l'altro da sé.

Il retaggio di ciò che è avvenuto nella cavità del corpo femminile con il concepimento, la gravidanza e il parto si snoderà senza soluzione di continuità nella tensione antinomica tra passività e attività, tra accogliere e avvolgere. E questo renderà sempre le donne (madri e figlie) persone meno separate rispetto agli uomini, “dotate di confini identitari più permeabili, forse meno sole ma anche più invischiate in giochi di rispecchiamento che rimbalzano tra le generazioni” (Botta, 2006, p. 6). La madre è dunque uno specchio liquido, nel quale ogni bambina rivede l'immagine che sua madre ha costruito della figlia che ha fatto nascere, e anche di colei che avrebbe voluto far nascere ma che non è mai nata. Se è dunque in questo specchio che la bambina ritrova se stessa come prodotto di questo scarto, sulle cui schegge a volte acuminate va a costruire la propria immagine di sé, qualsiasi riflessione pedagogica sulla relazione educativa genitoriale non può che partire da questa domanda: Chi è la madre di una bambina?

È questo l'interrogativo cui la pedagogia dovrebbe rispondere per tentare di offrire un contributo alla comprensione dell'*essenza del materno* dal punto di vista educativo, fuori sia dall'investimento narcisistico che dalle tendenze sacrificali tipiche di una *certa* immagine della madre.

## 2. Lo sguardo filiale tra espressioni poetiche e interpretazioni pedagogiche

Nelle parole dei bambini – parole che custodiscono il loro sguardo muto e i loro silenzi oscuri – la figura materna prende la forma di un contenitore affettivo fragile eppure intero, reale e immaginato, simbolico e carnale, nell'equilibrio sempre instabile tra madre buona e madre cattiva. Lo strumento poetico consente di dare occhi e voce a pensieri e sentimenti che – come appunto *cornici dai bordi taglienti* – possono mostrare e ferire nello stesso tempo, in funzione delle manipolazioni ermeneutiche che si decide di tentare. Quanto segue è appunto un tentativo di racchiudere tra le linee di un possibile quadro interpretativo (autentico, ma non necessariamente veritiero) l'esperienza relazionale tra una madre e una figlia, letta attraverso la scrittura poetica. Si tratta di una poesia che una bambina di otto anni ha voluto dedicare a sua madre, forse per fermare in tempi e spazi definiti emozioni e vissuti essenzialmente



fluidi e destrutturati, sebbene così prepotentemente arroccati nella potenza indissolubile dell'amore materno-filiale.

- *Mamma, mamma sei così bella/sembri proprio Cenerella.*

Questi versi descrivono un'immagine materna equiparabile a una principessa *in forma embrionale*, come Cenerentola costantemente dilaniata tra l'ambizione al riconoscimento e alla visibilità e la vocazione alla disponibilità e all'altruismo. La bellezza richiamata dalla figura principesca rappresenta un modello cui ispirarsi, ma anche una possibile fonte di invidia. Il concetto di invidia, che ritorna più volte in questo discorso, viene assunto come trama comunicativa che utilizza il canale visivo per traghettare emozioni e rinsaldare relazioni.

Phillips (1999/2004) ci ricorda infatti che il bambino si vede riflesso negli occhi della madre, così come la madre si vede riflessa negli occhi del figlio. Questa forma di comunicazione preverbale, definibile come *protoconversazione* nell'età neonatale, si colora di sfumature inedite nella prima e nella seconda infanzia. Per Godelli (2006) “nell'interfaccia fra cervello ed esperienza umana, la mente infantile costruisce le sue connessioni fra le diverse forme di rappresentazione, tra le sensazioni, le immagini, le parole” (p. 102). Crescendo, nello sguardo materno la bambina impara non solo a conoscere se stessa, ma anche a comprendere la visione del mondo del genitore e il suo modo di affrontare l'esistenza.

Se questo è vero, il messaggio che nel celebre film disneyano la madre di Cenerentola lascia a sua figlia prima di morire: “sii gentile e abbi coraggio”[1] può essere considerato il nucleo centrale di un'eredità educativa che trasforma l'invidia (per qualcosa che l'altro ha, magari la bellezza) in gratitudine (per qualcosa che l'altro dona, ossia il senso della vita).

- *Mi dispiace che non sei mai libera/però ci coccoliamo la sera.*

La modalità materna di affrontare l'esistenza che la bambina interiorizza è rievocata in tutte le sue ambivalenze attraverso l'immagine – ansiogena quanto realistica – della donna/madre/lavoratrice *multitasking* e perennemente affannata. Qui sembra venire alla luce la consapevolezza dell'assenza, del non esserci, che provoca dispiacere per se stessa in quanto figlia, ma forse anche empatia per la condizione di affaticamento in cui si trova la figura materna. Il timore della bambina di non essere l'unica fonte di preoccupazione per la madre e di non riempire tutto il suo tempo si trasforma in un rammarico che ritrova nello scambio affettivo cui si dedicano a fine giornata una qualche forma risarcitoria e riparativa.

Abitare la distanza è tuttavia fondamentale sia per la figlia che per la madre, costituendo il presupposto per la costruzione di un sé autonomo e separato da intendersi quale compito sostanziale della maternità. Come ci ha insegnato Lacan, l'esistenza del desiderio della donna non assorbito totalmente in quello della madre rappresenta la condizione essenziale per una maternità realmente generativa. “Solo se lo sguardo della madre non si concentra a senso unico sull'esistenza del figlio la maternità può realizzare appieno la sua funzione [...]: solo se la madre è “non-tutta-madre” il bambino può fare esperienza di quell'assenza che rende possibile il suo accesso al mondo dei simboli e della cultura” (Recalcati, 2015, p. 17).

Le basi della vita soggettiva si strutturano infatti a partire dall'esperienza della separazione, quale condizione che consente di sperimentare la solitudine come nodo cruciale del percorso evolutivo infantile. Inteso in senso winnicottiano, il sentimento della solitudine non è infatti un ostacolo, quanto piuttosto uno strumento essenziale per il raggiungimento della maturità emotiva del bambino, in quanto deriva dalla fiducia e mai dall'abbandono. “La ‘capacità di essere solo in presenza della madre’ è un concetto quasi paradossale che rimanda all'essere in rapporto con se stessi, a un'emozione positiva di esistere, perché sostenuti da una madre affidabile che può essere messa tra parentesi senza il rischio di perderla” (Botta, 2006, p. 6).

- *Comunque mamma sei già anche se vai di qua e di là.*

Questo punto apre la questione dell'essere genitore come *status* interminabile e irreversibile. Probabilmente, la bambina ha interiorizzato il concetto di madre come *base sicura* facendo riferimento all'identità del genitore, che può essere parzialmente disgiunta dai compiti genitoriali. Curiosamente, questa convinzione ingenua potrebbe ricevere una qualche conferma anche a livello linguistico, se consideriamo che nella lingua italiana non esiste il verbo corrispondente al *to parent*, traducibile con





*fare il genitore*. Piuttosto, genitore si è: ma come si fa? Indipendentemente dai compiti di accudimento effettivamente svolti e dalla quantità di tempo trascorsa insieme, è plausibile che ciò che conta per i bambini sia la tenuta della relazione. Ritorna qui la categoria della cura intesa non solo come occuparsi di qualcosa o di qualcuno, ma come assunzione di un compito di vita in cui è predominante l'impegno e il valore che si dà a questa responsabilità, intesa come corresponsabilità (Mollo, 2006).

Una cura genitoriale autentica è dunque una disposizione che non discende tanto da un *fare* (seppure guidato dall'amore o dallo slancio oblativo), quanto da un *essere* inteso come consapevolezza eticamente orientata che consiste nel modo del lasciar essere gli altri nella loro essenza (Mortari, 2006).

- *Shopping facciamo insieme io e te, tu aiuti me, io aiuto te.*

Nell'attività del prendere la propria forma, la bambina assapora la dolcezza della libertà e l'effervescenza della crescita. In questo percorso evolutivo, è possibile incontrare difficoltà nell'accettare l'asimmetria della relazione educativa: da qui il conseguente tentativo di resistervi. Questa resistenza non deve essere vista come ribellione, poiché assume il significato di una reciprocità complice e solidale. La reciprocità nella relazione è un principio fondamentale che dal punto di vista del bambino può servire a ridurre la distanza con il genitore per neutralizzarne l'autorità, mentre dal punto di vista del genitore può essere letta come il ponte attraverso cui giungere a una maggiore democrazia in famiglia. Ciò che importa è che questa reciprocità non scivoli mai nel rifiuto dell'asimmetria, che interrompe la spinta educativa e insterilisce la comunicazione. Al contrario, l'esperienza della reciprocità va intesa quale il terreno più fertile sul quale “due soggetti – da una posizione di assoluta uguaglianza sotto il profilo della dignità e del valore personale – interagiscono influenzandosi in modo biunivoco” (Rossini, 2012, p.103).

- *Guardiamo insieme le farfalle/con il tramonto alle spalle.*

Ritorna qui il tema dello sguardo, rivolto non tanto all'orizzontalità della relazione, quanto alla verticalità del progetto. Lo spazio genitoriale non è più soltanto sincronico ma diventa anche diacronico, a inglobare un passato che vive del presente e si proietta nel futuro. Ecco che lo sguardo dell'una nell'altra tipico della fase simbiotica si allarga all'orizzonte di una progettualità educativa che ha bisogno di rizomatiche aderenze e insieme di osmotici germogliamenti. “Se si è identici ci si riflette l'uno nell'altro ma non si arriva a riconoscere i propri stati emotivi separati da quelli delle persone da cui si dipende. La troppa vicinanza toglie la prospettiva. I sentimenti si fondono e si confondono” (Oliverio Ferraris, 1992, p. 42).

Lo slancio prospettico è qui conservato in una scena di tenerezza e complicità, che ha come protagoniste la madre e la figlia intente a seguire il volo delle farfalle, animali simbolici per eccellenza (Biedermann, 1996), che evocano il mutamento e il passaggio di forma.

Il richiamo è al processo di trasformazione interiore ed esteriore, dunque materiale e spirituale insieme, simbolicamente rappresentato dalla transizione dalla condizione di bruco a quella di larva e infine di farfalla. Affrontando diverse fasi di crescita, la crisalide subisce una metamorfosi che le consente nell'ultimo stadio di librarsi in volo. Da qui il riferimento alla rinascita, pedagogicamente interpretabile come percorso di perfezionamento in cui si attua il passaggio dall'essere al dover essere, nella ciclicità di un orizzonte temporale che volge lo sguardo all'alba, lasciandosi appunto il tramonto alle spalle.

- *E la notte sogniamo insieme nel letto/Marco che è un cucciolo.*

Il cerchio si chiude ancora intorno al tema della cura, che funge anche da balsamo in grado di lenire il ricordo dei sentimenti sadici e aggressivi che la bambina ha sperimentato nella fase preedipica come angosce di divoramento e avvelenamento. La bambina perviene all'elaborazione dell'invidia per il fratello minore, interiorizzando il concetto di cura e gli schemi della genitorialità. “L'etimo di invidia viene da *vidéo*, in latino vedere. L'effetto di invidia è strettamente legato alla visione, o all'immagine che un soggetto si fa di qualcosa che gli viene raccontato. L'esempio tipico dell'invidia ci è offerto da un passaggio di Sant'Agostino, che descrive il bambino svezzato che guarda il fratellino attaccato al seno della madre con *sguardo amaro*” (Brusa, 2004, p. 60).



L'amarezza probabilmente assaporata in passato osservando la madre allattare il fratellino si stempera ora nella condivisione notturna del sogno di *prendersi cura* del cucciolo di casa, ricongiungendo l'asse materno e fraterno in una postura accudente che è reale e immaginata.

In questa esperienza, la bambina interiorizza gli schemi della genitorialità che la accompagneranno nel corso della vita, caratterizzando secondo le logiche di genere la nascita del sentimento materno.

Secondo la Chodorow, la funzione materna si autoproduce attraverso le differenti esperienze di relazioni oggettuali che vengono fatte dal maschio e dalla femmina. Per il fatto di essere state accudite da una donna, le donne tenderanno più degli uomini a desiderare di essere genitori. Poiché la bambina non interrompe mai il suo rapporto con la madre, il senso di sé della donna comporta una continuità con gli altri che favorisce la costruzione di processi di identificazione primari (Bestetti, 1996). Non essendo questa la sede per dire quanto ancora non è stato detto sull'influenza del genere nel percorso verso la genitorialità, conviene solo riflettere sull'importanza di decostruire alcuni stereotipi che faticano ad abbandonare i territori rassicuranti del senso comune. In attesa che questi territori siano esaustivamente esplorati dalla riflessione pedagogica sulle relazioni familiari, ci limitiamo a tratteggiare qualche considerazione conclusiva sul versante materno.

### 3. Conclusioni

Il *ritorno al passato* cui costringe la scrittura è stato in questo caso un viaggio alla ricerca del proprio sentirsi e viverci madre attraverso le parole della propria bambina. Se è vero che il focus pedagogico si è fermato sulla relazione tra genitore e figlio, attraverso questo sguardo obliquo è stato forse possibile accedere a una comprensione più profonda delle storie delle due protagoniste di questa relazione, nelle loro identità originali e originarie, eppure indissolubilmente co-costruite.

Conseguentemente, alla domanda “chi è la madre di una bambina?” non si può rispondere senza fare riferimento alla condizione di figlia. La figlia che ciascuna madre è stata, e che avrebbe voluto essere, ma anche la figlia che ciascuna madre ha avuto e che avrebbe voluto avere. “Ogni madre risponde innanzitutto non al bambino reale, ma a quel che di sé vede fantasmaticamente proiettarsi nel proprio bambino. [...] Se allora per il bambino essere amabile dipende dallo sguardo positivo e amorevole della madre, per una madre l'amabilità di un bambino può dipendere da come ha integrato in se stessa la propria esperienza della maternità e, in particolare, il suo legame con sua madre” (Recalcati, 2015, p. 43).

Il pensiero pedagogico può tentare di facilitare questa difficile integrazione introducendo l'esperienza di figlia e di madre che appartiene alla donna nel vissuto della sua bambina, da leggere con le lenti di una pedagogia dell'infanzia che si interroga sulla specificità della *genitorialità percepita e fantasticata*, nel suo ordine materiale e simbolico. Parecchio interessante risulta l'indagine che utilizza le forme espressive come la poesia e il disegno, il movimento corporeo o la trasposizione dell'attività onirica, per rappresentare a livello cognitivo e affettivo l'immagine dei genitori come persone reali, ma anche della relazione genitoriale come specchio che deforma.

Di fatto, mediante la scrittura poetica e gli altri straordinari strumenti espressivi attraverso cui l'umano emerge al mondo, i bambini non affermano la loro verità storica, ma una specifica realtà emotiva derivante dall'angoscia di perdere la base sicura rappresentata dai genitori, o semplicemente dal cruccio per doversene necessariamente allontanare.

In molti casi, l'inchiostro che colora le parole dei bambini non tratteggia tanto la preoccupazione per come essi *vedono* i genitori, quanto la paura di *non essere visti* dai genitori. Può accadere allora che le parole dell'infanzia raccontino il timore di avere genitori talmente immersi nei problemi quotidiani o talmente impegnati a inseguire l'immagine del figlio ideale da non essere poi capaci di riconoscere il volto reale dei propri figli. Ciò non significa che i bambini hanno veramente una madre e un padre disattenti, ma che temono questa eventualità. “Quello che i bambini cercano di comunicarci, allora, non è tanto com'è il loro genitore, bensì come lo vivono, come lo pensano, cioè come lo sentono dentro” (Berto & Scalari, 2004, p. 19).

Attraverso il verso poetico il bambino può appropriarsi di questa rappresentazione per ricollocarla nella sua esistenza vissuta, immaginata e narrata. Così facendo, accede a un particolare ordine interpretativo che gli consente di leggere la sua breve vita mentre la scrive, dominandola attraverso quell'elemento



di mediazione che è *graphein*, il quale dà senso all'esistenza mentre tenta di snodare l'intreccio pluritemporale dove coesistono passato, presente e futuro, in una sequenza stratificata secondo disposizioni non meramente cronologiche. “La narrazione di sé obbedisce a un tempo eccentrico: quello trasposto della *discronia*. Essa è sospesa nei *controtempi* simbolici del ricordo e del progetto” (Attinà & Martino, 2016).

Nell'eccentricità del tempo narrativo si riavvolge la spirale intergenerazionale della femminilità, come esperienza da fare e disfare continuamente, che non si può apprendere né insegnare, poiché irrimediabilmente indicibile, invisibile, intangibile. Senza alcuna ipocrisia, il rapporto tra madre e bambina si fa carico di questo segreto nella fierezza della sua potenza generativa. “Odio e fascinazione per la madre, supposta detenere il segreto della femminilità che non consegnava alla trasmissione, lasciano il posto alla libera interpretazione di una altra soluzione, un annodamento inedito che va inevitabilmente reinventato ad ogni generazione, in quanto non procede per la via della filiazione se non nella forma del suo scacco” (Brusa, 2004, p. 99).

Inventare e reinventare il senso del femminile dentro la relazione tra madre e figlia può essere allora un esercizio pedagogico per prendersi cura della propria vita di donne scegliendo tra limitarsi a viverla, o avere anche il coraggio di raccontarla, non importa se nella sua realtà o nella sua finzione. “Quando si vive non accade nulla. Le scene cambiano, le persone entrano ed escono, ecco tutto. Non vi è mai un inizio. [...] Vivere è questo. Ma quando si racconta la vita tutto cambia, soltanto che è un cambiamento che nessuno rileva: la prova ne è che si parla di storie vere. Come se potessero esservi storie vere; gli avvenimenti si verificano in un senso e noi li raccontiamo in senso inverso” (Sartre, 1978, pp. 59-60).

Note

[1] La frase riprende un messaggio che Anne Frank ha riportato in uno dei suoi quaderni: “Soit gentile et tiens courage!”.

### Bibliografia

- Ammaniti, M., & Stern, D. N. (A cura di). (1991). *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza.
- Ammaniti, M., & Ammaniti, N. (1996). *Nel nome del figlio*. Milano: Mondadori.
- Annacontini, G. (2006). *Lo sguardo e la parola. Etnografia, cura e formazione*. Bari: Progedit.
- Arcidiacono, C. (1994). *Identità femminile e psicoanalisi*. Milano: FrancoAngeli.
- Attinà, M., & Martino, P. (2016). Narrazione ed educazione. Lo spazio della ri-nascita e della ri-creazione. *Metis*, VI, 1. Disponibile in:  
<http://www.metis.progedit.com/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/167-saggi/807-narrazione-ed-educazione-lo-spazio-della-ri-nascita-e-della-ri-creazione.html> [21 ottobre 2016].
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bastianoni, P. (2009). Funzioni di cura e genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 37-53.
- Bellingreri, A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: V&P.
- Berto, F., & Scalari, P. (2004). *Adesso basta. Educare i ragazzi al rispetto delle regole*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.
- Bestetti, G. (1996). Teorie della sessualità femminile. In C. Cristiani (A cura di), *Percorsi di genere tra natura e cultura. La famiglia affettiva a Milano negli anni Novanta* (pp. 15-40). Milano: Unicopli.
- Biedermann, H. (1996). *Diccionario de simbolos*. Barcelona: Paidos (pp. 295-297). Disponibile in:  
<http://romanatura.roma.it/educazione-ambientale/il-giardino-delle-farfalle/farfalle-e-simbolismo> [30 ottobre 2016].
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Bornstein, M. H., & Venuti, P. (2013). *Genitorialità, Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: il Mulino.
- Botta, L. (2006). *La relazione figlia-madre nelle prime teorie psicoanalitiche*. Disponibile in:  
<http://www.webalice.it/livia.botta/scritti/Figlia%20madre.pdf> [30 ottobre 2016].
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brusa, L. (2004). *Mi vedevo riflessa nel suo specchio. Psicoanalisi del rapporto tra madre e figlia*. Milano: FrancoAngeli.



- Cambi, F. (2009). Lo stile saggistico della pedagogia generale. In F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani & D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione* (pp. 63-68). Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2006). La cura in pedagogia: una categoria “sotto analisi”. In V. Boffo (A cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 101-109). Bologna: CLUEB.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come progetto formativo*. Bari: Laterza.
- Chodorow, N. (1991). *La funzione materna*. Milano: La Tartaruga.
- Chodorow, N. (1995). *Femminile maschile sessuale*. Milano: La Tartaruga.
- Cristiani, C. (1993). *La conquista del Sé. Attaccamento e separazione nel ciclo di vita*. Milano: Unicopli.
- Cusinato, M., & Tessarolo, M. (1993). *Ruoli e vissuti familiari. Nuovi approcci*. Firenze: Giunti.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (A cura di). (2012). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.
- Durst, M. (2006). Cura e cure tra invidia e gratitudine. In V. Boffo (A cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 129-142). Bologna: CLUEB.
- Formenti, L. (A cura di). (2014). *Sguardi di famiglie*. Milano: Guerini.
- Fornari, F. (1966). *Nuovi orientamenti della psicoanalisi*. Milano: Feltrinelli.
- Fornari, F. (1981). *Il codice vivente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Fornari, F. (1983). *La lezione freudiana. Per una nuova psicoanalisi*. Milano: Feltrinelli.
- Freud, S. (1931). Sessualità femminile. In *Opere*, vol. XI. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1978). La femminilità. In *Opere*, vol. XI. Torino: Bollati Boringhieri.
- Godelli, S. (2002). Il bambino con handicap e la sua famiglia: fattori di rischio e qualità delle esperienze. In G. Elia (A cura di), *Abilità sociali. Contesti e qualità delle integrazioni* (pp. 95-139). Bari: G. Laterza.
- Klein, M. (1969). *Invidia e gratitudine*. Firenze: Martinelli.
- Klein, M. (1972). *Il nostro mondo adulto e le sue radici nell'infanzia*. Firenze: Martinelli.
- Irigaray, L. (1994). *Essere due*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lacan, J. (1966). Propos directifs pour un Congrès sur la sexualité féminine. In *Ecrits*, Paris: Seuil.
- Mead, M. (1962). *Maschio e femmina*. Milano: Il Saggiatore.
- Mollo, G. (2006). Le condizioni pedagogiche del prendersi cura. In V. Boffo (A cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 119-128). Bologna: CLUEB.
- Mortari, L. (2006). La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico. In V. Boffo (A cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 59-83). Bologna: CLUEB.
- Oliverio Ferraris, A. (1992). *Crescere. Genitori e figli di fronte al cambiamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Phillips, A. (2004). *I no che aiutano a crescere*. Milano: Feltrinelli.
- Proust, M. (1919). *Du côté de chez Swann*. Paris: Gallimard.
- Recalcati, M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossini, V. (2012). Il potere in famiglia. Dinamiche relazionali e stili educativi. In A. Ascenzi & A. Chionna (A cura di), *Potere, autorità, formazione. Dinamiche socio-culturali* (pp. 97-112). Bari: Progedit.
- Sartre, J. P. (1978). *La nausea*. Torino: Einaudi.
- Scaratti, G., & Grazzani, I. (1998). La psicologia culturale di Bruner tra sogno e realtà. In O. Liverta Sempio (A cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo* (pp. 295-341). Milano: Raffaello Cortina.
- Vegetti Finzi, S. (1982). *Il romanzo della famiglia*. Milano: Mondadori.
- Vegetti Finzi, S. (1990a). *Il bambino della notte*. Milano: Mondadori.
- Vegetti Finzi, S. (1990b). *Storia della psicoanalisi*. Milano: Mondadori.
- Vegetti Finzi, S. (A cura di). (1992). *Psicoanalisi al femminile*. Bari: Laterza.
- Vinciguerra, M. (2015). *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*. Brescia: La Scuola.
- Vitale, A., Stein, M., Berry, P., & Hillman, J. (2003). *Padri e madri*. Bergamo: Moretti e Vitali.
- Winnicott, D. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.