

L'educatore come tutore intenzionale di resilienza

Riflessioni pedagogiche a partire da una ricerca su un gruppo di bambini nascosti sopravvissuti alla Shoah

di Paola Milani^a e Marco Ius^b

^aProfessore associato di Pedagogia Generale e Sociale, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova; ^bDottore di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, assegnista presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Padova

1. Il concetto di resilienza

Il panorama lessicale della pedagogia ha visto ultimamente l'ingresso di alcuni nuovi termini (ad esempio *empowerment*, progetto, valutazione, relazione d'aiuto, partenariato) che hanno portato e stanno portando nuove riflessioni rispetto al lavoro educativo. Se da un lato riconosciamo come questi racchiudano in sé molti concetti «storici» per la pedagogia, dall'altro sembra possibile utilizzare le novità con l'obiettivo di ripensare, riflettere e approcciarsi con occhi nuovi allo studio, alla ricerca e alle pratiche educative. Tra questi, il concetto di resilienza sembra essere particolarmente rilevante sia per il valore del suo significato teorico e delle implicazioni pratiche, sia per i collegamenti interdisciplinari che esso inevitabilmente comporta (Milani, 2001; Malaguti, 2005).

Il termine (dal latino *resilio*: tornare indietro, rimbalzare) indica la capacità di attivare processi di riorganizzazione positiva della propria esistenza e di comportarsi in modo appropriato, relativamente al proprio contesto di vita, a dispetto di esperienze critiche, che di per sé avrebbero potuto portare a esiti negativi (Vanistendael, 2001) e quindi evidenzia l'interruzione di un legame causale tra un evento traumatico e lo sviluppo di una psicopatologia a esso correlato (Rutter, 2000). Sembra, dunque, importante sottolineare che la resilienza non si limita a un'attitudine di resistenza, ma permette la costruzione di un percorso di vita nuovo e positivo che non rimuove la sofferenza e le ferite, ma al contrario le utilizza come base e motore da cui e con cui ripartire.

Nel corso del XX secolo l'approccio di natura patogenetica, focalizzato sul rischio e sul disfunzionamento, ha permesso di costruire fondate basi psicopatologiche (American Psychiatric Association, 1994); tuttavia, negli ultimi decenni del secolo scorso, parte della ricerca ha posto l'attenzione sul ben-funzionamento (Gabel et al., 2000; Desmet e Pourtois, 2005), sulla salutogenesi e, nello specifico della resilienza, su quelle situazioni che, pur presentando elementi riconducibili alle categorie di trauma-rischio-problema, possono testimoniare che vi sono persone che hanno resistito ai «colpi della sorte» sviluppando capacità creative invece che patologie psichiche (Luthar et al., 2000a; 2000b; Rutter, 1987; Werner, 1996; Walsh, 1998).

Lo sviluppo del concetto di resilienza ha condotto a distanziarsi dalle logiche tradizionali focalizzate su rischio, patologia e «anormalità», in favore di una visione che considera la «normale» quotidianità delle persone, anche di quelle che vivono situazioni particolarmente difficili. Si tratta di una «magia ordinaria [...] un processo ordinario, piuttosto che straordinario che offre una prospettiva più positiva sullo sviluppo e l'adattamento umano» (Masten, 2001, p. 227), che fornisce preziose direzioni per le politiche e le pratiche di aiuto e sostegno all'interno dei servizi alle persone e della scuola. Per approfondire, comprendere e promuovere la prospettiva della resilienza è necessario assumere una logica multidisciplinare che, attraverso l'integrazione, rispetti e valorizzi le sfaccettature di tale concetto (Southwick, Ozbay e Mayes, 2008) soprattutto in un'epoca come la nostra, definita postmoderna, la quale vede la complessità non solo come una sfida, ma anche come una risorsa da promuovere attraverso uno sguardo che sappia volgersi sia al particolare, sia al globale, con l'intento di unire i saperi attraverso l'incontro (Morin, 2001).

1.1 Educazione e resilienza

Al fine di comprendere la rilevanza e l'applicabilità del concetto di resilienza entro l'orizzonte riflessivo della pedagogia sembra particolarmente significativo fare riferimento alla nozione ricoeuriana di crisi come costitutiva della persona. Ricoeur, affermando che «percepire la mia situazione come crisi significa non sapere più qual è il mio posto nell'universo [...] vedersi come persona desituata è il primo momento costitutivo dell'attitudine-persona» (Ricoeur, 1997, p. 29), evidenzia come sia proprio la crisi ad aprire la strada al divenire persona. È in quel punto cruciale, quando il pericolo si presenta, che ci si ritrova desituati e, nel caso della resilienza, la crisi consiste proprio nella situazione di particolare vulnerabilità o di trauma che, urtando, fa perdere il proprio equilibrio. Quando il baricentro viene fatto fuoriuscire dalla propria base sono due le possibilità che si intravedono: una reazione corporea di rigidità che provocherà una caduta con una probabile grave compromissione o rottura, oppure una risposta flessibile che, attraverso uno spostamento, utilizzerà l'urto come occasione, anche se non sempre piacevole e semplice, di cambiare posizione, desituarsi mantenendo l'equilibrio. Il cambio di posizione implica una situazione di destabilizzazione in cui accade di

non sapere più quali siano il proprio posto e la propria «gerarchia di valori», e sarà attraverso l'impegno nel proprio divenire che la persona giungerà a definire con «convinzione» che quel nuovo posto è diventato il suo: «il mio posto mi è assegnato, la gerarchizzazione delle preferenze mi obbliga, l'intollerabile mi trasforma — da vile o da spettatore disinteressato — in uomo di convinzioni che scopre creando e crea scoprendo» (Ricoeur, 1997, pp. 31-32). In questa prospettiva, la resilienza assume un senso pedagogico poiché è quella particolare risposta alla crisi che è aperta al cambiamento e alla progettualità.

Gli studi empirici su queste particolari risposte di vita confermano che si può imparare molto dalle persone resilienti su come si diventa umani, non nonostante, ma grazie alle ferite, e su come sia possibile passare attraverso situazioni di vita dolorose, trasformandole in risorse creative (Pourtois e Desmet, 2000). A questo si aggiunga che quell'apertura alla normalità e all'ordinarietà, nuova per alcune discipline, sembra essere la porta d'accesso per risollevarsi l'attenzione su un territorio nel quale avvengono i «percorsi di cura educativa» (Conte, 2006) oggetto della riflessione pedagogica.

Ci sembra pertanto che lo studio del concetto di resilienza possa contribuire ad accrescere il sapere pedagogico attraverso l'approfondimento degli interrogativi-guida della pedagogia: che cosa significa educare bene, come gli adulti possono accompagnare i bambini nella crescita e come educatori, insegnanti e operatori sociali possono operare (educare) e «operarsi» (educarsi) con l'obiettivo di aiutare le famiglie, la scuola e la comunità a investire risorse sui fattori protettivi dello sviluppo dei bambini, piuttosto che unicamente sulla prevenzione dei fattori di rischio. Interrogativi-guida, appunto, la cui vera risposta consiste in un'occasione di desituazione, riflessione e ricollocamento dal quale dare inizio a un nuovo e inedito percorso del divenire persona (Orlando, 2000).

2. Il progetto di ricerca

2.1 Obiettivo e ipotesi

In questa sede presenteremo una piccola parte di una ricerca nella quale è stata assunta la prospettiva dell'imparare dalla Shoah e non quella, più comune, di imparare, studiare e insegnare la Shoah per mantenerne viva la memoria nelle nuove generazioni, e che ha avuto l'obiettivo di raccogliere, ricostruire e effettuare l'analisi longitudinale di alcune storie di vita di bambini sopravvissuti, in particolare i bambini nascosti (coloro che, per poter essere salvati, sono stati nascosti dai propri genitori in altre famiglie, orfanotrofi, conventi o che si sono nascosti autonomamente), al fine di analizzare i fattori protettivi che hanno permesso loro di sviluppare resilienza, e che possono, con le dovute cautele, essere presi in considerazione dagli educatori e dagli operatori sociali nel lavoro con bambini e famiglie vulnerabili, per promuovere processi resilienti nei bambini oggi separati dalle loro famiglie d'origine, per diverse ragioni e in diversi contesti.

Consapevoli delle differenze storiche e della non comparabilità delle situazioni, notiamo che aspetti come l'allontanamento dalla famiglia d'origine, la vita in un contesto vulnerabile, questioni relative all'identità (ad esempio gli ebrei cresciuti come gentili che successivamente hanno scoperto le loro radici ebraiche) e alla cultura (Englander, 2005; 2007; Sonnert e Holton, 2006), attaccamenti multipli, la riunificazione familiare, l'instabilità economica e sociale e l'emigrazione, presenti nelle storie di allora, sono infatti avvicinati alla realtà odierna e per tale ragione è interessante portarli a riflessione.

Particolare attenzione è stata posta al rapporto tra i bambini nascosti e le figure adulte che, in diversi momenti della loro traiettoria biografica, sia prima che dopo il trauma della separazione dai genitori, si sono prese cura di loro, al fine di capire come la relazione educativa con adulti significativi al di fuori della famiglia possa aver giocato il ruolo di fattore protettivo dello sviluppo nella crescita di questi bambini, oggi oramai anziani. Ed è su questo specifico aspetto, propriamente pedagogico, piuttosto che sull'insieme delle storie di vita, che verte la riflessione che segue.

2.2 Metodo e strumenti: raccolta delle traiettorie biografiche

La ricerca è stata condotta seguendo un approccio qualitativo attraverso il metodo narrativo autobiografico, al fine di focalizzarsi sulla rappresentazione personale della propria storia e sulla verità soggettiva di cui ogni persona è portatrice (Shapiro, 2008; Denzin e Lincoln, 2005; Lodico et al., 2006) e riferendoci a precedenti esperienze già attuate con sopravvissuti (Kestenberg e Fogelman, 1994; Kangisser, 2005; Shapiro, 2008).

L'approccio narrativo è sembrato particolarmente adatto a stabilire una significativa coerenza interna tra metodo e oggetto di ricerca. Se da un lato si riscontra in letteratura il valore del lavoro con le storie di vita all'interno della ricerca educativa, sottolineando come la narrazione, oltre ad offrire al ricercatore dati da analizzare, possa aiutare una persona a riconoscere il proprio sviluppo e a contribuire alla comprensione del suo percorso di vita (Demetrio, 1992; 1996), per quanto riguarda il concetto di resilienza, la possibilità di raccontare la propria storia e di essere ascoltati è proprio uno dei fattori protettivi che permette alle persone di intraprendere percorsi resilienti (Cyrulnik, 2005). Ciò ha permesso di «incontrare le storie di vita» dei bambini sopravvissuti, di imparare da queste, e di offrire loro un'occasione di riflessività sulla propria vicenda biografica.

I testi relativi alle traiettorie biografiche di bambini nascosti sopravvissuti sono stati raccolti attraverso:

- 19 interviste semistrutturate in profondità con sopravvissuti (14 in inglese, 5 in italiano; 4 in Italia, 8 a Washington D.C. grazie alla collaborazione con l'United States Holocaust Memorial Museum, 7 a Gerusalemme grazie alla collaborazione con Yad Vashem) della durata media di 90 minuti (minimo 1 ora, massimo 3 ore);
- 2 biografie pubblicate: Black-Gutman, 2001 e Millman, 2006.

Il materiale testuale è stato codificato e analizzato attraverso l'analisi del contenuto tradizionale e il software Atlas.ti.

2.3 Le unità di studio

Le unità di studio sono state pertanto 21 storie di bambini sopravvissuti (8 maschi e 13 femmine) nati in famiglie ebraiche negli anni 1923-1944, cresciuti in diversi paesi europei: 7 in Polonia, 4 nei Paesi Bassi, 3 in Italia, 2 nella ex Jugoslavia, 2 in Francia, e i 3 rimanenti in Belgio, Germania e Ungheria.

A seconda delle diverse condizioni, gli intervistati hanno vissuto l'esperienza della Shoah in un'età che varia dai pochi mesi ai 15 anni: si possono dunque considerare «bambini sopravvissuti» secondo quanto definito in letteratura (Kangisser, 2005) e le loro storie sono descrivibili attraverso due categorie che consistono nell'aver vissuto:

- il nascondiglio — nascondere se stessi fisicamente e/o nascondere la propria identità;
- la separazione temporanea e/o permanente dalla famiglia di origine sia fisica che relazionale — da tutta la famiglia, da un genitore e/o dal proprio contesto sociale —, condizione che dimostra come l'evento traumatico abbia creato una rottura con il passato dividendo la linea biografica.

Tutte le persone incontrate sono, inoltre, state coinvolte in quanto le loro traiettorie biografiche possono essere definite resilienti poiché:

- la loro vita non ha avuto esiti psicopatologici, ma un livello di benessere che consiste in una stabilità emotiva, familiare, lavorativa ed economica, e in un ruolo attivo all'interno della propria comunità di appartenenza;
- considerano se stessi resilienti (rappresentazione personale): dal momento che il nostro interesse era incentrato sul loro punto di vista a proposito delle loro esperienze di vita, è stata posta come conditio sine qua non che ciascun intervistato mostrasse una rappresentazione di sé resiliente;
- sono considerati resilienti (rappresentazione sociale): sono riconosciuti nel loro contesto sociale e nella loro comunità come resilienti. Gli intervistati sono stati contattati per mezzo di colloqui con studiosi e responsabili delle relazioni con i sopravvissuti di musei e fondazioni.

3. Tutori di resilienza: alcuni risultati

Non potendo dare conto in questa sede della globalità dell'analisi delle storie incontrate, ci focalizzeremo in seguito, come detto sopra, su alcuni risultati relativi al tema del tutore di resilienza, la «mano tesa» nella crescita dei bambini (Cyrulnik, 2000). Tra i fattori protettivi individuati nelle traiettorie biografiche raccolte, risalta infatti l'importanza delle relazioni con alcune persone significative: amici, genitori affidatari e/o adottivi, fratelli, educatori, partner. Si tratta di relazioni grazie alle

quali i bambini hanno ricevuto aiuto e sostegno, e nelle quali gli *altri significativi* hanno assunto, con modalità e in contesti diversi, quel ruolo di tutore di resilienza che permette «l'incontro che risveglia» (Cyrulnik, 2002, p. 117).

Riporteremo di seguito le storie di tre persone al fine di offrire un breve approfondimento su come i soggetti appartenenti al contesto informale possono fungere, a seconda del loro ruolo, da tutore di resilienza. Per ciascuna di esse verrà presentata una piccola «carta d'identità», per fornire al lettore qualche dettaglio biografico, cui seguirà lo sviluppo dei tratti essenziali della traiettoria di vita con particolare riferimento all'adulto significativo presente nella storia.

3.1 *Marysia e le sue tre mamme*

CARTA D'IDENTITÀ

Nome e Cognome:	Marysia Dworzecka
Data e luogo di nascita:	19 Giugno 1941, Bialystok, Polonia
Residenza attuale:	Maryland, U.S.A.
Natura del trauma:	Separazione dai genitori, nascondiglio in famiglia affidataria
Esito Shoah:	Riunificazione con la madre e adozione dopo la morte di questa
Titolo di studio:	Dottorato di ricerca
Professione:	Docente universitario
Stato civile:	Single
Figli:	1
Nipoti:	No

La storia di Marysia, attualmente docente di fisica teorica, che si presenta dicendo «Io ho tre madri», pare essere una significativa esemplificazione della teoria degli attaccamenti multipli (Palacio-Quintin, 2000; Carli, 2002; Cyrulnik, 2005). Il padre di Marysia muore in un bombardamento subito dopo la sua nascita; madre e figlia vivono prima in un ghetto e poi con identità false a Tykocin. Nel 1943, quando Marysia ha solo 2 anni, nel corso di un rastrellamento, la madre di Marysia viene arrestata dai nazisti e in quel momento ordina alla figlia di allontanarsi perché non prendano anche lei. Marysia, rimasta sola in strada, viene accolta da Waclaw e Lucina Bialowarczyk, una coppia di polacchi cristiani che diventano la sua famiglia e con i quali vivrà fino a 5 anni. Trascorre un periodo positivo con i suoi «genitori affidatari», che le ricordano sempre di pregare per Paula e ricordarsi di lei, dicendole che c'è qualcuno di importante oltre a loro. Più tardi Marysia comprenderà che questa Paula era sua madre e che i Bialowarczuk hanno sempre voluto mantenere vivo in lei il ricordo della sua presenza, almeno nella sua storia personale.

«Mi ricordo che pregavo la sera, e loro mi dicevano di pregare per qualcun altro oltre a loro; era, come più tardi compresi, mia madre biologica, ma non lo sapevo, le diedero il nome di Paula, prega per Paula...»

La madre di Marysia sopravvive al campo di concentramento e ritorna in paese in cerca della figlia. Il momento della riunificazione è molto disorientante

per la bambina che, a circa cinque anni, si sente dire da Lucyna, diventata ora sua madre, che la donna appena arrivata è la sua vera madre. I Bialowarczyk dimostrano ancora il massimo interesse per il bene di Marysia e di conseguenza per quello di Bela, sua madre naturale, una grande consapevolezza e capacità di gestire delle relazioni che si presentano in un equilibrio poco stabile e a rischio. Visto che la piccola non riconosce la madre e non vuole andare con lei, Lucyna e Waclaw accolgono in casa con loro anche Bela, affinché il filo spezzato della relazione tra madre e figlia possa essere ricucito gradualmente e la riunificazione favorita. Dopo pochi mesi Bela e Marysia si trasferiscono a Varsavia mantenendo sempre i contatti con i Bialowarczyks.

Sfortunatamente, dopo due anni, la madre di Marysia muore in un incidente stradale costringendo la piccola a una nuova separazione. I Bialowarczuk si propongono di accoglierla nuovamente con loro, possibilità che viene negata da uno zio biologico che decide che la piccola deve crescere con lui, per «mantenere il legame familiare». Marysia vive con lo zio per tre anni, in un ambiente che si rivela non accogliente e inadatto per una bambina come lei che ha vissuto già molte difficoltà. È il periodo peggiore della sua vita. Per tale ragione, dopo aver conosciuto, tramite alcuni amici materni, una coppia intenzionata ad adottare un bambino, Marysia lascia lo zio e va a vivere con i Dworzecki dai quali, poco dopo, viene ufficialmente adottata.

«Avevo 10 anni, non ero molto felice in quel periodo e non mi stavo sviluppando bene, soprattutto dal punto di vista emotivo. Quando mi presero con loro, misero veramente tutto il loro amore in me, e costruirono per me un ambiente veramente positivo. Mia madre mi ha raccontato che all'inizio mi arrabbiavo quando qualcuno veniva in visita, e naturalmente i loro amici volevano venire e vedere la sua nuova figlia, allora quando mia madre capì che ero turbata da questo, chiese agli amici di non venire da noi».

Alla domanda «qual è stata la forza che ti ha maggiormente aiutato nel tuo percorso di vita?» Marysia risponde facendo riferimento all'amore ricevuto dalle sue tre famiglie. Una volta diventata docente all'università, avviando quella che Mc Adams e Aubin (1998) definiscono una sequenza generativa, ha adottato una bambina polacca, ed è con lo stesso amore ricevuto come figlia che lei ha costruito una relazione come madre.

In questa traiettoria emerge il ruolo dei Bialowarczyk come tutori dello sviluppo: sono una coppia di adulti che in maniera del tutto gratuita accolgono questa bambina che si trova improvvisamente per strada da sola; non si sostituiscono mai ai genitori biologici e mantengono sempre chiaro il senso di non essere dei sostituti parentali, ma dei «ponti» che si fanno carico transitoriamente della bambina, fanno il possibile per mantenere in lei il ricordo della mamma affinché, se possibile, possano tornare a vivere insieme. Diventano dunque co-mamma e co-papà sostenendo la relazione con la madre naturale e permettendo allo stesso tempo un rapporto affettivo forte tra loro e la bambina, volendole bene, senza appropriarsene e lasciandole la sua appartenenza culturale ed affettiva. Inoltre costruiscono con lei una relazione affettiva, che sa evolvere e si mantiene dunque nel tempo: quando la bambina torna

dalla mamma, loro restano come presenza affettiva importante; non spariscono di colpo per paura che Marysia possa non attaccarsi alla mamma biologica, ma trovano il modo di favorire questo attaccamento, mantenendo quello, diverso, fra loro e la piccola. Alla morte della mamma si offrono di nuovo come presenza forte, ma accettano il rifiuto dello zio biologico; non si impongono, accettano l'adozione con la nuova famiglia, ma restano sempre nello sfondo: come presenza affettiva importante, come membri della famiglia allargata, sapendo adeguare le modalità del loro voler bene alle diverse situazioni che la bambina si trova a dover vivere. Il legame fra loro e Marysia attraversa le generazioni come testimoniato dal fatto che anche la figlia di Marysia li conosce e li sente parte della famiglia.

3.2 Louise e l'amica di famiglia Selma

CARTA D'IDENTITÀ

Nome e Cognome:	Louise Lawrence Israels
Data e luogo di nascita:	1942, Haarlem, Paesi Bassi
Residenza attuale:	Maryland, U.S.A.
Natura del trauma:	Separazione dal contesto, nascondiglio con la famiglia
Esito Shoah:	Vita con la famiglia
Titolo di studio:	Laurea
Professione:	Fisioterapista
Stato civile:	Coniugata
Figli:	3
Nipoti:	No

Louise Israels nasce nel 1942 ad Haarlem, nei Paesi Bassi, a pochi chilometri da Amsterdam a guerra già iniziata. A soli sei mesi inizia il periodo del suo nascondiglio con i genitori e il fratello maggiore in una stanza al quarto piano di un palazzo di Amsterdam dove vivono per tutta la durata della guerra, una stanza talmente piccola da suscitare in Louise, nei primi tempi dopo la fine della guerra, il terrore degli spazi aperti. Assieme a loro ci sono anche Selma, un'amica di famiglia coetanea della madre di Louise che ha perso tutti i familiari, e i nonni paterni presto costretti dal figlio a trasferirsi in un altro luogo a causa della loro difficoltà di adattarsi alle regole del nascondiglio, aumentando il rischio di essere scoperti.

La reazione dei genitori di Louise in seguito alla fine della guerra consiste nel focalizzarsi totalmente sul futuro, dimenticando il passato e facendo calare un profondo silenzio su di esso. Non sono pertanto in grado di rispondere al bisogno della figlia di conoscere il proprio passato ed è in questo che Selma diventa significativa per la sua piccola amica, ascoltando le sue parole e domande, e offrendole risposte rispettose. Si vedono di solito durante le vacanze e Louise serba le domande per i loro incontri, certa di trovare risposta.

«Vuoi una risposta, e io non avevo risposte, eccetto dalla mia amica Selma, trascorrevi le estati con lei e sapevo che non potevo chiedere ai miei genitori, loro

non volevano rispondere, così io chiedevo a Selma e lei rispondeva [...] e lei si assicurava di non andare in argomenti che sapeva i miei genitori non volevano».

Selma, pur offrendo spazio di narrazione e di risposta, rimane rispettosa del volere dei genitori della sua giovane amica, tanto da mantenere il silenzio su un'esperienza che Louise ha rimosso e che scoprirà poco prima della morte del padre quando la madre decide di raccontarle una verità da sempre nascosta.

«Ebbi un fratello che nacque alla fine della guerra [...] dopo tre giorni il piccolo morì, ma non avevo mai sentito parlare di questo. Lo venni a sapere un anno prima della morte di mio padre, [...] per tutta la mia vita abbiamo cantato una ninna nanna in cui c'era il nome Matthew, e pensavo fosse solo un bel nome, lo cantavo alle mie bambine e non ci avevo mai pensato, e quando mia madre mi disse che avevo questo fratello, le chiesi «Si chiamava Matthew?» e rispose sì [...], questo è ciò di cui i miei genitori non volevano parlare, e Selma non mi disse mai nulla».

Dopo aver ottenuto la laurea in fisioterapia, Louise inizia a lavorare in un servizio nel quale ha l'occasione di curare molti sopravvissuti e sperimentarsi nel ruolo di ascoltare le storie degli altri, come faceva Selma con lei.

La vicenda di Louise ci permette di sottolineare il fattore protettivo costituito dalla presenza di un adulto significativo che, facendosi ascoltatore, offre la possibilità del racconto della propria storia. La relazione con Selma offre intenzionalmente spazio di ascolto, risposta, contenimento e stabilità affettiva. Anche Selma non si sostituisce ai genitori di Louise e non li tradisce veicolando messaggi relativi alla loro inadeguatezza rispetto al silenzio sull'esperienza della Shoah, ma permette alla bambina di creare un legame che consente la co-esistenza senza competizione delle due componenti esistenziali di assoluta importanza: l'appartenenza familiare e l'elaborazione-scrittura-racconto della propria storia personale.

Questo rapporto continua lungo tutto il corso della vita di Louise, anche quando lei e Selma vivono molto lontane, e Selma diventa per il marito e le figlie di Louise un membro della famiglia allargata.

3.3 Stefan e la tata Sofia

CARTA D'IDENTITÀ

Nome e Cognome:	Stefan Stoknicki
Data e luogo di nascita:	1935, Lodz, Polonia
Residenza attuale:	Nijmegen, Paesi Bassi
Natura del trauma:	Separazione dai genitori, nascondiglio con la tata
Esito Shoah:	Riunificazione con l'intera famiglia
Titolo di studio:	Dottorato di ricerca
Professione:	Cardiochirurgo e docente universitario
Stato civile:	Separato
Figli:	3
Nipoti:	Sì

Tra i bambini incontrati che sono stati separati da entrambi i genitori e successivamente riuniti a essi, riportiamo il caso di Stefan, ora cardiocirurgo in pensione, il quale ritiene che il periodo della guerra non sia stato per lui traumatico in quanto ha sempre vissuto con qualcuno della famiglia. Stefan a 7 anni vive nascosto con Sofia, la domestica che, dopo aver lavorato nella casa dei nonni materni, segue la madre di Stefan quando questa si sposa, diventando anche tata alla nascita del bambino.

Lei, infatti, trova un'abitazione in una località di villeggiatura vicina a Varsavia, scarsamente abitata e quindi maggiormente sicura. Una volta arrivati Sofia, donna pragmatica, istruisce Stefan a scappare in caso di emergenza e a rifugiarsi in un posto preciso del bosco dove lei lo potrà raggiungere.

«Nell'inverno 1942-1943, questa Sofia, lei era una persona meravigliosa, ha trovato un appartamento in un posto vicino a Varsavia [...] e lei mi ha insegnato cosa devo fare quando qualcuno che lei non conosce viene dalla porta d'ingresso, io avevo studiato, già ero preparato, come scappare dalla finestra, è dove dovevo andare nel bosco dove nascondersi sotto gli alberi, di questo avevano fatto alcune volte questo esercizio, e io dovevo correre come un animale, quando qualcuno apriva la porta e io dovevo scappare, alcune volte l'ho fatto questo, non in un vero caso di pericolo».

Sofia gli insegna inoltre le preghiere cattoliche da recitare in caso di controlli.

«Lei era molto pratica, per esempio lei mi insegnava tutto per essere un buon cattolico perché questo era importante, allora mi portava in Chiesa, perché molto spesso i tedeschi per testare che qualcuno è un bambino ebreo o no, fanno questi test, chiedevano le preghiere. Un angelo, per me, questo è tipico in una donna polacca cattolica, allora qualcuno che parla di antisemitismo in Polonia io dico non esiste».

Nella vita prima e dopo la Shoah, Stefan ha avuto sempre due figure materne a cui fare riferimento.

«Con la conoscenza della mia storia lei vede che io ho passato questo periodo non come un bambino abbandonato, perché aveva sempre una persona che conoscevo dall'inizio, da prima della mia nascita, per me era lo stesso come una madre, non lo stesso ma quasi».

Anche nella storia di Stefan si evidenzia la presenza di un tutore di resilienza, che potremmo dire non si fa solo «mano tesa», ma diventa «corpo teso» nei confronti del bambino e della sua famiglia, vista la sua totale dedizione nei loro confronti in una relazione che si è di lavoro, ma è anche la condivisione del sentirsi da sempre parte della famiglia. La vita di Stefan è sempre stata contraddistinta da una sorta di co-maternità tra la madre biologica e Sofia, una persona che nella sua semplicità ha offerto la propria esistenza per la salvezza del piccolo, rischiando in prima persona e accettando di separarsi dal marito. La doppia presenza materna nel caso di Stefan sembra essere complementare: da una parte c'è la madre biologica calda e affettuosa che è in difficoltà nella gestione delle pratiche quotidiane e la cui forza interiore la spinge a calarsi dal treno attraverso un foro nel pavimento

del vagone che la stava deportando a Majdanek e a ritrovare il figlio; dall'altra c'è Sofia, che non è solita a grandi manifestazioni fisiche d'affetto, ma che con il senso pratico di chi è abituato a risolvere le questioni nonostante la povertà, offre a Stefan uno spazio sicuro e strategie di *coping* che consentono il nascondiglio e, quindi, la sopravvivenza.

4. Riflessioni conclusive

Le traiettorie biografiche incontrate se, da un lato, non possono considerarsi generalizzabili, dall'altro offrono una dimostrazione, seppur circoscritta, di come le persone intervistate si siano ben adattate nella loro vita nonostante le avversità vissute, e di come gli eventi traumatici assumano diversi significati se considerati in una prospettiva a lungo termine, che permette di evitare una visione deterministica dello sviluppo umano. Queste persone hanno vissuto con il loro trauma circoscrivendolo come una parte della propria vita e non come l'unico aspetto che li identifica; i loro attuali esiti di vita non sono, infatti, psicopatologie, ma un certo livello di benessere: stabilità emotiva, familiare, lavorativa, economica e un ruolo attivo all'interno della comunità.

Dall'analisi emerge che doppie o triple appartenenze o legami (familiari, sociali) possono condurre a un'identità adulta integrata quando vengono evitati tagli biografici e quando si permette ai bambini di conoscere, comprendere, ricordare e raccontare la loro vicenda e li si aiuta a *cucire e organizzare* le varie parti in una singola storia (Ricoeur, 1986-88). Il punto cruciale sembra non essere quello di perdere un riferimento affettivo importante, o in altre parole quello di essere *desituati* dalla gerarchia dei propri luoghi affettivi, ma di scoprire e trovare un nuovo posto in cui *situare* il proprio divenire persona attraverso la relazione con tutori di sviluppo e attraverso l'accesso a una narrazione sensata della propria storia, il *diritto alla storia* da conoscere, ricordare, unire e integrare (Moro, 2008).

I nuclei principali riscontrati nelle traiettorie biografiche analizzate ci riportano, inoltre, alle categorie che il discorso pedagogico ha da sempre utilizzato per descrivere le caratteristiche centrali della relazione educativa (Cambi, 2005; Orlando, 2000; Bertolini, 1998) e che consistono:

- nell'imprescindibilità della forza della relazione, nella quale l'educatore si mette di fronte al volto dell'educando, accogliendo, ascoltando e sostenendo la sua storia e l'espressione del suo inedito;
- nell'interconnessione tra asimmetria e reciprocità, in cui l'educatore si propone sia come figura orientante e autorevole, sia come soggetto che anche si lascia educare e *tras-formare* dalla presenza del soggetto in crescita;
- nella progettualità e nell'intenzionalità come orizzonte in cui si colloca l'azione educativa;
- nella sistematicità cioè nella relazione tra *kairós*, come tempo della durata, dell'attesa dell'*inedito* che si compie, e *krónos*, il tempo dell'evento e dell'istante, nella quale dare vita alla continuità affettiva.

In particolare le storie accennate hanno permesso di evidenziare quanto possa essere rilevante nella propria vicenda esistenziale l'aver accanto a sé persone che, mettendo in gioco gli aspetti appena descritti propri della relazione educativa, diventano *tutori di resilienza* in grado di promuovere e sostenere la narrazione della propria storia, la quale, alimentando il processo di costruzione della propria identità narrativa (Ricoeur, 1986-88), offre alla persona occasione di risignificazione progettualmente positiva delle difficoltà e dello sviluppo a seguito di esperienze particolarmente difficili. Sofia, nella sua pragmaticità, offre a Stefan un senso di continuità dell'appartenenza familiare (Hart, Blinkow e Thomas, 2007), un'appartenenza reciproca che va ben al di là del legame di sangue; Selma permette la costruzione di uno spazio di domande e di racconto riflessivo e creativo che nello stesso tempo è delineato e contenuto dal rispetto dei confini familiari e i Bialowarczyk, creando un ponte sempre presente (la *continuità*) nella vita di Marysia, le permettono di dare senso alle proprie esperienze di separazione nel costante sentimento di appartenenza reciproca.

Ciò che questi tutori dello sviluppo hanno fatto in maniera non intenzionale per questi bambini, chiama chi opera in contesti educativi, in primis educatori professionali e insegnanti, a farsi adulti significativi per e con i bambini che vivono o hanno vissuto situazioni di separazione dalla famiglia d'origine per diverse ragioni (immigrazione, malattie, separazioni, adozione...) (Ius e Milani, 2009). Alla luce di quanto presentato e in riferimento alla specificità della categoria di intenzionalità della relazione educativa, ci sembra pertanto di poter sostenere che l'educatore possa fungere da *tutore intenzionale di resilienza*, manifestando il proprio ruolo in due modalità:

- la prima consiste nell'essere quell'adulto significativo che, nel lavoro diretto con i bambini e gli adolescenti in difficoltà, si pone di fronte al volto dell'altro, in una relazione d'aiuto fondata sull'ascolto profondo, e sul sostenerlo nel racconto della sua storia, trovando un senso in essa per «raccolgere la propria anima sfilacciata in tutte le direzioni, concentrarla e indirizzarla sempre nuovamente verso la meta» (Buber, 1990, p. 36). Una storia ascoltata con rispetto e accoglienza della sua *unicità*, focalizzandosi sulle risorse e sui fattori protettivi, e non solo su ciò che non funziona. In questo modo viene offerto alla persona l'invito a conferire una semantica positiva, progettuale e quindi resiliente al proprio pensiero operativo interno;
- la seconda consiste nell'impegno di operare nell'ecologia (Bronfenbrenner, 1986) dei contesti formali e informali in cui i bambini vivono, aiutando la società e la comunità a cambiare il proprio pensiero operativo esterno (Cyrulnik, 2008; 2009) in modo tale da favorire rappresentazioni di speranza, fiducia e apertura al futuro delle storie dei suoi membri. Oltre al lavoro sul campo con le persone, si prospetta una sempre maggiore attività finalizzata a rendere consapevoli e a sostenere gli adulti nel diventare adulti significativi per i bambini, all'interno della specificità del loro ruolo nei confronti di questi (genitori, genitori affidatari, educatori dei centri di aggregazione, insegnanti, allenatori sportivi, animatori, sacerdoti, ecc.).

Per tale ragione è necessario che gli educatori dispongano di capacità comunicative con le quali narrare la storia viva dell'educazione ed educare le persone a narrarsi in modo creativo per sé e gli altri, in quel modo che può trasformare una storia di prigionia in una traiettoria di liberazione.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (1994), *DSM IV*, Milano, Masson.
- Bertolini P. (1998), *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Black-Gutman H. (2001), *Crossing the Borders of Difference*. In P. Suedfeld (a cura di), *Light from ashes. Social science careers of young Holocaust refugee and survivors* (pp. 17-39), Michigan, The University of Michigan Press.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Buber M. (1990), *Il cammino dell'uomo*, Comunità di Bose, Edizioni Qiqajon.
- Callegari C. (2006), «Non dite mai non ce la faccio più». *Giovani ebrei durante la Shoah e sviluppo della resilienza*, «History of education & Children's Literature», n. 2, pp. 283-310.
- Cambi F. (a cura di) (2005), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Pisa, Edizioni del Cerro.
- Carli L. (2002), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento*, Milano, FrancoAngeli.
- Conte M. (2006), *Ad altra cura*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Cyrulnik B. (2000), *Il dolore meraviglioso*, Milano, Frassinelli.
- Cyrulnik B. (2002), *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*, Milano, Frassinelli.
- Cyrulnik B. (2005), *Parlare d'amore sull'orlo dell'abisso*, Milano, Frassinelli.
- Cyrulnik B. (2008), *Children in war and their resilience*. In H. Parens et al. (a cura di), *The unbroken soul. Tragedy, trauma, and resilience* (pp. 21-36), Lanham, Jason Aronson.
- Cyrulnik B. (2009), *Autobiografia di uno spaventapasseri*, Milano, Cortina.
- Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina.
- Denzin N.K. e Lincoln Y.S. (a cura di) (2005), *The sage handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, Sage Publication.
- Desmet H. e Pourtois J.P. (2005), *Culture et bientraitance*, Bruxelles, De Boek.
- Englander H. (2005), *Résilience dans les situations extrêmes*. In H. Desmet e J.P. Pourtois (a cura di), *Culture et bientraitance* (pp. 107-113), Bruxelles, De Boek.
- Englander H. (2007), *Résilience dans les situations extrêmes, support du rôle éducatif des substitus parentaux*. In E. Knallinsky et al. (a cura di), *Forces et faiblesses de la famille dans una société en mutation* (pp. 419-433), Las Palmas, Ecce.
- Gabel M., Jésus F. e Manciaux M. (a cura di) (2000), *Bientraitances. Mieux traiter familles et professionnels*, Paris, Fleurus.
- Hart A., Blinkow D. e Thomas E. (2007), *Resilient therapy. Working with children and families*, East Sussex, Routhledge.
- Ius M. e Milani P. (2007), *La storia di Erika. Spunti per una riflessione sui nessi tra educazione familiare e resilienza*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 1, pp. 47-64.
- Ius M. e Milani P. (2009), *Resilienza e bambini separati dalla propria famiglia d'origine*, «Rivista di Studi Familiari», n. 2.
- Kangisser C.S. (2005), *Child survivors of the Holocaust in Israel*, Brighton – Portland, Sussex Academic Press.

- Kestenber J.S. e Fogelman E. (a cura di) (1994), *Children during the Nazi reign*, Westport, CT, Praeger.
- Lodico M.G., Spaulding D.T. e Voegtler K.H. (2006), *Methods in educational research*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Luthar S.S., Cicchetti D. e Becker B. (2000a), *Research on resilience, response to commentaries*, «Child Development», vol. 71, pp. 573-575.
- Luthar S.S., Cicchetti D. e Becker B. (2000b), *The construct of resilience, a critical evaluation and guidelines for future work*, «Child Development», vol. 71, pp. 543-562.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza*, Trento, Erickson.
- Masten A. (2001), *Ordinary magic. Resilience processes in development*, «American Psychology», vol. 56, n. 3, pp. 227-38.
- Mc Adams D.P. e De St. Aubin E. (a cura di) (1998), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation*, Washington, DC, American Psychological Association.
- Milani P. (a cura di) (2001), *Manuale di Educazione familiare*, Trento, Erickson.
- Milani P. e Ius M. (2010), *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Milano, Raffaello Cortina.
- Millman I. (2006), *Il bambino nascosto*, San Dorligo della Valle, EMME Edizioni.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina.
- Moro M.R. (2008), *Maternità e amore*, Milano, Frassinelli.
- Orlando D. (2000), *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, «Studium Educationis», n. 4, pp. 616-627.
- Palacio-Quintin E. (2000), *Les relations d'attachement multiples de l'enfant comme élément de résilience*. In J.P. Pourtois e H. Desmet (a cura di), *Relation familiale et Résilience* (pp. 113-136), Paris, L'Harmattan.
- Parens H., Blum H.P. e Akhtar S. (a cura di) (2008), *The unbroken soul. Tragedy, trauma, and resilience*, Lanham, Jason Aronson.
- Pourtois J.P. e Desmet H. (a cura di) (2000), *Relation familiale et Résilience*, Paris, L'Harmattan.
- Ricoeur P. (1986-1988), *Tempo e racconto*, Milano, Jaka Book.
- Ricoeur P. (1997), *La persona*, Brescia, Morcelliana.
- Rutter M. (1987), *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, «American Journal of Orthopsychiatry» vol. 57, pp. 316-331.
- Rutter M. (2000), *Resilience reconsidered, conceptual consideration, empirical findings, and policy implication*. In J.P. Shonkoff e S.J. Meisels (a cura di), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 651-678), New York, Cambridge University Press.
- Shapiro B. (2008), *Resilience, sublimation, and healing. Reaction to a personal narrative*. In H. Parens et al. (a cura di), *The unbroken soul* (pp. 117-127), Lanham, Jason Aronson.
- Sonnert G. e Holton G. (2006), *What happened to the children who fled Nazi persecution*, New York, Palgrave Macmillan.
- Southwick S.M., Ozbay F. e Mayes L.C. (2008), *Psychological and biological factors associated with resilience*. In H. Parens et al. (a cura di), *The unbroken soul* (pp. 129-151), Lanham, Jason Aronson.
- Vanistendael S. (2001), *Humour et résilience*. In B. Cyrulnik (a cura di), *La résilience, le réalisme de l'espérance* (pp. 161-196), Paris, Erès.
- Walsh F. (1998), *Strengthening family resilience*, New York, Guilford Press.
- Werner E.E. (1996), *Vulnerable but invincible*, «European Child & Adolescent Psychiatry», n. 5, pp. 47-51.

Abstract

Il contributo intende presentare una riflessione pedagogica sul tema della resilienza a partire da una ricerca qualitativa sui percorsi resilienti di bambini sopravvissuti alla Shoah, in particolare i bambini nascosti. I dati si riferiscono a 21 storie di vita raccolte — 19 interviste semistrutturate e 2 biografie pubblicate — e analizzate a partire da una prospettiva longitudinale sull'intera traiettoria biografica al fine di comprendere il percorso e l'esito di sviluppo di ciascuno. L'obiettivo principale della ricerca è consistito nel comprendere quali siano state le condizioni di tipo educativo che hanno permesso ai bambini sopravvissuti di crescere e svilupparsi, e che potrebbero essere utilizzate dagli operatori sociali che lavorano con i bambini e famiglie vulnerabili. Nello specifico, grazie all'analisi di tre traiettorie biografiche, viene riportata una riflessione su come l'educatore possa fungere da «tutore intenzionale di resilienza» per le persone in particolare difficoltà che incontra nella sua prassi.

Parole chiave: resilienza, bambini sopravvissuti, Shoah, fattori protettivi, tutore intenzionale di resilienza

Abstract

This paper aims to pedagogically reflect on resilience through a qualitative research about resilient processes in Holocaust child survivors, particularly hidden children. Data refer to 21 stories of life which were collected, through 19 semistructured interviews and 2 published biographies, and analyzed assuming a Long Term approach focused on the all trajectories of life to get the developmental outcome in a life time perspective. The main aim of the research was to understand the protective factors that enabled child survivors to develop and grow. Particularly we conducted a reflection from 3 biographical trajectories, on how social workers can play the role of «intentional resilience tutors» for the people in need they work with.

Keywords: resilience, child survivors, Holocaust, protective factors, intentional resilience tutor

