



## **UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata**

**Corso di Laurea Magistrale Interclasse in  
Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua**

**Tesi**

### **GENITORI TRA LE RIGHE**

*La letteratura per l'infanzia nei contesti di disagio familiare*

**Relatori**

Prof. Giuseppe Zago

Prof.ssa Marnie Campagnaro

**Laureanda**

Martina Giona

Matricola 1109760

Anno Accademico 2021/2022



## Sommario

<b>Introduzione</b> .....	5
<b>Capitolo uno - Famiglia e genitorialità: uno sguardo storico</b> .....	7
1.1 La famiglia in Europa: dal '500 all'800 .....	7
1.2 Il Novecento: la realtà italiana.....	16
1.3 La famiglia all'interno della legislazione italiana .....	22
1.3.1. La famiglia all'interno della legislazione italiana: il divorzio.....	25
1.3.2. La famiglia all'interno della legislazione italiana: il concetto di responsabilità genitoriale .....	26
1.3.3 Affidamento dei figli in caso di separazione dei genitori.....	28
1.4 Conclusione .....	29
<b>Capitolo due - Essere genitori: tra incertezze e affiancamento</b> .....	30
2.1 Sostenere la genitorialità .....	32
2.2 Famiglie resilienti e promotrici di <i>empowerment</i> : il lavoro pedagogico.....	35
2.3 Interventi educativi di sostegno alla genitorialità.....	37
2.3.1 Vulnerabilità e negligenza .....	37
2.3.2 Separazione e divorzio della coppia .....	44
2.3.3 La genitorialità in carcere .....	50
2.4 Conclusione .....	59
<b>Capitolo tre - Siamo come creta nelle mani di chi narra</b> .....	61
3.1 Il valore pedagogico della narrazione.....	61
3.1.1 Narrare: una relazione educativa di cura .....	65
3.2 La rappresentazione della famiglia nelle opere di letteratura per l'infanzia .....	68
3.2.1 Le storie: palestre di resilienza .....	80
3.3 Rilegato come un libro: la letteratura per l'infanzia entra in carcere .....	82
3.4 Conclusioni.....	85

<b>Capitolo quattro - La letteratura per l'infanzia in un caso di separazione ad alta conflittualità .....</b>	<b>86</b>
4.1 La separazione della coppia genitoriale tra diritti e alta conflittualità .....	86
4.1.1 Educativa domiciliare e Spazio Neutro .....	90
4.2 Analisi di un caso di separazione: la storia di Luca, Teresa e Sofia.....	92
4.2.1 Il contesto .....	92
4.2.2 Finalità e obiettivi.....	94
4.2.3 Realizzazione dell'intervento .....	95
4.3 Conclusioni.....	114
<b>Conclusione .....</b>	<b>116</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>119</b>
<b>Indice delle figure .....</b>	<b>125</b>



## Introduzione

Cos'è la genitorialità? Cosa significa essere genitori? Sono domande complesse e le risposte non sono affatto semplici e lineari. Si diventa genitori e si impara ad esserlo prova dopo prova, crescendo i propri figli, affrontando una sfida dietro l'altra. Spesso pensando alla genitorialità si ricerca quelle caratteristiche che fanno di una madre e di un padre un buon genitore e si chiamano queste caratteristiche con il termine "competenze", facendo trasparire che esiste una linea di confine tra quanto si sa e si è in grado di fare e quanto non si sa, tra cosa è giusto fare e cosa non lo è. Ma più che alle competenze, si deve porre attenzione sulla qualità della relazione che la genitorialità esprime attraverso una relazione di cura, che si modifica nel tempo, che cambia a seconda di chi è coinvolto, diversa per ogni figlio e famiglia e che si modifica per le influenze esterne alla famiglia. La società, per la sua complessità, per i differenti modelli e situazioni che pone davanti alle famiglie, alimenta spesso il diffondersi di insicurezze e preoccupazioni che già sono insite nel cuore e nella mente dei genitori. Soprattutto si crea un senso di inadeguatezza per il compito a cui si è chiamati. La genitorialità, pertanto, si ritrova sempre più a sentire l'esigenza di un sostegno e di un supporto, anche rispetto ai cambiamenti che le famiglie subiscono, chiamate a ristabilire equilibri frequentemente destabilizzati. L'esigenza di un sostegno è ancor più sentito in quei contesti genitoriali in cui è presente una separazione familiare, l'allontanamento di uno dei due *partner*, in cui è presente uno stato di negligenza o famiglie vulnerabili. L'elenco di situazioni che possono provocare una crisi genitoriale può essere lungo e occorre trovare risposte efficaci per il suo sostegno, per fare in modo che la crisi non sia distruttiva, né della famiglia né delle singole persone, quanto piuttosto un momento, pur nella difficoltà, che può portare a una condizione migliore. In questa trattazione si cercherà di contribuire a trovare questo tipo di risposte, iniziando ad analizzare i cambiamenti della famiglia avvenuti nel corso della storia a partire dal Cinquecento, soffermandosi in particolari su quegli aspetti che hanno contribuito a un cambiamento nella cura dei figli. Si proseguirà analizzando più nel dettaglio come si compone il sostegno genitoriale e quali interventi sono attivi a livello nazionale e internazionale in tre differenti contesti di disagio familiare, ponendo attenzione sui concetti di resilienza ed *empowerment*, trasversali a ogni intervento. Si farà, poi, un altro passo analizzando come la letteratura per l'infanzia, e le opere che propone,

possa essere di aiuto nella costruzione del legame genitoriale, essendo la narrazione stessa una relazione di cura. Infine, si vedrà un esempio di come proprio la letteratura per l'infanzia possa prestarsi a creare cornici di senso e occasioni di riflessione nella costruzione di un legame genitoriale all'interno di una separazione ad alta conflittualità.

## Capitolo Uno

### Famiglia e genitorialità: uno sguardo storico

Iniziamo questo percorso col dare uno sguardo alla famiglia e ai vari cambiamenti che ha subito nel corso dei secoli, cercando di capire quali sono stati i passaggi che hanno portato la famiglia ad assumere le diverse forme che oggi conosciamo.

#### 1.1 La famiglia in Europa: dal '500 all'800

Il concetto di genitorialità si è modificato di pari passo con i cambiamenti che la struttura della famiglia ha subito nel tempo. Infatti, genitorialità e famiglia sono strettamente legati tra loro, l'uno rientra nell'altro, si determinano a vicenda e vicendevolmente si influenzano. Nel pensare la famiglia oggi, viene spontaneo l'immagine di genitori e figli, in una struttura prettamente nucleare e stretti da un legame affettivo in cui il centro decisionale è rappresentato dalla coppia genitoriale volto all'educazione dei figli e coadiuvato dalla rete sociale e, a volte, da altri membri della famiglia. Per giungere a questa struttura familiare sono trascorsi diversi secoli, in cui la famiglia si è trasformata, modificata, scontrata con necessità imposte dalle regole sociali in cui era inserita. Lo stesso è accaduto alla coppia genitoriale, che ha trovato nel tempo uno spazio dedicato e anche più intimo tra i ruoli e gli *status* propri di uomini e donne dell'epoca.

Per meglio comprendere come si è sviluppato tale percorso, occorre risalire al '500 e osservare come fosse la struttura familiare del tempo e come si è trasformata da lì a oggi. Facendo un passo ancora più indietro nel tempo, si può individuare la radice comune ai vari paesi europei nella famiglia patriarcale romana, in cui il *pater familias* ne era il centro e guidava tutto ciò che faceva parte delle attività della famiglia stessa. Uno degli aspetti fondamentali, molto evidente tra le famiglie nobili, è il matrimonio, un mezzo importante per creare alleanze di potere e accrescere la propria posizione economico-sociale. Il matrimonio, pertanto, non aveva la caratteristica di essere un legame sentimentale, ma un contratto economico e, a volte, politico, a tutti gli effetti. La donna non possedeva un potere decisionale sul proprio destino e la sua funzione era quella di essere procreatrice e dedita alla cura della casa, passando da essere una sorta di proprietà del padre a una



proprietà del marito. Per tutto questo periodo, fino al '500, non era riconosciuta l'infanzia dei figli, un periodo in cui i bambini avevano il compito di rendersi indipendenti dalle cure materne il più velocemente possibile per essere coinvolti nella vita adulta. L'infanzia è considerato come un tempo di attesa, in cui il bambino aveva lo scopo di crescere per poter essere inserito nella vita adulta e nella sua produttività. Egli doveva staccarsi quanto prima dalle cure materne, raggiungere la propria autonomia e diventare adulto, in modo da poter essere finalmente produttivo per la società e utile alla propria famiglia. Che l'infanzia non ricoprisse un ruolo particolarmente importante è testimoniato dalle icone del tempo, in cui nelle rappresentazioni comparivano uomini impegnati nelle varie attività quotidiane, fossero nobili o meno. Ma lo storico P. Ariès individua nel '500 un cambiamento, poiché proprio nelle rappresentazioni iconografiche iniziano ad apparire il bambino e la donna che vengono rappresentati all'interno delle attività quotidiane in aiuto degli uomini o nei salotti nobiliari<sup>1</sup>. Il bambino continuava a mantenere caratteristiche legate all'età adulta, rappresentato come un uomo in miniatura diversificandosi solo per la statura più bassa. Questa comparsa nelle icone del tempo è, però, di fondamentale importanza, perché

il bambino è legato al bisogno, un tempo sconosciuto, d'intimità, di vita familiare, se non proprio ancora di vita di famiglia<sup>2</sup>.

Seppur ancora lontani dalla visione affettuosa che si ha nel pensare ai bambini all'interno della famiglia propria del nostro tempo, dovuto anche al fatto che “affezionarsi a un bambino significava spesso condannarsi al dolore di perderlo prima di averne completato lo svezzamento<sup>3</sup>” per l'alto tasso di mortalità infantile, si hanno i primi passi verso l'acquisizione di una nuova importante consapevolezza nei confronti dell'infanzia, anche se, inizialmente, il bambino era rappresentato in modo buffo, allo scopo di divertire e allietare l'adulto. Un altro aspetto che Ariès individua come un modo per dare importanza all'infanzia è dato dal dare al figlio più piccolo il compito di benedire il pasto prima di iniziare il pranzo, l'unica preghiera recitata dalla famiglia riunita. È proprio il Cristianesimo ad assumere un ruolo importante nell'educazione dei figli: i valori cristiani

---

<sup>1</sup> In Chiosso G. (a cura di), *L'educazione nell'Europa Moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, Mondadori, Milano, 2007 pp. 3-4.

<sup>2</sup> Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Editori Laterza, Roma, 2006, p. 401.

<sup>3</sup> In Chiosso G. (a cura di), *L'educazione nell'Europa Moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, op. cit., pp. 3-4.

e di carità erano i valori a cui educare i bambini affinché diventassero gli adulti del domani. A riprova di questo, il cardinale Silvio Antoniano, nel 1582 ha scritto *Tre libri dell'educazione christiana dei figliuoli*. In questi scritti, egli istruisce i genitori nell'educazione dei figli, invitandoli a

una cura educativa premurosa e costante, le preghiere e l'esercizio della carità, la correzione precoce delle inclinazioni cattive, la giusta severità sempre accompagnata dall'amorevolezza, la sobrietà della vita familiare, la ricerca di una scuola con buoni maestri<sup>4</sup>.

Si tratta dei primi accenni di un sostegno genitoriale, di cui il Cristianesimo si pone a guida per indicare ai genitori come educare i propri figli. Da queste parole, infatti, si può notare come ai genitori vengano date delle direttive piuttosto precise, veri e propri comportamenti di cura educativa che invitano i genitori a occuparsi in prima persona dei loro figli senza affidarli totalmente a domestici e badanti. Infatti, la forma maggiormente presente di educazione era l'apprendistato:

il bambino apprendeva per pratica e questa pratica non si fermava ai limiti di una professione, dato che allora, e per un pezzo anche in seguito, non c'erano precisi confini fra la professione e la vita privata [...] è attraverso il servizio domestico che il padrone al bambino, e no al suo, ma al figlio di un altro, il bagaglio delle sue nozioni, l'esperienza pratica, il valore umano che si attribuiscono a lui<sup>5</sup>.

L'Apprendistato, quindi l'educazione al di fuori della famiglia, era una forma di educazione demandata alla società, poiché si educava e preparava il figlio di un altro alla vita lavorativa. Il fatto che i bambini e i ragazzi dovessero allontanarsi da casa e vivere all'interno di un'altra famiglia non permetteva che i genitori potessero sviluppare un forte affetto nei loro confronti. Antoniano, però, individua un nuovo modo di educare per cui si rende necessaria anche un'adeguata istruzione e buoni maestri, tanto che i genitori iniziano a rivolgersi ai collegi, strutture dedite a questo scopo e che diventano sempre più capillari nel territorio data la richiesta in crescita. Il fatto di voler individuare un ente dedito all'educazione dei figli, che permettesse di non mandarli a ricevere un'educazione

---

<sup>4</sup> Ivi p. 5.

<sup>5</sup> Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, op. cit., p. 430.

da un'altra famiglia e lontani dai genitori, è segno del desiderio di poter avere i propri figli vicini e di essere più presenti in questa fase della loro vita, segno di un sentimento di affetto che inizia a farsi strada. Prima dell'arrivo dei collegi, il bambino era affidato a un precettore e viveva da un affittacamere. Il giorno del mercato la famiglia andava a fargli visita, gli portava denaro e cibo e le visite erano sempre più frequenti. In seguito il collegio prenderà sempre più piede all'interno dell'istruzione del tempo.

Rimaneva, però, la Chiesa colei che poteva istruire la maggior parte dei bambini, poiché i religiosi e il clero erano maggiormente istruiti e a volte gli unici in grado di leggere e scrivere, di conseguenza i soli con la capacità e gli strumenti per istruire qualcuno. La maggior parte dei bambini che poteva permettersi di passare del tempo a studiare era istruita dai parroci e da religiosi con il catechismo. Molti bambini non potevano avvicinarsi perché occupati nei mestieri in aiuto dei genitori e i Collegi presenti offrivano un'istruzione destinata ai nobili e a chi era facoltoso tanto da potersi permettere un'istruzione di alto livello. Ciò che però è importante sottolineare è come l'aspetto educativo e della genitorialità si sia identificato per molto tempo nell'istruzione, divenendo una pratica di cura vera e propria in quanto poteva dare un futuro alla vita adulta del bambino. Infatti, con l'affermarsi degli Stati Nazionali, caratterizzati da una rinnovata burocrazia, da affari economici e di conseguenza da un'adeguata amministrazione, era necessario che i cittadini e i sudditi fossero istruiti in modo da potersi mettere al servizio dello Stato:

un buon suddito non era più solo colui che era in grado di servire il sovrano in guerra; altrettanto importanti erano coloro che sapevano regolare il fisco, amministrare la giustizia, gestire le relazioni diplomatiche con gli altri Stati<sup>6</sup>.

Il collegio e l'apprendistato non sono gli unici esempi di allontanamento dei figli dalla famiglia, anche i neonati venivano allontanati, mandati a balia in un villaggio vicino, oppure i figli minori, a cui non era destinata un'eredità, venivano mandati in conventi o monasteri. Come si può notare, tutti questi momenti di vita sono caratterizzati da una lontananza fisica tra genitori e figli, che non permette di sviluppare un sentimento di affetto solido tra di loro, mantenendo pertanto una lontananza emotiva gli uni dagli altri.

---

<sup>6</sup> In Chiosso G. (a cura di), *L'educazione nell'Europa Moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, op. cit., p 6.

Le stesse attività familiari erano condivise con l'intera società e spesso nessuno rimaneva solo:

la densità delle relazioni sociali impediva l'isolamento e si celebravano come esempi segnalati i casi di gente che era riuscita a chiudersi in una stanza riscaldata o in uno studio per un certo tempo: rapporti tra pari, tra persone della stessa condizione, ma dipendenti le une dalle altre, fra padroni e servitori, rapporti di tutti i giorni e di tutte le ore non lasciavano mai solo un uomo<sup>7</sup>.

Questa mancanza di intimità e questa socievolezza sempre presente nella quotidianità delle persone, hanno contribuito a mantenere i rapporti tra i membri della famiglia distaccati e con poco affetto, ostacolando la costruzione di un sentimento di famiglia vero e proprio, che ancora per tutto il Seicento tarda a costituirsi.

È infatti con il Settecento che la famiglia inizia ad appartarsi rispetto alla società, diventando sempre più prepotente la necessità di potersi ricavare tempi, spazi e momenti lontani dalla società e riservati al nucleo familiare. Questa esigenza si intravede nelle trasformazioni che ha avuto la casa: le stanze sono state isolate le une dalle altre, permettendo, grazie a un corridoio, di potervi accedere senza dover passare da una stanza all'altra. Inoltre ogni stanza inizia ad avere un uso dedicato, con arredi preposti a un determinato scopo, diminuendone la promiscuità d'uso. Anche l'accesso alla casa da parte degli ospiti si modifica: non è più consentito entrare e uscire a tutte le ore, ma si stabiliscono dei giorni di visita oppure si preannuncia con anticipo quando si effettuerà la visita. L'affetto diventa più evidente e marcato, così come all'attenzione per l'igiene, la pulizia, soprattutto per la salute. Si teme che la malattia porti alla morte di qualche membro della famiglia, i quali non sono sostituibili con altri figli. Con questa nuova vicinanza all'interno della casa e con la separazione dalla vita sociale, i rapporti all'interno della famiglia si fanno via via più intimi, ne aumenta l'unità e l'educazione dei figli è sempre più di primaria importanza: non solo l'istruzione e la trasmissione di conoscenza, ma anche il sapersi comportare in pubblico per il buon nome della famiglia<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, op. cit., p.469.

<sup>8</sup> Ivi, p. 470-472.

L'Ottocento prende avvio all'insegna di un forte grado di povertà in cui viveva la gran parte della popolazione dell'epoca, fossero questi contadini o operai delle nuove industrie che stavano nascendo in quel periodo. Le condizioni di vita di queste persone erano segnate dalla miseria, dalle malattie e dalle inadeguate condizioni igienico-sanitarie, cui tutto contribuiva ad aumentare il tasso di mortalità. In questo periodo storico nasce una nuova classe sociale, la borghesia, classe detentrica dei mezzi di produzione, terre, fabbriche e che investe il proprio capitale per ottenerne profitto. Il processo di industrializzazione che andava via via affermandosi, fa sì che le persone che lavoravano al suo interno iniziassero a spostarsi verso le città e più vicino al luogo di lavoro, dando avvio al processo di urbanizzazione, lasciando il lavoro nei campi e la casa. Le condizioni lavorative erano, però, pesanti, con turni lunghi e massacranti e senza un salario adeguato, ma, anzi, molto basso. Anche gli ambienti erano malsani, pericolosi, non adatti ad accogliere dei lavoratori e in cui le malattie proliferavano velocemente per le scarse condizioni igieniche. Anche le donne erano coinvolte all'interno di questo processo e se già in precedenza il lavoro in campagna toglieva loro del tempo alla famiglia, il lavoro industriale comportava una maggior lontananza, anche fisica, dalla casa e dalla famiglia. Le donne non potevano sottrarsi a tale impegno, poiché troppa era la necessità di lavorare per far fronte alla povertà in cui vivevano, ma questo non lasciava tempo libero per dedicarsi ai figli o alla casa. In queste condizioni, l'arrivo di un neonato non era percepito come una gioia, ma come una bocca in più che doveva essere sfamata senza la possibilità di poterlo fare nella maniera adeguata e che garantisse la salute e la sopravvivenza del bambino stesso. Il tasso di mortalità era infatti molto alto, soprattutto tra i bambini e i neonati in *primis*. I bambini in fasce erano tra coloro che maggiormente rischiavano la vita, sia per le problematiche legate all'alimentazione sia per le condizioni igieniche. Le donne, costrette a lavorare per garantire una migliore sopravvivenza, faticavano ad aver cura dei figli e le cure dei bambini venivano affidate ai fratelli più grandi o alle balie. Anche quest'ultime non erano sempre la soluzione migliore, spesso non erano disponibili a causa del lavoro nei campi, soprattutto nei mesi estivi. Diversi intellettuali notarono come l'infanzia fosse in condizioni di miseria e le

difficoltà che le madri delle famiglie povere incontravano nella cura e nell'allevamento dei figli più piccoli [...] erano destinate a ingigantire nelle regioni in cui, la Lombardia o il Piemonte, lo sviluppo delle attività

manifatturiere e industriali (specie nel settore tessile) e il peso crescente del lavoro a domicilio impegnavano quote crescenti di mano d'opera femminile<sup>9</sup>.

Per far fronte alle continue nascite all'interno delle famiglie, i cui genitori non erano in grado di mantenere e di garantirne la sopravvivenza, si mantenne dal passato, e divenne ancor più comune, la pratica dell'esposizione, ovvero la possibilità di lasciare i figli davanti alle chiese o nelle piazze per poi essere destinati ai brefotrofi. Un altro modo per far fronte al problema era lasciare i bambini a nutrici pagate per occuparsi del bambino fino allo svezzamento oppure fino a quando non sarebbe stato utile alla nuova famiglia a lavorare nei campi.

È all'interno di questo contesto che iniziano a prendere avvio nuove pratiche in ambito assistenzialistico. Chi per primi risposero alla necessità di aiutare le famiglie furono le congregazioni religiose, aumentando la loro presenza sul territorio, diventando sempre più capillari e incentivando la loro attività. Anche in questo caso, come era successo in passato con la nascita dei collegi, si pensò che l'educazione di bambini e adolescenti, intesa come istruzione e finalizzata a ottenere competenze professionali, fosse basilare per arginare e prevenire il problema della povertà. La stessa attenzione arriva da filantropi e benefattori, infatti

i problemi connessi alla maternità e alla situazione infantile cominciarono ad attrarre in maniera duratura l'attenzione degli intellettuali italiani più sensibili alle tematiche sociali nel periodo della Restaurazione, nell'ambito del più accentuato e diffuso interesse per i modi di vita e le reali condizioni di esistenza delle classi popolari che caratterizzò in quei decenni larga parte della cultura europea<sup>10</sup>.

L'assenza della donna dalla casa per il lavoro non è ben tollerata all'interno della borghesia, che pretende che la donna ricopra il ruolo che le viene attribuito: quello di essere moglie e madre, la cui dedizione deve essere per il marito, i figli e la cura della casa. In questo periodo iniziano a modificarsi diverse concezioni, sia rispetto alla famiglia, sia rispetto all'istituzione del matrimonio. Infatti, inizia a venire meno la sacralità di quest'ultimo in quanto indissolubile, che rimane un principio invalicabile nei

---

<sup>9</sup> Della Peruta F., *Infanzia e famiglia nella prima metà dell'Ottocento*, in *Studi Storici*, Jul. - Sep., 1979, Anno 20, No. 3 (Jul. - Sep., 1979), pp. 473-491 Published by: Fondazione Istituto Gramsci, p. 474.

<sup>10</sup> Ivi, p. 473.

Paesi cattolici, mentre in quelli protestanti si fa avanti il divorzio. Nonostante tale differenza, però,

la configurazione della famiglia [si individua] come una piccola società con ruoli interni determinati. Quello della donna è la moglie-madre, la regina della casa, la fedele compagna, la custode e la vigilatrice della prima educazione della prole<sup>11</sup>.

Tale affermazione dei ruoli si fonda su un principio fondamentale: quello del rispetto tra marito e moglie pur nella diversità dei loro rispettivi ruoli. Non si può parlare di uguaglianza tra donna e uomo, ma il rispetto che si respira tra di loro pone le basi per un nuovo sentimento familiare sempre più vicino a quello che noi oggi individuiamo nell'amore e che in questo periodo storico si individua nel riconoscimento dell'affetto e della tutela di moglie e figli.

Se da un lato questo rispetto che si ritrova tra moglie e marito porta la donna a una considerazione che non aveva avuto nei secoli precedenti, si intravede ancora una differenza nella considerazione della donna lavoratrice. Un esempio è stato il dibattito sull'opportunità dell'acculturazione femminile, con intellettuali divisi tra il vedere l'istruzione femminile come l'occasione per meglio istruire anche i figli e chi, invece, ne intravede un ruolo femminile non adatto a ricevere un'istruzione. È in questo contesto che nascono i primi movimenti volti all'emancipazione femminile, alla volontà di dare uguaglianza alla donna, movimenti, però, ostacolati dal timore

che una piena uguaglianza di opportunità lavorative tra uomo e donna ponga termine all'unità e alla funzionalità familiare né si è convinti che la donna possa essere del tutto pari all'uomo in tutti i lavori<sup>12</sup>.

Il lavoro femminile era considerato di ostacolo agli altri ruoli della donna e alla possibilità per lei di poter essere allo stesso tempo madre e moglie, avendo cura della famiglia e della casa. Per questo motivo, in Gran Bretagna, fino alla Prima Guerra Mondiale<sup>13</sup>, era vietato alle donne sposate di lavorare nella Pubblica Amministrazione.

---

<sup>11</sup> Cavallera H. A., *La famiglia oggi. Una svolta storica?*, Nuova Secondaria, N.5 2008, Anno XXV, p. 25.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>13</sup> Goody J., *La famiglia nella storia Europea*, La Terza, Roma-Bari, 2000, p. 265-266.

Il Novecento è stato il secolo che ha visto il mondo impegnato in due grandi conflitti mondiali, ma è anche stato il secolo che, proprio per la brutalità di quei conflitti, ha dato maggior valore ai diritti umani, alle conquiste sociali e allo stato che si fa carico in modo del tutto nuovo di chi è più vulnerabile. Se alla fine dell'Ottocento stava prendendo sempre più piede il lavoro femminile, ancor più prende avvio nel corso del Novecento. Il lavoro diventa, per la donna, non solo una necessità per contribuire all'economia della famiglia, ma anche come fonte di realizzazione e indipendenza personale. La scelta di lavorare genera, però, anche la necessità di avere l'aiuto adeguato per la cura dei figli, una serie di servizi di assistenza all'infanzia che permetta alle donne di non rinunciare alla cura della famiglia piuttosto che alla ricerca di un lavoro. Un altro aspetto da considerare è dato dalla possibilità di poter divorziare. La Chiesa, infatti,

è stata costretta a rinunciare al controllo che esercitava sull'istruzione e sullo scioglimento del matrimonio, sotto la pressione della crescente scolarizzazione e del maggiore controllo da parte dello stato, nonché dei tentativi femministi volti a consentire alle donne di fuggire da situazioni familiari intollerabili<sup>14</sup>.

Come si legge in queste righe, il divorzio rappresentò per molte donne la possibilità di uscire da situazioni coniugali di non facile sopportazione, aiutate dal fatto che grazie al lavoro che potevano portare avanti, godevano di un'indipendenza economica tale da poter permettere una vita autonoma decorosa. Ciò che diventa primario tutelare è l'infanzia nel momento in cui i genitori decidono di divorziare, sia dal punto di vista della custodia, sia come aiuti in termini di sussidi statali, con lo scopo di permettere alle madri di allevare i figli anche da sole. Come si è visto nelle pagine precedenti, l'intervento dello stato in termini assistenziali si può dire essere recente. Nei secoli precedenti è stata la Chiesa e le istituzioni religiose a farsi carico dell'assistenza ai più deboli e ai poveri, via via aumentando la propria presenza sul territorio. Anche lo Stato iniziò a prendere parte in maniera più attiva all'assistenza, fino a diventarne il protagonista, mettendo a disposizione sussidi e servizi che fossero utili alle fasce di popolazioni più deboli o più bisognosi di aiuti.

---

<sup>14</sup> Ivi, pag. 270.



Non è stato solo la possibilità del divorzio a modificare la vita e la struttura delle famiglie, ma anche la possibilità per le donne di decidere per la propria fertilità con l'incremento dell'uso di metodi contraccettivi. Con questa possibilità, la donna poteva decidere di fare altre cose che non fossero all'interno delle mura domestiche, potendosi anche dedicare maggiormente al lavoro. È a seguito di tutti questi cambiamenti che la struttura stessa della famiglia inizia a modificarsi, passando da famiglie patriarcali, in cui i membri si rifacevano al capostipite, per poi passare a famiglie nucleari, comprendenti i coniugi e i figli ma rimanendo in stretta relazione con la parentela. Oggigiorno coesistono assieme a queste ultime anche forme di famiglie monoparentali, il cui nucleo è composto da un solo genitore, spesso l'altro vive in un'altra casa e partecipa in modo più marginale alle spese, all'educazione e alle scelte che riguardano i figli.

## **1.2 Il Novecento: la realtà italiana**

In Italia, in particolare, nel secondo dopoguerra e più nello specifico con il referendum del 2 giugno 1946, con il quale la maggioranza degli Italiani sceglie la futura forma di stato, si apre l'era Repubblicana. Viene eletto un gruppo di rappresentanti di diversi partiti politici, ovvero Democrazia Cristiana, Partito Socialista Italiano e Partito Comunista, cui andava il compito di formare l'Assemblea Costituente. Tale assemblea doveva dare forma alla futura Costituzione, legge fondamentale dello Stato Italiano. È proprio alla fine di quello che è stato uno dei peggiori conflitti della storia che i rappresentanti di questi partiti si trovano a porre le basi del nuovo Stato, intese come norme da seguire ma, soprattutto, come valori che dovevano essere i capisaldi del futuro dell'Italia. È in questo clima di costruzione e ricostruzione che lo sguardo al futuro sente la necessità di mantenere un legame al passato e il concetto di famiglia diventa il più indicato a concretizzare tale legame. Nell'Assemblea si vuole prediligere la famiglia tradizionale e cattolica, cioè quella forma di famiglia fondata sulla sacralità del matrimonio indissolubile, così come affermato in due articoli: art. 7, in cui si riconosce l'indipendenza dello Stato e della Chiesa cattolica e i cui rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi, e nell'art. 29 della Costituzione, secondo cui

la Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio. Il matrimonio è ordinato sull'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare<sup>15</sup>.

Rimarcare tale principio spetta a Pio XII, pontefice dal 1939 al 1958, che individua nella famiglia la via principale per la rettitudine dell'uomo e del cittadino, rivolgendosi in particolar modo alla piccola borghesia. Egli afferma come

la famiglia non è per la società; è la società che è per la famiglia [...] lo Stato deve garantire in modo assoluto i valori che assicurano alla famiglia l'ordine, la dignità umana, la sanità, la felicità<sup>16</sup>.

Il pontefice, in questo modo, parla di famiglia, con un linguaggio semplice e facilmente comprensibile, non solo in quanto garantita dalla sacralità del matrimonio, che non deve essere dissolto, ma la pone a caposaldo di quella che sarà la nuova società in via di sviluppo. Lo stato stesso, inoltre, ha il dovere di garantire alla famiglia sussistenza e felicità. In questo clima ideologico, si ritrova quando affermato in precedenza, si nota trasparire quanto il genitore sia subordinato prima alla nascita dei figli, poi alla loro educazione e istruzione, e non venga considerata la vita del genitore in quanto tale o la vita della coppia dei coniugi. La donna viene nuovamente posta all'interno del ruolo di madre, moglie e colei che deve occuparsi della casa, come sottolineato da papa Giovanni XXIII (successore di Pio XII e pontefice dal 1958 al 1963).

Negli anni sessanta del Novecento, acquista maggior valore il concetto di *dilectio* coniugale, ossia l'amore tra marito e moglie, che non viene più considerato come supplementare, non fondamentale, ma ne diviene l'essenza concreta. In questo modo si modifica anche la sfera della sessualità, acquistando maggior importanza all'interno della coppia che ne individua il piacere anche sessuale dell'essere coniugi e non ne pone come unico scopo quello della procreazione. Questa nuova concezione apre a un'altra questione a essa strettamente legata: la contraccezione. Si inizia a porre il problema del controllo delle nascite, paventandone un aumento sproporzionato rispetto alle risorse disponibili. Anche la Chiesa viene posta davanti a questa tematica: pur essendosi sempre pronunciata

---

<sup>15</sup> Artt. 7 e 29 della Costituzione Italiana.

<sup>16</sup> *Atti e Discorsi di Pio XII*, vol. XIII, Pia Società San Paolo, 1952, p. 261-262, in Cavallera A. H., *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, La Scuola, Brescia, 2006, p. 18.

come contraria a qualsiasi forma di contraccezione non naturale, è costretta a riflettere sul tema, mettendo a confronto idee di diversi teologi a confronto. Alcuni di essi, infatti, mantengono la medesima posizione, ovvero che non può esserci contraccezione se non quella naturale, altri, di idee più libertarie, propongono la possibilità di una contraccezione con metodi tecnici, ritenendo il matrimonio una “comunità procreativa responsabile”<sup>17</sup> e, pertanto, non necessaria a ogni atto. Sarà Paolo VI, pontefice dal 1963 al 1978, che, tramite l’enciclica *Humanae vitae*, trarrà le conclusioni, escludendo le idee progressiste e mantenendo quelle più conservatrici.

Allo stesso tempo, anche nel campo lavorativo industriale avvengono nuovi cambiamenti, i quali mettono in evidenza come le famiglie italiane vivano in diverse condizioni culturali, economiche e religiose. Questi cambiamenti vogliono che la partecipazione della donna sul lavoro sia autonoma, che ne aumenti la sua presenza e, di conseguenza, diminuisca quella a casa, facendo sì che inizi un processo di emancipazione. Tale processo è favorito anche grazie a una progressiva indipendenza economica, che, in linea con quanto accadeva nel resto d’Europa, permette alle donne di uscire da relazioni e situazioni matrimoniali che non le soddisfano, grazie alla possibilità di potersi mantenere in autonomia. L’aumento del lavoro femminile, però, ha contribuito molto a elevare la condizione sociale della donna, dandole modo di acquisire maggior valore anche nel suo ruolo di madre essendo

più impegnata nello studio, nel lavoro, infine, nella partecipazione alla vita consapevole del paese<sup>18</sup>.

Alla fine degli anni sessanta del Novecento, sono i giovani nelle Università a far emergere con forza la loro necessità di nuove prospettive, scegliendo di urlarlo nelle piazze, da San Francisco a New York, da Washington all’Italia, nelle Università di Trento, Torino, Milano, Venezia. Questo è anche il decennio del miracolo economico, in cui la maggior parte della popolazione italiana passa dal non riuscire ad acquistare i beni di prima necessità, a riuscire a superare il livello minimo di benessere, avendo anche la facoltà di poter acquistare quei beni che avrebbero dato un maggior piacere anche alla vita

---

<sup>17</sup> Cavallera A. H., *Storia dell’idea di famiglia in Italia. Dall’avvento della Repubblica ai giorni nostri*, op. cit., p. 86.

<sup>18</sup> Volpicelli L., *La famiglia in Italia*, II ed. ampl., Armando, Roma, 1964, pp. 33-34, in Cavallera A. H., *Storia dell’idea di famiglia in Italia. Dall’avvento della Repubblica ai giorni nostri*, op. cit., p. 111.

domestica, ovvero lavatrici, mobili, frigoriferi, oltre a un aumento del consumo di carne e all'arrivo dell'automobile, il cui significato di libertà si incarnava nella Fiat 500. Allo stesso modo, il televisore è uno sguardo sul mondo, sullo spettacolo, sull'arte. Il 1968 è stato importante non solo in merito alle contestazioni studentesche, ma anche per l'introduzione delle scuole materne statali (L. n. 444/1968), le attuali scuole dell'infanzia dedicate a bambini nella fascia d'età 3-6 anni. Pochi anni dopo, nel 1971, nasce l'asilo nido statale, rivolto a bambini nella fascia d'età 0-3 anni. Questi servizi sono di grande importanza, poiché rappresentano un aiuto concreto alle donne che lavorano per la cura dei loro figli.

Il clima ideologico che andava instaurandosi fa sì che inizi a sgretolarsi l'idea del matrimonio come unica forma familiare, così che all'inizio degli anni settanta giungono due diversi modelli di vita familiare: il primo retto dalla flessibilità, nato dalla crisi dei valori, che si concretizza con il diffondersi di convivenze non legate dal vincolo matrimoniale, oltre a un'apertura a rapporti sessuali più liberi. Il secondo vede l'eliminazione dell'istituzione familiare in favore di una vita in comune. Sempre all'inizio di questo decennio, si afferma con più forza il processo di emancipazione femminile iniziato in precedenza, coadiuvato dall'indipendenza economica che la donna ha iniziato ad avere con il processo di industrializzazione. Nel 1970 viene costituito il Movimento di Liberazione della Donna, legato al Partito Radicale. Questo gruppo femminista ha lo scopo di eliminare quello che viene definito come sfruttamento maschile sulle donne, esigendo la parità tra i sessi, il controllo delle nascite e l'aborto. Si sta delineando una nuova identità femminile, che si discosta sia dall'idea della donna casalinga e madre, sia dalla supremazia dell'uomo, che la vede come una sua proprietà. Viene individuata nell'uomo la responsabilità dell'aver relegato la donna, all'interno della casa, nei soli ruoli di moglie, madre ed educatrice. Per questo, la maternità inizia a non essere più considerata come unico scopo nella vita di una donna, tanto che

nell'impostazione tradizionale, la maternità è considerata fondamentale per la donna e in base a essa si spiega il patto coniugale. La procreazione è intesa sia come necessità per la continuità della specie, sia come compimento

naturale della maturazione fisiologica e psicologica di un soggetto femminile<sup>19</sup>.

Si individua in questo modo, nel mondo femminista, una nuova direzione, in cui la famiglia dovrebbe essere un'istituzione flessibile, senza ruoli e compiti prestabiliti e in cui vige la parità tra uomo e donna. Nel concreto, le donne uniscono il lavoro casalingo e materno con il lavoro fuori casa, vivendone le difficoltà e la fatica del carico che devono gestire. Con l'aiuto della contraccezione, e nonostante il persistente desiderio di avere figli, la procreazione inizia a essere limitata.

Queste nuove ideologie, sorrette dalla sinistra italiana, si scontrano con la Chiesa, in particolare con la figura di Paolo VI. Egli comprende che i cambiamenti in atto non possono essere ignorati, pur continuando ad affermare l'indissolubilità e l'inviolabilità del matrimonio in quanto sacramento. Ritiene necessaria un'educazione sessuale che segua principi morali e, di conseguenza, anche una buona educazione dei figli.

Nonostante il grande impegno del pontefice per cercare di mantenere saldi i valori cattolici alla base del matrimonio e, quindi della famiglia, la società è diretta verso l'idea del divorzio, che si afferma con una serie di referendum, con cui i cittadini si dimostrano favorevoli all'introduzione nell'ordinamento italiano di questa nuova istituzione. La legge viene approvata il primo dicembre 1970, che verrà poi confermata con un referendum popolare nel 1974. La Chiesa si ritrova sconfitta dal risultato del referendum e si scaglia, con ancor più forza, a difesa della vita del nascituro, nel tentativo di allontanare la possibilità di una legge a favore dell'aborto procurato. Tale intento non trova esito positivo agli occhi della Chiesa, in quanto il 6 giugno del 1975 entra in vigore la Legge 194 che permette l'interruzione di gravidanza. La Chiesa, però, non si dà per vinta e, nella figura di Giovanni Paolo II, pontefice dal 1978 al 2005, declama la sua idea conservatrice sulla famiglia. Egli emana l'Esortazione apostolica *Familiaris consortio*, con cui si afferma l'esigenza di recuperare i valori morali, per cui l'uomo ha il dovere di rispettare la donna e deve avere la possibilità di essere sposo e padre, mentre la donna

---

<sup>19</sup> Cavallera A. H., *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, Op. Cit., pp. 161-162.

deve avere sia la possibilità di accedere al lavoro pubblico, ma deve anche poter mantenere il proprio ruolo di madre e moglie.

A partire dagli anni '80, il mondo del lavoro richiede una più alta conoscenza tecnica e, pertanto, si allungano gli anni scolastici, richiedendo una maggior specializzazione. Di conseguenza, le persone rimandano il momento del matrimonio e, di conseguenza, anche quello di avere dei figli. Le donne iniziano a pensare al primo figlio sempre più in là nel tempo e anche per gli uomini il lavoro ha la priorità rispetto alla volontà di procreare. Non solo si assiste a una modifica nelle tempistiche in cui avere il primo figlio, ma se ne mette in discussione anche il numero. Difatti, se in passato l'aver molti figli era considerato di fondamentale importanza e fonte di reddito futuro, ora diventa un sacrificio economico da dover sostenere. Lo Stato fatica a dare il giusto sostegno economico alla famiglia che procrea, oltre ai pochi servizi messi a disposizione, quali, ad esempio, gli asili nido. La precarietà nel lavoro non consente alle persone di uscire dal nucleo familiare in tempi brevi, pertanto i figli, una volta cresciuti, restano in casa con i genitori fino a che non decidono di sposarsi o finché il lavoro non consente loro di potersi mantenere in autonomia. Si parla, a questo proposito, di

solidarietà intergenerazionale. Nonni, genitori e figli, vivevano spesso nelle immediate vicinanze, e tra loro intercorrevano contatti quotidiani. Le famiglie italiane erano "lunghe", nel senso che i figli adulti restavano più a lungo con i genitori, anche se queste famiglie erano sempre più "sottili" a causa del declino dei tassi di fertilità<sup>20</sup>.

Si assiste a nonni che si prendono cura dei nipoti e, viceversa, a figli che accudiscono i genitori ormai anziani, pur persistendo il fenomeno per cui i giovani vicini ai 30 anni si trovano a vivere ancora nella casa dei genitori, con il ritardo, poco sopra accennato, del matrimonio e della formazione di una famiglia propria.

Anche la figura paterna si modifica, passando da una condizione in cui l'uomo rappresenta il garante dell'autorità familiare ma si rende più assenteista per ciò che concerne la cura educativa, a una figura più presente dal punto di vista affettivo ed educativo. I giovani padri si presentano più vicini ai figli, più affettuosi e giocosi, ma si

---

<sup>20</sup> Ginsborg P., *L'Italia nel tempo presente. Famiglia, società civile, Stato*, Einaudi, Torino, 2007, p. 144-145.

alimenta in loro una maggiore insicurezza, data dal fatto di aver lasciato la loro libertà di uomini che avevano prima di avere figli e non sapendo come esercitare il loro nuovo ruolo. Le madri, al contrario, esercitano la loro cura verso i figli, il marito, genitori e suoceri, senza dimenticare la cura della casa e il lavoro, il tutto senza ricevere un adeguato aiuto da parte dei loro compagni.

Durante gli anni '90, decennio di transito al nuovo millennio, si assiste a una contrazione del mercato del lavoro e da un incremento del numero degli anziani, dovuto dalla diminuzione della natalità. Ma è contrassegnato anche dalla volontà di porre il focus sul mondo della fantasia e del gioco, grazie all'avvento della tecnologia informatica. Per mezzo di giochi interattivi, *video games*, Gardaland e, per i più fortunati, *Disneyland*, si vuole incrementare il divertimento per le persone, creare possibilità per allontanarsi dallo stress della vita quotidiana, come poteva essere avere una seconda casa al mare o in montagna. In questi anni si ha un grosso incremento dell'economia degli italiani che si ripercuote in un aumento del benessere, non solo in termini di divertimento, ma anche per la salute, l'estetica e la moda.

Anche in Italia iniziano a vedersi modelli di famiglia con struttura monoparentale, in particolare dovuto ai numerosi divorzi che si sono verificati e tuttora si verificano, oltre a famiglie ricomposte, in cui un genitore o entrambi instaurano nuove relazioni sentimentali con altre persone. Ne consegue la necessità di adeguare la legislazione alla nuova realtà, oltre a un adeguato sistema di servizi per l'infanzia e per la famiglia.

Nei paragrafi che seguono si darà uno sguardo alla legislazione italiana in materia di famiglia, con lo scopo di comprendere meglio come la legislazione si sia allineata rispetto alla sua evoluzione nel corso dei secoli.

### **1.3 La famiglia all'interno della legislazione italiana**

Con gli importanti mutamenti che si sono susseguiti nel tempo, anche la legislazione ha avuto bisogno di modificarsi, portando il legislatore a riflettere su quale o quali fossero i modelli di famiglia a cui riferirsi.

La famiglia, nel nostro ordinamento, si fonda sull'*affectio* e

all'interprete che si proponga di ricostruire la tipologia famiglia tipica di un determinato sistema normativo, si propone il problema di individuare quale sia il tipo di convivenza, fondata sull'*affectio*, di natura sessuale, che sia stato acquisito nell'Ordinamento giuridico e che, in ragione della qualificazione che l'Ordinamento medesimo abbia dato, possa essere definita famiglia<sup>21</sup>.

Per prima è la Costituzione Italiana a occuparsi di famiglia, in particolare negli articoli 29, 30, 31 nei quali viene data una definizione di famiglia e viene individuata una sua finalità, oltre a essere identificata come un'istituzione cui rivolgere agevolazioni e misure economiche di sostentamento. In particolare, nell'art. 29 Cost. si definisce famiglia quella specifica società naturale fondata sul matrimonio e all'interno dello stesso articolo viene affermata anche l'eguaglianza morale e giuridica tra i coniugi, ovvero viene data parità alla dignità sociale, ma soprattutto vi è la volontà di considerare la famiglia una comunità tra pari. Ne emerge una gerarchia della famiglia rigida, in cui il marito è posto a capofamiglia, in una posizione più alta rispetto a quella della moglie. Nell'articolo successivo, art. 30 Cost., si circoscrive la famiglia come un'aggregazione di persone di sesso diverso con il fine della procreazione, specificando che è dovere dei genitori occuparsi dell'educazione, dell'istruzione e del mantenimento dei figli, anche di coloro che sono nati al di fuori dal matrimonio. Risulta evidente di quanto l'ordinamento della famiglia non è volto tanto al lato patrimoniale, quanto piuttosto come

un'entità che trova nel matrimonio il suo fondamento, in applicazione dell'art. 29 Cost., ma che, ad un tempo, proietta gli effetti giuridici in tema di tutela della persona, anche nei confronti dei figli nati fuori dal matrimonio<sup>22</sup>.

Collegato a questo articolo, anche il 147 del c.c. pone l'accento sull'educazione, in particolare sul fatto che è dovere dei genitori seguire le inclinazioni proprie dei figli. Nell'art. 31 Cost., viene disposta alle famiglie la possibilità di predisporre degli aiuti economici, in particolare nei confronti di quelle più numerose, al fine che ognuna possa essere messa nelle condizioni di poter adempiere ai propri doveri. Queste affermazioni, nel corso dei decenni fino ai giorni nostri, fanno trapelare alcune perplessità, in merito sia all'asserzione riguardante il matrimonio quale base per la definizione di famiglia sia a

---

<sup>21</sup> Giacobbe G., *La famiglia nell'Ordinamento Giuridico Italiano. Materiali per una ricerca*, G. Giappichelli Editore, Torino, 2011, p. 38.

<sup>22</sup> Ivi, p. 137.



quella riguardante la necessità di un'unione tra persone di sesso diverso. Si tratta di affermazioni in linea con quella che era l'ideologia cattolica che dominava a partire dal secondo dopoguerra, ma da cui il mondo laico inizia a prendere via via le distanze con la formazione di aggregati non fondati sul vincolo matrimoniale e con unioni tra persone dello stesso sesso. Nel 1975 entra in vigore la Riforma del diritto di famiglia, che rende la donna in una condizione di maggiore parità nei confronti del marito ed elimina la distinzione tra figlio legittimo e figlio illegittimo, ovvero la distinzione tra i figli nati all'interno del matrimonio e quelli nati all'esterno. Oltre a definire tale legittimazione, viene anche chiarito il regime patrimoniale dei coniugi. Da questo momento, con il matrimonio e senza diverse disposizioni, i coniugi entrano in un regime di comunione dei beni, cioè condividono la ricchezza portata dal lavoro di ognuno.

Successivamente, nel 2007 il Consiglio dei Ministri presenta un disegno di legge detto DI.CO, *Diritti e doveri delle persone stabilmente conviventi*, un disegno di legge di nuove vedute ma allo stesso tempo controverso, in quanto non riconosce la convivenza in quanto tale attribuendole un valore paritario al matrimonio, ma riconosce solo la necessità di attribuire diritti e doveri ai conviventi. Il riconoscimento vero e proprio arriva nel 2016 quando viene approvata la Legge Cirinnà (L. n. 76/2016), con cui si dà la possibilità di ufficializzare l'unione di coppie omosessuali istituendo le unioni civili e le convivenze di fatto, ovvero le unioni non vincolate dal matrimonio. Si definiscono conviventi due persone maggiorenni unite stabilmente da legami affettivi di coppia e reciproca assistenza morale e materiale, non vincolate da rapporti di parentela, matrimonio o unione civile, indipendentemente dal sesso delle persone in questione. Le unioni civili sono invece un istituto giuridico che tutela la convivenza tra persone dello stesso sesso, garantendo alcuni diritti e doveri tipici del matrimonio. Ciò che il diritto prevede in comunanza con il matrimonio sono la comunione dei beni nel regime patrimoniale oltre al fatto che sono tenute, ognuno secondo le proprie capacità, a contribuire ai bisogni comuni della loro vita assieme.

È facile notare come il matrimonio non sia più vincolo per la vita di coppia e la costituzione di un nuovo nucleo familiare e sempre più si assiste ad un mescolamento di varie forme di unioni e di vita delle persone. Il matrimonio, pertanto, non è più il criterio secondo cui la famiglia esiste o no sulla base della presenza di questo, ma una possibilità a disposizione delle persone per cui scegliere come essere famiglia. Di conseguenza, si è

assistito, come evidenziato nel paragrafo precedente, a un aumento delle richieste di divorzio il quale ha necessitato anch'esso di essere legiferato.

### **1.3.1. La famiglia all'interno della legislazione italiana: il divorzio**

Come accennato poco sopra, un'altra modifica apportata con la Riforma del 1975, è la possibilità per due coniugi di ottenere la separazione. Se dal 1970, anno in cui viene istituito il Divorzio, è possibile la separazione per *colpa* di uno dei due coniugi, con la Riforma del 1975 si predispone che tale separazione possa avvenire semplicemente a causa di una intollerabilità della prosecuzione della convivenza, senza necessariamente la colpa di uno dei due. In Italia non è permesso il divorzio immediato, bensì occorre un periodo di separazione coniugale precedente, il quale era inizialmente di cinque anni poi via via andato riducendosi. Infatti, con la legge n. 55/2015 in caso di separazione giudiziale basta un anno di separazione precedente al divorzio, mentre in caso di separazione consensuale occorrono sei mesi. Tale procedura è detta divorzio breve. Precedentemente, è stata emanata la legge n. 162/2014, in cui viene introdotta la negoziazione assistita per la soluzione della crisi coniugale. Si tratta di una procedura che ha lo scopo di raggiungere un divorzio congiunto senza doversi necessariamente recare in Tribunale e avviene tramite la mediazione di due avvocati, uno per coniuge, i quali cercano di trovare un accordo tra le parti e, una volta trovato, il tutto viene confermato e consegnato in Comune dagli avvocati previo nulla osta del pubblico ministero. In presenza di figli minori entra in gioco anche l'art. 155 c.c., in cui si determina la necessità di provvedere alla prole.

Un ulteriore passaggio deve essere fatto soffermandosi proprio sui figli minori presenti durante una separazione tra due genitori. A loro tutela, come si vedrà di seguito, il legislatore parla di responsabilità genitoriale e di affidamento.

### **1.3.2. La famiglia all'interno della legislazione italiana: il concetto di responsabilità genitoriale**

La responsabilità di un genitore nei confronti del figlio è retta, in ambito giuridico, dal concetto di responsabilità genitoriale, prima detta *patria potestà*.

Con questo termine era inteso il rapporto esistente tra genitori e figli, ovvero la titolarità data ai genitori di esercitare protezione ed educazione nei confronti dei loro figli. Nelle prime definizioni la patria potestà, apparsa a partire dal 1865 con il codice napoleonico, era intesa come “l’individuazione di un potere in capo al padre e dalla corrispondente soggezione del figlio, tenuto a onorare e rispettare i genitori sino alla età adulta”<sup>23</sup>. Tale descrizione mette in evidenza la concezione autoritaria in cui i figli avevano il dovere di rispettare i genitori, in una posizione a loro subordinata. Il concetto di potestà genitoriale inizia a modificarsi a partire dalla costituzione della Repubblica, in cui viene meno l’autorità del genitore, grazie al passaggio di un rapporto basato sulla quantità della potestà. In particolare l’art. 30 Cost., come già accennato in precedenza, evidenzia il dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio. Con i mutamenti che stanno investendo la famiglia, sia a livello concettuale sia a livello più concreto, il diritto percepisce la necessità di modificarsi di conseguenza. Nella composizione della Costituzione e dell’art. 30 Cost., viene mutata la concezione stessa del rapporto genitori-figli, tanto che il termine *diritto* contenuto all’interno viene inteso non tanto come una supremazia esercitata dai genitori, quanto come una legittimazione di interesse verso i figli e la loro educazione. Della stessa prospettiva ma all’interno del Codice Civile, l’art. 147, modificato dalla Riforma del 1975, pone maggiore attenzione all’aspetto del dovere del genitore, allo scopo di tutelare il minore. Questo articolo asserisce che

il matrimonio impone ad ambedue i coniugi l’obbligo di mantenere, istruire ed educare la prole tenendo conto delle capacità, dell’inclinazione naturale e delle aspirazioni dei figli<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Ivi, p. 185.

<sup>24</sup> Art. 147 del Codice Civile.

L'articolo prende in considerazione tutti gli aspetti della vita del minore nell'ottica di un progetto educativo. Il termine *mantenere* riguarda l'aspetto economico-patrimoniale, quindi la possibilità di poter dare ai figli le possibilità economiche necessarie. Il termine *istruire* è volto a una prospettiva tecnico-professionale e, quindi, all'acquisizione di competenze adeguate. Non meno importante è il riferimento alle inclinazioni e alle capacità peculiari del minore, volte al raggiungimento di un obiettivo oltre alle scelte di vita che il minore stesso, crescendo, sceglierà come le migliori per se stesso. Infatti, ciò che davvero è importante per la vita del minore è la sua piena realizzazione personale ed è la famiglia che detiene questo importante compito. Tornando alla Costituzione, l'articolo 31 Cost., predisponendo la possibilità e la necessità di prevedere delle risorse economiche, e non solo, per quelle famiglie che sono bisognose di aiuto per adempiere ai loro compiti, pone lo sguardo su di un punto di vista differente da ciò che era stato il pensiero comune fino a quel momento. Difatti si inizia a porre maggior interesse all'educazione e, più specificatamente, a un progetto educativo che necessita l'uso anche di strutture statali e non. Si parla di strutture quali servizi sociali, comunità per minori, sistema di tutori o di famiglie affidatarie, la scuola stessa,

categorie sociali la cui evoluzione storica permette di rilevarne il passaggio da un modello, come dire, custodialistico e correttivo, a quello c.d. educativo<sup>25</sup>.

Della stessa linea è l'art. 316 c.c., in cui viene espresso che la potestà genitoriale è esercitata in egual maniera da entrambi i genitori, in comune accordo e tenendo conto delle capacità, delle inclinazioni naturali e delle aspirazioni del figlio, inoltre i genitori di comune accordo stabiliscono la residenza abituale del minore. Nel 2013 avviene un importante cambiamento, il governo emana un d.lgs., il n. 154/2013, con cui viene modificato il termine potestà genitoriale, in responsabilità genitoriale. È importante sottolineare il fatto che la responsabilità genitoriale non dipende dalla convivenza o meno dei genitori, la quale viene esercitata da entrambi anche nel momento in cui la coppia sia separata, come si vedrà nel prossimo paragrafo.

---

<sup>25</sup> Giacobbe G., *La famiglia nell'Ordinamento Giuridico Italiano. Materiali per una ricerca*, op. cit., p. 195.

### **1.3.3 Affidamento dei figli in caso di separazione dei genitori**

A seguito di una separazione coniugale e in presenza di figli minori, è necessario indicare se a uno o a entrambi i genitori spetta il loro affidamento. Quanto asserito nell'art. 147 c.c., in cui, lo si ricorda, si esprime che entrambi i genitori sono tenuti obbligatoriamente a provvedere al mantenimento, istruzione, educazione e assistenza morale dei figli, rispettando le loro inclinazioni personali, naturali e le loro capacità e aspirazioni, deve essere garantito anche nei casi di separazione coniugale. Per prima cosa è necessario determinare quale sarà l'affidamento dei minori, quindi determinare il rapporto tra genitori e figli. In particolare l'art. 155 c.c., indica che il giudice ha l'obbligo di valutare la possibilità che i figli vengano affidati a entrambi i genitori, oppure che si stabilisca a quale dei due sia più opportuno affidarli. La direttiva è oggi quella di provvedere a un affidamento condiviso, ovvero che siano entrambi i genitori a essere affidatari in egual modo dei loro figli, pur esplicitando che la responsabilità genitoriale, anche in caso di affidamento esclusivo, appartiene comunque a entrambi gli ex coniugi. Con l'affermazione che la responsabilità genitoriale si mantiene in capo a entrambi i genitori, è vero anche che congiuntamente essi devono esercitare tale responsabilità in comune accordo e relativamente all'istruzione, l'educazione e la salute, secondo le capacità e le inclinazioni proprie dei figli, nel caso mancasse l'accordo la decisione è rimessa al giudice. È evidente che la priorità è lasciare a entrambi i genitori la stessa possibilità di vedere e trascorrere del tempo con il proprio figlio nonostante una separazione.

Il diritto prevede anche la possibilità, all'art. 155 *bis* c.c., che il giudice si trovi in condizioni di non decidere in favore di un affidamento congiunto, ma per uno esclusivo ad uno dei genitori, ritenendo l'altro non adeguato a realizzare il progetto educativo in favore del minore. Allo stesso modo, si prevede anche la possibilità che uno dei due genitori non sia in grado di esercitare la propria responsabilità genitoriale e che il giudice decida di porla in essere esclusivamente all'altro (art. 317 c.c.).

## 1.4 Conclusione

In questo capitolo si è visto un breve *excursus* storico dei cambiamenti della struttura familiare a partire dal '500, in particolare di come si è modificato il rapporto tra i genitori e i figli in seguito alla nascita di un sentimento familiare. Si è messo in evidenza come la distanza esistente tra loro sia andata via via diminuendo, lasciando spazio, nel tempo, a una maggiore vicinanza e un sempre più rinnovato affetto. Anche i numerosi cambiamenti all'interno della società hanno fatto sì che si modificassero i bisogni delle famiglie, cambiandone le priorità e le necessità. In particolare, il lavoro femminile è diventato sempre più basilare nella vita della società, essendo un aiuto importante per il sostentamento delle famiglie e fonte di soddisfazione e realizzazione personale per le donne stesse, oltre a una nuova indipendenza economica per loro, le quali hanno iniziato a prendere in considerazione sempre più di frequente la possibilità di divorziare dal marito e di uscire da situazioni familiari non gradevoli o inaccettabili. Si è visto come queste nuove condizioni familiari, determinate dal lavoro femminile e da famiglie divise dal divorzio, abbia comportato anche necessità diverse e nuove che la legge si è vista costretta a rendere esplicite. Per questo si ha iniziato a legiferare in merito al divorzio e a quanto ne deriva in seguito, poiché il momento in cui due persone mettono fine alla loro relazione sentimentale in modo esplicito, può essere fonte di disagio da parte dei genitori stessi e dei figli che vivono quel momento con loro. Si può trattare di un disagio temporaneo, destinato a placare la sua forza con il passare del tempo e il costituirsi di un nuovo equilibrio, ma può anche essere necessario un supporto alle persone coinvolte affinché il tutto possa essere superato. Nel prossimo capitolo ci si concentrerà proprio su questo aspetto, il sostegno e il supporto a una genitorialità che non si conclude alla parola fine di una relazione, ma che si protrae nel tempo ed esige nuovi equilibri. Non solo, si vedrà anche in quali altre occasioni può essere utile offrire un supporto a genitori che vivono momenti di difficoltà rispetto alla relazione con i loro figli.

## Capitolo due

### Essere genitori: tra incertezze e affiancamento

Nel capitolo precedente si è posto il focus sulla famiglia e sui cambiamenti da essa compiuti nell'arco della sua evoluzione. Parlare di famiglia, tuttavia, significa anche e necessariamente parlare di genitorialità, ovvero di quel particolare rapporto che si instaura tra genitori e figli. Pertanto, così come la famiglia si è modificata nel tempo, anche l'essere genitori non è sempre stato così come lo si intende oggi, sia in termini sentimentale che di azioni pratiche rivolte ai figli. Un esempio arriva proprio dall'*excursus* storico del capitolo precedente, in cui si è evidenziato come fosse solita esserci una distanza affettiva tra genitori e figli, distanza che è andata via via riducendosi sempre più man mano che la famiglia si è strutturata in modo più nucleare. Allo stesso modo, essendoci oggi non un'unica tipologia di famiglia, ma tante tipologie diversificate tra loro, è indubbio che anche l'essere genitori venga vissuto ed esercitato in maniera diversa a seconda delle situazioni e dei contesti socio-culturali. Oggi conosciamo famiglie costituite da due genitori e figli che vivono sotto lo stesso tetto, ma anche famiglie con genitori separati, famiglie monoparentali, famiglie con genitori separati i quali hanno costruito nuove famiglie con altre persone, o ancora famiglie che vivono una separazione dovuta alla permanenza di uno dei due genitori in carcere. Queste sono solo alcune delle tipologie di famiglie che convivono all'interno della nostra società, ma che sono accomunate da una serie di sentimenti, quali paura e senso di inadeguatezza che si presentano non solo all'insorgenza di una determinata problematica, spesso sorgono fin dal momento in cui si sta per diventare genitori. Tali sentimenti necessitano di essere accolti ed elaborati e, per farlo, diventano sempre più utili percorsi di accompagnamento alla genitorialità, i quali possono essere un valido supporto sia per i neogenitori, sia nei passaggi di crescita dei figli in relazione a quegli eventi che la famiglia vive: possono essere molti i momenti in cui si sente l'esigenza di avere un sostegno al proprio operato.

L'essere *genitori* porta con sé una miriade di emozioni e sensazioni, dalla felicità alla paura, dall'ansia alla contentezza. Fra questi sentimenti, è forte, e spesso presente, un senso di inadeguatezza legato al non sapere come comportarsi rispetto alla responsabilità

della persona cui rivolgere le proprie cure e rispetto all'idea del compito stesso. Si tratta di una serie di preoccupazioni che si fanno presenti nonostante il desiderio di avere un figlio, nonostante la voglia di essere genitori. Fanno capolino improvvisamente, di soppiatto, cogliendo di sorpresa i genitori. I motivi possono essere assai disparati. Pochi genitori ne sono esenti, provano provano o proveranno un senso di inadeguatezza nei confronti della responsabilità della crescita di un bambino e ognuno ha la necessità di sentirsi pronto. Non solo,

la globalizzazione, le crisi economiche, valoriali e politiche hanno destrutturato il modello familiare tradizionale, rinsaldando il bisogno di recuperare un'etica della famiglia. Sempre più [...] i genitori si trovano a dover fare i conti con l'incertezza e il disorientamento tipici della nostra epoca<sup>26</sup>.

L'essere genitori non nasce semplicemente da una condivisione di intenti, di ideali o di aspettative tra i due genitori, ma da una condivisione educativa espressa dalla

dimensione pedagogica dell'aver cura, fondata sulla condivisione educativa fra i due genitori, che implica un pensare insieme, un'aver cura insieme, partecipandosi reciprocamente speranze, timori e attese tipici della preoccupazione educativa<sup>27</sup>.

L'essere genitori è quindi un processo che si esplica insieme, in cui le azioni sono pensate insieme dai genitori, ognuno dei quali impara a esserlo pian piano, sulla base di quanto gli accade, da ciò che vive. Soprattutto ogni genitore fa riferimento all'immagine di genitorialità che ha dentro di sé, cioè al modello genitoriale elaborato durante la propria vita in famiglia. Ognuno elabora le azioni e le cure ricevute, impara da esse e da chi le ha compiute, seleziona ciò che desidera ripetere nel suo essere genitore e cosa, invece, preferisce accantonare. La genitorialità è la risultante di un rapporto tra l'idea che si ha dei genitori che si hanno avuti e la quotidianità di quanto si vive, un rapporto in perenne

---

<sup>26</sup> Perillo P., *Memorie familiari e genitorialità in trasformazione: raccontare le pedagogie della famiglia*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 1-2017, pp. 55-76, p.56.

<sup>27</sup> Iori V., *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*, Raffaello Cortina, Milano, 2005, p. 138 in Perillo P., *Memorie familiari e genitorialità in trasformazione: raccontare le pedagogie della famiglia*, op. cit., p.58.



divenire e, per questo, è un processo di apprendimento continuo<sup>28</sup>. Ma in un mondo sempre più globalizzato, in cui le distanze culturali si fanno sempre meno marcate, la famiglia inizia ad avere altri modelli di riferimento che si mescolano a quelli ricevuti. In particolare, i padri dimostrano di avere maggiori insicurezze, dovute al confronto fra un modello di padre autoritario, rispetto ad altri modelli di padri, più dialoganti, maggiormente dediti alle cure e a un maggior grado di affetto. I nuovi padri si trovano a doversi inserire all'interno di queste due polarità, quella normativa, retaggio di un modello paterno più legato a tradizioni passate e quella affettiva e a tentare di ritagliarsi un proprio spazio e modello di riferimento.

Da qui si può comprendere come definire la genitorialità non sia cosa semplice, poiché racchiude in sé diversi significati. Formenti ne individua alcuni, che indicano la genitorialità come uno *status*, quindi una specifica condizione, un *ruolo* che conferisce identità, un insieme di *compiti*, un *sentimento*, una *qualità morale* e la facoltà di accedere alla *funzione parentale*<sup>29</sup>.

## 2.1 Sostenere la genitorialità

Parlando di sostenere la genitorialità, è uso indicarla come funzione genitoriale, con l'intento di definire le competenze di un genitore, cosa egli sia in grado di fare o no. È innegabile che il concetto di competenza implichi al suo interno l'assenza o la presenza rispetto a qualcosa che si vuole prendere in esame e il sostegno alla genitorialità si rifà, molto spesso, a definire queste competenze. Non esiste un unico modello. Anzi, Formenti individua tre grandi aree:

i modelli che mirano a oggettivare le competenze di cura attraverso l'osservazione di indicatori comportamentali [...]; modelli centrati sul profilo cognitivo-affettivo del genitore [...]; modelli di valutazione dei processi interattivi e delle relazioni familiari<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Perillo P., *Memorie familiari e genitorialità in trasformazione: raccontare le pedagogie della famiglia*, op. cit., p.56.

<sup>29</sup> Formenti L., *Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, n.1-2008, pp. 78-91, p.83.

<sup>30</sup> Ivi, p. 85-86.

Come si può notare, l'area che più spesso manca quando si tratta di genitorialità è quella educativa e molto spesso non viene preso in esame il ruolo del pedagogo, per cui

La pedagogia ha il ruolo di indagare le pratiche dell'educare, il "fare" dei genitori, visti non più solo come portatori di ruoli e funzioni, ma come soggetti che inventano ogni giorno la realtà. Lavorare con i genitori significa concertare insieme le modalità di apprendimento utili, valorizzare il sapere personale, prendersi cura dell'esperienza. Il lavoro del pedagogo [...] dovrebbe promuovere forme di con-vivenza intra, inter e trans-famigliari e modi di con-porsi fondati sulla responsabilità, sul rispetto e sulla dignità di tutti gli attori in gioco<sup>31</sup>.

Il lavoro educativo sta proprio nel riconoscere il genitore come soggetto, come qualcuno portatore di emozioni, sentimenti, idee, ragioni, non solo come colui che ha un ruolo da portare a compimento. Molto spesso questi aspetti non vengono adeguatamente accolti, poiché si è maggiormente attenti al modo di comportarsi dei genitori, cosa fanno o non fanno, in cosa sono o non sono competenti, cosa fanno nel modo giusto e in cosa sbagliano. Il sostegno genitoriale dovrebbe avere il compito di cogliere non solo le fragilità dei genitori, ma anche, e soprattutto, le loro potenzialità.

Non sono solo le paure e le incertezze a costituire fonte di disagio per le famiglie. Ad esse spesso si accompagnano situazioni di povertà materiale ed educativa. Secondo recenti studi sulle disegualianze sociali negli Stati Uniti, è emerso che l'investimento di risorse genitoriali, di tempo e di risorse economiche nei confronti dei figli dipende dalla condizione di reddito e di istruzione in cui i genitori versano: genitori maggiormente istruiti e con maggiori possibilità economiche hanno maggiori risorse da dedicare ai loro figli e hanno maggiori possibilità di dare loro stimoli nuovi per la loro crescita<sup>32</sup>. Lo stesso avviene in Italia: la povertà in cui vive circa un milione di bambini rientra nella povertà educativa. È un'infanzia che vive nella mancanza di possibilità di apprendere, di praticare sport o di poter fruire di altri luoghi di socializzazione, di seguire le proprie inclinazioni. Si può notare un forte divario tra le regioni italiane: al Sud si verificano maggiori problemi

---

<sup>31</sup> Ivi, p. 90.

<sup>32</sup> Amato et al. 2015; Schneider et al. 2018 in Polini B., *IV piano nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Alcune osservazioni sulle strategie del sostegno alla genitorialità*, *Rassegna Italiana di Sociologia*, Fascicolo 1, gennaio-marzo 2020, pp. 177-189, p. 177.

legati a povertà materiali e alla crescita sociale dei minori, in cui vengono maggiormente privati di occasioni di poter vivere con i pari nella condivisione di passioni culturali e sportive, con l'aumento di fenomeni come bullismo e presenza di baby-gang. Nelle regioni del Nord, invece, i minori risentono particolarmente della fragilità dei legami familiari e delle conflittualità genitoriali<sup>33</sup>. In quest'ottica il sostegno genitoriale ha ritenuto doveroso tentare di diminuire le disparità legate alle condizioni economiche, per cui lo Stato italiano, a partire dalla L. n. 285/1997<sup>34</sup>, ha provveduto a stanziare fondi per limitare le difficoltà economiche che avrebbero inficiato la crescita dei figli. Il *welfare* italiano, pertanto, è incentrato sulla distribuzione di fondi e sul tentativo di colmare talune lacune economiche. Tuttavia, è meno orientato alla creazione di occasioni educative formative per le famiglie e i genitori. Vanna Iori afferma che

è necessaria una politica di *welfare* capace di entrare nei luoghi educativi e investire sulla presenza capillare degli educatori<sup>35</sup>.

È evidente come il *welfare* non deve esplicitarsi come mero salvadanaio cui attingere per colmare i vuoti economici, ma deve essere promotore di occasioni educative, di spazi entro cui agire in un'ottica anche preventiva delle povertà che le famiglie vivono. La lentezza che i genitori si trovano ad avere su loro stessi, deve essere allargata e deve poter guardare a ciò che circonda i genitori, alle loro relazioni, alle loro esperienze e al loro vissuto. In questo modo, i genitori possono essere valutati per il loro bisogno di aiuto e di sostegno, non per le loro mancanze.

A queste problematiche, si aggiungono poi altre questioni che investono le famiglie in condizioni di particolare vulnerabilità: problematiche relative a difficoltà economiche, a relazioni familiari e interpersonali conflittuali, che gravano sui problemi di coppia, con il conseguente aumento di separazioni e conflittualità. Altre difficoltà sono legate ai diversi contesti culturali e alle difficoltà organizzative dovute al lavoro dei genitori, spesso in una città diversa, i cui trasferimenti occupano necessariamente diverse ore della giornata e l'impiego di svariate energie. Tutti questi aspetti tendono a scalfire piano piano le

---

<sup>33</sup> Ivi, p. 178.

<sup>34</sup> Legge 285/1997 – *Disposizioni per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*.

<sup>35</sup> Iori V., *Investire sull'educazione per salvare il futuro*, Encyclopaideia, Vol.23 n.54 (2019), Editoriale, p.1.

relazioni in famiglia. È necessario, pertanto, mettere in atto azioni volte a sostenere la genitorialità.

## **2.2 Famiglie resilienti e promotrici di *empowerment*: il lavoro pedagogico**

Nel paragrafo precedente si è introdotto il concetto di vulnerabilità, ovvero l'insieme di quelle condizioni che pongono la famiglia in difficoltà e ne mettono alla prova la sua sopravvivenza, condizioni che possono essere interne o esterne alla famiglia stessa e che possono essere stabili o transitorie. Il sostegno alla genitorialità prende avvio anche da questa condizione di vulnerabilità in cui si trova la famiglia. Il lavoro pedagogico e di accompagnamento della famiglia deve muoversi proprio all'interno di questa vulnerabilità, non individuando ed elencando tutto ciò che non va all'interno della famiglia, ma aiutandola a mettere in atto azioni resilienti. È tramite la resilienza che la famiglia riesce a superare momenti difficili, a volte ritenuti insormontabili. Il termine resilienza indica la particolare capacità di certi materiali di piegarsi senza potersi spezzare, di resistere e quindi di poter superare il momento di pressione che il materiale stesso riceve senza subirne un danno. Tale concetto si può applicare anche al comportamento umano, nella modalità in cui le persone vivono momenti difficili e traumatici nella propria vita, ma riescono a superarli traendone forza ed energia. Si definisce, infatti, come

la capacità di attivare processi di riorganizzazione positiva della propria vita e di comportarsi in modo socialmente accettabile, a dispetto di esperienze critiche che di per sé avrebbero potuto sfociare in esiti negativi<sup>36</sup>.

È importante sottolineare che le persone, quando attuano un processo resiliente, non stanno solo sopravvivendo, lasciando passare quel momento, non stanno eliminando e dimenticando quell'evento negativo. Piuttosto le persone, partendo da ciò che di negativo stanno vivendo, costruiscono un percorso di vita che si basa proprio su quella sofferenza e da lì ripartono. Il lavoro educativo, grazie a percorsi di accompagnamento e di sostegno alla famiglia, fa sì che le persone implicate in momenti difficili della loro vita possano

---

<sup>36</sup> Milani P., Ius M., Serbati S., *Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo*, Pensa Multimedia Editore, Studium Educationis, anno XIV, n.3, ottobre 2013, pp. 71-80, p.74.

affrontarli in modo resiliente, in modo tale che la difficoltà non spezzi l'identità familiare ma la rafforzi, la arricchisca, la renda consapevole della loro difficile condizione e la renda capace di mettere in campo strumenti adatti a superare il momento. Non solo, il lavoro educativo mira anche a far emergere quelle risorse che esistono già all'interno della famiglia e che danno alla famiglia un potere. Per il pedagogo, si tratta di cogliere le potenzialità e abilità che permettono alla famiglia di

*poter progettare, poter sentirsi protagonisti della propria esistenza, poter cambiare, poter affrontare i problemi, poter avere risorse e utilizzarle*<sup>37</sup>.

Le famiglie vengono aiutate a riconoscere un potere che già risiede in loro, che le aiuta a diventare capaci di affrontare gli eventi ritrovando dentro di loro le risorse per farlo. Tale promozione di *empowerment* viene fatta affiorare grazie al lavoro educativo, che deve saper mettere in atto interventi e progetti finalizzati al saper riconoscere e poi usare quelle risorse. Inoltre, va ricordato che

I problemi non sono tutti ricondotti ai “soggetti in difficoltà”, ci sono responsabilità “altre” che non spetta a loro affrontare, che non devono essere tanto “bravi” da poter affrontare da soli; spetta a educatori e pedagogisti rilevarlo e denunciarlo, ponendo in campo azioni di mediazione e costruzione di reti al cui interno spetta a chi ha mandati amministrativi e politici individuare percorsi di superamento dai problemi stessi<sup>38</sup>.

È evidente come spesso i contesti di vita delle famiglie influiscono notevolmente sul loro vissuto, ponendo problematiche che nascono esternamente alla famiglia, ma che, però, si inseriscono all'interno. Pertanto, non è possibile pensare e progettare interventi che considerino la vulnerabilità solo come derivante dalla famiglia o dalla coppia genitoriale, ma va considerata anche come concausa di quanto accade nelle relazioni esterne, nei contesti di vita e nella società di riferimento.

Appare chiaro, pertanto, come il sostegno alla genitorialità sia un percorso di affiancamento che tenga conto di aspetti plurimi. Si tratta di una necessità che nasce da diverse cause e nel suo sviluppo di intenti deve saper considerare tutti gli aspetti, le

---

<sup>37</sup> Contini M., *Famiglie in difficoltà e cura educativa. Obiettivo: empowerment*, Pensa MultiMedia Editore, Studium Educationis, anno XIV, n.3, ottobre 2013, pp. 81-86, p. 85.

<sup>38</sup> Ibidem.

relazioni e i contesti che influiscono sulla famiglia stessa. Nel prossimo paragrafo si analizzeranno alcuni progetti e interventi di sostegno alla genitorialità che pongono il focus su aspetti differenti della vulnerabilità e della genitorialità.

## **2.3 Interventi educativi di sostegno alla genitorialità**

Sono diversi gli interventi già in atto a livello nazionale e internazionale nei riguardi della genitorialità e diversi sono anche i contesti in cui questi si realizzano. Di seguito si esamineranno interventi in atto sia in ambito di prevenzione, sia nell'ambito di un disagio già manifestato. Si sono individuate tre macro aree all'interno delle quali si sono inseriti alcuni esempi di progetti o modalità di intervento accumulati dall'aver come finalità la protezione del minore all'interno di genitorialità complesse e di difficile gestione. Le macro aree sono: contesti di vulnerabilità e negligenza familiare, contesti di separazioni della coppia genitoriale e contesti con genitori detenuti.

### **2.3.1 Vulnerabilità e negligenza**

La negligenza genitoriale è intesa da Lacharité *et alii* come

una carenza significativa o un'assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte<sup>39</sup>.

Non solo, la negligenza si trova in relazione alla vulnerabilità data dai contesti in cui le persone vivono, dalle interazioni che hanno con chi li circonda e con il contesto di riferimento. La vulnerabilità è intesa come qualcosa che potenzialmente può portare ad azioni negligenti che possono nuocere la sicurezza del bambino e il suo sviluppo. Azioni negligenti possono portare anche all'allontanamento del bambino dal nucleo familiare e il suo inserimento in luoghi ritenuti più sicuri, quali famiglie affidatarie o comunità residenziali. All'interno di questo ambito si vedranno il Programma P.I.P.P.I., che nasce proprio allo scopo di prevenire epiloghi di questo tipo, cercando di preservare la presenza

---

<sup>39</sup> Milani P., *P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale*, Pensa MultiMedia Editore, anno XX, n.1, 2019, pp. 7-21, p. 10.

del bambino nel nucleo familiare dando ai genitori il supporto di cui necessitano, le *Family Group Conference*, che hanno lo scopo di evitare l'allontanamento del bambino dalla famiglia, cercando di riunire non solo il nucleo ma anche la famiglia allargata affinché all'interno della stessa si possa trovare una soluzione di sicurezza per il bambino. Infine, l'*advocacy*, una pratica professionale che permette di far sentire la voce del minore nel momento in cui si prendono decisioni riguardo il suo futuro e un eventuale allontanamento dalla famiglia.

### **2.3.1.1 Il Programma P.I.P.P.I.**

Il programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione) è stato avviato nel 2011 in Italia. Nasce dalla collaborazione del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova e del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, con la finalità di aumentare la sicurezza dei bambini e il miglioramento della qualità del loro sviluppo<sup>40</sup>, diminuendo il rischio di maltrattamenti e il loro allontanamento dal nucleo familiare, allo scopo di prevenire tali condizioni per il minore.

L'obiettivo di P.I.P.P.I. è quello di inserirsi all'interno di questo spazio di vulnerabilità con interventi che evitino il verificarsi di azioni negligenti. Per giungere all'obiettivo il Programma prevede quattro dispositivi di intervento:

- percorsi intensivi di educativa domiciliare;
- gruppi con i genitori e con i bambini
- collaborazione tra servizi educativi per la prima infanzia, famiglie e servizi socio-sanitari;
- famiglie d'appoggio e forme diverse di vicinanza solidale.

Il metodo a sostegno di questi dispositivi è il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa dei bisogni di ogni famiglia, il quale si fonda su un principio fondamentale: la partecipazione della famiglia all'interno dei processi decisionali che la riguardano, essendo essa parte integrante dell'*équipe* di lavoro. P.I.P.P.I., la sua progettazione e la

---

<sup>40</sup> Certini R., "Famiglie vulnerabili": dal progetto P.I.P.P.I. alla costruzione di relazioni autentiche, *Pedagogia Oggi*, Rivista SIPED, anno XVI, n.2, 2018, pp. 261-274.

valutazione, è basato sul modello bioecologico dello sviluppo umano<sup>41</sup>, per cui, come accennato, la vulnerabilità non è data dai singoli individui, ma da tutto ciò che li circonda. In linea con la medesima concezione, anche la valutazione dei bambini viene fatta considerando i suoi bisogni evolutivi, le risposte delle figure parentali a tali bisogni e i fattori dell'ambiente<sup>42</sup>. P.I.P.P.I. include anche altre figure preposte al sostegno dei bambini in questione.

Questo è un programma di intervento che mira a sostenere la famiglia nella ricerca delle soluzioni per il miglioramento del proprio sviluppo, grazie al sostegno della comunità e della rete al cui interno si trova. È un programma che partendo da situazioni di svantaggio, di vulnerabilità e, a volte, di negligenza, dovrebbe permettere alla famiglia in questione di essere partecipe del proprio processo di miglioramento promuovendo *empowerment*.

### **2.3.1.2 Le Family Group Conference**

Le *Family Group Conference* nascono in Nuova Zelanda, ad Aotearoa, nell'ambito della tutela minorile, in particolare dalla necessità di trovare un nuovo e più efficace modo di lavorare con le famiglie Maori. Infatti, in particolare negli anni Ottanta del Novecento, il conflitto tra le famiglie e gli operatori era alto, esacerbato da un'incomprensione culturale reciproca che ha portato le famiglie delle minoranze etniche ad accusare lo Stato di aver avviato un'azione razzista nell'allontanare molti bambini e minori dai propri nuclei familiari, inserendoli in famiglie affidatarie o comunità, e di non comprendere e conoscere le loro usanze e tradizioni. Nel 1989 viene promulgato il *Children, Young Persons and Their Families Act* (CYPF), dopo aver consultato le comunità Maori e compreso quanto il loro sistema di crescita e accudimento dei bambini non sia solo compito del nucleo familiare, ma comprenda la famiglia allargata e la comunità stessa. Lo scopo delle *Family Group Conference* è di rendere la famiglia partecipe del processo decisionale che la interessa, valorizzandone la loro presenza nel momento in cui è necessario valutare un intervento di tutela minorile.

---

<sup>41</sup> Urie Bronfenbrenner (Mosca 1917-Ithaca 2005) ha teorizzato il *Modello bioecologico dello sviluppo Umano*, secondo il quale lo sviluppo umano è il risultato dell'interdipendenza dei vari sistemi che costituiscono la vita dell'individuo e che prendono il nome di Microsistema, Mesosistema, Ecosistema e Macrosistema. In Capurso M., *Una lettura secondo il Modello bioecologico dello sviluppo Umano*, Reserchgate, 2010, p. 85. <https://www.researchgate.net/publication/262601378>

<sup>42</sup> Milani P., *P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale*, op. cit., p. 12.



Il modello si basa su alcuni principi di fondo, contenuti nel *Principles and practice guidance*, il primo dei quali è che le famiglie devono essere informate in modo chiaro e appropriato sul processo della Family Group Conference. Seguono: il diritto della famiglia ad essere coinvolte nella programmazione e nell'organizzazione dell'intero procedimento, il diritto di ogni partecipante a essere riconosciuto come decisore, il luogo deve essere di supporto e sicuro oltre a poter garantire un tempo riservato alla famiglia, la famiglia ha diritto all'approvazione del proprio progetto di tutela e a ottenere i fondi per poterlo realizzare, infine, alle famiglie deve essere data l'opportunità di esprimere la propria opinione in merito al servizio ricevuto<sup>43</sup>. Colui che ha il compito di coordinare gli incontri è il facilitatore indipendente, il quale contatta e convoca i membri della famiglia coinvolti nel processo decisionale e convoca gli assistenti sociali e altre figure all'unico scopo di raccogliere informazioni sulla situazione del minore. Il facilitatore, infatti, è del tutto esterno al servizio che segnala una situazione di allarme e per questo è definito indipendente. Il suo compito è quello di dirigere il processo decisionale, non verso un accordo già pensato o una soluzione già individuata, ma deve essere di supporto alla famiglia affinché da sola possa individuare una strada da percorrere e, insieme, mettere a punto il proprio Progetto di tutela. A questo scopo, il modello prevede tre fasi: raccolta e condivisione delle informazioni, tempo privato in famiglia e una fase di raggiungimento dell'accordo. Nella prima fase la famiglia, anche la famiglia allargata, viene messa al corrente di quali sono le preoccupazioni nei riguardi del minore e quali alternative possono essere indagate. Conclusa questa fase si passa al tempo privato della famiglia, in cui il facilitatore esce dall'incontro per lasciare tempo e spazio alla famiglia di discutere e di individuare delle possibili soluzioni al problema. La famiglia è libera di richiamare all'interno dell'incontro il facilitatore qualora senta la necessità di un confronto, terminato il quale riprende il momento di tempo privato. Una volta conclusa questa fase, inizia la fase del raggiungimento dell'accordo che la famiglia dovrà portare avanti<sup>44</sup>.

Ciò che emerge da questo modello di lavoro con le famiglie è la volontà che la famiglia sia essa stessa promotrice di *empowerment* e capace di essere autodeterminante rispetto

---

<sup>43</sup> Maci F., *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference*, Erickson, Trento, 2011, p.46-49.

<sup>44</sup> Connolly M., Masson J., *Private and public voices: Does family group conferencing privilege the voice of children and families in child welfare?*, *Journal of Social Welfare and Family Law*, Routledge, 36:4, 403-414, DOI: [10.1080/09649069.2014.967989](https://doi.org/10.1080/09649069.2014.967989), 2014, p. 404-405.

alle decisioni da prendere nel proprio interesse. Quanto si vuole raggiungere, è la possibilità che la famiglia ritrovi all'interno di essa una soluzione al problema che le si prospetta davanti, sulla base delle proprie risorse, delle relazioni che ha instaurato e che vive, che sappia realizzare un legame con chi può esserle di supporto. Si parla di un *empowerment* relazionale, per cui l'operatore

da una parte cede potere alle persone affinché siano più capaci di affrontare i loro compiti di vita e, dall'altra, facendo questo riceve aiuto nello svolgimento del suo lavoro. In questo senso c'è relazionalità: è un processo di apprendimento reciproco. [...] La prima azione di cura messa in campo dall'operatore dovrebbe, dunque, essere quella di vedere e valorizzare le risorse esistenti, nella convinzione che ci sia molto da imparare dalla famiglia che ha di fronte, per aiutarla, contemporaneamente, a imparare da se stessa. Proprio in questa azione si sostanzia il processo di *empowerment* familiare<sup>45</sup>.

Il ruolo del facilitatore, in quest'ottica, è un ruolo di guida, di supervisione, egli non interferisce con le alternative che la famiglia individua come ipotetiche soluzioni. È un ruolo che tiene conto del potenziale emancipatorio insito nella famiglia. Lo stesso fanno le altre figure di riferimento, le quali sono interpellate al solo scopo di rendere note le difficoltà della famiglia e le problematiche, ma che non prendono parte al processo decisionale. L'aspetto che forse più di altri affiora in questo modello di intervento, legato al concetto di *empowerment*, è lo spazio dato alla voce della famiglia, intesa sia come nucleo, sia come allargata. Viene pensato uno spazio dedito al confronto, alle difficoltà che la famiglia pone sul tavolo, alle obiezioni poste alle probabili soluzioni. Non solo, è prevista la possibilità anche di dare voce a coloro che sono i diretti interessati di quelle riunioni: i bambini e i minori. Nelle *Family Group Conference* è prevista la partecipazione attiva del minore in questione, soprattutto è previsto l'ascolto di quelli che sono i suoi desideri, i bisogni e le volontà sul suo futuro. Spesso, però, è un diritto difficile da esercitare per i bambini o per tutti quei minori che non si sentono tranquilli e a proprio agio nell'esprimersi davanti alla loro famiglia riunita, motivo per cui frequentemente il minore viene escluso dalle riunioni familiari (potere in capo al facilitatore). Per poter espletare tale diritto, nel modello inglese, si è pensato all'*advocacy*, cioè un *avvocato*

---

<sup>45</sup> Maci F., *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference*, op. cit., p. 252.

*indipendente* per i minori<sup>46</sup>. Di questa funzione se ne parlerà più nel dettaglio nel prossimo paragrafo.

Il modello della *Family Group Conference* si è sviluppato anche in altri Paesi oltre alla Nuova Zelanda, in cui è il principale meccanismo decisionale per risolvere le problematiche riguardanti il benessere dei bambini. Gli altri Paesi in cui è stato introdotto sono Australia, Canada, Europa continentale (in particolare i Paesi Scandinavi), Stati Uniti e Regno Unito<sup>47</sup>. In particolare, in Gran Bretagna le *Family Group Conference* si sono sviluppate alla fine degli anni Novanta del Novecento, quando il *Family Rights Group* ha richiesto che un gruppo di esperti neozelandesi dessero loro informazioni e testimonianza della loro esperienza in proposito. Il governo inglese, colpito dal modello, promosse sette progetti pilota sul territorio inglese, di cui uno nel Galles. Nel corso del tempo, le *Family Group Conference* sono state riconosciute all'interno della normativa inglese, ma non sono ancora state riconosciute come un servizio a tutti gli effetti a cui le famiglie possono rivolgersi.

### **2.3.1.3 L'Advocacy**

Nel paragrafo precedente si è accennato all'*advocacy*, ovvero a

una pratica professionale che si propone [...] di rappresentare il punto di vista e i diritti degli utenti sostenendoli nel partecipare alle decisioni che li riguardano<sup>48</sup>.

*Advocacy* significa precisamente *dare voce* a coloro che faticano, in determinate situazioni, a portare sul tavolo decisionale le proprie volontà, desideri, bisogni. Per questo motivo è una pratica utilizzata nella tutela minorile, per permettere ai minori coinvolti in procedimenti volti a decidere riguardo la loro vita, di poter avere voce in capitolo e di esprimere i loro desideri all'ente decisionale. È una pratica che nasce in Gran Bretagna, sulla scia di una corrente di pensiero che, già a partire dal primo Novecento, credeva che al bambino dovesse essere garantito accudimento, protezione e che la sua crescita

---

<sup>46</sup> Ivi, p. 56.

<sup>47</sup> Connolly M., Masson J., *Private and public voices: Does family group conferencing privilege the voice of children and families in child welfare?*, op. cit., p. 404.

<sup>48</sup> Boylan J., Dalrymple J., Calcaterra V. (a cura di), *Cos'è l'advocacy nella tutela minorile. Guida per educatori e assistenti sociali*, Erickson, Trento, 2011, p. 7.

avvenisse nella consapevolezza dei suoi talenti messi al servizio del prossimo<sup>49</sup>. Dalla messa a punto di questo principio, sono trascorsi molti anni, anni in cui l'infanzia è stata posta al centro di dibattiti allo scopo di far emergere e riconoscere il diritto dei minori di essere ascoltati e di essere coinvolti attivamente nelle decisioni che li riguardano. L'*advocacy* inizia a essere presa in considerazione nei servizi sociali e sanitari per i minori a seguito del *Children Act* del 1989 in Inghilterra e Galles, del *Children Act* scozzese nel 1995 e, nello stesso anno, del *Children Order* dell'Irlanda del Nord.

L'operatore di *advocacy* ha la necessità di essere indipendente, ovvero di non far parte del circuito di presa in carico del minore nel procedimento della sua tutela, ma di esserne completamente esterno, così da garantire una posizione di neutralità rispetto all'intera situazione familiare ed essere portavoce del solo minore in questione. In questo modo egli ha la possibilità di essere concentrato sull'obiettivo di rendere il minore partecipe di quel procedimento e di assicurarsi che il suo punto di vista su ciò che lo riguarda sia espresso e preso in considerazione.

Ciò che è fondamentale nell'intervento di *advocacy* è la partecipazione del minore, un vero e proprio prendere parte alla decisione. Non solo al minore deve essere data la possibilità di esprimere ciò che gli preme che l'adulto conosca, ma è necessario anche che egli partecipi e che acquisisca una certa dose di potere all'interno della relazione. Affinchè ciò avvenga, secondo Percy-Smith<sup>50</sup> occorre che gli adulti coinvolti si mettano in una posizione di confronto e di scambio con il minore e con ciò che egli pensa, che siano in grado di essere in una posizione di apprendimento reciproco<sup>51</sup>. L'*advocacy* diventa un modo affinché la voce di chi solitamente è ignorato o non interpellato trovi uno spazio in cui essere accolta e ascoltata. Non solo, uno spazio in cui sia legittimo, per il minore, anche opporsi a quanto gli viene proposto e di manifestare le sue opinioni ed emozioni in proposito. Diventa evidente quanto l'*advocacy* possa essere un modo per aumentare il rispetto nei confronti dei bambini e dei ragazzi, nei confronti di ciò che

---

<sup>49</sup> Dichiarazione sui diritti dell'infanzia approvata dalla Lega delle Nazioni nel 1924, in Boylan J, Dalrymple J., Calcaterra V. (a cura di), *Cos'è l'advocacy nella tutela minorile. Guida per educatori e assistenti sociali*, op. cit., p. 19-20.

<sup>50</sup> Barry Percy-Smith è professore e direttore del *Centre for Applied Childhood, Youth and Family Research* nella *School of Human and Health Sciences*, all'Università dell'Huddersfield. <https://pure.hud.ac.uk/en/persons/barry-percy-smith>, ultima consultazione 3/02/2022.

<sup>51</sup> Boylan J, Dalrymple J., Calcaterra V. (a cura di), *Cos'è l'advocacy nella tutela minorile. Guida per educatori e assistenti sociali*, op. cit., p. 84-85.

pensano e di ciò che ritengono sia buono o non buono per la loro vita. Pertanto, l'*advocacy* è un intervento che non vuole essere oppressivo e permette ai bambini di non essere in condizione di subire le decisioni che il sistema del *welfare* prende nel loro interesse, ma che sono percepite dai minori stessi come delle prevaricazioni.

### **2.3.2 Separazione e divorzio della coppia**

In Italia, nel 2019, si sono registrati 85.349 divorzi e 97.474 separazioni<sup>52</sup>. È sicuramente un fenomeno in aumento, anche grazie alla semplificazione della procedura burocratica e delle tempistiche per ottenerlo, ma per la traumaticità che lo caratterizza è anche fonte di dolore e di smarrimento per la coppia che lo affronta, non importa se voluto o meno. Non solo in caso di matrimonio, ma anche la rottura di una convivenza, porta con sé il dolore di un progetto di vita che non è andato a buon fine, un progetto che fallisce. La separazione della coppia lascia alle persone una sensazione di smarrimento e di caos, lascia loro dolore e un senso di vuoto. La coppia che si separa si trovano ad affrontare, in contemporanea, diversi stati d'animo: per primo si trovano a convivere con la propria sofferenza, con quel dolore che non può essere sminuito, ma che può essere fonte di nuove prospettive. Allo stesso tempo, essi devono ridefinirsi, ricercare nuovi ruoli diversi da quelli legati alla relazione di coppia e vedersi, identificarsi, non come marito/moglie o compagno/compagna, ma come persone con identità distinte e indipendenti da quei ruoli. Infine, se genitori, essi devono continuare a essere genitori, ma se prima la funziona era svolta all'interno di una relazione che riuniva i due ruoli, ora la sfera coniugale e quella genitoriale sono costrette a prendere due strade differenti<sup>53</sup>. Proprio per la complessità di questo percorso interiore della coppia, si rende necessario un sostegno che sia capace di aiutare l'ex coppia a modificarsi, a rivedere i propri bisogni in funzione di una vita diversa da quella condotta fino a quel momento e dal progetto iniziale. Il sostegno mira, anche in questo caso, ad aiutare le persone coinvolte a individuare i propri punti di forza, a modificare il proprio modo di comunicare e a individuare le risorse utili a costruire nuovi progetti futuri. Questo tipo di percorsi, non solo sono rallentati dal dolore che ognuno ha

---

<sup>52</sup> Dati ISTAT, periodo di riferimento: anno 2019, pubblicato il 18 febbraio 2021, <https://www.istat.it/it/archivio/253756>, ultima consultazione: 3/01/2022.

<sup>53</sup> Zini P., *Il divorzio: tra sofferenza e possibilità di sostegno educativo*, Consultorio Familiare Oggi, 26 (2018/1), pp. 150-160, p. 151-155.

necessità di elaborare, ma ancor di più dalla forma che riveste quella sofferenza, che spesso prende le vesti del conflitto e dell'accusa reciproca. È in questo contesto che si inseriscono interventi di mediazione familiare, che si vedranno nel paragrafo seguente, ovvero di percorsi la cui finalità è aiutare i genitori a comunicare in modo efficace affinché il loro progetto genitoriale, che si mantiene comune nonostante la separazione, possa godere dell'impegno e della collaborazione di entrambi i genitori.

### **2.3.2.1 La mediazione familiare**

La mediazione familiare è una pratica in uso nell'ambito della separazione coniugale, o della coppia genitoriale, in diversi Paesi e può essere definita come un intervento non giudiziale da porre in essere nel momento in cui è presente una situazione di conflitto all'interno della coppia, tale da portarla alla decisione, consensuale o meno, di separarsi. Si tratta di un intervento esterno alla causa legale ed è guidato e gestito da un mediatore, una figura professionale in situazione di neutralità rispetto ai soggetti coinvolti. Tale pratica prevede l'accesso volontario della coppia genitoriale con lo scopo di aiutare le persone a condividere una modalità cooperativa e collaborativa negli aspetti che riguardano la loro separazione e, in particolare, per le decisioni riguardanti i figli. Ciò che la mediazione si propone di fare è di mitigare il conflitto presente nella coppia che si sta separando, al fine di comunicare in maniera efficiente per raggiungere degli accordi da poter realizzare in futuro e mantenere nel tempo. Ma è proprio il fatto di essere in una condizione di conflitto che pone la coppia in difficoltà, poiché il conflitto viene percepito come un fatto negativo, un qualcosa da evitare e da non affrontare e, per questo, la comunicazione diviene meno efficace.

L'aspetto di volontarietà della coppia nell'accedere alla mediazione, introduce i principi che ne stanno alla base e che mirano alla buona risoluzione del conflitto. La partecipazione volontaria, infatti, è il primo principio, poiché una forzatura non darebbe il risultato sperato. Per questo, il tribunale, o l'organo giudiziario, dovrebbe essere tenuto a informare le parti della possibilità della mediazione. Tale principio, in Europa, è applicato in maniera diversa dai Paesi, a seconda del proprio ordinamento. In Austria, a esempio, la mediazione avviene solo se è accolta in modo del tutto volontaria dai soggetti coinvolti, in Francia la scelta della mediazione è volontaria per le persone interessate ma il giudice può richiedere di essere informato. In Germania è previsto che la coppia che si

vuole separare, prima di avviare il procedimento giudiziale, deve aver preso in considerazione un percorso di mediazione e nel caso si decida di non effettuarlo, deve esserne data motivazione al giudice. La volontarietà dell'accesso alla mediazione è espresso anche negli ordinamenti della Svizzera, della Svezia, della Polonia. Altri Paesi hanno un ordinamento diverso, come la Norvegia, dove la mediazione è obbligatoria e si occupa degli aspetti che riguardano i figli, o i Paesi Bassi, in cui le coppie non possono ottenere il divorzio se prima non hanno preso in considerazione un percorso di mediazione familiare e i genitori devono presentare al giudice un progetto genitoriale prima di avviare il procedimento del divorzio. Il secondo principio è quello della riservatezza, per cui ai partecipanti viene assicurato il rispetto della loro *privacy* di quanto emerge durante gli incontri di mediazione. Con il terzo principio si assicura la neutralità del mediatore, poiché egli non deve essere coinvolto in maniera personale con il percorso di mediazione e ha il dovere di rifiutarsi qualora sia a conoscenza di fatti relativi a una delle persone implicate o di fatti che non siano emersi dal procedimento stesso. Per lo stesso principio, deve essere data grande attenzione anche alle sedute private che il mediatore conduce con uno solo dei coniugi, al fine di mantenere l'imparzialità e di evitare un coinvolgimento maggiore nei confronti di uno dei due a scapito dell'altro. Il quarto principio riguarda le decisioni che emergono dalla mediazione. Queste non devono essere scelte dal mediatore, ma dalle persone coinvolte grazie al raggiungimento di un accordo. Il mediatore, infatti, esercita una funzione di controllo, di guida e lascia che le persone trovino con i loro mezzi e le proprie risorse la modalità più corretta per loro per raggiungere a un accordo. Infine, il quinto principio riguarda la capacità del mediatore di gestire le disparità di potere all'interno della coppia che si sta separando e la sua competenza nel saper riequilibrare la relazione di potere tra i due. Il potere, infatti, deve essere detenuto da entrambe le persone in maniera equa, poiché è solo a loro che spetta il compito di prendere le decisioni<sup>54</sup>.

Si è iniziato a parlare di mediazione in ambito familiare quasi contemporaneamente in due Paesi: in Inghilterra e negli Stati Uniti. Nel 1978 a Bristol, in Inghilterra, viene istituito il primo servizio di mediazione familiare europeo, un progetto pilota voluto e ideato da un gruppo di avvocati di famiglia e di operatori sociali. Nei decenni seguenti si svilupparono diversi centri familiari che offrivano questo servizio, il cui scopo era quello

---

<sup>54</sup> Parkinson L., Marzotto C. (a cura di), *La mediazione familiare. Modelli e strategie operative*, Erickson, Trento, 2013, p. 45-50.

di migliorare la comunicazione tra la coppia che si stava separando, permettendo di raggiungere accordi condivisi riguardo a tutti gli aspetti della separazione, soprattutto quelli riguardanti i figli. Più o meno nei medesimi anni, lo stesso stava avvenendo negli Stati Uniti a opera prima di Coogler, nel 1978, e successivamente di Haynes<sup>55</sup>, nel 1981. Ciò che loro proponevano era una mediazione detta strutturata, messa a punto dall'*Harvard Negotiation Project* e basata sui principi della negoziazione ragionata. Il mediatore utilizza logica e razionalità per arrivare a quell'accordo, risultando più efficace se ci sono problemi concreti da risolvere e detiene molto potere all'interno della trattativa e tiene poco in considerazione l'emotività delle persone coinvolte. Questo, però, può ridurre la possibilità della coppia di essere parte attiva del proprio *empowerment*. Un altro modello è la mediazione trasformativa sviluppato da Bush e Folger nel 1994, in cui il mediatore non indica e non guida la coppia, ma lascia che siano i genitori a condurre la relazione, i quali, tramite ascolto e dialogo, hanno l'opportunità di sviluppare un nuovo modo di vedere la situazione. Questo approccio mira a una trasformazione delle persone, ma tiene poco conto della necessità delle stesse di raggiungere anche accordi concreti. Un terzo approccio è quello della mediazione narrativa, ideato da Burrell, Donohue e Allen nel 1990 e da Cobb e Rifkin nel 1991. Si basa sul fatto che i mediatori e i disputanti esercitano una continua influenza reciproca attraverso il dialogo. Il concetto di base è il *framing*, ovvero la "cornice". Ogni partecipante, narrando la propria storia, pone una "cornice" che ha il compito di poter delineare alcuni messaggi, far emergere determinati significati e poterne escludere altri. Man mano che la mediazione procede nel suo sviluppo, i significati mutano e la coppia crea nuovi *frames*, riconoscendosi l'un l'altro all'interno delle varie cornici. Uno dei limiti di questo approccio, però, sta proprio in chi narra per primo la propria storia, il quale potrebbe avere, o percepire di avere, un

---

<sup>55</sup> James Coogler è stato avvocato e consulente matrimoniale e inizia a ideare una procedura di mediazione familiare in seguito all'esperienza del suo divorzio avvenuto in maniera dolorosa. Nel 1974 crea ad Atlanta il primo centro di servizi di mediazione, il *Family Mediation Center*. Due anni dopo, nel 1976, contribuisce alla fondazione della *Family Mediation Association (FMA)*. In seguito crea una rivista e pubblica un libro in cui chiarisce le regole di mediazione matrimoniale. John Haynes è un esperto nel mondo socio-assistenziale e del lavoro e utilizza molte delle pratiche usate nella gestione dei conflitti nelle organizzazioni d'impresa, quali *brainstorming*, *problem-solving* o le tecniche di negoziazione ragionata e anche per l'uso di queste tecniche la mediazione viene definita negoziale. Nel 1981 pubblica *Divorce Mediation* che sarà la base della formazione dei futuri mediatori e nel 1982 fonda l'*Academy of Family Mediators* con Stephen Erickson e Samuel Marguiles. <http://www.mediazioneinfamiglia.it/isabella-buzzi-analisi-di-modelli-di-mediazione/> (Ultima consultazione 11/05/2020).



vantaggio raccontando per primo, mentre il racconto del partner potrebbe risultare una replica, una sfida di risposta alla prima narrazione.

Un modello che intende mettere assieme i vari aspetti dei modelli a cui si ha appena dato uno sguardo è quello della mediazione ecosistemica. Questo modello, il più usato in Italia e in Europa, si tiene particolarmente in considerazione che la coppia che si sta separando si trova in una condizione di conflitto, che coinvolge lati emotivi e lati più pragmatici, senza dimenticare i figli. I genitori, infatti, proprio per il conflitto e, a volte, l'astio che vivono, possono distogliere momentaneamente l'attenzione dal loro ruolo genitoriale. La mediazione, tenendo in considerazione il turbinio di emozioni che ognuno prova, può riportare il focus su quegli aspetti che sono andati in secondo piano, anche sui figli, e che hanno necessità di essere indagati. La mediazione mira ad aiutare i genitori nella comunicazione e nella cooperazione affinché entrambi possano ricoprire il loro compito in modo più sereno. La coppia, però, si trova a districare anche aspetti legati alla sfera legale ed economica e il mediatore deve avere una formazione in grado di poter guidare le persone nella comunicazione relativa a queste tematiche senza entrare nel merito dell'ambito professionale. Questo tipo di mediazione tiene in considerazione anche gli altri membri della famiglia, consapevole che ogni membro che è inserito nella relazione familiare porta a delle influenze nel nucleo stesso che non possono essere trascurate, si tiene conto, quindi, di nonni, zii, ma anche di eventuali nuovi partner dei genitori. Lo scopo è che tutti coloro che fanno parte della vita dei figli arrivino a cooperare nel loro interesse, aumentando la consapevolezza che ognuno che interagisce con loro ha effetto e influenza sui figli stessi. Questa influenza deve essere orientata verso la serenità e la costituzione di un nuovo equilibrio familiare, ritrovando un'unità degli affetti anche nella separazione di questi<sup>56</sup>.

Come si è accennato, il mediatore tiene in considerazione la presenza dei bambini e per dare loro voce, può attivare dei *Gruppi di Parola*. Questi gruppi, poco utilizzati, sono composti da gruppi di bambini che stanno vivendo la separazione dei propri genitori. L'essere riuniti, permette di rendersi conto che quanto sta accadendo loro sta succedendo anche ad altri e, per questo, non sono soli. Durante gli incontri, quattro della durata di due

---

<sup>56</sup> Parkinson L., Marzotto C. (a cura di), *La mediazione familiare. Modelli e strategie operative*, op. cit., p. 56-68.

ore, i bambini hanno la possibilità attraverso il gioco, la scrittura, il dialogo, il disegno o altre attività, di far emergere la loro sofferenza o il proprio disappunto per la situazione che stanno vivendo. Essi creano delle lettere in cui comunicano tutto ciò ai genitori, mettendoli a conoscenza del loro stato emotivo.

Per concludere, a partire dagli anni novanta del Novecento, la mediazione familiare è diventata, in quasi tutti i Paesi Europei, una forma di risoluzione del conflitto molto usata. In Italia, dal 2014, la mediazione è inserita all'interno del Codice Civile all'articolo 337 *octies* comma 2 per cui

qualora ne ravvisi l'opportunità, il giudice, sentite le parti e ottenuto il loro consenso, può rinviare l'adozione dei provvedimenti di cui all'art. 337-ter per consentire che i coniugi, avvalendosi di esperti, tentino una mediazione per raggiungere un accordo, con particolare riferimento alla tutela dell'interesse morale e materiale dei figli.

In alcuni Paesi la mediazione è obbligatoria per coloro che intendono separarsi, come nei Paesi Bassi o in Norvegia, mentre si mantiene volontaria in molti altri. Esiste il *Forum Europeo per la Formazione e la Ricerca in Mediazione Familiare*, che alla sua istituzione nel 1992, era composto da un gruppo di formatori da diversi Paesi europei e che ha portato alla pubblicazione di una Carta Europea degli Standard per la formazione in mediazione familiare<sup>57</sup>. Oggi, gli Stati membri hanno l'obbligo, in quanto vincolante, di seguire la *Direttiva Europea relativa a determinati aspetti della mediazione in materia civile e commerciale* adottata dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea del 21 maggio 2008, contenente i principi della mediazione sopra esposti. Inoltre, i mediatori, formati adeguatamente da enti riconosciuti, devono seguire un *Codice di Condotta Europeo* per gli Organismi di Mediazione.

---

<sup>57</sup> Ivi, p. 326.

### 2.3.3 La genitorialità in carcere

“Padri tossicodipendenti, truffatori, ladri e assassini generalmente non hanno occasioni per essere ascoltati nelle loro storie di persone e di padri. Non ci sono contenitori dove queste storie possono essere accolte.” – Vanna Iori<sup>58</sup>.

Quando, in questo lavoro, si parla di genitorialità e di sostegno, si deve allargare l’analisi anche a un contesto in cui il diritto di esercitare il proprio essere padre e madre, o il diritto di avere un rapporto con entrambi i propri genitori, non viene sempre garantito: quello carcerario. Molti bambini vivono l’esperienza di avere un genitore in carcere, trascorrono la quotidianità con l’altro genitore e solo alcuni momenti sono dedicati alla visita del genitore in carcere. Ma dietro a quella visita esiste un mondo di emozioni, di attenzioni, di domande e di silenzi che il figlio e il genitore detenuto hanno necessità di gestire in tutte le fasi del percorso della carcerazione, dall’arresto, alle visite in carcere, ai colloqui. Fondamentale, quindi, è individuare percorsi di sostegno alla genitorialità in grado di supportare le persone coinvolte e di accudire il legame tra figlio e genitore detenuto che rischia di essere gravemente leso. A livello normativo, l’Unione Europea, si impegna affinché i 27 stati membri siano allineati nelle misure di sostegno della genitorialità nel contesto del carcere e nella tutela dei diritti di figli e genitori. A questo riguardo, la *Raccomandazione Europea* del 4 aprile 2018 si propone come scopo, grazie all’individuazione di alcuni principi fondamentali, quello di proteggere e incrementare il rapporto dei genitori detenuti e i rispettivi figli. La Raccomandazione prende in considerazione non solo il caso in cui sia il padre il genitore detenuto, ma anche che lo sia la madre. In particolare, nel caso in cui la madre abbia uno o più figli di età inferiore ai tre anni, si concede che i bambini vivano con lei all’interno del carcere. Lo stesso vale qualora i bambini nascano durante il periodo detentivo della madre. Ciò che viene individuato come fondamentale è l’esigenza che alla madre e al bambino vengano date le necessarie cure mediche e sanitarie e che il momento del parto avvenga in strutture ospedaliere non detentive.

In Italia, a seguito delle Raccomandazioni Europee, è stato messo a punto un *Protocollo d’Intesa*, formato da otto articoli, affinché tali Raccomandazioni fossero meglio calate

---

<sup>58</sup> Cit. in Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E., *Genitori Comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*, FrancoAngeli, Milano, 2012, p. 31.

nel territorio italiano. In questi articoli, viene sottolineato il diritto del genitore detenuto di seguire la vita del figlio in tutti quegli eventi che lo riguardano, dal colloquio con gli insegnanti alla recita scolastica e le cerimonie. Soprattutto, viene ribadito che i bambini e la famiglia del detenuto non hanno a che fare con il reato da lui commesso e devono essere trattati da incolpevoli quali sono in ogni istante di permanenza all'interno del carcere.

Per quanto riguarda la detenzione femminile, con la Legge n. 62 del 2011, viene allungato il periodo in cui i bambini possono vivere con la madre detenuta, da tre a sei anni di vita, in strutture chiamate Case Famiglia. Con il Decreto del 26 luglio 2012, si chiarisce quali caratteristiche devono avere queste Case Famiglia, ossia non devono avere l'aspetto di un carcere, devono trovarsi all'interno di centri urbani, così da dare la possibilità alle madri di poter usufruire di servizi socio-sanitari, e ogni Casa non può ospitare oltre sei nuclei genitoriali. La situazione reale, però, non rispecchia quanto indicato e si scontra con alcune difficoltà. Le Case Famiglia hanno preso il nome di Istituti a Custodia Attenuata per Madri, detti ICAM, ma le madri che vi risiedono non possono usufruire dei servizi socio-sanitari come previsto e anche l'accompagnamento a scuola dei loro bambini avviene da parte di alcuni volontari facenti parte di associazioni di volontariato. Ai bambini deve essere assicurata la possibilità di godere delle libertà che spettano loro, per ottemperare al principio secondo cui non sono loro i detenuti ma le madri, e sono sempre i volontari che si occupano di garantire tale diritto, ad esempio portando i bambini al parco. Un altro problema è la numerosità di questi istituti nel territorio nazionale, nel territorio italiano ci sono solo cinque strutture (Cagliari, Milano, Venezia, Avellino e Torino). Agli ICAM si aggiungono poi le carceri femminili in cui è possibile avere la presenza degli asili nido, così che le madri possano tenere con sé i figli fino al raggiungimento di tre anni di età. Un'altra alternativa è la possibilità di trascorrere parte della pena agli arresti domiciliare fintanto che il bambino non abbia compiuto dieci anni, a patto che non si superi un terzo della pena della madre. È importante sottolineare che la possibilità che le madri detenute restino con i figli è determinato dal livello di sicurezza in cui i bambini vivrebbero, dal reato commesso dalle madri e dalla presenza o meno del rischio di fuga qualora si opti per la detenzione in un ICAM o per gli arresti domiciliari. I figli, infatti, devono poter vivere in assoluta sicurezza e nel modo più sereno. Le donne

che si trovano nei carceri sono circa il 4%<sup>59</sup> della popolazione detenuta e spesso sono madri. Alle spalle hanno, spesso, un vissuto di marginalità, di difficoltà economiche e di tossicodipendenza, oltre a un livello di istruzione molto basso. Molte di queste hanno avuto un passato di maltrattamenti e di violenze e hanno visto negli ICAM una via d'uscita e di tutela per i loro bambini. Coloro che non possono entrare negli ICAM per mancanza dei requisiti necessari, vengono inserite nelle carceri femminili o in carceri maschili che dispongono di reparti riservati alle donne. Non sono molti nel territorio italiano e per questo, spesso, le donne si trovano a dover andare lontano dal loro luogo di origine e dalla loro famiglia, rendendo più difficile la possibilità che i figli vadano a far loro visita.

Una buona parte della detenzione maschile è rappresentata da padri con figli minori. Si calcola che in Europa, i figli di detenuti, entro i 18 anni di età, siano circa due milioni. La legislazione prevede che possano vedere la famiglia tramite colloqui e rimanere in contatto tramite email e telefonate, ma queste possibilità incontrano diversi ostacoli. Il padre, che entra in carcere, inizia a provare sentimenti di imbarazzo e vergogna per la nuova condizione in cui si trova e si sente responsabile per avervi trascinato anche la sua famiglia. Egli si vede davanti un'immagine diversa di sé, che non sa collocare dentro di lui e non sa spiegare al figlio. Sono tante le domande che si pone e molte ruotano attorno all'immagine di sé come padre: che padre sono? Cosa penserà mio figlio di me? Che genitore potrò essere? Domande che faticano a trovare risposta, che non sanno dove orientarsi. A queste si aggiungono le preoccupazioni di cosa raccontare ai figli, come dire loro dove si trova il papà, motivare il perché non torna a casa. Come raccontare ai figli la verità? Sono domande che portano un peso troppo grande, a cui il detenuto, da solo, fatica a dare risposta. Nell'insieme di queste emozioni e nell'incertezza in cui si trova, spesso sceglie quindi di rimandare il momento del colloquio con il figlio, facendo passare anche molto tempo e aumentando una distanza che diventa via via sempre più grande e affollata di difficoltà. Spesso il compito di raccontare ai figli dove si trova il padre viene lasciato alla madre, che non sapendo che parole usare, come raccontare la verità, con il timore di rendere ancora più dolorosa la lontananza, preferisce raccontare di un lavoro lontano, motivo per cui il papà non può tornare a casa e può solo telefonare. Il padre detenuto si

---

<sup>59</sup> Dato del 2016, da <https://www.giustiziainsieme.it/it/giustizia-pene/548-principi-trattamentali-e-detenzione-femminile?hitcount=0> (Ultima consultazione 03/01/2022).

trova forzatamente fisicamente distante dal figlio, una distanza che, però, non necessariamente è prerogativa del carcere e, come afferma Vanna Iori, può essere simile a quella

discontinuità e latitanza nel rapporto quotidiano padre-figli, che certamente si accentua nella carcerazione, [e che] non è del tutto distante da molte paternità vissute nel carcere invisibile della dedizione alla carriera, o nella lontananza di chi, per lavoro, è spesso all'estero, o vive in un'altra città per tutta la settimana. Tutti padri che, pur essendo "in libertà", di fatto interrompono le loro relazioni con i figli, riducendole a pochi momenti di incontro: non molto più intensi delle "visite" carcerarie.<sup>60</sup>

Non è solo la quantità di tempo a costruire, a volte, una certa similarità tra un padre in carcere e un padre "in libertà", secondo la definizione di Vanna Iori, ma coesistono altri fattori. In genere, la paternità e il senso di appartenenza al ruolo di padre, avviene tardivamente rispetto al senso materno nella donna, poiché i padri sentono di avere un compito più normativo e meno affettivo rispetto alla madre, di essere portatori di regole e comportamenti etici, oltre al loro bisogno di essere il centro del sostentamento economico della famiglia. Tuttavia, in loro, emerge anche un ruolo più affettivo, maggiormente legato agli aspetti di cura e di dialogo. Proprio perché si trovano all'interno di queste duplici istanze, faticano a rintracciare nei propri comportamenti linearità con ciò che sentono di dover essere. Fondamentali sono, quindi, gli esempi di modelli paterni positivi, a cui far riferimento nei momenti di fragilità. Per questo, le incertezze di un padre detenuto, le fragilità, i dubbi, le domande, le preoccupazioni educative, sono, talvolta, le stesse che vive un padre "in libertà". La reclusione altro non fa che favorire la riflessione sugli interrogativi che investono anche una vita paterna "normale", andando a pescare nel proprio immaginario e nella propria memoria il modello di padre a cui si fa riferimento. È un percorso intimo e difficile, costituito anche da errori a cui il padre detenuto è posto davanti e con cui deve necessariamente fare i conti. Egli si trova a riflettere sul proprio ruolo educativo, chiedendosi come poterlo esercitare da detenuto, quale esempio può essere per i propri figli e, altro aspetto altrettanto importante, deve fare i conti con la

---

<sup>60</sup> Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E., *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*, op. cit., pp. 31-32.

consapevolezza di non essere colui che provvede al sostentamento per la propria famiglia, compito demandato ad altri.

In questi contesti, i padri devono avere la possibilità di sentirsi padri, di non ridursi al solo *status* di detenuto, ma di poter distinguere l'uomo che ha commesso un reato dall'uomo che è padre e che può essere ancora un buon genitore. Il carcere può portare al fatto che chi vi risiede sia portato a vedersi solo come detenuto e non senta di avere altro *status*. Diventa, quindi, primario che si mantenga vivo il ruolo di genitore, l'essere padre e la relazione con la famiglia. Mantenere questo legame tra il detenuto e i figli significa far entrare i figli nel carcere, in un contesto molto lontano, nell'aspetto e nella funzione, da quello a cui un bambino è abituato a conoscere. È anche grazie al mantenimento di questo legame che il detenuto ha un'occasione in più per riflettere su ciò che lo ha condotto al carcere e costruire le basi che gli permettano, una volta uscito dal carcere e scontata la pena, di affrontare il rischio di una recidiva. Infatti, una ricerca condotta dalla *British Society of Criminology* ha dimostrato che

garantire a un detenuto la possibilità di mantenere vivi e significativi quanti più ruoli possiede, sostenendo per esempio esperienze continuative e soddisfacenti con i familiari (attraverso visite, colloqui, contatti, scambi epistolari, spazi e modi adeguati alla piena espressione dei diversi status) riduce drasticamente il rischio di suicidi e autolesionismi, rendendo più efficace in seguito il reinserimento e limitando il pericolo di "ricadute" in comportamenti devianti<sup>61</sup>.

Come detto poco sopra, ai genitori detenuti è concesso una visita con la propria famiglia ogni mese e una telefonata a settimana, oltre alla possibilità di scrivere delle email. La visita del figlio al padre presuppone che il bambino sappia dove si trova il papà e, almeno in parte, il motivo per cui è in quel luogo. La visita implica anche un altro fattore che può rivelarsi traumatico: chiunque entri in carcere deve essere perquisito e i figli non ne sono esenti. Il luogo in cui si svolge la visita non è un luogo che restituisce sensazioni di calore e di affetto, ma risulta essere grigio, impersonale, freddo, non è un luogo che invita all'intimità. Inoltre, ogni visita ha la durata di due ore ed è preceduta da tempi di attesa

---

<sup>61</sup> [www.britisoccrim.org/volume7/001.pdf](http://www.britisoccrim.org/volume7/001.pdf) in Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E., *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*, op. cit., 2012, p.56.

anche molto lunghi. Spesso il detenuto non si trova in un carcere vicino alla sua casa ed è troppo il tempo necessario per raggiungerlo sommato a quello dell'attesa e della visita stessa. È soprattutto la relazione a risentire dei tempi imposti dal contesto. Padre e figlio giungono al colloquio carichi di emozioni, di aspettative rispetto ciò che l'uno vuole comunicare all'altro, ma nel momento dell'incontro le parole faticano ad uscire, l'ambiente circostante inibisce la relazione e non ci sono giochi o colori che aiutino padre e figlio a sbloccarsi. Le due ore concesse, possono così risultare infinite, perché non si sa cosa dire, non si sa come impiegare il tempo, con la paura del padre che il figlio si annoi. Oppure possono sembrare troppo brevi, perché nel momento in cui papà e bambino iniziano a sciogliersi e a parlare, il tempo loro dedicato finisce e devono bloccare il loro incontro, con la difficoltà di riprendere la volta successiva quanto interrotto precedentemente. Per questi motivi è frequente che i padri decidano di unire più visite in una, ma, in questo modo, facendo passare anche tre o quattro mesi tra una visita e l'altra. È qui che si inserisce il lavoro psicoeducativo di *Bambini Senza Sbarre*.

### **2.3.3.1 L'esperienza di *Bambini Senza Sbarre***

*Bambini Senza Sbarre* è una Onlus che si occupa di tutelare i minori con genitori detenuti, di tutelare il loro legame, di rafforzarlo e ripristinarlo attraverso un sostegno psicopedagogico a tutti coloro coinvolti, in particolare del nucleo familiare. L'Associazione è nata nel 1997, prima come gruppo facente parte dell'*Associazione Cuminetti* (già presente in carcere) e poi si è istituita nel 2002 come associazione senza scopo di lucro. Oggi è presente in diverse regioni italiane e fa parte della Rete Europea per i figli di genitori detenuti *Children Of Prisoners Europe* con sede a Parigi. Il suo scopo è

promuovere il mantenimento della relazione figlio genitore durante la detenzione e sensibilizzare la società civile perché si faccia carico dei diritti umani, sanciti dalle convenzioni internazionali, in favore dei minori separati dai propri genitori detenuti, affinché il diritto alla genitorialità venga garantito, culturalmente assimilato e reso parte del sistema valoriale<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Dal sito di Bambini Senza Sbarre, <https://www.bambinisenzasbarre.org/chi-siamo/>. Ultima consultazione: 03/01/2022.



Il punto di partenza alla realizzazione di tale scopo è racchiuso nello *Spazio Giallo*, che nasce nel 2007 all'interno del carcere di San Vittore a Milano. È uno spazio dedicato alle visite dei bambini ai loro genitori detenuti, con lo scopo di offrire uno spazio in cui bambini e genitori possano ritrovare la tranquillità di un dialogo che viene interrotto al termine di ogni visita. È uno spazio in cui gli arredi creano un ambiente idealmente staccato dal carcere: le pareti gialle (da cui il nome dello spazio e del progetto stesso), i giochi, i libri, sedie e tavolini a misura di bambino. L'ambiente è creato in modo tale che il papà detenuto possa essere agevolato nel riprendere e rinsaldare il legame con il figlio. Non solo, all'interno dello Spazio si aggiungono anche operatori che coadiuvano il genitore durante il suo incontro con i figli qualora ne avesse bisogno, ma sono anche pronti ad accogliere gli stati d'animo dei bambini nel momento in cui la visita termina e il papà deve tornare nella cella. È evidente come lo *Spazio Giallo* sia un luogo in cui si esercita un sostegno sia al detenuto, al bambino ma anche alla famiglia e a chi accompagna il figlio dal padre. Lo *Spazio Giallo* si definisce come

Un sistema che prevede linee guida e formazione per un approccio relazionale che investe il carcere nell'attività di accoglienza ambientale diffusa, interventi di attenzione e di cura al bambino che entra in carcere. Interventi di sostegno al nucleo familiare. Osservatorio di ricerca permanente. Un programma di formazione per la polizia penitenziaria che concilia accoglienza sensibile, controllo, sicurezza<sup>63</sup>.

La visita del bambino viene curata in ogni momento, dal momento dell'entrata in carcere, la sua attesa e preparazione per la visita, la visita stessa e il momento in cui il papà lo deve lasciare. Si definisce uno spazio di intervento psico-pedagogico, in quanto gli oggetti messi a disposizione delle persone non sono fini a sé stessi, ma vengono utilizzati dagli operatori presenti per curare la relazione, rinforzare il legame, anche aiutando il genitore detenuto a usare un linguaggio vicino al figlio, si ha cura della relazione anche con gli adulti che si trovano al di fuori del carcere. Lo Spazio Giallo è un luogo di accoglienza, di ascolto e di elaborazione. All'interno di questo spazio è presente anche l'attività laboratoriale artistica *Papà ti racconto*, in cui papà e figli disegnano assieme. Un'attività in cui il disegno non ha finalità diagnostiche, ma educative. Il disegno diventa un modo

---

<sup>63</sup> Dal sito di Bambini Senza Sbarre, <https://www.bambinisenzasbarre.org/spazio-giallo-nel-carcere/>.  
Ultima Consultazione: 03/01/2022.

di comunicare con un linguaggio diverso ma efficace nel sostenere il dialogo fra genitori e figli.

Come sopra evidenziato, per un bambino può essere traumatico anche solo l'ingresso nel carcere, per il tipo di ambiente che gli si prospetta davanti, per l'ansia e la paura nel rivedere il papà, per l'aspettativa o il non sapere cosa aspettarsi dalla visita. Per questo *Bambini Senza Sbarre* ha, inoltre, ideato il *Trovopapà*, un percorso che fin dal momento in cui i bambini entrano nel carcere, permette loro di fare una serie di azioni ogni volta uguali, così poter dare loro una routine rassicurante e che li permetta di sapere cosa aspettarsi dal momento del loro arrivo. A tale scopo, viene consegnato ai bambini una mappa orientativa con il percorso che devono seguire, il materiale didattico e da disegno. Le procedure vengono adattate ai bisogni del bambino.

In particolare, con le difficoltà relative alla situazione sanitaria dovute alla pandemia e in essere dal 2020, lo Spazio Giallo si è modificato aggiungendo lo *Spazio Giallo in Rete*, offrendo una possibilità di contatto tra genitori e figli anche da remoto. Si tratta di uno spazio, inoltre, che consente ai genitori di poter richiedere un aiuto per affrontare la propria genitorialità grazie al supporto di operatori professionali anch'essi in presenza, se possibile, o da remoto.

Un'altra attività proposta dall'Associazione è *Le regole del gioco* iniziato nel 2019, un programma in cui i papà diventano arbitri di una partita. Ne fanno parte i papà detenuti in esecuzione penale esterna e che hanno la possibilità, seguendo il percorso formativo professionalizzante, di diventare arbitri certificati. Per i detenuti è un modo di riprendere a seguire le regole ricoprendo il ruolo di chi le regole le fa rispettare. Per i figli è motivo di orgoglio e fierezza nei confronti dei loro papà<sup>64</sup>.

Nel 2020 viene attivato il Progetto Nazionale *Il carcere alla prova dei bambini e delle loro famiglie. Applicazione della Carta dei Diritti dei figli di genitori detenuti/protocollo d'intesa nazionale*, con durata 2020-2023. Lo scopo del progetto è far sì che il sistema penitenziario nazionale possa realizzare le condizioni affinché i bisogni dei bambini siano considerati e rispettati. Partner del progetto sono il Dipartimento dell'Amministrazione

---

<sup>64</sup> Dal sito di Bambini Senza Sbarre, <https://www.bambinisenzasbarre.org/le-regole-del-gioco/>. Ultima consultazione: 03/01/2022.

Penitenziaria e il Garante per l'infanzia e l'adolescenza e si svolge in 9 regioni, 17 carceri e con la collaborazione di 11 enti privati. Il progetto vede lo sviluppo di otto azioni:

- apertura di nuovi spazi gialli;
- percorsi integrati di tutela del rapporto mamma detenuta e figlio alternativi alla detenzione, con lo scopo di agevolare la formazione di case famiglia protette e strutture che possano sostituire la detenzione almeno nei primi anni di vita del bambino;
- gruppi di parola di genitori detenuti, dedicati ai detenuti, i quali possono avere uno spazio di confronto in cui ognuno pone sul tavolo la propria esperienza, per condividere momenti di sconforto, di criticità rispetto all'essere un genitore detenuto;
- colloquio con solo il papà, in cui papà e figlio possono avere la possibilità di un colloquio esclusivo senza la presenza di altri adulti (accompagnatori o altri parenti);
- speciali attività teatrali mirate. Si tratta di un'azione pilota per cui si applica il metodo teatrale a sostegno del rapporto genitoriale, in cui gli incontri laboratoriali vengono effettuati insieme da genitore/figlio al fine di rafforzare la conoscenza tra i due, il gioco, la relazione e la conoscenza;
- incontri di sensibilizzazione per le scuole sul tema dello stigma verso i bambini con un genitore detenuto;
- formazione nazionale della polizia penitenziaria, allo scopo di formare il personale detentivo sull'importanza della tutela della genitorialità in carcere.

La valutazione del progetto è affidata a *Aragorn Iniziative S.r.l.*, che monitora i tre anni di realizzazione e i due successivi e la *Carta dei Diritti dei figli di genitori detenuti* (valida in tutti i carceri italiani dal 2014 e al terzo rinnovo a dicembre 2021) è stata d'ispirazione per la *Raccomandazione del Consiglio d'Europa CM/Rec2018*<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Dal sito di Bambini Senza Sbarre, <https://www.bambinisenzasbarre.org/progetto-nazionale-il-carcere-alla-prova-dei-bambini-e-delle-loro-famiglie-applicazione-della-carta-dei-diritti-dei-figli-di-genitori-detenuti-protocollo-d-intesa-nazionale/#>. Ultima consultazione: 03/01/2022.

## 2.4 Conclusione

In questo capitolo ci si è concentrati sulla genitorialità, una relazione carica di emotività che può far sentire i neogenitori impreparati, a causa del carico di responsabilità che si percepisce nei confronti del proprio bambino, dei modelli genitoriali di riferimento che influenzano l'idea di che genitore si vuole essere e della complessità di ruoli di cui si è investiti. A questo possono aggiungersi diverse difficoltà, quali, a esempio, separazioni, problemi economici, casi di violenza, perdita del lavoro, allontanamento di uno dei genitori, affidamento dei minori che necessitano di una maggiore attenzione e, dunque, di un sostegno educativo. Quest'ultimo mira a rendere le famiglie e i genitori capaci di essere resilienti, ovvero di riuscire a superare le difficoltà e gli eventi avversi, cercando di riorganizzare la propria vita e ristabilire l'equilibrio perduto o crearne uno nuovo. Per fare questo, il lavoro pedagogico punta allo stesso tempo a promuovere *empowerment* nelle famiglie, in modo che le persone coinvolte trovino dentro di loro le risorse necessarie per praticare la resilienza e migliorare la propria condizione. L'intenzionalità del lavoro educativo è di non avere un atteggiamento giudicante, ma di alimentare e guidare le azioni, i pensieri e i comportamenti positivi, cercando di eliminare quelli negativi. In questo capitolo, ci si è soffermati su alcuni casi studio di interventi educativi nazionali e internazionali che hanno lo scopo di sostenere la genitorialità in tre contesti di disagio familiare: contesti di vulnerabilità e negligenza, contesti di separazioni della coppia genitoriale e l'essere genitori detenuti. Nella prima area si sono individuati progetti che utilizzano strategie per prevenire azioni negligenti all'interno delle famiglie con caratteristiche di vulnerabilità, strutture relazionali aperte come le *Family Group Conference*, con lo scopo di evitare l'allontanamento del minore dal nucleo familiare e, infine, o l'*advocacy*, che si propone di dare voce al minore in tutte quelle decisioni che lo riguardano rispetto al suo futuro dentro o fuori la famiglia. Nella seconda macro area, relativa alle separazioni, si è trattato della mediazione familiare, quel procedimento che vuole aiutare la coppia che si separa a mantenere rapporti di collaborazione per le decisioni che riguardano il futuro dei figli. Nella terza macro area, riguardante l'essere padre o madre in carcere, si è parlato dei progetti messi in campo dall'associazione *Bambini Senza Sbarre* finalizzati al mantenimento, sostegno e rafforzamento della genitorialità.

Nel prossimo capitolo si sposterà l'osservazione alla letteratura per l'infanzia, individuando quali aspetti della narrazione e delle storie sono utili al sostegno della relazione genitori/figli, oltre a un'analisi della rappresentazione della famiglia nelle opere destinate ai bambini.

## Capitolo tre

### **Siamo come creta nelle mani di chi narra<sup>66</sup>**

Nel capitolo precedente si è visto come la genitorialità, l'essere genitori, non sia cosa semplice. Si è visto quanto le paure e le preoccupazioni siano insite all'interno di ogni genitore, fin dal momento in cui si inizia a immaginare e pensare il figlio che sta per nascere. Spesso, tali preoccupazioni, unitamente alle vicissitudini quotidiane, possano essere da ostacolo a una vita familiare e genitoriale serena e creare, piuttosto, dei limiti all'interno dei quali si fa spazio una vulnerabilità cui la famiglia, da sola, non è sempre in grado di gestire e superare. Sono diversi i modi in cui il lavoro pedagogico è posto al servizio di queste famiglie che si trovano a dover ritrovare dentro sé il modo per rendere quelle fragilità dei momenti di riflessione, per ritrovare al proprio interno le risorse per valicare la loro condizione e creare nuove opportunità. In quest'ottica di sostegno e supporto si inserisce il mondo della letteratura per l'infanzia.

#### **3.1 Il valore pedagogico della narrazione**

Se si prova a pensare al momento in cui l'uomo ha iniziato a raccontare e a narrare si deve andare molto indietro nella storia. L'uomo narra da sempre, prima in forma orale, raccontando storie, favole e miti che fossero per le persone monito e insegnamento e che mettessero in luce virtù da imitare piuttosto che vizi cui sottrarsi, per garantirsi la sopravvivenza fisica e morale. Anche le fiabe hanno ricoperto questa funzione per un certo periodo, volendo mettere in guardia grandi e piccini dai pericolosi incontri nel cammino di crescita. Oggi le forme della narrazione sono diverse, per lo più in forma scritta e visiva, e hanno cambiato la loro funzione: non più solo per ammonire o insegnare, ma, soprattutto, per divertire e narrare storie di vita. Le storie, e le fiabe, in particolare hanno come scopo quello di meravigliare, di estraniare il lettore dalla quotidianità e di trasportarlo in quella di qualche personaggio, facendogli vivere nuove emozioni e peripezie. Le storie dominano la vita di ogni individuo: si legge, si guardano film, si

---

<sup>66</sup> Gottshall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014, p. 165.

racconta a un amico o un familiare la storia della propria giornata o di un particolare momento vissuto. Come afferma Jonathan Gottschall nel suo libro *L'istinto di narrare*, sono storie i sogni, quelli che si fanno durante la notte e quelli a occhi aperti, quando, ad esempio, immaginiamo di cambiare una situazione. Infatti

la mente umana cede impotente al risucchio di una storia. Indipendentemente da quanto ci sforziamo di concentrarci, di opporre resistenza, non siamo in grado di contrastare la forza di gravità esercitata dai mondi altri della fantasia.<sup>67</sup>

È questo che accade quando si è presi dalla lettura di una buona storia: si è rapiti da ciò che accade e l'immaginazione fa sì che ci si possa spostare da dove ci si trova, si può entrare nei luoghi del racconto che si sta leggendo, vederli, sentirne anche l'odore, provare brividi o affanno per il protagonista con cui ci si ritrova a seguirne le peripezie. Per il tempo che si dedica alla lettura, si ha la possibilità di non essere più parte del proprio qui e ora, ma di essere all'interno della vita di qualcun altro, si ha la possibilità di staccarsi dalla *routine* o dai problemi quotidiani e lasciarsi trascinare in altri mondi. Ci si può anche solo lasciar prendere dalla risoluzione di un problema, di un enigma, essere rapiti da un mistero di difficile risoluzione, dalle sfide o dalle prove che il protagonista deve superare. E quando si è immersi in un racconto, si prova addirittura una risposta fisiologica: si vive così intensamente i fatti e le avventure, che si può sentire il proprio cuore battere più velocemente, sentire l'affanno, ci si può cogliere intenti nel trattenere il fiato e ritrovarsi colmi di lacrime. Inoltre, le tante emozioni, che si provano durante la lettura di un racconto, agiscono sul lettore come una palestra emozionale. Non ci sono stati d'animo che non si è in diritto di provare, o emozioni troppo brutte e scomode da non dover essere accolte o rifiutate. Ognuna trova il giusto spazio all'interno delle storie. Sempre Gottschall afferma che

la letteratura offre sensazioni per le quali non dobbiamo pagare prezzi. Ci consente di amare, condannare, perdonare, sperare, sognare e odiare senza correre nessuno dei rischi che queste emozioni normalmente implicano<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Ivi, p. 21.

<sup>68</sup> Ivi, p. 74.

Leggere consente di fare pratica, di allenarsi per quelle che saranno, o che sono già, le vicissitudini senza finzione della vita di ognuno, con la differenza che nel libro siamo a riparo da quei rischi. Ed ecco che la finzione narrativa altro non è che

la più arcaica tecnologia di realtà virtuale specializzata nella simulazione di problemi umani<sup>69</sup>.

Quanto accade agli adulti intenti nella lettura di un romanzo, accade anche ai bambini con le opere di letteratura per l'infanzia. Anche loro, se non di più, vengono rapiti dai racconti e dalle fiabe, dai mondi fantastici e lontani e da vicende avventurose e ricche di *suspense*. Anch'essi possono provare, con i racconti, il senso di liberazione nel non dover effettuare censure emotive per tutte quelle sensazioni che, viene detto loro, non è giusto provare. Possono sentire la gelosia per un fratello o per un amico, possono provare la tristezza, la rabbia, l'odio, la paura, le stesse del protagonista che reca sollievo nel non farci sentire soli nel caos emotivo. Ci si ritrova, infatti, a empatizzare con i personaggi dei libri, a provare sentimenti per loro e con loro. Grazie alle narrazioni i bambini iniziano a fare conoscenza del mondo che li circonda, iniziano a familiarizzare con gli eventi che possono accadere, con le situazioni in cui si possono trovare ed esperiscono modi diversi di risoluzione delle difficoltà. Questo tipo di esperienza, difatti, non fa altro che aumentare la capacità di *problem solving*, ossia quella capacità di mettere in atto una serie di azioni volte alla risoluzione di un problema. Si parla qui di un *problem solving finzionale*, il quale

rafforza e ridefinisce le vie neuronali che consentono una navigazione competente nei problemi dell'esistenza<sup>70</sup>.

È chiaro, dunque, come il fare esperienza di tante sfide differenti e di risoluzioni, seppur all'interno di finzioni, aiuti il bambino e l'individuo ad allenare la propria mente e il proprio bagaglio emotivo a quelle che saranno le sfide reali della vita. Spesso, quelle emozioni in cui ci si riconosce, non vengono nominate dal narratore, ma lo stato d'animo viene descritto in modo tale che il lettore ci si riconosca. Si veda un esempio:

---

<sup>69</sup> Ivi, p. 75.

<sup>70</sup> Gottshall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, op. cit., in Campagnaro M., *Infanzia, adolescenza e resilienza. Zigzagando fra generi letterari e sfide educative*, Gli Argonauti, Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici, 2021, 1(1), p. 51-52.



la serata fragrante all'improvviso era fredda e pungente. Erano circondati da un'oscurità totale, impenetrabile, silenziosa, come se una mano gigante avesse gettato uno spesso mantello ghiacciato sull'intero vicolo, accecandoli. [...] Harry rimase immobile, spostando lo sguardo cieco a destra e sinistra. Il freddo era così intenso che tremava tutto, sulle braccia gli era spuntata la pelle d'oca e i peli sulla nuca erano ritti. Spalancò gli occhi più che poteva, gettando intorno uno sguardo vacuo, senza vedere<sup>71</sup>.

Il lettore non ha bisogno che gli venga dichiarato che Harry sta provando paura mista all'ansia, perché la narrazione da sola fa in modo che sia riconosciuto quel brivido, quella pelle d'oca, quel "mantello ghiacciato" in un qualcosa di già conosciuto e di già vissuto in alcune precise circostanze della vita. Rivederle vissute da altri, seppur all'interno di un mondo fantastico e di cui si è consapevoli del suo non essere reale, porta un grande conforto. Questo senso di riconoscimento e di familiarità è di notevole importanza, poiché ciò che contribuisce ad avvicinare il lettore al protagonista e il fatto di potersi rivedere in lui, non tanto negli eventi felici e gioiosi, quanto nelle difficoltà e nelle sofferenze. Come afferma William Grandi,

a volte capita che l'Altrove della narrazione, apparentemente, non sia così diverso dal Qui esperito ogni giorno. [...] L'Altrove delle narrazioni di genere è molto spesso spiazzante e straordinario, contribuendo ad alimentare nel lettore l'interesse, la meraviglia e la curiosità. [...] L'Altrove non è solo un palcoscenico per una commedia, ma diviene metafora di tensioni, conflitti e desideri che il nostro spazio quotidiano non riesce più a contenere. All'Altrove si delega il compito di rappresentare zone topograficamente impossibili, ma immaginativamente potenti<sup>72</sup>.

La narrazione finzionale, in particolare nelle opere per l'infanzia e nelle fiabe, si serve della metafora per far sì che questo catapultarsi nella storia avvenga in maniera totale. La metafora "è considerata un mezzo espressivo ed esplicativo del linguaggio finzionale"<sup>73</sup>,

---

<sup>71</sup> Rowling J.K., *Harry Potter e l'ordine della fenice*, Salani Editore, Milano, 2012, p. 29-30.

<sup>72</sup> Grandi W., *Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate. Infanzia, adolescenza e generi narrativi*, in Beseghi E., Grilli G., (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci editore, Roma, 2011, p. 135-137.

<sup>73</sup> Armenise G., De Leo D., *La tessitura metaforica della fiaba. Per una ermeneutica pedagogico-filosofica*, in Articoni A., Cagnolati A. (a cura di), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, FahrenHouse, Salamanca, 2019, p. 72.

un modo per entrare nelle storie e accogliere immagini mentali e sensazioni tanto forti da estraniare completamente il lettore. È quella costruzione immaginativa che contribuisce alla comprensione di situazioni, luoghi, stati d'animo, creando quel linguaggio simbolico necessario a creare collegamenti utili alla comprensione della storia e della realtà al tempo stesso. La metafora apre le porte dell'immaginazione, e permette di afferrare anche ciò che non è reale e di creare connessioni con gli eventi quotidiani della vita. È anche grazie alle metafore inserite nelle storie che i bambini possono sviluppare il *pensiero controfattuale*, quel

pensiero che permette all'uomo di ricostruire mentalmente dei mondi possibili (controfattuali) diversi dal mondo fattuale (reale). [...] è il pensiero controfattuale che permette all'uomo di agire sulla realtà e di modificarla<sup>74</sup>.

La metafora permette, dunque, di dare un significato maggiore al testo, creando connessioni e figure e aiuta la comprensione della narrazione. Lontana talvolta dal pensiero logico, essa mette in luce significati nuovi, permette di osservare la realtà da diverse angolazioni e creare nuovi percorsi di pensiero e di senso. Diventa quasi naturale potersi mettere nei panni del protagonista della storia che si sta leggendo, pensare a cosa fare al suo posto, ritenersi d'accordo o meno con determinate scelte e, di conseguenza, provare sulla propria pelle l'emozione che ne deriva. In questo cammino, la metafora incarna la capacità del racconto di dare al lettore ciò di cui ha estremamente bisogno, sia lui bambino o adulto: lo stupore e lo straniamento.

### **3.1.1 Narrare: una relazione educativa di cura**

Leggere può essere considerato un particolare modo di agire nella cura educativa, il cui fine è

mettere l'altro nelle condizioni di provvedere da sé ai propri bisogni, rendendolo capace sia di azioni cognitive, come individuare e stabilire criteri di priorità, sia di azioni concrete per soddisfare bisogni e realizzare obiettivi.

---

<sup>74</sup> Campagnaro M., *Lo scudo di Perseo. Fiabe illustrate e metafora*, in Campagnaro M. (a cura di), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Donzelli Editore, Roma, 2014, p. 54.

[...] una pratica che mira a procurare il benessere dell'altro e a metterlo nelle condizioni di decidere e di provvedere da sé al proprio ben-essere<sup>75</sup>.

Con questa definizione di cura educativa, Luigina Mortari individua una pratica, delle vere e proprie azioni che hanno lo scopo di portare al benessere dell'altro, attraverso la realizzazione di quella che Heidegger ha definito *aver cura*, perché in relazione con un'altra persona, anche detta una *cura autentica*<sup>76</sup>. In questo caso, ossia quando chi ha cura non si sostituisce all'altro, ma con azioni di guida, di monitoraggio, fa sì che egli diventi in grado di avere cura di sé. In questo senso, la cura autentica è una cura che non crea una relazione di dipendenza tra coloro che la vivono. La cura all'interno della relazione genitori-figli è di questo tipo, una cura autentica, che mira alla crescita dei figli come adulti non dipendenti dai genitori, autonomi, capaci di essere autodeterminanti nelle scelte che riguardano la loro vita, in grado di saper essere la fonte della propria realizzazione e soddisfazione personale e capaci di restituire, a loro volta, quelle pratiche di cura ricevute. Avendo chiaro questo pensiero, occorre riprendere quanto detto nel capitolo precedente rispetto alla genitorialità, più nello specifico nel concetto che la genitorialità non può prescindere da azioni che mettano in atto un'aver cura condiviso ed esperito da entrambi i genitori. Essi sono chiamati a mettere in pratica l'essenzialità dell'aver cura, essendo capaci di accogliere con *responsività* e *ricettività*, cioè in grado di cogliere i bisogni del figlio pur lasciandogli un proprio spazio e potere d'azione, dimostrando in questo modo di essere *disponibili emotivamente e cognitivamente*. L'aver cura si compone anche di *empatia* e *attenzione*, ovvero di un sentire quanto prova l'altro, la sua emozione, e così donargli un'attenzione sensibile, soprattutto significa dedicare del tempo all'altro, in questo caso ai figli, in una posizione di *ascolto*<sup>77</sup>. Sono queste, e altre qui non citate, le pratiche di cui si compone la cura e, di conseguenza, la relazione genitori-figli. La narrazione è anch'essa una relazione educativa che racchiude le caratteristiche della cura educativa, una relazione improntata alla gratuità<sup>78</sup>. Leggere e narrare hanno bisogno anzi tutto di un tempo dedicato, un tempo senza scadenze, un momento in cui, restando nell'ambito della genitorialità, genitori e figli hanno uno spazio

---

<sup>75</sup> Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006, p. 31.

<sup>76</sup> Ivi, p. 36.

<sup>77</sup> Ivi, pp.111-125.

<sup>78</sup> Lombello Soffiato D., *Le forme della narrativa: spazio educativo e progettualità educativa*, in Campagnaro M. (a cura di), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, op. cit., p. 37.

privilegiato a disposizione, in cui possono raccontare e raccontarsi. Il momento del racconto ha la possibilità di creare un legame affettivo tra adulto e bambino, oltre a

un repertorio visivo che diviene un immaginario visuale comune fra adulto e bambino. Scenari [...] e personaggi [...] si costituiscono come paradigmi visuali di investimenti emozionali che escono dal racconto e divengono modelli condivisi del pensiero visivo, risorse di rappresentazione e di confronto dialettico tra reale e immaginario, fra conscio e inconscio<sup>79</sup>.

Nella forma del libro, bambino e adulto reggono tra le mani la possibilità di confrontarsi su un terreno che diviene comune: il medesimo racconto, le immagini, le vicissitudini, ai quali, però, vengono attribuiti significati e sensi differenti sulla base delle esperienze e delle emozioni vissute da ognuno. Il racconto diviene il tramite per fare domande, belle o scomode, grandi o piccole, ma domande che si trovano nella mente dei bambini, che nascono da una curiosità e che non sempre riescono a porre ai loro genitori. Questi ultimi, allo stesso tempo, possono trovare nel racconto le parole per dare forma alle risposte, magari aiutati dalle metafore che si trovano all'interno delle storie. Infatti,

la narrazione finzionale [...] ben si presta a incentivare il dialogo e il rapporto generazionale imperniato sulla sintonizzazione empatica delle emozioni che emergono a seguito della lettura e attraverso un gioco di sguardi e condivisioni, poi seguiti dal confronto attraverso il dialogo<sup>80</sup>.

I racconti, proprio per quella capacità, di cui si ha parlato poco fa, di rendere conoscibile il reale per mezzo di fatti finzionali, metafore, riuscendo a rappresentare simbolicamente la realtà, facilitano il dialogo. Essi permettono di aprire finestre di comunicazione intergenerazionale che consentono di avere una maggiore comprensione sulle problematiche o, più semplicemente, sui naturali momenti di crescita dei figli e della relazione tra loro e i genitori. Condividere la lettura di una storia, dunque, consente a genitori e figli di dialogare, di potersi confrontare su tematiche semplici, difficili o della quotidianità e di poterne parlare. Consente di dare risposte a domande che non sempre

---

<sup>79</sup> Dallari M., *Raccontare come pratica di cura. Dal concetto di intenzionalità a quello di cura*, In Campagnaro M., Dallari M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento, 2013, p. 31-32.

<sup>80</sup> Armanise G., De Leo D., *La tessitura metaforica della fiaba. Per una ermeneutica pedagogico-filosofica*, in Articoni A., Cagnolati A. (a cura di), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, op. cit., p. 71.

trovano spazio nella frenesia di tutti i giorni e permette a entrambi di riconoscersi all'interno della storia, di non sentirsi soli nel proprio vivere e sentire.

### **3.2 La rappresentazione della famiglia nelle opere di letteratura per l'infanzia**

Per parlare di rappresentazioni della genitorialità all'interno delle opere di letteratura per l'infanzia è necessario fare un breve richiamo a uno dei luoghi centrali presenti nelle fiabe e nelle storie: la casa. La casa è un luogo che dovrebbe richiamare familiarità e un senso di sicurezza, un luogo che dovrebbe essere di protezione nei confronti di chi vi abita, dove i bisogni possono essere soddisfatti e le identità svelate. Non sempre la casa riflette queste sensazioni di benevola familiarità, spesso nella letteratura si trovano case non ospitali, nelle quali si consumano atti di orrore e di violenza, case in cui anche i genitori, coloro deputati alla cura e alla sicurezza dei figli, sono invece i carnefici e gli autori delle loro sofferenze. Si tratta di un luogo che è al contempo partenza e, spesso, ritorno, essendo il luogo lasciato dal protagonista per intraprendere il suo viaggio. La casa delle storie, quindi, ha in sé una duplice natura,

è il luogo che oscilla tra idealizzazione e iperrealismo, tra “focolare” e “nido di vipere”, tra essere-radice e essere-matrice-di-fuga; un luogo che accoglie e tutela, ma anche un luogo che violenta, emargina, uccide<sup>81</sup>.

Esattamente come talvolta accade nel mondo reale. Case di questo tipo non sono estranee ai bambini e ai lettori, sono case conosciute e in cui alcuni di essi crescono e vivono la propria quotidianità. Fortunatamente, non tutti i bambini, vivono all'interno di luoghi in cui è presente violenza e prepotenza, ma tutti sperimentano, prima o poi, momenti di sconforto, momenti in cui possono sentirsi a disagio tra le proprie mura domestiche, incompresi dai loro genitori, gli adulti di riferimento. In queste case, siano esse luoghi felici o sgradevoli, i bambini riescono a recuperare un luogo di rassicurazione in cui sentirsi protetti: la tana. Questo spazio rappresenta quel luogo intimo, raccolto, lontano dal mondo degli adulti in cui i bambini possono dare sfogo alle proprie necessità, ai sogni,

---

<sup>81</sup> Cambi F., *La casa: luogo-chiave della fiaba? Rileggendo le fiabe dei Grimm*, p. 60 in Lepri C., *Scene d'interni. Il perturbante nella fiabistica del Terzo Millennio*, in Articoni A., Cagnolati A. (a cura di), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, op. cit., p. 90.

ai desideri e anche alle paure. La tana diventa un mondo dell'Altrove, in cui l'immaginazione trova il suo spazio e modo di esistere, un mondo in cui le regole degli adulti non ci sono e che è riconducibile solo all'infanzia<sup>82</sup>. Il racconto può rappresentare una tana ideale, un luogo in cui rifugiare la mente, scollegare il pensiero dalla realtà e iniziare un viaggio immaginativo e mentale lontano dalle pareti domestiche. Si pensi, ad esempio, a una famiglia formata da genitori e figli che vivono sotto lo stesso tetto, una famiglia che comunemente verrebbe definita normale. Osservando la casa ci si accorgerebbe essere piena di oggetti e di arredi, a volte anche superflui (se pensi, ad esempio, ai casi in cui ogni stanza ha una tv, ogni abitante un computer e così via), spazi perfettamente funzionanti e funzionali, atti a precisi compiti. Una casa in cui non manca nulla dal punto di vista materiale, ma in cui si vivono poche relazioni per la diminuzione dei momenti conviviali, quei momenti trascorsi a dialogare e realizzare attività familiari. Spesso i bambini passano molto tempo fuori casa, il più delle volte per la necessità dei genitori di lavorare, trascorrendo la giornata tra scuola, doposcuola, attività sportive o ricreative. Il momento della cena non è più un momento di cui approfittare per raccontare, ognuno, la propria giornata o scambiarsi opinioni: la presenza della tv con la complicità della stanchezza della giornata, il più delle volte, fanno sì che la chiacchiera familiare sia sostituita dal vociare della tv stessa. I bambini, quindi, hanno sempre meno occasioni di confronto o di dialogo con i propri genitori, contribuendo ad aumentare la distanza intergenerazionale e i momenti di incomprensione. Se a questa situazione familiare, che, come si diceva poco fa, si definirebbe comunemente "normale", si aggiungono, ad esempio, difficoltà economiche, lavorative, separazioni e, a volte, forme di violenza, diventa evidente come i bambini abbiano sempre più necessità di uno spazio in cui sentirsi al sicuro e al riparo dal mondo travagliato degli adulti e che, necessariamente, li coinvolge. I bambini sono grandi costruttori di tane di tanti materiali diversi, ma quello che le accomuna è che al loro interno, per quanto lo spazio fisico sia angusto e gli oggetti miseri nella quantità, ci sono mondi inesplorati. Le storie offrono al bambino esattamente questo: il rifugio di una tana per scoprire mondi non conosciuti. Riallacciandosi alla relazione educativa di cura, nel momento in cui i genitori si fanno partecipi della lettura di un racconto o di una fiaba con il proprio figlio o figlia, si apre loro un varco nella tana,

---

<sup>82</sup> Campagnaro M., *A proposito di stanzucce tutte per sé. Evoluzione degli spazi domestici e raffigurazioni visive nella letteratura per l'infanzia*, Pedagogia Oggi, Rivista SIPED, anno XVII, n. 1, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia, 2019, pp. 171-184.

un'occasione per fare parte della scoperta di quel mondo e, quindi, del mondo interiore dei bambini. Diviene una possibilità per l'adulto di conoscere e riflettere sul vissuto del figlio in relazione alle situazioni di difficoltà che il bambino sta vivendo in quel preciso momento e, di conseguenza, in relazione alla sua crescita. La condivisione di un racconto e la condivisione di un Altro, diventa un momento di cura per cui il genitore dedica attenzione e tempo al bambino e al suo mondo. È da sottolineare, inoltre, l'attivarsi di quel processo di riconoscimento che permette ai bambini *in primis* di rivedersi nella storia narrata e nei personaggi.

Le opere di letteratura per l'infanzia offrono ai bambini immagini di famiglie diverse, di infanzia, di genitori, di orfanenze, di abbandoni, storie di vicinanza con la vita reale dei bambini. Infatti, richiamando quanto indagato nel primo capitolo, non si può parlare di famiglia e definirla in modo univoco, esistono oggi molte tipologie di famiglia e ognuna di queste affronta disagi e difficoltà a volte comuni, altre volte, più peculiari. I bambini hanno necessità di sentirsi accomunati nelle loro emozioni e di sentirsi parte di un sentimento comune. In parole povere, hanno necessità di non sentirsi soli e di essere visti, riconosciuti e soprattutto le loro emozioni esigono di essere accolte. Un bambino che sta vivendo la separazione dei genitori, che sente dentro di sé sensazioni di spaesamento, di una sorta di abbandono, forse anche di ingiustificate colpe, hanno bisogno di ritrovare queste sensazioni in altri e che le condividano con lui. Un bambino con due mamme o due papà, un tipo di famiglia che non è ancora così diffusa ma che esiste, ha l'esigenza di ritrovare e di riconoscersi in altre famiglie come la sua. Un bambino che, invece, vive il lutto di uno o di entrambi i genitori e ne soffre, necessita di ritrovare quella sofferenza in chi la abita come lui. Ancora, bambini che sono stati adottati e che hanno il cuore affollato di domande sul perché non vivono con i genitori biologici, ma con genitori che li hanno scelti, hanno bisogno di ritrovare quelle domande in altri che le pongono a loro stessi allo stesso modo.

Le opere di letteratura per l'infanzia, quindi, quale lente d'ingrandimento della realtà, non mancano di rappresentare i genitori e le famiglie, che nel corso del tempo hanno subito dei cambiamenti nel modo di essere presentati ai lettori. Scrive Alicia Vara López:

è risaputo che la letteratura per l'infanzia nel corso della storia ha diffuso modelli familiari gerarchici e autoritari, in cui le donne e i bambini e le

bambine vengono spesso considerati inferiori al padre. Tuttavia, negli ultimi anni si sono diffusi nuovi racconti orientati alla coeducazione, sia essa tramite la messa in discussione dei ruoli tradizionali nelle mura domestiche o nella rappresentazione di famiglie diverse dal modello egemonico<sup>83</sup>.

Il saggio da cui è tratta la citazione, *Desde los cuentos tradicionales al Tercer Milenio: modelos de familia en el álbum ilustrado*, continua mettendo in evidenza come la maggior parte dei ruoli presenti nelle fiabe tradizionale siano maschili e siano descritti come valorosi, intrepidi e forti, mentre le donne vengono rappresentate in modo più passivo, dedite alla cura della propria bellezza, alla cura della casa e bisognose di essere salvate. Ne sono esempi *Cenerentola* e *Biancaneve*, che vengono rappresentate come figure ingenua e servili contrapposte a matrigne e streghe, esempi femminili di maggior azione seppur nella sfera della malvagità. La stessa cosa accadeva nei libri destinati alla scuola, in cui la mamma, a partire dal secondo dopoguerra, veniva rappresentata come una figura tuttotfare, sempre gentile, ben disposta a curare in ogni momento figli e marito. Era spesso raffigurata in cucina e alle prese con la cura della casa, infatti

la mamma in casa fa tutto per amore e con un dolce sorriso sulle labbra, cosa che lascia supporre che non le costi nessuna fatica [...] fa tutto gratis<sup>84</sup>.

L'immagine era quella di una mamma affabile, dolce e presente per la famiglia, in grado di occuparsi di tutto senza fatica e con piacere. Di riflesso, l'immagine del padre è quella di un lavoratore, non presente per tutte quelle attività pratiche legate alla cura dei figli che erano demandate, piuttosto, alla mamma. Difficilmente vi era la rappresentazione di mamme lavoratrici, cosa invece ora più frequente. I ruoli dei genitori erano, quindi, ben marcati e distinti e la famiglia rappresentata era quella considerata tradizionale. La mamma, oggi, è presentata con maggiore autonomia e indipendenza, presente anche al di fuori della casa, in ambienti lavorativi o con attività non strettamente legate alla sfera

---

<sup>83</sup> Citazione originale: "Es bien sabido que la literatura infantil a lo largo de la historia ha difundido modelos familiares jerárquicos y autoritarios, en los que las mujeres y los niños y niñas figuran a menudo subordinados al padre. No obstante, en los últimos años han surgido nuevos cuentos que se orientan hacia la coeducación, ya sea mediante la puesta en duda de los roles tradicionales en el seno familiar o la representación de familias diferentes al modelo hegemónico". In López A. V., *Desde los cuentos tradicionales al Tercer Milenio: modelos de familia en el álbum ilustrado*, in Articoni C., Cagnolati A., (a cura di), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, op. cit., p. 149.

<sup>84</sup> Comes A., *La mamma: qualcosa è cambiato. Come si sono evoluti nel tempo i valori e stereotipi nella rappresentazione della mamma nella letteratura italiana per l'infanzia: le autrici degli albi illustrati*, *Legendaria*, Roma, n.125, anno 2017, pp. 56-62, p. 57.



domestica. La letteratura per l'infanzia inizia, quindi, a cercare di dare spazio a tutte le sfaccettature delle diverse tipologie di famiglie e di genitorialità. Le famiglie moderne iniziano a comparire nella letteratura negli Stati Uniti a partire dalla metà degli anni Settanta, mentre in Italia a partire dal 1987, quando viene fondata la collana Gl'Istrici per la casa editrice Salani con lo scopo di dare al pubblico storie di famiglie nuove rispetto al modello conosciuto. Lo stesso accade con la collana Ex libris, delle Edizioni EL, che sceglie opere che mettono al centro della narrazione tematiche difficili, problemi quotidiani della vita dell'infanzia<sup>85</sup>. Di recente costituzione è la casa editrice Lo Stampatello, fondata da Francesca Pardi e dalla moglie Maria Silvia Fiengo, che si propone di pubblicare storie che parlino di famiglie arcobaleno.

Per meglio comprendere il panorama editoriale contemporaneo, si citano, a titolo esemplificativo, alcune opere che offrono un orientamento sulle diverse tipologie di famiglie rappresentate nei libri per ragazzi.

Il primo è *Mamma Nastrino Papà Luna*<sup>86</sup> narra che tutte le mamme del mondo hanno i nastrini con cui legano il loro cuore a quello dei propri bambini. Non importa dove si trovino o quale sia il loro lavoro, quel nastrino si allenta e si allunga, non si spezza, è resistente e tiene mamma e bambino sempre legati. La mamma, per quanto sia occupata nelle proprie attività, è comunque presente per i figli. Nell'incipit si legge:

Tutte le mamme del mondo, tutte, hanno i nastrini. Tutte le mamme, anche quelle che vivono in cielo, o che fanno le pilote d'aereo o le astronau<sup>87</sup>.

La carrellata di mamme continua e nessuna viene lasciata fuori, nemmeno quelle che vivono in cielo: tutti i bambini possono rivedere la loro mamma tra quelle raccontate e tutti possono ritrovare il loro nastrino. I papà, invece, scelgono di raccontare una storia alla luna che riporterà ai bambini quando loro, cercandoli e non trovandoli, hanno bisogno dei loro papà. È un racconto che parla di una genitorialità che si vuol far presente anche nella lontananza, che ricorda ai bambini che i genitori sono sempre lì per loro anche quando sono lontani, anche quando vorrebbero esserci ma non possono. Un albo che

---

<sup>85</sup> Forni D., *Nuove famiglie nella letteratura per l'infanzia in lingua inglese e italiana: un'analisi dell'editoria contemporanea*, Italica Wratislaviensia, 8 (2), 87-102, p. 89.

<sup>86</sup> Nava E., ill. di Guicciardini D., *Mamma Nastrino Papà Luna*, Piemme, Milano, 2006.

<sup>87</sup> Ibidem.

affronta il tema delle famiglie omoparentali è *E con Tango siamo in tre*<sup>88</sup>, la storia di due pinguini maschi che vivono all'interno di uno zoo e che, siccome si vogliono bene, cercano di covare un nido di sassi da cui, però, non nasce nulla. Il custode dello zoo, vedendo il loro amore, decide di mettere nel loro nido l'uovo che una coppia di pinguini aveva abbandonato. Da quell'uovo nasce Tango, il loro piccolo pinguino e da quel momento saranno una famiglia come le altre dello zoo. Un altro esempio è *Piccolo uovo*<sup>89</sup>, il cui protagonista, per l'appunto Piccolo uovo, non vuole nascere perché non sa in quale famiglia verrà accolto. Decide quindi di vedere cos'è una famiglia, com'è fatta e scopre che ne esistono di tante diverse.

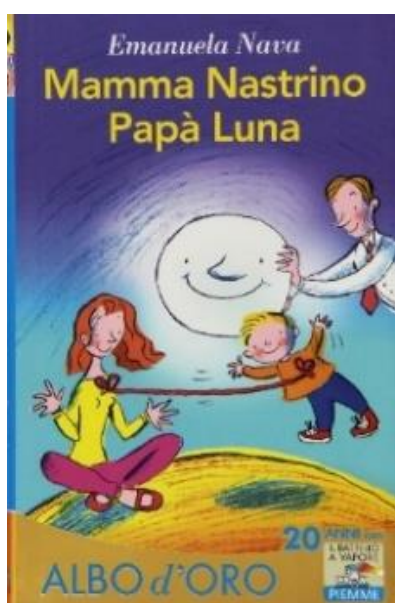


Figura 1: Nava E., Guicciardini D., *Mamma Nastrino Papà Luna*, Piemme, Milano, 2006. Prima di copertina.

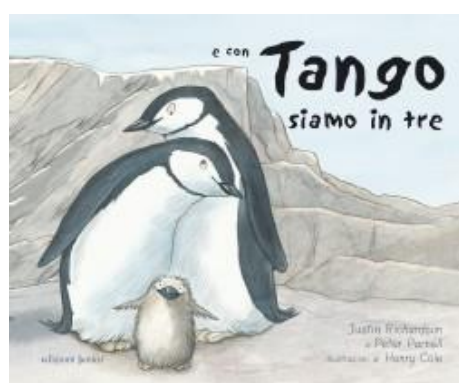


Figura 2: Richardson J., Parnell P., ill. Cole H., *E con Tango siamo in tre*, Edizioni Junior, Bergamo, 2011. Prima di copertina.

<sup>88</sup> Richardson J., Parnell P., ill. Cole H., *E con Tango siamo in tre*, Edizioni Junior, Bergamo, 2011.

<sup>89</sup> Pardi F., ill. Altan, *Piccolo uovo*, Lo Stampatello, Milano, 2011.

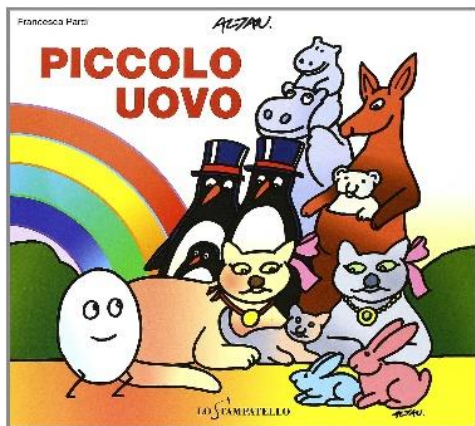


Figura 3: Pardi F., ill. Altan, *Piccolo uovo*, Lo Stampatello, Milano, 2011. Prima di copertina.

Nella sfera delle famiglie che hanno subito una separazione o delle famiglie ricomposte si trovano alcuni esempi. *Due di tutto*<sup>90</sup> è un albo in cui papà e mamma si dividono e così tutto si sdoppia: due case, due letti, due spazzolini, due bambole. Quello che invece la bambina vorrebbe è solo che tutti resti com'era prima, con la stessa casa, lo stesso letto, la stessa bambola e, soprattutto, l'abbraccio della mamma e papà, una da una parte e uno dall'altra. L'albo narra la rabbia e la sofferenza che subisce la bambina per la separazione dei suoi genitori, senza capirne il motivo e che cerca di sfogare in tutto il suo mondo, come la scuola. Solo l'arrivo di nuovi fratelli potrà farle ritrovare un nuovo equilibrio e nuovi abbracci. Nell'albo illustrato *La mia famiglia*<sup>91</sup>, al piccolo Matteo viene chiesto dalla maestra di disegnare la sua famiglia. Matteo, quindi, inizia e disegna la sua complessa famiglia, in cui compaiono i genitori, separati e con nuovi compagni di vita, che trascorrendo molto tempo a lavoro lasciano il protagonista con i nonni e con la badante di uno di questi. Ci sono poi i bambini che i genitori hanno avuto dalle nuove relazioni che a volte sono fratelli per Matteo e a volte no, facendo trasparire un po' di gelosia e una leggera sofferenza. Ogni personaggio viene rappresentato con caratteristiche particolari e tutti nelle loro casette collegate da sentieri tratteggiati. Il racconto mette in luce la complessità delle grandi famiglie ricomposte, oltre al caos che ne deriva a volte e all'affetto. Un altro esempio può essere *Ti-To*, un racconto che fa parte

<sup>90</sup> Papini A., *Due di tutto*, Fatatrac, Casalecchio di Reno, 2006.

<sup>91</sup> Braghin G., ill. Nikolova V., *La mia famiglia*, Bacchilega Editore, Imola, 2015.

della raccolta *Il bambino di plastica*<sup>92</sup>, edito da Nord Sud. A Tito ogni giorno si rompe qualcosa, un giorno si rompe anche la sua famiglia e lui trascorre la settimana diviso tra qualche giorno con la mamma, qualche giorno con il papà e un giorno con la nonna, capace di farlo sentire intero e amato. Alla fine, da adulto, Tito ritroverà nei suoi tratti, parte della mamma e parte del papà, uniti in lui.



Figura 4: Papini A., *Due di tutto*, Fatatrac, Casalecchio di Reno, 2006. Prima di copertina.



Figura 5: Braghin G., ill. Nikolova V., *La mia famiglia*, Bacchilega Editore, Imola, 2015.

Anche per il mondo delle adozioni e degli affidi, la letteratura per l'infanzia offre delle opere, alcune delle quali sono *Mamma di pancia mamma di cuore*<sup>93</sup> e *Bambina affittasi*<sup>94</sup>.

<sup>92</sup> Ziliotto D., ill. Faccioli I., *Il bambino di plastica*, Salani, Milano, 2009.

<sup>93</sup> Miliotti A. G., ill. Ghigliano C., *Mamma di pancia mamma di cuore*, Editoriale Scienza, Trieste, 2003.

<sup>94</sup> Wilson J., *Bambina affittasi*, Salani, Milano, 2017.

Il primo è un albo illustrato che racconta la difficoltà delle “mamme di cuore” nel rispondere ai loro bambini quando chiedono se sono stati nelle loro pance. Ogni mamma vorrebbe dare la risposta più giusta, ma rispondere a queste domande coglie ogni mamma di cuore sempre impreparata. Il secondo, invece, è un romanzo a opera di J. Wilson, il primo di una serie. Racconta la storia di Tracy Beaker, una bambina che vive in un istituto per affidi che lei chiama “La Discarica” e cerca in tutti i modi di essere “affittata” da qualche famiglia. La vita di Tracy non è semplice, anzi ripiena di esperienze dolorose, ma, con ironia e anche dimostrandosi una bambina “difficile”, Tracy cerca sempre di trovare particolari e fantasiose strategie per contrastare i momenti difficili e andare avanti superandoli.



Figura 6: Miliotti A. G., ill. Ghigliano C., *Mamma di pancia mamma di cuore*, Editoriale Scienza, Trieste, 2003. Prima di copertina.

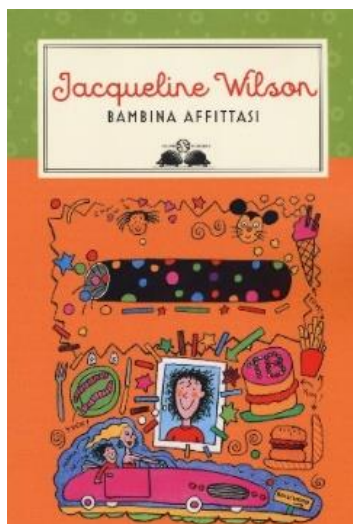


Figura 7: Wilson J., *Bambina affittasi*, Salani, Milano, 2017. Prima di copertina.

Un'infanzia tormentata e inserita in un contesto di violenza familiare lo si ritrova nel romanzo *Il libro di tutte le cose*<sup>95</sup>. Il protagonista, Thomas, vive in una famiglia in cui la serenità è messa a dura prova dal padre, violento e dispotico, che non comprende l'intelligenza, la curiosità e la fantasia del figlio. Thomas scrive tutto nel suo diario che chiama *Il libro di tutte le cose*, egli affida al diario quanto accade dentro casa e fuori, gli eventi difficili e quelli piacevoli. Soprattutto gli affida il suo sogno: da grande essere felice. Non possono mancare gli esempi di bambini che non vivono in famiglie accoglienti, come può essere l'esempio di *Matilde*<sup>96</sup> di R. Dahl, o di bambini che sono senza famiglia, come *Pippi Calzelunghe*<sup>97</sup> di A. Lindgren e *Harry Potter*<sup>98</sup> di J.K. Rowling. Matilde non viene affatto considerata dai suoi genitori, i quali non sono capaci di cogliere la genialità della figlia, la ignorano e vorrebbero allontanarla dai suoi amati libri. Matilde non trova conforto nemmeno a scuola, guidata dalla signorina Spezzindue, che odia i bambini e le bambine in particolare. Solo la sua insegnante, la signorina Dolcemiele, rappresenta un adulto di riferimento, capace di darle l'amore che brama, tanto che Matilde deciderà di lasciare la sua famiglia e di andare a vivere con la sua insegnante, la sua nuova mamma. Pippi, invece, è una bambina che vive sola: ha una mamma angelo (Pippi è orfana di madre) e il padre viaggia per mare nella sua nave

<sup>95</sup> Kuijer G., *Il libro di tutte le cose*, Salani, Milano, 2009.

<sup>96</sup> Dahl R., *Matilde*, Salani, Milano, 1995.

<sup>97</sup> Lindgren A., *Pippi Calzelunghe*, Salani, Milano, 1988.

<sup>98</sup> Rowling J.K., *Harry Potter*, Salani, Milano, 1998.

Saltamatta. Pippi non piange la sua solitudine, la madre è sempre presente nei suoi pensieri e la tranquillizza dicendole che lei “se la cava sempre”. Ha due amici e vicini di casa, Tommy e Annika, che diventeranno la sua famiglia per scelta, anche quando avrà la possibilità di partire con il padre<sup>99</sup>. Infine Harry, giovane mago orfano, costretto ad abitare per parte della sua vita con gli zii babbani che lo ignorano e disprezzano. Anche Harry si costruisce una famiglia non convenzionale, composta dai suoi amici che conosce nella scuola di magia e stregoneria di Hogwarts. Anche Harry, come Pippi e Matilde, non piange la sua condizione, ma trova modi e forza per superare le difficoltà che gli si pongono davanti nella sua crescita personale.

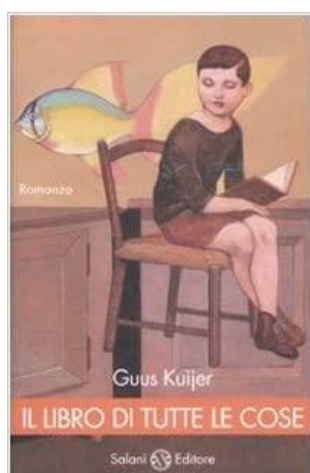


Figura 8: Kuijer G., Il libro di tutte le cose Salani, Milano, 2009. Prima di copertina

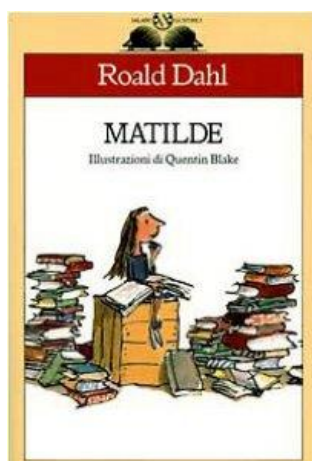


Figura 9: Dahl R., Matilde, Salani, Milano, 1995. Prima di copertina

---

<sup>99</sup> Trisciuzzi M.T., *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, Edizioni ETS, Pisa, 2018.



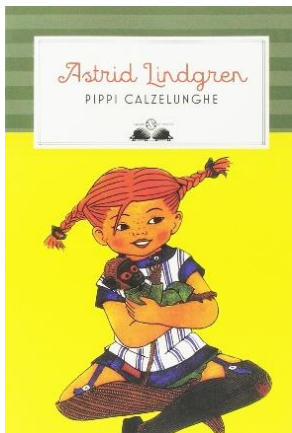


Figura 10: Lindgren A., Pippi Calzelunghe, Salani, Milano, 1988. Prima di copertina.



Figura 11: Rowling J.K., Harry Potter, Salani, Milano, 1998. Prima di copertina.

Gli esempi qui proposti, sebbene pochi rispetto alle proposte editoriali, mettono in evidenza come nell'intento di non edulcorare situazioni difficili, ma volendole presentare così come le si possono ritrovare nella realtà, si possa parlare di resilienza e di *empowerment* anche per i protagonisti delle storie. Nel prossimo paragrafo si vedrà meglio questo.



### 3.2.1 Le storie: palestre di resilienza

Nel secondo capitolo ci si è soffermati sul concetto di resilienza, su quella capacità di resistere e di superare gli avvenimenti avversi che la vita propone lungo il suo corso. Tale capacità, come si è visto, non è estranea alle opere di letteratura per bambini e ragazzi, in cui

le storie più apprezzate e amate [...] sono quelle che narrano di problemi, di sfide e, soprattutto, di vie da intraprendere per affrontarli e superarli<sup>100</sup>.

Le storie, reali o di finzione, sono costruite spesso attorno a un problema da risolvere o a uno stato d'animo percepito come un disagio per cui si vuole modificare la propria condizione. Da qui nascono avvincenti peripezie che portano il protagonista, e con lui il lettore, dentro a un viaggio, fisico e/o interiore, al fine di rivalutare, modificare e risolvere il problema causa di quel disagio. Ciò che colpisce i lettori, non è tanto il modo con cui quella situazione è stata risolta, quanto il fatto stesso di averle posto rimedio con le proprie forze. Difatti, in un'intervista Jacqueline Wilson afferma:

io scrivo spesso di situazioni disperate o terribili e non sopporterei l'idea che un bambino possa sentirsi sconvolto o depresso dopo aver letto un mio libro. Voglio che i bambini sentano che per quanto le cose vadano male spesso c'è un modo per conquistare la felicità<sup>101</sup>.

I protagonisti delle storie, quelle della Wilson così come di moltissime altre opere, hanno la loro forza nel riuscire a trovare soluzioni, a superare le difficoltà, spesso trovando dentro sé le risorse per poterlo fare. I protagonisti fanno esperienza dello stesso processo di *empowerment* che si è richiamato nel capitolo precedente, poiché è attivando le risorse che esistono al proprio interno che possono ottenere il riscatto rispetto alla condizione di svantaggio in cui versano inizialmente. È anche grazie alle loro peripezie che il lettore assaggia la possibilità di essere colui che si salva da solo, colui che può mettere fine a un disagio interiore o può trovare la forza di chiedere aiuto. Ciò che è sorprendente è che il

---

<sup>100</sup> Campagnaro M., *Infanzia, adolescenza e resilienza. Zigzagando fra generi letterari e sfide educative*, op. cit., p. 51.

<sup>101</sup> Intervista di Federica Velonà a J. Wilson dal titolo: *Jacqueline Wilson – Di fronte alle difficoltà...scoppiare a ridere*, LiberWeb, [https://www.liberweb.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20335:jacqueline-wilson-di-fronte-alle-difficolta-scoppiare-a-ridere&catid=1026&Itemid=233](https://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=20335:jacqueline-wilson-di-fronte-alle-difficolta-scoppiare-a-ridere&catid=1026&Itemid=233) (Ultima consultazione 03/02/2022).

tutto avviene senza un'esplicita dichiarazione d'intenti, senza che al lettore venga reso noto il raggiungimento di un particolare obiettivo se non il superamento della prova che è posta al protagonista della storia. Emblematici possono essere i romanzi distopici, tra i più famosi *Hunger Games*<sup>102</sup> e *Divergent*<sup>103</sup>, in cui il futuro, nella forma della riconquista di libertà e autonomia, è posto nelle mani di adolescenti che impegnano tutto loro stessi nell'obiettivo. Perché tanta attrazione? Maria Teresa Trisciuzzi risponde:

Forse perchè chi legge è alla ricerca di sensazioni forti, conosciuto anche come fenomeno del sensation seeking, oppure sente la necessità di affrontare simbolicamente le proprie paure. L'aspetto consolatorio è poter vedere che c'è sempre qualcuno che lotta per la giusta causa e che non si lascia soggiogare da un regime dittatoriale e da delle regole prestabilite. Che c'è qualcuno che lotta per i nostri diritti, una voce forte che ci difende e che, anche se lo scenario è desolante e disarmante, ci conduca verso una possibile rinascita. Questo percorso insegna ai giovani la resilienza<sup>104</sup>.

Davanti a mondi post-apocalittici, mondi con diversi ordini e regole, in cui la libertà e la sopravvivenza non sono scontati, piuttosto messi a dura prova, il lettore percepisce che nulla è statico e immutabile, comprese le situazioni più dure: tutto può essere affrontato e da tutto ci si può rialzare. Da situazioni estreme come queste, a situazioni più comuni, quotidiane e conosciute, come il vivere separazioni, distacchi, allontanamenti, anche lutti e violenze, la percezione non cambia, la si fa propria e la si sperimenta nel mondo reale.

Di seguito si presenta un progetto educativo realizzato in carcere che conferma come le storie e la narrazione in genere, favorite dalle metafore che creano nuove cornici di senso, possono diventare palestre di resilienza e rinsaldare fragili relazioni genitoriali.

---

<sup>102</sup> Collins S., *Hunger Games*, Mondadori, Milano, 2009.

<sup>103</sup> Roth V., *Divergent*, DeA, Novara, 2012.

<sup>104</sup> Trisciuzzi M.T., *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, op. cit., p. 130.

### 3.3 Rilegato come un libro: la letteratura per l'infanzia entra in carcere

*Rilegato come un libro. Raccontare e raccontarsi in carcere per ripensarsi padri senza sbarre* è una ricerca condotta dalle studiose Ilaria Filograsso e Rosy Nardone<sup>105</sup>, con la collaborazione della Casa Circondariale di Chieti, l'associazione Bambini Senza Sbarre e il Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative dell'Università degli Studi di Chieti-Pescara. Il progetto si è sviluppato tra il 2014 e il 2015, coinvolgendo 15 detenuti di età compresa tra i 27 e i 50 con figli. Si tratta di un progetto di ricerca-azione con un duplice obiettivo: capire come si modifica la relazione genitore/figlio durante una detenzione e sostenere la genitorialità con un percorso trasformativo di confronto, auto-riflessivo al fine di poter mantenere il proprio ruolo di padre nonostante la condizione di detenuto. Il progetto si è svolto a partire da una raccolta dei dati dei detenuti partecipanti e da un *focus group* relativo all'idea di genitorialità dei padri coinvolti in relazione alla detenzione. Dopodiché è stato proposto un percorso laboratoriale centrato sull'approccio alla lettura e alla narrazione come strumento di mediazione educativa. Lo scrittore Antonio Ferrara ha poi condotto con loro un laboratorio di scrittura e di narrazione. Se nel corso di questo capitolo si è detto che le storie hanno la capacità di portare il lettore in mondi in cui lui possa immedesimarsi e allenare la propria emotività e il proprio pensiero nei confronti degli eventi che già conosce e di quelli che verranno, è altrettanto vero che le storie acquiscono il loro valore educativo nel momento in cui quella storia acquista la possibilità di essere

liberazione di sé, di ri-composizione del passato e di ri-progettazione identitaria<sup>106</sup>.

La narrazione non solo assume il compito di modellare le azioni future sulla base di un ragionamento, ma diventa una riflessione sulle persone che si è stati e sulle azioni che si sono compiute. È una riflessione profonda di quanto quelle azioni hanno influito sugli altri aspetti della loro vita, in particolare sulla genitorialità e diventano terreno fertile per

---

<sup>105</sup> Ilaria Filograsso, Università di Chieti-Pescara, e Rosy Nardone, Università degli Studi di Bologna, sono state le responsabili scientifiche del progetto.

<sup>106</sup> Filograsso I., Nardone R., *Rilegato come un libro. Raccontare e raccontarsi in carcere per ripensarsi padri senza sbarre*, MeTis, VI, 1/2016, pp. 63-73, p. 66.

riprogettare un nuovo modo di agire. La narrazione e le storie divengono un modo per interrompere quella catena di pensieri che riproporrebbero continuamente atti criminali per favorire immagini positive, differenti e con nuove opportunità. Anche in questo progetto, il *focus group* prima e le narrazioni poi hanno fatto sorgere domande a cui non occorre dare risposte certe, l'importanza stava nel riflettere sulle domande, riflettere sulle risposte e confrontare le une con le altre dando importanza a ogni partecipante. Da quanto emerso dal *focus group*, è stata proposta la visione dello spettacolo teatrale *Pinocchio nero*<sup>107</sup>, in cui è centrale la tematica della metamorfosi e della trasformazione che ha permesso la riflessione sulla possibilità di poter cambiare se stessi e la propria vita:

il riconoscimento delle loro storie in quella storia, fatta a sua volta di storie di trasformazione identitaria di ragazzi considerati come “pezzi di legno” senza valore, esseri fangosi che si aggirano negli slum del paese africano, ha creato, con immediatezza, un contesto di riscatto, di possibilità, di empowerment: partire da sé, da come si è, senza inganni, per poter arrivare a come si vuole essere<sup>108</sup>.

Dalle riflessioni nate dalla visione di questa opera teatrale i realizzatori del progetto e i partecipanti sono giunti a ragionare sul concetto di identità, in particolare sulla loro visione di un'identità ormai statica, non soggetta a cambiamenti, irrigidita dalla condizione di detenzione e che ne condiziona l'essere padre. Per riflettere su questo aspetto, hanno scelto alcuni libri di narrativa per ragazzi, quali *Pinocchio*, *Dentro me*<sup>109</sup>, *Nel paese dei mostri selvaggi*<sup>110</sup> e *Ero Cattivo*<sup>111</sup>, che hanno veicolato l'introspezione dentro ogni partecipante nel riflettere che la completezza della persona è fatta dalla consapevolezza di forze e limiti presenti dentro ognuno. I realizzatori del progetto non hanno proposto libri a senso unico, con una sola chiave di lettura, ma hanno proposto opere ricche di metafore, di immagini svariate, diversificate e non di famiglie, opere con significati non-detti e non-dichiarati che potessero scardinare stereotipi o *cliché*. Era valorizzato, piuttosto, l'alterità, il diverso, il non convenzionale, tutto ciò che potesse

---

<sup>107</sup> Spettacolo teatrale a opera di Marco Baliani realizzato nel 2004 a Nairobi, in Kenya, con i ragazzi di strada.

<sup>108</sup> Filograsso I., Nardone R., *Rilegato come un libro. Raccontare e raccontarsi in carcere per ripensarsi padri senza sbarre*, op. cit., p. 68.

<sup>109</sup> Cousseau A., Crwther K., *Dentro me*, Topipittori, Milano, 2008.

<sup>110</sup> Sendak M., *Nel paese dei mostri selvaggi*, Babalibri, Milano, 1963.

<sup>111</sup> Ferrara A., *Ero cattivo*, San Paolo Edizioni, Alba, 2013.

ampliare la cornice di senso, aprire a nuove accezioni e che potessero offrire spazi di riconoscimento. Ancora una volta, è stata data evidenza alla potenza della metafora, che consente abbandonare categorie prestabilite e avvicinarsi a qualcosa di inesplorato e di ricostruire pensieri e idee avendo davanti un ventaglio di scelte più ampio e con diversi punti di osservazione. Questo pensiero ha fatto sì che i detenuti coinvolti potessero ripensare la loro vita e il loro essere genitori in modo meno rigido rispetto a quanto fatto nel *focus group* e hanno sentito il bisogno di narrare e di narrarsi, partendo dal ricordo dei propri genitori,

ne è conseguito uno stimolo a ri-pensare ai propri genitori superando la tendenza piuttosto rigida manifestata nel focus group, a considerare come mero passaggio di testimone, ribaltamento di ruoli naturale, come consegna una volta per tutte di un “fardello” a volte molto pesante, altre volte semplicisticamente idealizzato: un percorso di riflessione su di sé, di revisione aperta al cambiamento, non può non prescindere, invece, dalla rivisitazione della propria storia familiare, dall’interiorizzazione delle figure genitoriali che rappresentano – direbbe Freud – “l’architrave dell’inconscio”<sup>112</sup>.

Le narrazioni di loro stessi hanno portato i detenuti a mettere assieme i vari passaggi della loro vita, ad avere maggiore consapevolezza dei cambiamenti che sono avvenuti dentro e fuori di loro, potendo ripensare a quando sono stati bambini per individuare il genitore che vorrebbero essere. Soprattutto, i detenuti hanno capito che la detenzione non elimina la possibilità di essere dei buoni genitori, e lascia aperta la porta alla possibilità di poter costruire relazioni e nuovi significati con i propri amati. La narrazione e l’autobiografia, con le riflessioni introspettive e poi messe a confronto con la vita degli altri, con la potenza metaforica dei racconti che hanno svelato altri significati e mondi possibili, hanno permesso ai detenuti di ritrovare il desiderio e la forza di una nuova progettualità futura nel loro essere padre, sia dentro il carcere sia fuori.

---

<sup>112</sup> Filograsso I., Nardone R., *Rilegato come un libro. Raccontare e raccontarsi in carcere per ripensarsi padri senza sbarre*, op. cit., p. 69.

### 3.4 Conclusioni

In questo capitolo si è spostato il *focus* sulla letteratura per l'infanzia e, più in generale, sulla narrazione. Si è visto come il narrare sia parte integrante dell'uomo e del suo vivere quotidiano, tanto nel passato quanto nel futuro. È stato messo in evidenza che le storie hanno in sé la capacità di poter creare nella mente del lettore inferenze e pensieri che possono essere traslati nella vita quotidiana. Allo stesso modo, esse hanno la capacità di mettere in atto processi di *problem solving finzionale* e diventare palestre emotive per la vita di tutti i giorni e gli eventi che di questa vita fanno parte. Ad alimentare questi aspetti è presente la metafora, quel simbolismo capace di catapultare il lettore all'interno di significati non guidati dalla ragione e dalla logica, ma dalla meraviglia e dallo stupore offerti dalla storia. Tutto questo si presta e pone le basi per smuovere nel bambino le domande che naturalmente abitano la sua mente e di riconoscersi in quelle emozioni che gli vengono offerte nella storia. Se tutto questo accade condividendo la lettura della storia con i genitori, condividendone le immagini e le metafore, si è davanti a una relazione educativa di cura di cui i genitori stessi ne sono responsabili, al fine di poter guidare i propri figli in una crescita indipendente e autonoma. Per questo, la narrazione si presta a essere di sostegno e di supporto alla genitorialità, sia essa vissuta serenamente sia zoppicante e bisognosa di uno sguardo pedagogico più mirato. Le opere di letteratura per l'infanzia offrono rappresentazioni di tanti tipi di bambini e di infanzie e si è visto come la casa, ancor di più la tana, sia luogo privilegiato che accomuna tutte queste tipologie di bambini. La letteratura per l'infanzia cerca di rappresentare le famiglie nelle più svariate forme e di dare spazio di riconoscimento per chiunque voglia vedercisi dentro o si sorprenda a farlo, diventando vera e propria palestra di resilienza. Come esempio di questo spazio, è stato presentato il progetto svolto in *Rilegato come un libro*. In questo contesto in cui la genitorialità è appesa a un filo fragilissimo, che detenuti genitori e figli reggono da parte a parte nella loro lontananza, si ha prova di come la letteratura per l'infanzia, la narrazione e l'autobiografia siano ponti per riflettere su ciò che è stato, su chi si è stati, ma soprattutto di essere trampolino di lancio per nuova progettualità futura. Nel prossimo e ultimo capitolo di questa trattazione, si propone la presentazione di un caso di riavvicinamento padre-figlia a seguito di una separazione conflittuale.

## **Capitolo quattro**

### **La letteratura per l'infanzia in un caso di separazione ad alta conflittualità**

In questa trattazione, si è parlato di famiglia inteso come un termine non univoco, ma inclusivo di molte tipologie di famiglia esistenti nella società attuale. Di conseguenza si è affrontato il tema della genitorialità, ovvero di quella relazione che coinvolge genitori e figli nella vita quotidiana. Di questa relazione si è messo in luce quanto l'essere genitori sia complicato, difficile, intriso di emozioni contrastanti ed eventi esterni che, in alcuni casi, possono mettere a dura prova la relazione stessa. Allo stesso tempo, si è individuato nella narrazione e nella letteratura per l'infanzia uno strumento utile a creare cornici di significato e collegamenti con la realtà seppur all'interno di mondi fantastici, capaci, però, di far vivere a chi legge emozioni reali. In questo capitolo, si desidera, pertanto, analizzare un caso studio, a cui ho lavorato personalmente e che unisce il sostegno genitoriale con la letteratura per l'infanzia.

#### **4.1 La separazione della coppia genitoriale tra diritti e alta conflittualità**

Nel momento in cui una coppia decide di separarsi inizia un percorso difficoltoso per tutti coloro che ne sono coinvolti, anche per chi ha avviato la separazione stessa. La ex coppia sente l'esigenza di ricreare un nuovo equilibrio personale e quotidiano, di stabilire una nuova quotidianità e di elaborare sentimenti ed emozioni che la separazione ha provocato, in particolare il conflitto che ne scaturisce. Se la separazione avviene in una famiglia con figli, i genitori alle prese con il loro turbinio emotivo e di cambiamento possono focalizzare la loro attenzione non tanto sui figli e sui loro bisogni, quanto sulla situazione che stanno vivendo personalmente, limitandosi a fare in modo che i figli vedano il genitore che si è allontanato da casa.

La legge italiana<sup>113</sup> prevede che i bambini e le bambine passino la stessa quantità di tempo con entrambi i genitori, trascorrendo, nella pratica, parte della settimana con l'uno e parte con l'altro genitore. Tale necessità nasce dalla volontà di non penalizzare il padre nel suo rapporto con i figli, poiché questi sono spesso collocati presso la madre anche in presenza di un affidamento congiunto. Quanto però emerge nel vissuto quotidiano è assai diverso: i bambini e le bambine soffrono molto per questa nuova situazione che li costringe a cambiare casa, routine, amicizie, abitudini, adattarsi al modo di vivere di uno o quell'altro genitore. Si assiste ad un andirivieni di bambini con la valigia e un po' vagabondi, portati da una casa all'altra, in nome di "quel diritto" di tempo da trascorrere assieme tanto rivendicato dai genitori. Infatti

per i figli di qualsiasi età è fondamentale poter trascorrere una quantità adeguata di tempo con entrambi i genitori, seppur separatamente, ma lo sforzo di adattamento richiesto loro per adeguarsi ai contesti di vita paralleli in cui trascorreranno la quotidianità andrebbe ridotto il più possibile, onde scongiurare esiti infausti<sup>114</sup>.

Questo diritto rivendicato da ciascun genitore di trascorrere un pari tempo con il proprio figlio può essere causa dell'accrescere del conflitto già esistente nella ex coppia, che può arrivare a stravolgere l'equilibrio già precario all'interno della famiglia.

Tale conflitto può manifestarsi a due livelli: a un primo livello si riscontra un *conflitto formativo*, in quanto generativo di un'evoluzione nella relazione tra i due ex partner e non dimostra indicatori patologici. Nel secondo livello, invece, si parla di *alta conflittualità*, perché il conflitto non presenta un'evoluzione delle persone coinvolte, piuttosto si assiste a una volontà di annientamento. L'alta conflittualità della coppia separata

rappresenta proprio una delle modalità distruttive di espressione del conflitto intra-familiare che si palesa attraverso comportamenti degli ex partner caratterizzati da aggressività psicologica (oltre che fisica), prevaricazione,

---

<sup>113</sup> "deve in ogni caso essere garantita alla prole la permanenza di non meno di dodici giorni al mese, compresi i pernottamenti, presso il padre e presso la madre [...]" art. 11 Ddl S/735, Comunicato alla Presidenza il 1° agosto 2018, Riforma Pillon in Taraschi M., *La funzione affettivo-educativa dei genitori nell'affidamento "diviso". Una nota di commento pedagogico al disegno di legge Pillon*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 1 – 2019, pp. 81-96, p. 83.

<sup>114</sup> Taraschi M., *La funzione affettivo-educativa dei genitori nell'affidamento "diviso". Una nota di commento pedagogico al disegno di legge Pillon*, op. cit., p. 83.



prepotenza, strumentalizzazione e insanabile e protratto dissidio su qualsiasi, anche marginale, decisione da assumere soprattutto quando si tratta dei/delle figli/e<sup>115</sup>.

I figli sono coloro che più di tutti subiscono la violenza di questa conflittualità così intenzionata a sconfiggere l'ex *partner*, ritrovandosi nel mezzo di due genitori che, in qualche modo, non riescono a distaccare il pensiero dalla loro guerra personale. Spesso i bambini si sentono abbandonati, costretti a schierarsi a favore di un genitore, anche se non richiesto esplicitamente, che li pone, necessariamente, lontani dall'altro. I figli diventano testimoni di offese, di violenze fisiche o, più spesso, psicologiche, nella volontà dei genitori di voler denigrare l'altro. Spesso, prendendo le difese del genitore che ritengono più debole e bisognoso di protezione, rifiutando quello che ritengono più forte. I bambini e le bambine coinvolti in questo tipo di conflittualità riportano spesso anche al di fuori della famiglia il loro disagio, nella prestazione scolastica e nel comportamento, nelle relazioni con i pari, con eventuali forme di dipendenza<sup>116</sup>. Essi diventano l'oggetto della contesa, su cui entrambi pretendono di esercitare i propri diritti, utilizzando qualsiasi scelta come pretesto per rivendicare il diritto di parola e di decisione su di loro. Diventa evidente, pertanto, come la caratteristica di condivisione descritta nei capitoli precedenti, che necessariamente deve esistere nella relazione genitoriale anche quando la coppia non è più tale, nel momento in cui è in essere un conflitto ad alta intensità essa viene meno. Il conflitto porta a intraprendere lunghe cause giudiziali, che, in nome di un diritto del bambino o della bambina in questione, di fatto sono spesso rivolte a tutelare, invece, un "diritto" degli adulti. Il dovere del genitore non collocatario rischia di ridursi a un assegno di mantenimento del figlio, per cui la conflittualità ha modo di inalberarsi a fronte di un'ipotetica, non sempre effettiva, mancanza di pagamento. In casi di alta conflittualità non c'è limite alle accuse che un genitore può muovere all'altro e alla serie di denunce vicendevoli. In simili situazioni non c'è spazio per una genitorialità matura e positiva, per l'ascolto dei bisogni dei figli, e, a volte, per il rispetto di un tempo adeguato per elaborare la nuova condizione della propria famiglia. Fintanto che permane questa conflittualità, la ex coppia dimentica che

---

<sup>115</sup> Muschitiello A., *Lo spazio neutro per so-stare nel conflitto genitori-figli e tras-formarlo in conflitto formativo. Riflessioni pedagogiche in prospettiva fenomenologica*, MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 9(1) 2019, 363-379, p. 364-365.

<sup>116</sup> Ibidem.

la reale esigenza dei figli è trovare genitori disponibili tutte le volte in cui ne avvertano il bisogno; tutte le volte in cui avvertano la necessità, l'urgenza, di dialogare, di essere ascoltati, nella consapevolezza che i genitori rappresentano un punto di riferimento sicuro, attento, adulto, protettivo. [...] Essere "buoni" genitori è altro e molto più dell'applicazione di regole e, allora, la preoccupazione del legislatore potrebbe essere, piuttosto, quella di puntare sulla qualità delle relazioni tra i componenti del nucleo familiare, attraverso un'educazione alla riflessività e alla responsabilità<sup>117</sup>.

La caratteristica della protezione decade nel momento in cui i genitori si accusano e si offendono: in questi casi nessuno dei due è protettivo nei confronti del figlio. Anzi, è sovente il figlio a doversi fare carico del genitore da lui percepito più debole. La disponibilità del genitore di essere presente per il figlio anche quando "da calendario" non è il suo momento viene meno quando la conflittualità non consente di uscire dalle regole stabilite. Il tutto è aggravato da battaglie legali che si possono inasprire ancor più quando viene richiesta una Consulenza Tecnica d'Ufficio (CTU). Tale consulenza è uno strumento che il procedimento giudiziale utilizza nel momento in cui viene posto il dubbio sulla competenza genitoriale delle persone coinvolte. Lo strumento prevede che uno specialista, lo psicologo, valuti tali competenze in entrambi i genitori, monitorandone gli incontri tra figlio e genitori, ascoltando la ex coppia, i parenti prossimi o comunque chi influisce significativamente nella vita del bambino, gli insegnanti e il bambino stesso. Questa procedura ha un impatto emotivo e un livello di stress alti per chi ne è coinvolto, che trascorre molte ore con lo psicologo nell'espletamento della consulenza. Durante questo periodo i genitori rivivono il loro passato, il momento in cui si sono incontrati, l'intera vita di coppia. Rivivono i propri momenti felici e i momenti bui, altalenando sentimenti differenti: nostalgia, rancore, senso di fallimento, senso di colpa, rimpianti, oltre a un alimentare la conflittualità nel momento in cui l'incontro avviene congiuntamente. Tutti gli aspetti di questa procedura hanno delle ripercussioni sui figli, non solo quando questi ne sono direttamente coinvolti, ma anche di riflesso quando rivedono i genitori nel post-seduta. Se durante questo procedimento si ritiene che la conflittualità è tale da pregiudicare il rapporto di uno dei due genitori con il figlio, che

---

<sup>117</sup> Taraschi M., *La funzione affettivo-educativa dei genitori nell'affidamento "diviso". Una nota di commento pedagogico al disegno di legge Pillon*, Op. Cit., p. 83-84.

uno dei due non sia in grado di aver cura del figlio da solo, o non sia capace di mettere il bambino in sicurezza, il giudice può decidere di affiancare alla coppia alcune tipologie di intervento educativo con lo scopo di modificare e migliorare le modalità di relazione e di cura dei genitori con il figlio. Di seguito si riportano due degli interventi possibili: l'educativa domiciliare e lo Spazio Neutro.

#### **4.1.1 Educativa domiciliare e Spazio Neutro**

Con educativa domiciliare si intende un servizio in cui un educatore entra in un sistema familiare che presenta forti difficoltà educative e dove al suo interno sia presente almeno un minore, per un numero prestabilito di ore a settimana. L'intervento mira, quindi, a fornire un sostegno alla genitorialità al fine di risolvere la problematica attivando le risorse che già sono presenti nella famiglia in questione, tentando di promuovere *empowerment*. Si tratta di un intervento preventivo volto a riportare sul tavolo una responsabilità genitoriale consapevole prima che si renda necessario attivare interventi più duri<sup>118</sup>. La caratteristica principale di questa tipologia di intervento è che il *setting* è la casa, non è previsto un ambiente neutrale e l'educatore lavora adattandosi e adattando il *setting* alla vita delle persone, oltre a poter usufruire di spazi esterni, quali quelli di socializzazione o scolastici. Proprio questa possibilità, ovvero di poter uscire da uno spazio prestabilito come luogo d'incontro, permette all'educatore di condurre la famiglia in luoghi di socializzazione che possano essere anche luoghi di confronto tra pari. L'ottica dell'educatore, dunque, è privilegiata: egli vede da dentro la famiglia dinamiche reali, che non gli vengono riportate, ma a cui assiste di persona e sulle quali può intervenire e guidare senza dover attendere troppo tempo. Si tratta di un intervento che può essere attuato sia in casi in cui sia presente un'alta conflittualità, facendo sì che l'educatore trascorra alcune ore nella casa della mamma e altre nella casa del papà, sia nei casi in cui occorra sostenere specificatamente la relazione di uno dei due genitori con il proprio figlio o figlia.

---

<sup>118</sup> D'Antone A., *Educativa domiciliare e spazio neutro in qualità di servizi a sostegno della famiglia come sistema educativo: linee essenziali ed elementi per il ripensamento del curriculum dell'educatore sociale*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 1 – 2017, pp. 161-180, p. 163.

Lo spazio neutro è un servizio educativo che ha come scopo quello di ricostruire i legami tra genitori e figli quando hanno subito una rottura a causa dell'alta conflittualità, in modo da poter modificare quelle azioni di cura o relazionali inadeguate in favore di modalità più corrette ed efficaci. Si tratta, pertanto, di uno spazio neutrale in cui l'educatore predispone un *setting* che non favorisca l'una o l'altra parte. La presenza dell'educatore è costante, poiché il suo compito primario è assicurare la protezione del bambino e della bambina e monitorarla. È un servizio che si può definire regolato e regolante,

regolato perché caratterizzato da precise regole di comportamento che devono essere rispettate dai genitori [...]; regolante perché al suo interno le modalità di comunicazione e di interazione tra genitore incontrante e figlio vengono facilitate (nei limiti del possibile) e orientate dall'operatore privilegiando gli aspetti di accoglienza, comprensione e contenimento e al contempo limitando o evitando (se necessario) quelli disfunzionali per il/la bambino/a<sup>119</sup>.

L'educatore mantiene la stessa neutralità richiesta dal luogo: non si schiera da una parte o dall'altra, non giudica e mantiene il *focus* sulla relazione del genitore incontrante con il figlio. All'educatore viene fornita una sintetica presentazione delle problematiche della famiglia che acquisisce nella fase di accoglienza, conosce entrambi i genitori a cui spiega lo svolgimento del servizio, incontra il figlio e predispone il *setting* cercando di adattarlo il più possibile alle esigenze del bambino o della bambina in questione. Si avviano, poi, la serie di incontri previsti, in cui l'educatore cerca di osservare la relazione senza intromettersi nella relazione con il figlio se non lo ritiene necessario, limitandosi a delle indicazioni a fine incontro. Se occorre, può decidere di intervenire anche con la presenza del figlio e rivolgersi a entrambi guidandoli affinché la loro relazione o la loro comunicazione, migliori. Spesso l'educatore deve riuscire a far comprendere meglio al genitore incontrante, ovvero colui che è destinatario dell'intervento, la finalità degli incontri protetti, ricordandogli che la finalità è che lui e il figlio possano continuare la relazione in autonomia. Infatti, è solito che il genitore incontrante percepisca questa tipologia di incontri come una forma di controllo. Al termine dell'intervento sono previsti

---

<sup>119</sup> Muschitiello A., *Lo spazio neutro per so-stare nel conflitto genitori-figli e tras-formarlo in conflitto formativo. Riflessioni pedagogiche in prospettiva fenomenologica*, op. cit., p. 373.

dei momenti di restituzione di quanto avvenuto e viene prodotta una relazione che può essere acquisita dal giudice.

## **4.2 Analisi di un caso di separazione: la storia di Luca, Teresa e Sofia**

In questo paragrafo si tratterà di una separazione conflittuale in cui sono professionalmente intervenuta come educatrice da aprile 2017 a febbraio 2019. Lo scopo era di tentare un riavvicinamento tra padre e figlia, a seguito di una separazione dei genitori, su incarico del giudice del tribunale ordinario come educatrice in qualità di ausiliario.

### **4.2.1 Il contesto**

Luca e Teresa<sup>120</sup>, i genitori di Sofia, si sono incontrati all'età di 35 anni grazie ad amici comuni e hanno iniziato una relazione sentimentale che entrambi ricordavano come passionale e travolgente. Dopo alcuni mesi Teresa ha scoperto di essere incinta di una bambina e insieme hanno portato avanti la gravidanza. Sono iniziati in questo periodo i primi dissapori e contrasti tra i due, in particolare rispetto alla scelta del luogo in cui abitare. Luca, il padre, ha comprato un appartamento nella sua città che potesse ospitare lui, la fidanzata e la figlia: Teresa, invece, abitava con la mamma e il fratello. Lei ha deciso di non trasferirsi nell'appartamento in maniera definitiva, ma di trascorrere lì il fine settimana perché non voleva lasciare il proprio lavoro nella città in cui viveva. Luca e Teresa vivevano in due città di due zone urbane, Lui in Emilia Romagna e lei in Veneto, a circa novanta chilometri di distanza. Alla nascita di Sofia, i neo genitori non erano ancora stabili sotto lo stesso tetto e continuava l'andirivieni da una casa all'altra e da una città all'altra, le quali distavano circa un'ora di strada. Il papà era colui che si spostava maggiormente nei *weekend* per passare del tempo con la famiglia, l'unico momento settimanale, ed era ospitato nella casa di origine di Teresa. Alcuni *weekend*, non frequenti ma *una tantum*, era Teresa, con Sofia, ad andare dal papà nell'appartamento che lui aveva acquistato per loro. Sofia non ha frequentato l'asilo nido, era accudita dalla nonna materna

---

<sup>120</sup> Luca, Teresa e Sofia sono nomi di fantasia utilizzati nel rispetto della *privacy* delle persone coinvolte.

quando Teresa era a lavoro, e a tre anni ha iniziato a frequentare la Scuola dell'Infanzia in una delle scuole della città della mamma. Dopo circa due anni trascorsi in questo modo, con gli spostamenti settimanali di Luca e numerosi litigi, i due hanno deciso di separarsi e di rimanere entrambi nella propria città d'origine. Inizialmente, il papà vedeva la bambina regolarmente una volta a settimana, ma lamentava di dover entrare in una casa in cui non si sentiva accolto e rifiutato. Di contro, la mamma negava questo attrito nei confronti del compagno da parte della famiglia di origine, affermava che il papà non si sapesse rapportare alla figlia, che quando passava il tempo con lei non fosse in grado di comunicare adeguatamente e che i giochi che le regalava non fossero adatti all'età della bambina, motivo per cui Teresa ne aveva ritirati alcuni. Il papà, per questo motivo, era risentito. Trascorsi altri due anni, quando Sofia era al termine del secondo anno di Scuola dell'Infanzia e aveva compiuto cinque anni, il papà si è rivolto al tribunale ordinario per la definizione dell'affidamento e dei giorni destinati alla visita della figlia. L'intento era di porre fine ai litigi, iniziati poco dopo la nascita di Sofia, e poter portare la figlia nella sua casa nei giorni che gli sarebbero stati stabiliti. Per l'alta conflittualità tra i due, per l'accusa di Luca di ritenere l'ex compagna la causa della loro separazione e delle sue difficoltà relazionali con Sofia e di rifiuto nei suoi confronti, per l'accusa di Teresa di non ricevere l'assegno di mantenimento destinato alla figlia, il giudice decide di aprire una Consulenza Tecnica d'Ufficio (CTU), con lo scopo di valutare le competenze genitoriali di entrambi, avendo, però, già definito l'affidamento congiunto con collocamento della bambina presso la casa della mamma. Il papà, tuttavia, aveva diritto di vedere Sofia un weekend alternato con pernottamento di Sofia nella sua casa, oltre a un pomeriggio a settimana. Per comodità, data la distanza delle due abitazioni, Luca, in accordo con la mamma, preferiva vedere Sofia tutti i *weekend* rinunciando ai pomeriggi all'interno della settimana, anche constatando il desiderio di Sofia di non andare nella città del papà. Un ulteriore aspetto che ha spinto il giudice ad avviare la CTU riguardava la vita del papà: dopo alcuni anni di separazione, Luca ha iniziato una nuova relazione con una donna, che poi ha sposato e dalla quale ha avuto un figlio. L'ex compagna è venuta a conoscenza della nuova famiglia di Luca dopo diversi mesi e Sofia non era a conoscenza di avere un fratello. Questa rivelazione non è stata fatta a Sofia da nessuno dei genitori che si trovavano in difficoltà nel doverglielo rivelare dopo tanto tempo. Con l'inizio della CTU i due genitori hanno riportato alla psicologa incaricata, e ai rispettivi Consulenti Tecnici

di Parte (CTP), la loro storia, i conflitti presenti, le difficoltà con Sofia. Sofia, di ormai sei anni, era al termine della Scuola dell'Infanzia durante lo svolgimento della consulenza. La psicologa incaricata della CTU ha ascoltato le insegnanti di Sofia, le quali non hanno riscontrato in lei difficoltà scolastiche o sociali con i compagni: era descritta come una bambina intelligente e serena. Avevano rilevato, però, il rifiuto, riferito alle insegnanti da Sofia stessa, nel consegnare a Luca i lavoretti creati a scuola per la festa del papà. La mamma ha confermato, in seguito, che Sofia non li aveva mai consegnati al papà e che li conservava nella sua cameretta vicino ad alcuni *peluche* (nei miei incontri con Sofia ho potuto constatare che i lavoretti si trovavano nel punto indicato da Teresa). In seguito la psicologa ha ascoltato anche la moglie di Luca, oltre a tutte le figure di riferimento vicine alla bambina oltre che Sofia stessa. Al termine della CTU, sono emerse e riportate nella relazione depositata al giudice, le difficoltà relazionali di Luca nei confronti della figlia e competenze genitoriali inadeguate, mentre, in Teresa, sono emersi degli atteggiamenti manipolatori nei confronti della figlia. Nella relazione della CTU viene indicato la necessità di affiancare ai genitori un percorso educativo domiciliare volto a riavvicinare padre e figlia, e aiutare Luca ad acquisire maggiori competenze genitoriali, anche con l'obiettivo di informare Sofia dell'esistenza del fratello e di farle trascorrere serenamente il tempo con il papà, evitando rifiuti e resistenze. Pertanto, di uno dei CTP, in accordo con le parti (genitori e rispettivi avvocati) e del giudice, è stato affidato a chi scrive l'incarico, in qualità di educatrice, di gestire questo percorso educativo.

#### **4.2.2 Finalità e obiettivi**

Come sopra analizzato, la finalità dell'intervento educativo era riavvicinare padre e figlia con i seguenti obiettivi specifici:

- rinsaldare il legame tra papà Luca e Sofia, anche per poter dire a Sofia dell'esistenza del fratello;
- aiutare i genitori nella gestione degli incontri del papà con la figlia;
- aiutare i genitori a comunicare in maniera efficace per quanto concerne le scelte riguardanti la figlia;

### 4.2.3 Realizzazione dell'intervento

All'inizio del percorso educativo ho conosciuto entrambi i genitori e ho spiegato loro che cosa avremmo fatto nella pratica dei vari incontri. Luca e Teresa hanno ascoltato, hanno posto le loro domande e hanno accettato le modalità d'intervento. Nei giorni dopo ho conosciuto Sofia nella casa della mamma, frequentava la prima elementare e ho spiegato anche a lei perché avremmo passato del tempo assieme. Successivamente, ho effettuato alcuni incontri conoscitivi e di osservazione, al fine di avere un'idea di quali erano le modalità di relazione di entrambi i genitori con la figlia. Al termine di questo periodo di osservazione ho continuato a incontrare papà, mamma e Sofia separatamente, ma non sono mancate occasioni per vederli anche assieme.

#### 4.2.3.1 Gli incontri con Teresa

Gli incontri con Teresa sono avvenuti per lo più nella sua casa, senza la presenza di Sofia o di altre persone conviventi, mamma e fratello. Mi sono avvalsa degli strumenti contenuti in *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*<sup>121</sup>, un kit operativo utile nella riflessione sulla genitorialità e adattabile a genitori con figli tra gli 0 e gli 11 anni. Il Kit è formato liste di esempi, griglia di domande e una griglia di risposte raggruppate in sette tematiche: qualità del bambino, competenze genitoriali, piaceri condivisi, attività per ricaricarsi, sostegno della rete sociale, preoccupazioni dei genitori e difficoltà incontrate ed evoluzione genitoriale. Ognuna di queste tematiche sono suddivise in aspetti più specifici a seconda delle diverse fasce di età che possono avere i bambini e le bambine in questione. I primi quattro temi prevedono il supporto di immagini che hanno lo scopo di aiutare la riflessione. Si riporta in figura un esempio, ovvero le griglie di domande e di risposta relative a una delle tematiche, nello specifico quella relativa ai piaceri condivisi nella fascia d'età 6-11 anni del bambino, cioè quelle attività che genitore e bambino fanno assieme. Come si può notare, le griglie hanno la funzione di aprire il dialogo e la riflessione, in quanto viene lasciato ampio spazio a ciò che il genitore propone come piacere condiviso e che fa parte in modo specifico della sua genitorialità.

---

<sup>121</sup> Coutu S., Dubeau D., Lavigueur S., *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*, Erickson, Trento, 2013.



## GRIGLIA DELLE DOMANDE

**Tutti i genitori vivono dei momenti particolarmente piacevoli con i loro figli.**

1. *Puoi dirmi due cose che a te e a tuo figlio piace particolarmente fare insieme, un'attività in cui vi divertite tutti e due?*
2. *Qui ci sono alcune cose che a molti genitori piace fare con i loro bambini.*

PRESENTARE LE 15 CARTE.

**Quali di queste sono simili alle cose che piace fare a te e a tuo figlio?**

SEGNARLE NELLA GRIGLIA DI RISPOSTA.

3. *Puoi descrivere brevemente quando e come avete questi momenti piacevoli?*
4. *Ci sono altre attività, fra queste, che ti piacerebbe fare? Pensi sia possibile per te farle?*
5. *Puoi raccontarmi brevemente qual è il ricordo più bello che hai di momenti passati con il tuo bambino?*

© 2011, S. Lavigne, S. Coutu e D. Dubeau, *Sostenere la genitorialità, Trento, Erickson*



**PIACERI CONDIVISI (6-11 ANNI)**

Figura 12: Coutu S., Dubeau D., Lavigneur S., *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative, Erickson, Trento, 2013. Griglia delle domande, tematica "Piaceri condivisi", anni 6-11.*

## GRIGLIA DI RISPOSTA

© 2011, S. Lavigneur, S. Coutu e D. Dubeau, "Sostenere la genitorialità, Trento, Erickson"

Piaceri condivisi (6-11 anni)	
Giocare, lavorare al computer	
Leggere insieme	
Disegnare e fare lavoretti manuali	
Fare cose divertenti e «pazze»	
Guardare la TV	
Fare la spesa	
Giocare in casa	
Cucinare	
Fare preparativi per una festa	
Giocare all'aperto	
Uscire	
Andare in piscina o al mare	
Godere della natura	
Scoprire	
Fare sport insieme	
Altri	

**RISPOSTE DEL GENITORE, OSSERVAZIONI, SPUNTI DA SEGUIRE**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---


---

---

---

Nome: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_  
 Operatore: \_\_\_\_\_



**PIACERI CONDIVISI (6-11 ANNI)**

Figura 13: Coutu S., Dubeau D., Lavigneur S., Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative, Erickson, Trento, 2013. Griglia delle risposte, tematica "Piaceri condivisi", anni 6-11.



Tramite questo strumento è stato possibile riflettere sulle modalità di Teresa di essere madre, soprattutto individuando nei genitori, i nonni di Sofia, il modello di riferimento e riconoscendo la volontà di voler percorrere una strada simile nel crescere Sofia. Teresa, infatti, ricordava un'infanzia piacevole all'interno di una famiglia unita, religiosa e di aver ricevuto dai genitori la fiducia e la stima nel portare a termine i suoi studi e obiettivi lavorativi: Teresa ha espresso il desiderio di poter offrire a Sofia la medesima serenità e la possibilità di raggiungere gli obiettivi che si porrà nella vita. Durante questi incontri è emersa la volontà di Teresa di aiutarla a costruire un buon legame con il papà, soprattutto dopo aver ricordato quanto il rapporto di Teresa con il padre fosse stimolante e di stima, oltre che di affetto. Tra le preoccupazioni di Teresa è emersa anche una sua paura rispetto ad un'eventuale sfiducia maturata da Sofia nei confronti della figura maschile. Si è trattato di incontri molto carichi emotivamente, a cui spesso Teresa si è lasciata andare piangendo e rivelando paure e sofferenze. Difficilmente si è lasciata andare a un'accusa nei confronti del suo ex compagno sia rispetto periodo trascorso come coppia sia rispetto al periodo della separazione e del procedimento giudiziale, piuttosto prendeva atto di una relazione che non aveva basi per poter continuare.

Una parte di questi incontri è stata poi dedicata a individuare nella quotidianità di Teresa quali potessero essere i momenti in cui madre e figlia potevano dedicare un pensiero al papà, oltre a quello della telefonata settimanale. Questa riflessione era volta a rendere il papà presente nella quotidianità. L'obiettivo era favorire il passaggio da una relazione diadica (madre-figlia) a una relazione triadica (madre-figlia-padre), e includere nella vita di tutti i giorni anche la presenza del padre. Tra le azioni che sono state individuate vi erano: creare assieme un disegno da dare a papà al momento dell'incontro con Sofia, fare delle foto di quello che si stava facendo per potergliele mostrare, ricordare i momenti di compleanni, festività con piccoli pensieri, meglio se creati dalla figlia stessa con l'aiuto della mamma, renderlo partecipe dei successi scolastici e dei semplici incontri scuola-famiglia, coinvolgerlo nelle decisioni.

Un'altra parte degli incontri era, invece, dedicata a riflettere sulle modalità di relazione con Luca nel momento in cui lui andava a prendere Sofia per stare con lei, cercando di pensare a quali atteggiamenti e comportamenti fossero i più indicati e accoglienti e che non fossero causa di scontri o litigi.

#### 4.2.3.2 Gli incontri con Luca

Gli incontri con Luca sono stati differenti. Non sono avvenuti a casa, ma in uno studio, in quanto, per sua richiesta, avevamo deciso di effettuarli lo stesso giorno dell'incontro con la figlia. Sofia non si sentiva, infatti, a suo agio entrare nella casa dell'ex compagna. Inizialmente ho ipotizzato di utilizzare anche con Luca lo stesso strumento adottato con Teresa. L'idea educativa era di portare avanti un percorso parallelo. All'inizio, anche con Luca le griglie e le immagini proposte dallo strumento sono state utili nel fornire spunti di dialogo e conversazione. Dal confronto è emerso che, anche nel suo caso, la famiglia d'origine aveva un ruolo fondamentale nel suo modo di voler essere genitore. Anche la famiglia di Luca era molto unita, anch'egli ha avuto un'infanzia serena e piacevole e ricordava piacevolmente i momenti trascorsi con il fratello e il padre. È emerso anche l'idea che, da bambini, è necessario ubbidire ai genitori poiché loro sono "i grandi" che prendono le decisioni. Questo aspetto si rifletteva anche nel rapporto con la figlia. Luca, ad esempio, riteneva che le attività che doveva fare con Sofia o i giochi da regalare dovessero essere decisi da lui. Man mano, tuttavia, che la riflessione progrediva, Luca iniziava a spostare il *focus* sulla separazione da Teresa. Egli faceva trasparire una forte rabbia nei suoi confronti, accusandola della rottura della loro relazione e del fatto che la figlia non trascorresse volentieri il tempo con lui. Luca non si chiedeva perché Sofia non fosse serena in sua presenza, egli era convinto che Teresa infondesse in Sofia pensieri che non favorivano il loro rapporto, ma lo ostacolavano. Luca, di fronte a griglie in cui comparivano domande a cui non sapeva rispondere o attività che non compiva con la figlia, ripercorreva i momenti della separazione e aumentavano in lui rabbia e frustrazione che rendevano difficoltosa la riflessione.

Una parte degli incontri, che ho pianificato con Luca, è stata dedicata a ragionare sui bisogni effettivi di Sofia, i più concreti. Anche rispetto a questo aspetto, Luca dimostrava di essere in difficoltà e non riusciva a individuarli. Egli riportava di incontri difficili con Sofia, che non riusciva a parlare con la bambina e Sofia non voleva fare le molte attività proposte dal padre.

A fronte di queste difficoltà, ho preferito abbandonare il kit e ho individuato una modalità alternativa per svolgere il lavoro educativo con il padre. Ho scelto di utilizzare l'autobiografia. Tramite il racconto di momenti vissuti in diversi ambiti della sua vita, ho

ipotizzato che Luca potesse estrapolare i propri punti di forza e i punti di debolezza, per poi ragionare su come i primi possono essere impiegati nel migliorare il rapporto con la figlia e come i secondi potessero, invece, ostacolarlo. Constatando che la formula del racconto fosse per lui più naturale ed efficace, abbiamo continuato a lavorare in questo modo. Durante l'incontro gli chiedevo di scegliere tra alcune immagini proposte e di raccontare alcuni momenti della sua vita, eventi più o meno significativi: episodi di lui con la sua famiglia di origine, il rapporto con il fratello, il modo di essere con gli amici, le sue passioni, il suo modo di essere con il figlio, le attività che faceva con lui, posti in cui era stato con la moglie e il suo bambino. Li riportavo, poi, in un diario di bordo. Le immagini avevano lo scopo di aiutarlo nel recuperare nella memoria alcuni episodi, rappresentavano, pertanto, luoghi, ambienti, scene di vita quotidiana, simboli. Ho scelto immagini variegati: alcune tratte da film, altre erano foto reali scattate da me, altre ancora avevano i tratti dei disegni dei bambini. Una volta terminato il racconto chiedevo a Luca di soffermarsi su quegli aspetti del suo carattere che lui riteneva gli fossero stati utili in quelle occasioni, soprattutto nei racconti relativi al figlio. Questa scelta ha permesso a Luca di concentrarsi sugli aspetti che erano parte di lui, sia positivi che negativi, senza sentirsi in difetto di qualcosa. La possibilità di ragionare su ciò che lo rappresentava gli ha consentito di provare a immaginarsi con Sofia in situazioni non legate alla separazione e alla conflittualità presente con la ex compagna, permettendogli, in alcuni casi di pianificare azioni adeguate alla relazione con la figlia.

#### **4.2.3.3 Gli incontri con Sofia**

Gli incontri con Sofia si sono svolti nella sua casa, nei vari spazi a disposizione (cucina, soggiorno, cameretta). La mamma ci lasciava sole e rimaneva nelle stanze accanto. Sofia era una bambina molto intelligente, conosceva molte cose rispetto alla sua età ed era capace di ragionamenti anche complessi. Era, allo stesso tempo, molto guardinga e non abbassava facilmente le difese. Inizialmente ho concentrato il lavoro sulla conoscenza reciproca, allo scopo di instaurare un rapporto sereno e di fiducia, pertanto abbiamo giocato, disegnato, letto storie<sup>122</sup>. In questa fase, significativo è stata la proposta dell'albo *Il mostro peloso*<sup>123</sup>, in cui il re, per sfuggire alla fame del mostro, promette di dargli in

---

<sup>122</sup> Di seguito, si riportano solo alcuni degli albi proposti a Sofia, quelli che sono stati più significativi all'interno del lavoro con lei.

<sup>123</sup> Bichonnier H., ill. Pef. *Il mostro peloso*, Emme Edizioni, 2014.

cambio il primo umano che avrebbe incontrato se lui lo avesse lasciato andare. Egli incontra per prima la figlioletta, Lucilla, che si trova ad affrontare un grande mostro peloso che la vuole mangiare, ma riuscirà a trovare il modo per non essere mangiata. Grazie a questa storia, che ha divertito e affascinato Sofia, si è aperta la prima finestra di dialogo sul papà e i primi confronti. L'aveva colpita il fatto che il re, e papà, avesse lasciato andare Lucilla a vedersela con il mostro e che fosse stata lei a rassicurarlo di non avere paura. Solitamente Sofia era restia a parlare del papà, alcune volte evitava completamente l'argomento o, a domanda diretta, cambiava discorso. La non forzatura a questo tipo di dialogo ha permesso che ne parlasse lei nel momento in cui ne avesse sentito il bisogno e ne avesse avuto la sicurezza di cui aveva bisogno.

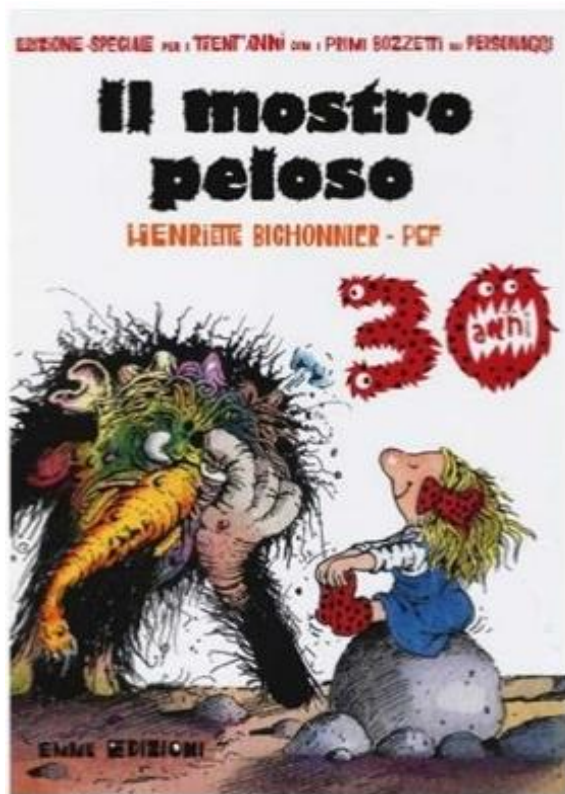


Figura 15: Bichonnier H., ill. Pef, Il mostro peloso, Emme Edizioni, 2014. Prima di copertina.



Figura 16: Bichonnier H., ill. Pef, *Il mostro peloso*, Emme Edizioni, 2014.

Dopo la lettura di questo albo, abbiamo iniziato ad affrontare l'argomento "papà" seppur in modo indiretto, ovvero costruendo un bosco, il disegno in un grande cartellone, che potesse essere da sfondo alle storie che inventavamo e che mi permettesse di parlare del papà in maniera indiretta e simbolica. Alla costruzione di questo cartellone ha partecipato, in un paio di occasioni, anche la mamma. Incontro dopo incontro Sofia mi ha permesso di poter parlare del papà in modo sempre meno difficoltoso, rispondendo ad alcune domande e raccontando dei loro momenti assieme. Da questi racconti è emerso che Sofia aveva molta paura di essere portata nella città del papà e che una volta là non potesse più tornare a casa. Lamentava anche di non stare bene con lui, che il papà non sapesse parlare con lei, non fosse in grado di ascoltarla e di farle fare attività che fossero per lei accattivanti e stimolanti, soprattutto quando era lei a chiederle. Negli incontri tra lei e il papà a cui ho assistito, Sofia evitava il contatto fisico con Luca, se non per brevi momenti, e non si lasciava prendere in braccio. La bambina aveva sempre un metro di paragone, ovvero il suo rapporto con la mamma, un legame molto stretto, per cui il papà non era mai abbastanza bravo da poter anche solo eguagliare la mamma. Una volta che Sofia è riuscita a formulare a parole i suoi sentimenti nei confronti del papà, abbiamo iniziato a lavorare sul concetto della diversità, allo scopo di individuare mamma e papà come due persone distinte, con modi di fare differenti e reazioni diverse, ma che possono anche incontrarsi in qualcuno di questi aspetti. Ho proposto, dunque, l'albo illustrato *La cosa*



*più importante*<sup>124</sup>, in cui gli animali di un bosco hanno una strana discussione su chi abbia la caratteristica più importante, per poi comprendere che la vera importanza sta in ciò che li rende unici nella loro diversità. Dopo la lettura e dopo aver riguardato e commentato le immagini, abbiamo individuato le nostre caratteristiche personali più importanti e poi fatto lo stesso con la mamma e il papà. Sofia ha riflettuto in questo modo sulle caratteristiche, sia fisiche che caratteriali, che rendono lei, me, mamma e papà unici.

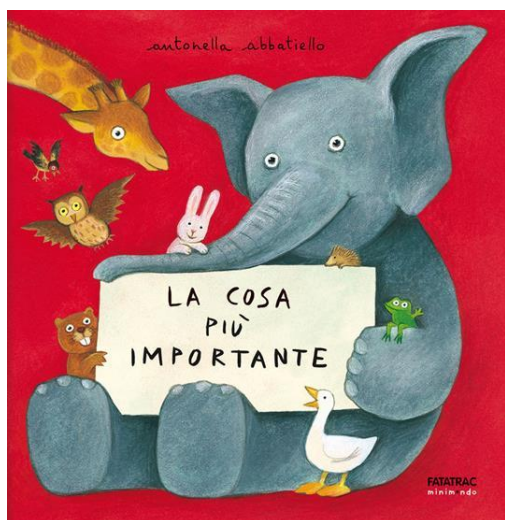


Figura 17: Abbatiello A., *La cosa più importante*, Fatatrac, Casalecchio di Reno, 2017. Prima di copertina.



Figura 18: Abbatiello A., *La cosa più importante*, Fatatrac, Casalecchio di Reno, 2017.

Un altro albo che le ho proposto è stato *Catalogo dei genitori per bambini che vogliono cambiarli*<sup>125</sup>: un vero e proprio catalogo in cui tra sconti e promozioni, si possono

<sup>124</sup> Abbatiello A., *La cosa più importante*, Fatatrac, Casalecchio di Reno, 2017.

<sup>125</sup> Ponti C., *Catalogo dei genitori per bambini che vogliono cambiarli*, Babalibri, Milano, 2009.

cambiare i propri genitori e sceglierne di nuovi, provarli per un po' e se si è stanchi si può richiedere il reso degli originali. Anche in questo caso, dopo aver guardato e riguardato tutti i genitori in vendita, ho fatto compilare un modulo di vendita di Luca e Teresa, i genitori originali, chiedendo a Sofia di inserire le caratteristiche della mamma e papà, positive e negative. Una volta finito, quando le ho chiesto se era pronta a inviare il suo modulo, mi ha detto che non voleva cambiare nessuno dei due.

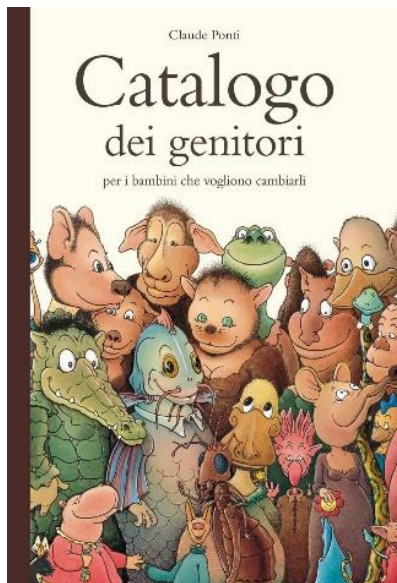


Figura 19: Ponti C., *Catalogo dei genitori per bambini che vogliono cambiarli*, Babalibri, Milano, 2009. Prima di copertina.



Figura 20: Ponti C., *Catalogo dei genitori per bambini che vogliono cambiarli*, Babalibri, Milano, 2009.

Successivamente ho letto a Sofia l'albo *Insieme più speciali*<sup>126</sup>, dove lucertola e giaguaro hanno perso qualcosa che non riescono a ritrovare; tutti gli altri animali, quindi, si impegnano ad aiutare i loro amici. Dopo la lettura, abbiamo riflettuto su come poter stare bene con il papà quando la veniva a trovare, quali suggerimenti lei stessa gli poteva dare per farla stare bene e quale aiuto e comportamenti lei poteva assumere per far star bene il papà.

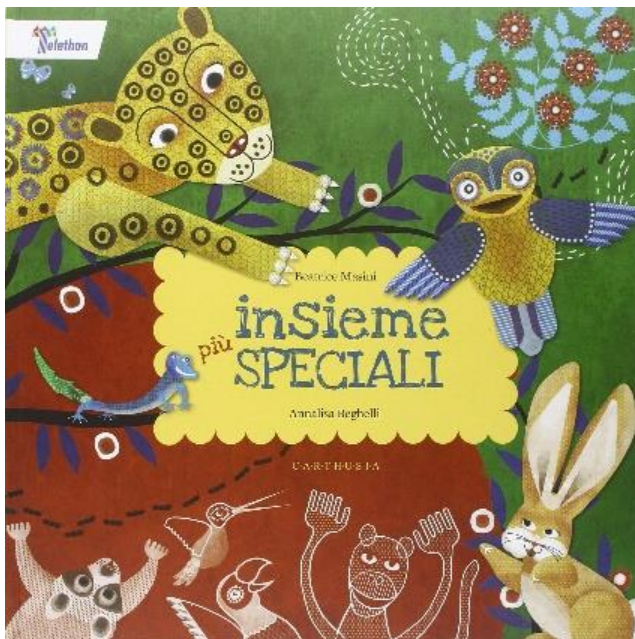


Figura 21: Masini B., Beghelli A., *Insieme più speciali*, Carthusia, Milano, 2014. Prima di copertina.



Figura 22: Masini B., Beghelli A. (2014). *Insieme più speciali*, Carthusia, Milano.

<sup>126</sup> Masini B., Beghelli A., *Insieme più speciali*, Carthusia, Milano, 2014.



Un albo che ha permesso di entrare nelle sue aspettative, nei suoi sogni e desideri è stato *La Valle dei Mulini*<sup>127</sup>. In questo paese, le macchine perfette avevano preso il posto delle persone nelle attività quotidiane, per cui bastava premere un pulsante per ottenere qualsiasi cosa e ottenerla perfetta. In questo modo non era necessario sognare e gli abitanti non lo facevano più, tutti tranne Anna e l'Uomo-Uccello, i quali mantengono vivi i loro desideri pur nella difficoltà della loro realizzazione e nell'eventualità che non si realizzino esattamente così come ci si aspetta. Questa storia ha permesso di riflettere sui sogni e le aspettative di Sofia rispetto a tanti ambiti: la scuola, la musica, la famiglia, lo sport, pertanto anche sulle aspettative nei confronti della mamma e del papà.

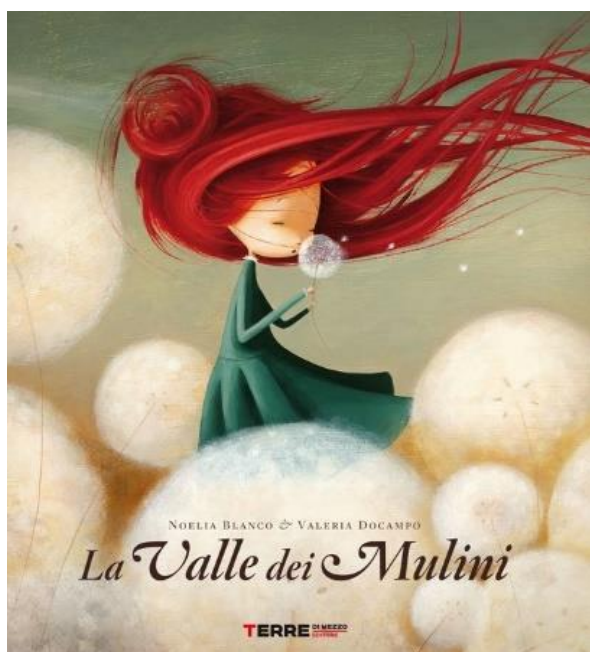


Figura 23: Blanco N., Docampo V., *La Valle dei Mulini*, Terre di Mezzo, Milano, 2013. Prima di copertina

---

<sup>127</sup> Blanco N., Docampo V., *La Valle dei Mulini*, Terre di Mezzo, Milano, 2013.

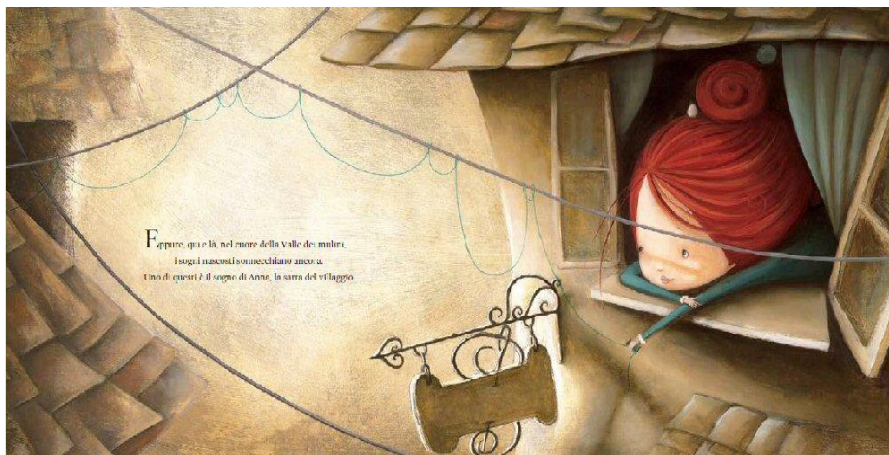


Figura 24: Blanco N., Docampo V., *La Valle dei Mulini*, Terre di Mezzo, Milano, 2013.

Un'altra proposta è stata *La grande fabbrica delle parole*<sup>128</sup>. In questa città le parole hanno un costo e le parole più belle costano molto, quindi le persone parlano poco. Chi non può permetterselo può solo cercare quelle che altri gettano via, ma sono parole che non servono a molto. Philéas è innamorato di Cybelle, vorrebbe dirle “Ti amo”, ma purtroppo non ha soldi per pronunciare quelle parole. Questo delicato albo ha permesso di affrontare uno degli aspetti che Sofia lamentava del papà: “Non mi parla”. Con questa storia abbiamo ragionato su come, a volte, non sia facile trovare le parole giuste da dire alle persone, ma si possono usare altri metodi. In un cartellone Sofia ha indicato i modi, gesti quotidiani, che la mamma e il papà usano per dirle ciò che desiderano o che provano ma senza usare le parole.



Figura 25: De Lestrade A., Docampo V., *La grande fabbrica delle parole*, Terre di Mezzo, Milano, 2011. Prima di copertina

<sup>128</sup> De Lestrade A., Docampo V., *La grande fabbrica delle parole*, Terre di Mezzo, Milano, 2011.

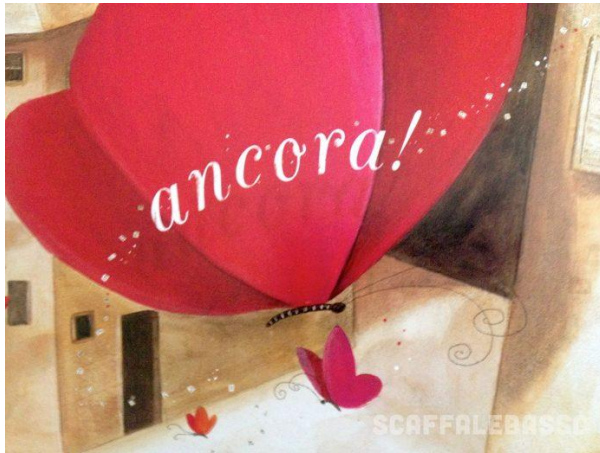


Figura 26: De Lestrade A., Docampo V., *La grande fabbrica delle parole*, *Terre di Mezzo*, Milano, 2011.

A questo punto si poteva spostare il focus su un altro aspetto che Sofia non ricordava di aver vissuto: anche se ora erano separati e divisi in due case e due città differenti, c'è stato un periodo in cui erano sotto lo stesso tetto e il papà era fisicamente parte della sua famiglia. Anche dai racconti di Luca e Teresa, era emerso che nessuno dei due avesse mai raccontato a Sofia di come la mamma e il papà si fossero conosciuti e voluti bene. Per raccontarglielo abbiamo fatto un incontro in uno spazio neutrale, lo studio, riuniti assieme e seduti su di un grande tappeto. Nelle due settimane precedenti, avevo chiesto a entrambi i genitori di indicare alcuni momenti che ritenevano importanti della loro storia da poter raccontare a Sofia. Successivamente ho chiesto a Luca, in un incontro privato, di disegnare, anche in modo stilizzato e simbolico, su delle tessere non troppo grandi, quei momenti. Gli ho chiesto, inoltre, di essere lui a raccontare la storia, scoprendo via via i disegni e narrandoli di volta in volta. Durante l'incontro la mamma, presente, poteva intervenire e arricchire quel ricordo. L'ultimo disegno rappresentava due case distinte ma riunite in un unico cuore. Alla fine del racconto, il papà ha mostrato delle foto alla bambina di quando erano tutti assieme, delle vacanze e di piccoli momenti. Durante lo scorrere delle foto che guardavano assieme, Sofia era nel mezzo tra i genitori, protesa verso il papà e per un breve periodo, durante la visione delle foto, ha voluto sedersi tra le sue braccia. A termine dell'incontro ho presentato a Sofia, Luca e Teresa, l'albo *Due nidi*<sup>129</sup>, senza commentare la storia solo lasciando loro altro tempo privato assieme prima

<sup>129</sup> Anholt L., *Due nidi*, Lo Stampatello, Milano, 2012.

di concludere l'incontro. La storia, infatti, narra di due uccellini che si incontrano, si innamorano, costruiscono il loro nido su di un ciliegio e dal loro amore nasce un pulcino. Sono felici fintanto che mamma e papà non iniziano a litigare, tanto da dover trovare un nido per papà. La storia è in rima, delicata, che lascia trasparire sia il dolore della separazione di tutti i protagonisti, sia la possibilità di poter essere comunque felici anche se dovendosi dividere tra due case.

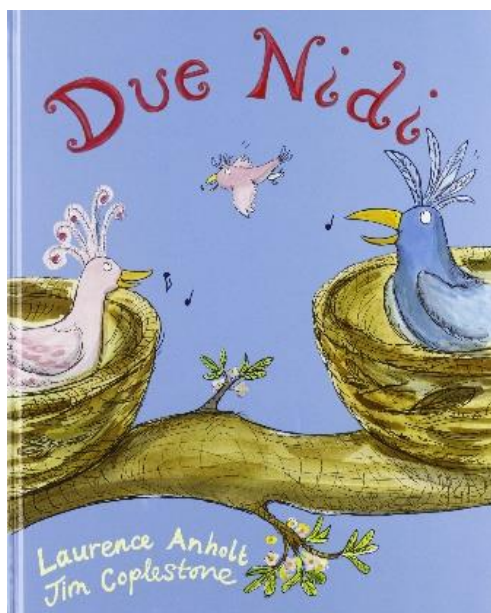


Figura 27: Anholt L., Due nidi, Lo Stampatello, Milano, 2012. Prima di copertina.



Figura 28: Anholt L., Due nidi, Lo Stampatello, Milano, 2012.

Purtroppo il riavvicinamento non è durato a lungo nonostante papà e Sofia uscissero da soli e trascorressero insieme il sabato pomeriggio. Il papà, con l'arrivo dell'estate, ha manifesta la volontà di portare Sofia in piscina. La mamma mi aveva confidato che la bambina aveva paura dell'acqua e che, per questo, ancora non era riuscita a portarla. Il consiglio, quindi, era di proporre comunque la piscina a Sofia, ma, nell'eventualità che lei dimostrasse paura e timori, di non insistere e di preferire altro. Luca ha deciso di portare lo stesso Sofia in piscina anche contro la sua volontà e l'effetto è stata una chiusura di Sofia nei suoi confronti. Da allora Sofia ha accettato di vedere il papà solo nel giardino di casa o in qualche luogo della città con la presenza della mamma. Un altro episodio è stata la richiesta di Sofia di far parte del gruppo Scout del suo quartiere, richiesta che non è stata accolta da Luca, il quale riteneva che gli Scout o la frequentazione del catechismo non fossero luoghi di divertimento adeguati per la figlia. Questo episodio ha inasprito nuovamente la rabbia di Luca nei confronti della mamma che si era placata, a cui sono seguiti dei litigi davanti la casa di Teresa e, in seguito, sono intervenuti gli avvocati. Chiedendo a Sofia come mai avesse tanta paura nel rimanere sola con il papà ha ribadito il timore di essere portata nella sua città. Sofia, nel suo ragionamento, credeva non avrebbe potuto fidarsi del papà dato che lui non era stato in grado di rispettare una sua paura e di tutelarla, allo stesso modo non poteva fidarsi di essere portata nella casa del papà poiché non aveva certezza, secondo lei, di poter tornare nella casa della mamma. Sofia chiedeva espressamente che il papà le promettesse che questo non sarebbe successo. Di nuovo, ho riportato la richiesta a Luca che si è rifiutato di pronunciare queste parole, dichiarando più volte che lei era una bambina e che doveva fare quanto lui le chiedeva.

#### **4.2.3.4 Conclusione dell'intervento**

Il numero degli incontri ammonta a circa:

- quaranta con Luca;
- cinquanta con Teresa;
- sessanta con Sofia;
- venti non individuali, ma con Sofia e i genitori.

Gli incontri hanno subito alcune interruzioni a causa delle vacanze estive dei genitori, avvenute in momenti diversi, e nel periodo che intercorreva tra il deposito della relazione



al giudice, contenente gli aggiornamenti dell'intervento educativo, e la relativa udienza. Inoltre, gli incontri sono stati diminuiti con l'intervento della psicologa che ha preso in carico Sofia. L'intervento si è protratto da aprile 2017 a febbraio 2019.

Gli incontri si sono conclusi dopo aver riscontrato che la difficoltà di Sofia fosse quella di avere delle aspettative nei confronti del papà, delle vere e proprie richieste, che non venivano mai esaudite. Si faceva sempre più largo, nell'idea della bambina, che se il papà non era capace di ascoltare i suoi desideri e le sue paure, allora non le voleva davvero bene. Luca, rifiutandosi di acconsentire e accogliere le richieste di Sofia, si è rivolto al tribunale e ha richiesto che Sofia intraprendesse un percorso psicoterapeutico, convinto che il problema fossero azioni manipolatorie e sabotatrici nei confronti della figlia da parte di Teresa. Il giudice accorda la richiesta e Sofia inizia anche questo percorso. Dopo alcuni incontri, in cui il lavoro terapeutico con la bambina e, di conseguenza, il lavoro con i genitori, ha portato nuovamente in evidenza che la volontà di Sofia era di essere rispettata e accolta nei suoi desideri e paure, il papà ha iniziato a diradare la partecipazione agli incontri fino a fermarsi. Non è stato, così, possibile comunicare alla bambina della presenza di un fratellino.

Gli obiettivi iniziali pertanto non sono stati raggiunti, seppur le richieste di Sofia al papà non fossero di esclusione o di rifiuto nei suoi confronti, ma di protezione e comprensione, pertanto non indicative di un rifiuto nei suoi confronti.

#### **4.2.3.5 Considerazioni finali e criticità riscontrate**

Durante lo svolgimento dell'intervento mi sono chiesta diverse volte le ragioni che hanno influito sulla decisione irremovibile di Luca di non cedere e accogliere i desideri e i bisogni della figlia, soprattutto dopo che al termine di ogni incontro si dimostrava più aperto nell'accogliere le richieste. Luca, infatti, al termine delle riflessioni, si riprometteva di modificare il suo atteggiamento e modo di essere sulla base di quanto emergeva. Difficilmente questo accadeva, poi, nella pratica. Dal mio punto di vista, hanno influito diversi fattori:

- l'intervento educativo di riavvicinamento è stato avviato senza una vera e propria sospensione della causa civile. Con questo intendo dire che gli avvocati, in particolare l'avvocato di Luca, non mancavano di notificare richiami all'altro

avvocato per le più disparate ragioni, rivendicando continuamente i diritti di Luca a cui rispondeva, evidenziando per contro, i diritti di Teresa. Questo modo di procedere non ha affatto contribuito a diminuire la conflittualità già presente, anzi, la risvegliava anche nei momenti apparentemente più tranquilli. La minaccia della denuncia all'uno o all'altro genitore, non facilitava la cooperazione dei due, per cui, se Teresa si limitava a rispondere alle accuse, Luca era, in alcuni momenti, difficilmente contenibile e sfogava su di lei rabbia e frustrazioni represses. Il richiamo degli avvocati ai diritti degli adulti, faceva sì che Luca dimenticasse i diritti di Sofia, che aveva diritto a sentirsi sicura, serena, protetta e accolta nelle sue paure di bambina, oltre che ascoltata.

- Il lavoro educativo sarebbe potuto essere affiancato fin dall'inizio a un lavoro psicologico, non tanto per la necessità o meno di Sofia di affrontare un percorso terapeutico, quanto per una maggiore completezza dell'intero intervento. Il lavoro sinergico di più professionisti avrebbe permesso di distribuire e condividere il carico di lavoro e il carico emotivo, oltre a consentire un maggior dialogo e la possibilità di agire su più fronti. Può capitare, ad esempio, che non venga riconosciuta l'imparzialità del professionista, ritenendolo più a favore di una parte. Seppur la professionalità di chi prende in carico la famiglia non sia preda di tali meccanismi, questo modo di procedere rallenta il lavoro e rende necessario riportare più volte il *focus* sulla questione in essere.
- In questo intervento non era prevista, da indicazione del giudice, l'inclusione delle famiglie allargate o di alcuni di loro. Tale modalità rendeva gli incontri separati dalla vita quotidiana del papà, che poteva riscontrare delle difficoltà nel riportare alla moglie quanto emergeva dagli incontri e quest'ultima poteva non capire del tutto la portata del lavoro.

L'utilizzo di un metodo autobiografico narrativo e la proposta di opere di letteratura per l'infanzia ha permesso di creare spazi di confronto e di dialogo, là dove erano presenti chiusure emotive, sia con i genitori sia con la bambina. Con Sofia, le storie che inizialmente le ho proposto, non avevano scopi particolari e non riportavano tematiche specifiche, erano semplicemente storie che l'hanno divertita e che ci hanno permesso di parlare assieme di argomenti differenti. Questa scelta ha favorito la conoscenza e l'instaurarsi di un rapporto di fiducia. In seguito, le metafore presenti nelle storie,

complice la confidenza che si stava creando, hanno fatto sì che potesse fare piccoli paragoni rispetto al proprio vissuto, che potesse verbalizzare alcune paure o preoccupazioni e che potesse riflettere sui modi di essere dei genitori. I genitori, Luca in particolare, ripercorrendo i vari momenti della propria vita, raccontandoli mettendoli anche per iscritto, hanno potuto soffermarsi su alcuni aspetti sui quali non si erano mai realmente interrogati. Tra questi, spicca l'importanza dei loro rispettivi modelli genitoriali nel determinare le scelte da prendere nei confronti della figlia, o il loro modo di relazionarsi con lei.

### **4.3 Conclusioni**

In questo capitolo ci si è soffermati su di uno specifico tipo di genitorialità in difficoltà, quello della coppia che si separa con alta conflittualità, ovvero di un conflitto volto alla distruzione psico-fisica della persona. In casi di questo tipo i genitori quasi dimenticano la loro responsabilità nei confronti dei figli, di cura, protezione e serenità, lasciandosi guidare dalla rabbia che provano per quanto stanno vivendo. I bambini e le bambine che sono testimoni di questi comportamenti inadeguati, vivono nella sofferenza di assistere alla denigrazione di uno dei due genitori o di entrambi, si sentono quasi in dovere di essere loro a proteggere e a rassicurare gli adulti. Si è visto come l'educativa domiciliare e lo spazio neutro siano due degli interventi che possono essere attivati in questi casi, il primo cercando di modificare le relazioni dall'interno della famiglia, attivando le risorse già presenti, il secondo ponendo genitore e figlio in un ambiente neutrale, che accolga il conflitto e da lì ripartire per migliorare il legame genitoriale. Infine si è proposto l'analisi di un caso di separazione conflittuale a cui ho lavorato utilizzando la letteratura per l'infanzia come mediazione di senso e di significati, al fine di raggiungere l'obiettivo di ricostruire il legame tra padre e figlia. Tramite questo esempio, sono emersi due aspetti. Il primo, quanto la letteratura per l'infanzia e la narrazione in generale possano essere di notevole aiuto nel momento in cui occorre ripristinare o creare spazi di confronto, di apertura al dialogo e capaci di costruire inferenze utili al vissuto e alla quotidianità di ognuno. Il secondo, la necessità che gli interventi di questo tipo possano essere costruiti in un'ottica ecologica rispetto alla vita del minore coinvolto e dei suoi genitori. È difficile ipotizzare che il solo lavoro sulla relazione padre-figlio, quando non è in dubbio la sicurezza del bambino, possa essere migliorata senza coinvolgere quanti interagiscono

significativamente con le persone stesse e i contesti di vita. L'intervento deve poter tenere conto non solo del nucleo familiare, ma di eventuali nuovi compagni o compagne dei genitori e dei parenti se convivono con il minore, al fine di coinvolgerli nella ricostruzione del legame. La genitorialità ha bisogno di essere sostenuta primariamente dal lavoro educativo, ma anche da chi vive le dinamiche familiari in termini di aiuto e di sostegno nella praticità della vita quotidiana, che deve condividere il progetto in essere e remare nella stessa direzione.

## Conclusione

In questa trattazione si è affrontato il tema della genitorialità esercitata nei contesti familiari che presentano diverse tipologie di difficoltà e di disagio. Si è partiti riflettendo sulla famiglia e sui cambiamenti che ha subito nel corso della storia, notando come sia passata dall'essere patriarcale e fondata sul matrimonio, con una forte presenza della parentela, a una famiglia più nucleare formata da genitori e figli, fino a ritrovare tante tipologie di famiglie diverse: nucleari, monogenitoriali, allargate, ricomposte, separate, con un unico genitore e così via. Nel mezzo, si è assistito alla formazione di un sentimento familiare che si è fatto sempre più forte e presente, alla rivalutazione dell'infanzia come un'età con le proprie peculiarità e non come una fase di passaggio verso l'età adulta. Si è assistito anche ai cambiamenti nell'ambito lavorativo, che hanno portato le persone a lavori fuori casa e non legati esplicitamente all'agricoltura. Ma i cambiamenti, forse, più evidenti sono stati quelli relativi alla donna e al suo ruolo: inizialmente madre e padrona della casa e della sfera domestica, poi sempre più orientata e dedicata al lavoro fuori casa. Le donne, rivendicando una realizzazione personale professionale non per forza legata alla sfera domestica, diventano sempre più autonome e indipendenti dal punto di vista economico e, questo, comporta la necessità di avere qualcuno che si occupi dei figli e la possibilità di interrompere legami matrimoniali che non si desidera più portare avanti. Viene approvata, infatti, l'istituzione del divorzio che scioglie il vincolo matrimoniale e consente la ricomposizione di nuove famiglie. Si è visto in seguito come il diritto abbia legiferato al fine di regolare tali separazioni, in particolare riguardo al divorzio, l'affidamento dei figli e la responsabilità genitoriale. In un contesto così carico di trasformazioni, la genitorialità sente la fatica di una relazione sempre più difficoltosa. Il diventare genitori è un momento che porta con sé dubbi e preoccupazioni nei confronti del compito e della responsabilità che si sente di avere nei confronti del proprio figlio, sentimenti che hanno bisogno di essere compresi, guidati e sostenuti. Ancor più se a questi naturali sentimenti si aggiungono difficoltà economiche, lavorative, separazioni, se, in poche parole, la famiglia sente di essere vulnerabile. È in questi casi che è necessario un lavoro educativo a sostegno di queste genitorialità, affinché la famiglia non rischi di incappare in comportamenti negligenti nei confronti dei figli e, quindi, in conseguenze più dure come l'allontanamento di questo dal nucleo familiare. Il lavoro educativo,

pertanto, si inserisce con l'obiettivo di promuovere resilienza nella famiglia stessa, aiutandola a non cadere sotto il peso di situazioni avverse, ma di trovare la forza, le capacità, le risorse che già esistono al suo interno per superare la crisi, ovvero di promuovere *empowerment*, aiutandola a individuare le azioni migliori per il sostentamento e la cura della famiglia. A questo proposito si sono analizzati alcuni tra gli interventi già in essere a livello nazionale e internazionale, allo scopo di sostenere famiglie vulnerabili (Programma P.I.P.P.I., *Family Group Conference*, *Advocacy*), i genitori che si stanno separando tramite la Mediazione familiare e, infine, i progetti di *Bambini Senza Sbarre* rivolti a coloro che si trovano in carcere e che sentono di non poter più essere genitori data la loro condizione di detenuti. Pur nella diversità di questi interventi nella modalità di esecuzione e di contesto in cui sono realizzati, sono accomunati dall'obiettivo di dare ai loro destinatari gli strumenti per poter essere resilienti ritrovando dentro di sé le proprie risorse, in modo che una volta tolta l'impalcatura che sostiene momentaneamente la famiglia data dal lavoro educativo, questa possa continuare da sola il proprio sostentamento. Si è poi visto come alla domanda di un sostegno della genitorialità volto alla relazione stessa, anche l'ambito della letteratura per l'infanzia possa diventare strumento per rispondere a queste richieste. La narrazione, la lettura che genitori e figli possono fare assieme di un racconto, diviene un momento prezioso, in cui si esprime l'aver cura dei genitori, in cui il dialogo viene facilitato da metafore e cornici di pensiero offerte dalla storia e dall'immaginazione. Non solo, leggere diventa un modo per poter fare esperienza protetta di sentimenti, emozioni, eventi, che si vivono o si vivranno nella vita reale, diventa un modo privilegiato per vivere momenti di dolore del protagonista, di essere posti di fronte a sfide e poterle superare. La narrazione allena le competenze di *problem solving* e contribuisce a far percepire che, come nelle storie, una sfida può essere superata, lo stesso può accadere anche nella vita di tutti i giorni. In questo senso, la letteratura per l'infanzia partecipa alla costruzione di un immaginario della genitorialità e della famiglia, proponendone nelle sue opere diversi esempi differenti, aiutando i bambini a riconoscersi, a non sentirsi soli, offre spazio di accoglienza e inclusione. La letteratura per l'infanzia disegna spazi di dialogo, modi di essere, punti di vista che, come abbiamo analizzato in un caso di separazione conflittuale, può aiutare la ricomposizione del legame tra padre e figlia. In questo caso, le opere di letteratura per l'infanzia sono state utili nell'offrire uno spazio di riflessione su diversi aspetti del

rapporto tra la bambina e il papà, permettendo alla bambina di focalizzare non solo le mancanze del papà, anche le sue caratteristiche positive, cercando di riconoscere le rispettive diversità della mamma e del papà accomunate, però, dal medesimo sentimento per lei. Nei genitori, il metodo autobiografico, ha fatto sì che potessero ricavare da esperienze della loro vita nuove modalità per incoraggiare un rapporto sano con la figlia e per limitare aspetti relazionali controproducenti.

Ripensando a quanto analizzato in questa trattazione, si può affermare che il disagio che vivono i genitori è soprattutto relazionale. La società variegata, il lavoro che li porta fuori casa per molte ore al giorno, le problematiche quotidiane, possono far sentire i genitori inadeguati verso il loro compito, non in grado di affrontarlo. Sarebbe pertanto utile poter incentivare il lavoro educativo nei contesti che non dimostrano già difficoltà conclamate, in contesti in cui la genitorialità possa porre domande le cui risposte la aiutino a superare quel momento. Se nelle famiglie patriarcali i genitori, e le madri in particolare, ricevevano l'aiuto della parentela, oggi questo non avviene. I genitori sono maggiormente soli e, spesso, non sono in grado di ritrovare un confronto adeguato alle loro esigenze in chi si trova loro vicino. Potrebbero, pertanto, nascere collaborazioni nei corsi pre-parto, mettere a conoscenza i genitori che non sono soli qualora sentano la necessità di un aiuto differente dall'assistenza diretta al neonato. Allo stesso modo, potrebbero essere pensate collaborazioni con i pediatri, che sono punto di riferimento fondamentale per i neo genitori in particolare nei primi mesi di vita del bambino, i quali possono diventare il tramite per avviare interventi educativi di sostegno preventivi all'insorgenza di disagi conclamati. Un altro esempio può essere l'asilo nido, a cui molti genitori si rivolgono, il quale può diventare uno dei luoghi in cui attivare percorsi preventivi alla vulnerabilità, in cui poter creare comunità di confronto tra genitori guidati da pedagogisti pronti ad accogliere preoccupazioni, paure, gioie e progressi. In questo ambito in particolare, la letteratura per l'infanzia può essere la via maestra per creare tempi e spazi dedicati al genitore e al proprio bambino, in cui il narrare possa diventare sempre più naturale nella vita di tutti i giorni, invitandoli a ricavare, anche nella propria casa, quel momento di dialogo privilegiato e di meraviglia data dalla lettura di un libro a voce alta. È un modo per far sì che la casa sia luogo di rifugio, di benessere e di serenità nell'esercizio del rapporto genitori-figli, soprattutto un luogo aperto al dialogo.

## Bibliografia

Armenise G., De Leo D., *La tessitura metaforica della fiaba. Per una ermeneutica pedagogico-filosofica*, pp. 67-86, in Articoni A., Cagnolati A. (a cura di), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, FahrenHouse, Salamanca, 2019.

Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Editori Laterza, Roma, 2006.

Boylan J., Dalrymple J., Calcaterra V. (a cura di) *Cos'è l'advocacy nella tutela minorile. Guida per educatori e assistenti sociali*, Erickson, Trento, 2011.

Campagnaro M., *A proposito di stanzucce tutte per sé. Evoluzione degli spazi domestici e raffigurazioni visive nella letteratura per l'infanzia*, "Pedagogia Oggi", Rivista SIPED, 1 (XVII), 2019, pp. 171-184.

Campagnaro M., *Infanzia, adolescenza e resilienza. Zigzagando fra generi letterari e sfide educative*, "Gli Argonauti", 1(1), 2021, pp. 48-58.

Campagnaro M., *Lo scudo di Perseo. Fiabe illustrate e metafora*, pp. 39-72, in Campagnaro M. (a cura di). *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Donzelli Editore, Roma, 2014.

Cavallera H. A., *La famiglia oggi. Una svolta storica?*, "Nuova Secondaria", 5 (XXV), 2008, pp. 24-29.

Cavallera A. H., *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, La Scuola, Brescia, 2006.

Certini R., *"Famiglie vulnerabili": dal progetto P.I.P.P.I. alla costruzione di relazioni autentiche*, "Pedagogia Oggi", Rivista SIPED, 2 (XVI), 2018, pp. 261-274.

Chiosso G. (a cura di). *L'educazione nell'Europa Moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, Mondadori, Milano, 2007.

Comes A., *La mamma: qualcosa è cambiato. Come si sono evoluti nel tempo i valori e stereotipi nella rappresentazione della mamma nella letteratura italiana per l'infanzia: le autrici degli albi illustrati*, "Leggendaria", n.125 (n.d.), 2017, pp. 56-62.



Connolly M., Masson J., *Private and public voices: Does family group conferencing privilege the voice of children and families in child welfare?*, "Journal of Social Welfare and Family Law", n. 4 (n.d.) 2014, pp. 403-414, DOI: 10.1080/09649069.2014.967989.

Contini M., *Famiglie in difficoltà e cura educativa. Obiettivo: empowerment*, "Studium Educationis", 3 (XIV), 2013, pp. 81-86.

Coutu S., Dubeau D., Lavigne S., *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*, Erickson, Trento, 2013.

Dallari M., *Raccontare come pratica di cura. Dal concetto di intenzionalità a quello di cura*, pp. 15-57, in Campagnaro M., Dallari M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento, 2013.

D'Antone A., *Educativa domiciliare e spazio neutro in qualità di servizi a sostegno della famiglia come sistema educativo: linee essenziali ed elementi per il ripensamento del curriculum dell'educatore sociale*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 12 (1), 2017, pp. 161-180.

Della Peruta F., *Infanzia e famiglia nella prima metà dell'Ottocento*, "Studi Storici", 3 (20), 1979, pp. 473-491.

Filograsso I., Nardone R., *Rilegato come un libro. Raccontare e raccontarsi in carcere per ripensarsi padri senza sbarre*, "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 1 (VI), 2016, pp. 63-73.

Formenti L., *Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 3 (1), 2008, pp. 78-91.

Forni D., *Nuove famiglie nella letteratura per l'infanzia in lingua inglese e italiana: un'analisi dell'editoria contemporanea*, "Italica Wratislaviensia", 8 (2), 2017, pp. 87-102.

Giacobbe G., *La famiglia nell'Ordinamento Giuridico Italiano. Materiali per una ricerca*, G. Giappichelli Editore, Torino, 2011.

Ginsborg P., *L'Italia nel tempo presente. Famiglia, società civile, Stato*, Einaudi, Torino, 2007.

Grandi W., *Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate. Infanzia, adolescenza e generi narrativi*, pp. 117-142 in Beseghi E., Grilli G., (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci editore, Roma, 2011.

Goody J., *La famiglia nella storia Europea*, La Terza, Roma-Bari, 2000.

Gottshall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.

Iori V., *Investire sull'educazione per salvare il futuro*, "Encyclopaideia", Vol.23, 54 (n.d), 2019, Editoriale, pp. I-III.

Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E., *Genitori Comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

Lepri C., *Scene d'interni. Il perturbante nella fiabistica del Terzo Millennio*, pp. 87-110, in Articoni A., Cagnolati A. (a cura di), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, FahrenHouse, Salamanca, 2019.

Lombello Soffiato D., *Le forme della narrativa: spazio educativo e progettualità educativa*, pp. 5-38, in Campagnaro M. (a cura di), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Donzelli Editore, Roma, 2014.

López A. V., *Desde los cuentos tradicionales al Tercer Milenio: modelos de familia en el álbum ilustrado*, pp. 147 – 162, in Articoni C., Cagnolati A., (a cura di), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, FahrenHouse, Salamanca, 2019.

Maci F. *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference*, Erickson, Trento, 2011.

Milani P., *P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale*, "Studium Educationis", 1 (XX), 2019, pp. 7-21.

Milani P., Ius M., Serbati S., *Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo*, "Studium Educationis", 3 (XIV), 2013, pp. 71-80.

Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.

Muschitiello A., *Lo spazio neutro per so-stare nel conflitto genitori-figli e tras-formarlo in conflitto formativo. Riflessioni pedagogiche in prospettiva fenomenologica*, "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 9(1), 2019, pp. 363-379.

Parkinson L., Marzotto C. (a cura di), *La mediazione familiare. Modelli e strategie operative*, Erickson, Trento, 2013.

Perillo P., *Memorie familiari e genitorialità in trasformazione: raccontare le pedagogie della famiglia*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 12 (1), 2017, pp. 55-76.

Polini B., *IV piano nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Alcune osservazioni sulle strategie del sostegno alla genitorialità*, "Rassegna Italiana di Sociologia", 1 (LXI), 2020, pp. 177-189.

Taraschi M., *La funzione affettivo-educativa dei genitori nell'affidamento "diviso". Una nota di commento pedagogico al disegno di legge Pillon*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 14 (1), 2019, pp. 81-96.

Trisciuzzi M.T., *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, Edizioni ETS, Pisa, 2018.

Volpicelli L. (1964). *La famiglia in Italia*, II ed. ampl., Armando, Roma, pp. 33-34, in Cavallera A. H., *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, La Scuola, Brescia, 2006.

Zini P. (2018). *Il divorzio: tra sofferenza e possibilità di sostegno educativo*, "Consultorio Familiare Oggi", 26 (1), 2018, pp. 150-160.

### **Opere di letteratura per l'infanzia**

Abbiatello A., *La cosa più importante*, Fatatrac, Casalecchio di Reno, 2017.

Anholt L., *Due nidi*, Lo Stampatello, Milano, 2012.

Bichonnier H., ill. Pef, *Il mostro peloso*, Emme Edizioni, 2014.

Blanco N., Docampo V., *La Valle dei Mulini*, Terre di Mezzo, Milano, 2013.

Braghin G., ill. Nikolova V., *La mia famiglia*, Bacchilega, Imola, 2015.

Collins S., *Hunger Games*, Mondadori, Milano, 2009.

Cousseau A., Crwther K., *Dentro me*, Topipittori, Milano, 2008.

Dahl R., *Matilde*, Salani, Milano, 1995.

De Lestrade A., Docampo V., *La grande fabbrica delle parole*, Terre di Mezzo, Milano, 2011.

Ferrara A., *Ero cattivo*, San Paolo Edizioni, Alba, 2013.

Kuijer G., *Il libro di tutte le cose*, Salani, Milano, 2009.

Lindgren A., *Pippi Calzelunghe*, Salani, Milano, 1988.

Masini B., Beghelli A., *Insieme più speciali*, Carthusia, Milano, 2014.

Miliotti A. G., ill. Ghigliano C., *Mamma di pancia mamma di cuore*, Editoriale Scienza, Trieste, 2003.

Nava E., ill. di Guicciardini D., *Mamma Nastrino Papà Luna*, Piemme, Milano, 2006.

Papini A., *Due di tutto*, Fatatrac, Casalecchio di Reno, 2006.

Pardi F., ill. Altan, *Piccolo uovo*, Lo Stampatello, Milano, 2011.

Ponti C., *Catalogo dei genitori per bambini che vogliono cambiarli*, Babalibri, Milano, 2009.

Richarson J., Parnell P., ill. Cole H., *E con Tango siamo in tre*, Edizioni Junior, Bergamo, 2011.

Rowling J.K., *Harry Potter*, Salani, Milano, 1998.

Rowling J.K., *Harry Potter e l'ordine della fenice*, Salani, Milano, 2012.

Roth V., *Divergent*, DeA, Novara, 2012.

Sendak M., *Nel paese dei mostri selvaggi*, Babalibri, Milano, 1963.

Wilson J., *Bambina affittasi*, Salani, Milano, 2017.

Ziliotto D., ill. Faccioli I., *Il bambino di plastica*, Salani, Milano, 2009.

## **Siti consultati**

Articolo online: Capurso M. (2010). *Una lettura secondo il Modello bioecologico dello sviluppo Umano*, Reserchegate, 2010, p. 85.

<https://www.researchgate.net/publication/262601378>

Giustizia insieme:

<https://www.giustiziainsieme.it/it/giustizia-pene/548-principi-trattamentali-e-detenzione-femminile?hitcount=0>

Istat

<https://www.istat.it/it/archivio/253756>

LiberWeb:

[https://www.liberweb.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20335:jacqueline-wilson-di-fronte-alle-difficolta-scoppiare-a-ridere&catid=1026&Itemid=233](https://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=20335:jacqueline-wilson-di-fronte-alle-difficolta-scoppiare-a-ridere&catid=1026&Itemid=233)

Mediazione in famiglia

<http://www.mediazioneinfamiglia.it/isabella-buzzi-analisi-di-modelli-di-mediazione/>

Università dell'Huddersfield

<https://pure.hud.ac.uk/en/persons/barry-percy-smith>

British Society of Criminology:

[www.britsoccrim.org/volume7/001.pdf](http://www.britsoccrim.org/volume7/001.pdf) in Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E., *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*, op. cit.

Associazione Bambini Senza Sbarre

<https://www.bambinisenzasbarre.org/chi-siamo/>

<https://www.bambinisenzasbarre.org/spazio-giallo-nel-carcere/>

<https://www.bambinisenzasbarre.org/le-regole-del-gioco/>

<https://www.bambinisenzasbarre.org/progetto-nazionale-il-carcere-alla-prova-dei-bambini-e-delle-loro-famiglie-applicazione-della-carta-dei-diritti-dei-figli-di-genitori-detenuti-protocollo-d'intesa-nazionale/#>

## Indice delle figure

Figura 1: Nava E., Guicciardini D., <i>Mamma Nastrino Papà Luna</i> , Piemme, Milano, 2006. Prima di copertina.....	73
Figura 2: Richarson J., Parnell P., ill. Cole H., <i>E con Tango siamo in tre</i> , Edizioni Junior, Bergamo, 2011. Prima di copertina. ....	73
Figura 3: Pardi F., ill. Altan, <i>Piccolo uovo</i> , Lo Stampatello, Milano, 2011. Prima di copertina. ....	74
Figura 4: Papini A., <i>Due di tutto</i> , Fatatrac, Casalecchio di Reno, 2006. Prima di copertina. ....	75
Figura 5: Braghin G., ill. Nikolova V., <i>La mia famiglia</i> , Bacchilega Editore, Imola, 2015. ....	75
Figura 6: Miliotti A. G., ill. Ghigliano C., <i>Mamma di pancia mamma di cuore</i> , Editoriale Scienza, Trieste, 2003. Prima di copertina. ....	76
Figura 7: Wilson J., <i>Bambina affittasi</i> , Salani, Milano, 2017. Prima di copertina.....	77
Figura 8: Kuijer G., <i>Il libro di tutte le cose</i> , Salani, Milano, 2009. Prima di copertina .	78
Figura 9: Dahl R., <i>Matilde</i> , Salani, Milano, 1995. Prima di copertina.....	78
Figura 10: Lindgren A., <i>Pippi Calzelunghe</i> , Salani, Milano, 1988. Prima di copertina.	79
Figura 11: Rowling J.K., <i>Harry Potter</i> , Salani, Milano, 1998. Prima di copertina. ....	79
Figura 12: Coutu S., Dubeau D., Lavigueur S., <i>Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative</i> , Erickson, Trento, 2013. Griglia delle domande, tematica "Piaceri condivisi", anni 6-11. ....	96
Figura 13: Coutu S., Dubeau D., Lavigueur S., <i>Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative</i> , Erickson, Trento, 2013. Griglia delle risposte, tematica "Piaceri condivisi", anni 6-11. ....	97
Figura 14: Coutu S., Dubeau D., Lavigueur S., <i>Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative</i> , Erickson, Trento, 2013. Spazio dedicato ad "Altri piaceri condivisi" individuati durante la riflessione dal genitore, anni 6-11.....	98
Figura 15: Bichonnier H., ill. Pef, <i>Il mostro peloso</i> , Emme Edizioni, 2014. Prima di copertina. ....	102
Figura 16: Bichonnier H., ill. Pef, <i>Il mostro peloso</i> , Emme Edizioni, 2014. ....	103

Figura 17: Abbiatello A., <i>La cosa più importante</i> , Fatatrac, Casalecchio di Reno, 2017. Prima di copertina.....	104
Figura 18: Abbiatello A., <i>La cosa più importante</i> , Fatatrac, Casalecchio di Reno, 2017. .....	104
Figura 19: Ponti C., <i>Catalogo dei genitori per bambini che vogliono cambiarli</i> , Babalibri, Milano, 2009. Prima di copertina. ....	105
Figura 20: Ponti C., <i>Catalogo dei genitori per bambini che vogliono cambiarli</i> , Babalibri, Milano, 2009.....	105
Figura 21: Masini B., Beghelli A., <i>Insieme più speciali</i> , Carthusia, Milano, 2014. Prima di copertina. ....	106
Figura 22: Masini B., Beghelli A., <i>Insieme più speciali</i> , Carthusia, Milano, 2014. ....	106
Figura 23: Blanco N., Docampo V., <i>La Valle dei Mulini</i> , Terre di Mezzo, Milano, 2013. Prima di copertina.....	107
Figura 24: Blanco N., Docampo V., <i>La Valle dei Mulini</i> , Terre di Mezzo, Milano, 2013. .....	108
Figura 25: De Lestrade A., Docampo V., <i>La grande fabbrica delle parole</i> , Terre di Mezzo, Milano, 2011. Prima di copertina .....	108
Figura 26: De Lestrade A., Docampo V., <i>La grande fabbrica delle parole</i> , Terre di Mezzo, Milano, 2011.....	109
Figura 27: Anholt L., <i>Due nidi</i> , Lo Stampatello, Milano, 2012. Prima di copertina. ..	110
Figura 28: Anholt L., <i>Due nidi</i> , Lo Stampatello, Milano, 2012. ....	110