

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

LO SPAZIO NEUTRO PER *SO-STARE* NEL CONFLITTO GENITORI-FIGLI E *TRAS-FORMARLO* IN CONFLITTO FORMATIVO. RIFLESSIONI PEDAGOGICHE IN PRO- SPETTIVA FENOMENOLOGICA

di Angela Muschitiello

Il presente contributo, utilizzando l'approccio della pedagogia fenomenologica allo studio del conflitto, analizza il servizio socio-educativo di Spazio Neutro quale contesto educativo in cui gestire le relazioni interrotte, sospese, distrutte tra genitori e figli nelle situazioni di *alta conflittualità* familiare, per avviarle a una *trasformazione* in una direzione di senso educativa.

The present essay, deploying the phenomenological pedagogy approach to the study of conflict, analyzes the socio-educational service of Spazio Neutro as an educational context for managing broken, suspended, destroyed relationships between parents and children, in situations of high family conflict, imparting a transformation in the direction of educational sense.

1. Introduzione: dal conflitto formativo all'alta conflittualità. La pedagogia fenomenologica

Il momento storico attuale è caratterizzato dal complessificarsi delle costellazioni familiari e dall'aumento esponenziale della vulnerabilità dei rapporti e dei legami matrimoniali e di fatto, dalla frammentarietà, incertezza e instabilità dei sistemi parentali e dalla conseguente fragilità genitoriale nello svolgimento del ruolo edu-

cativo. Recenti dati statistici¹ mostrano che in Italia separazioni e divorzi di coppie con almeno un figlio minore sono aumentati notevolmente. Tutto questo ha favorito la diffusione di una percezione di normalità sociale del fenomeno a fronte però di costi emotivi altissimi per tutti coloro che compongono questi nuclei disgregati, soprattutto i minori, specie nelle situazioni di *alta conflittualità*.

Si parla di *alta conflittualità* per indicare un tipo di relazione in cui i due componenti della (ex) coppia sono travolti da un *conflitto intrattabile* (Carter, 2011) così definito perché persistente e logorato da innumerevoli fallimentari tentativi di soluzione – anche giudiziale – delle loro dispute che nel tempo si sono acuite invece di diminuire.

Un tipo di conflittualità, quella *alta*, diversa da quella fisiologica che normalmente caratterizza i momenti di transizione dei sistemi familiari di fronte al verificarsi di situazioni eccezionali che ne scombinano l'ordine preconstituito avviando – attraverso il chiarimento o la negoziazione (Carter, 2011) – processi decisionali interpersonali generativi di nuovi equilibri e volti al cambiamento della situazione pre-esistente (Contini, 2010).

Da un punto di vista pedagogico questo tipo di conflitto fisiologico rappresenta uno dei campi dell'esperienza umana poiché si pone come momento costitutivo della identità di una relazione educativa in quanto attiva un processo di *trans-formazione* delle relazioni interne al nucleo in termini di costruzione di nuovi valori condivisi e di rinnovato benessere (Bellingreri, 2014).

Il conflitto, da questo punto di vista, non è dunque un comportamento disfunzionale in sé ma al contrario un modo di essere, una caratteristica della «essenza» – per dirla con le parole di Bertolini (1988) – di una relazione. Per questo motivo la pedagogia lo definisce *conflitto formativo* che non rappresenta di per sé un indicatore patologico (Farnè, 2005) ma anzi un evento positivo all'interno di un rapporto perché capace di generarne una evoluzione.

¹ Cfr. Report Istat Separazioni e Divorzi in Italia, Roma 23 giugno 2018.

Quando però le modalità di gestione di un conflitto assumono caratteristiche tali da non consentire una *trans-formazione* dei soggetti in gioco ma tendono al contrario al loro annientamento, esso perde il suo carattere formativo e diventa distruttivo.

L'*alta conflittualità* della coppia separata (o in fase di separazione) 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, prepotenza, strumentalizzazione e insanabile e protratto dissidio su qualsiasi, anche marginale, decisione da assumere soprattutto quando si tratta dei/delle figli/e.

Oggi, purtroppo, una sempre più significativa e crescente fetta delle controversie familiari in materia di separazione o divorzio (irrilevante è che la famiglia sia o meno fondata sul matrimonio) assume tale modalità di espressione e sono sempre più numerosi/e i/le minori che vivono situazioni di grave disagio perché invischiati/e in dinamiche adulte ai loro occhi incomprensibili. Questi ultimi infatti, pur non essendo (almeno inizialmente) i principali attori dei rapporti disfunzionali familiari, ne sono quasi sempre pienamente coinvolti pagando il prezzo più alto di tutti in termini di crescita, di sviluppo educativo e di benessere personale e relazionale. Quasi sempre infatti mostrano in famiglia sintomi di disagio che possono manifestarsi con comportamenti *disregolati* – caratterizzati dalla alternanza tra momenti di serenità e momenti di rabbia e aggressività verso se stessi o verso gli altri – o con atteggiamenti patologici di chiusura e allontanamento da ogni forma di relazione quali ad esempio *alesittimia*, *hikikomori*, abbandono scolastico, dipendenza da internet (Calaprice, 2016).

In qualsiasi forma si esprima tale disagio, esso – se non tempestivamente supportato con interventi educativi – finisce con il ledere il rapporto tra il/la figlio/a e (uno o entrambi) i genitori assumendo i tratti del conflitto distruttivo e portando alla sua interruzione o sospensione.

La pedagogia non può restare indifferente di fronte a queste situazioni. Se, infatti, come afferma Farnè (2005), in pedagogia, non è possibile porre in maniera scientificamente corretta il pro-

blema della educazione senza considerare il conflitto – nel suo aspetto *formativo* – come evento ineludibile della educazione stessa, allora la ricerca educativa deve porsi il problema della *alta conflittualità* come preminente per riportare in un ordine di senso *trans-formativo* relazioni umane intra-familiari che rischiano di annientare coloro che ne sono coinvolti invece che di promuoverne la crescita.

Che metodologia utilizzare?

L'insegnamento di Bertolini (1958), e della sua pedagogia fenomenologica, fornisce gli strumenti utili ad approcciarsi a tali situazioni poiché si fonda su una idea di educazione antidogmatica come atto che reca in sé una intenzionalità problematica inesauribile (Bertolini, 1988). Il metodo fenomenologico (e i suoi sviluppi negli esistenzialismi), infatti, sviluppa una pedagogia che non mira a *spiegare* il processo formativo ma a cercare di fornire ad esso un *sensu*; non si limita a una comprensione logico-razionale e a una spiegazione causalistica esterna (*erklären*) dei dati di fatto di un certo fenomeno educativo, «ma si apre al darsi, al possibile, a quella comprensione (*verstehen*) che conferisce senso, una comprensione derivata dall'esperienza vissuta, dall'intuizione, dall'empatia» (Iori, 2016, p. 19).

La lettura fenomenologica porta dunque a guardare la realtà in maniera libera da *pre-giudizi* evitando di cadere nella tentazione di sovrapporre a essa la teoria per gettare uno sguardo rinnovato sull'esperienza formativa, e mettendo

tra parentesi (tramite l'*epoché*) le abitudini mentali e l'ovvietà che ricoprono la capacità di “vedere” [...] con sguardo “eidetico” che coglie l'essenza (*eidos*) dei fenomeni nel loro manifestarsi intuitivo, nel loro “venire alla luce” (Husserl, 1972, cit. in Iori, 2016, p. 20).

La fenomenologia, cioè, illumina gli eventi di una luce diversa da quella che li oggettivizza per spiegarli, lascia che si manifestino da sé come cose che appaiono (*ta phainòmena*) e cerca di coglierne l'essenza che emerge dalla concretezza stessa dell'esperienza «che poi non è una categoria astratta ma si presenta come un comples-

so di Erlebnisse, cioè sempre come “esperienza relazionistica” ed “esperienza in situazione”» (Iori, 2016, p. 91). In tal modo fa sì che il pedagogo o l’educatore socio-pedagogico² mettano in atto i loro criteri di scelta educativa che ogni fenomeno richiede.

Epochè, intenzionalità, esperienza vissuta, mondo-della-vita, entropatia, intersoggettività, possibilità, progetto, responsabilità, con-essere, corpo vissuto, spazio vissuto e tempo vissuti sono dunque i temi significativi dell’approccio fenomenologico che non vuole essere oggettivo e si caratterizza innanzitutto per l’esigenza e la ricerca di senso.

Quale allora il senso pedagogico dell’*alta conflittualità*?

Approcciandosi a tale modalità patologica delle relazioni conflittuali con sguardo fenomenologico non si può restare indifferenti o distratti. «Il veduto impedisce di passare oltre» dice Bertolini (1988, p. 29) che in questo ci dona il suo insegnamento più importante: il richiamo alla responsabilità etica della pedagogia che è tenuta a intervenire per ridare una direzione di senso educativo a coloro che, travolti da esperienze relazionali umane complesse, mostrino di averla persa. Vedere è “accorgersi” dell’altro-persona la cui presenza non è insignificante, ma costantemente ci interpella a un corrispondere che implica assumere responsabilità della relazione (Erikson, 1964).

Di fronte alla conflittualità distruttiva, quindi, la ricerca pedagogica, accomunata, come afferma Kant (1969), alla idea di pace da una tensione verso il futuro «non un futuro qualsiasi ma quello migliore possibile nell’ordine della condizione umana» (p. 41), è chiamata a intervenire entrando nel merito delle situazioni al fine di provare a definire le condizioni possibili e le strategie più adatte a gestirla (Iori, 2007). In quanto scienza non solo eidetica e descrittiva ma anche prescrittivo-normativa, essa ha dunque il compito di occuparsi del conflitto in tutte le sue forme costitutive e modalità espressive – anche quelle patologiche – come opportu-

² Cfr. Legge 205 - Comma 594 - 601. Educatori e pedagogisti per legge. Gazzetta Ufficiale n.302 del 29.12.2017.

nità o come limite del processo educativo di ciascuna persona “pretendendo” di dare delle indicazioni, di prescrivere atteggiamenti, di correggere e verificare comportamenti (Farnè, 2005).

Come?

In qualità di Giudice Onorario presso il Tribunale per i Minorenni [TM] mi trovo sempre più spesso ad ascoltare minori in situazione di disagio coinvolti in conflitti distruttivi con i propri genitori e come pedagoga mi sento costantemente interpellata a proporre e trovare strategie di intervento educativo in grado di gestire tali situazioni. Molto spesso infatti in ambito giudiziario e sociale si tende a cercare subito soluzioni mediche o psicologiche a disagi di questo tipo come se fossero i/le minori a dover essere *aggiustati* e non gli adulti a dover modificare qualcosa del proprio modo di relazionarsi a loro. È invece compito della pedagogia lavorare per gestire tali conflitti perché solo un intervento sulle relazioni può migliorare il ben-essere delle persone che ne fanno parte e diminuire il loro disagio evitando che entrino nel tunnel della *malattia mentale* a favore della *salute emotiva*. Vediamo come e perché.

2. *Risvolti dis-educativi dell'alta conflittualità*

Con la separazione un nucleo familiare entra in uno stato di crisi che porta con sé aspetti e dinamiche impreviste o imprevedibili di sofferenza interna e interpersonale di tutti i suoi componenti. Tale crisi dovrebbe essere funzionale all'avvio di un processo importante di crescita e cambiamento degli assetti interni della struttura familiare (i genitori, ad esempio, vanno a vivere in case separate e incontrano i/le figli/e in orari e giorni prestabiliti) senza intaccare i legami di amore e dando vita – anzi – a modalità e forme nuove di relazione (padre-figli/e, madre-figli/e) spesso migliori di prima perché decontestualizzate dai luoghi in cui ha avuto origine il conflitto genitoriale (Covato, 2002).

Non sempre però i due ex coniugi sono in grado di separarsi mantenendo legami genitoriali adeguati e caratterizzati da reciproca legittimazione e rispetto e tendono invece ad acuire i loro dis-

sidi su tutto ciò che riguarda i figli in un momento in cui, invece, per questi ultimi il bisogno di rassicurazione sulla continuità dei legami è molto più forte di prima (Covato, 2002).

La battaglia complessa e multiproblematica combattuta da genitori disattenti perché fortemente invischiati nella loro conflittualità, fa sentire i figli poco importanti perché non accolti nei loro bisogni di ascolto e di coerenza emotiva, costringendoli spesso a fronteggiare la sofferenza e l'insicurezza che provoca la separazione senza adeguati supporti educativi e spesso in una condizione di solitudine comunicativa che si trasforma in paura, senso di colpa e senso di abbandono.

Proprio i legami che dovrebbero garantire la loro sopravvivenza emotiva, infatti, mettono in pericolo la loro stabilità perché li espongono a scelte o situazioni paradossali (Mortari, 2015). Succede infatti che assistano a comportamenti di ostilità esplicita tra genitori o a comportamenti ambigui come quello di un genitore che squalifica l'altro in modo diretto o indiretto e alla presenza o meno dell'altro; che diventino destinatari di una conflittualità sommersa che si incanala in meccanismi e dinamiche relazionali insidiose e ambivalenti che li bloccano emotivamente a causa di doppi messaggi (come ad esempio quando vengono invogliati a frequentare l'altro genitore salvo poi farli sentire in colpa se ci vanno volentieri); che vengano posti di fronte all'insolubile dilemma di voler bene a un padre o a una madre (dilemma che introduce uno squilibrio di fondo nella loro personalità); che subiscano le reazioni aggressive (di tipo fisico o anche psicologico) o i comportamenti fortemente colpevolizzanti di un (o di due) genitore a causa della rabbia che la separazione ha determinato in lui/lei. Nelle dinamiche che si instaurano in tutte queste situazioni, i/le figli/e spesso non hanno (o hanno inizialmente) un ruolo passivo (da semplici osservatori) ma con il tempo tendono a inserirsi in modo più o meno diretto nei circuiti interattivi familiari giocando parti diversificate del conflitto e spesso attivando in modo più o meno consapevole i rapporti altamente disfunzionali dei genitori.

In alcuni casi – di solito quando percepiscono uno dei due genitori come sofferente, fragile, bisognoso di appoggio e conferme – stabiliscono alleanze con lui/lei, mettendo in atto comportamenti adultizzati di protezione o consolazione e di rifiuto dell'altro che sentono essere più forte e prepotente, quasi che la suddivisione del mondo in buoni e cattivi gli permetta di semplificare una situazione per lui/lei molto complessa (Malagoli, Togliatti & Tafa, 2005). In altri casi, nel tentativo di sottrarsi a tensioni interne o a pressioni esterne, cercano rifugio nel genitore che sentono come maggiormente protettivo e rassicurante per ripararsi dal senso di colpa e dal sentimento di impotenza causato dalla separazione o provocato dai comportamenti dell'altro genitore. Altre volte si trovano a vivere un *conflitto di lealtà*, inteso come difficoltà a relazionarsi liberamente con entrambi i genitori, nel timore che dimostrare l'affetto per l'uno significhi tradire o ferire l'altro o deluderne comunque le aspettative. Altre volte assistono a forme di violenza domestica (fisica o psicologica) e si mettono al riparo dalla paura legandosi al genitore vittima o imitando il genitore “carnefice” (Cigoli, 2000).

Evidente è dunque il forte pregiudizio che subiscono i/le figli/e a causa dei comportamenti che Formenti (2008) definisce *educativamente incompetenti* di questi genitori incapaci di agire in modo *integro* a causa del loro *conflitto intrattabile*. Secondo l'autrice per un genitore agire in modo integro significa essere capace di assumersi la responsabilità personale e sociale delle proprie azioni, e così facendo consentire al figlio di fare lo stesso.

Assumere la responsabilità personale significa essere disposti ad ascoltarsi e prendersi cura di sé, dei propri bisogni; assumere la responsabilità sociale significa riconoscere i legami con gli altri, le relazioni importanti (Formenti, 2008, p. 81).

Cosa può fare la pedagogia di fronte a questo?

Come afferma Moscato (2014), fino ad ora il rapporto diretto fra il dinamismo di un conflitto coniugale e gli squilibri e i punti critici che esso può determinare sulla educazione dei figli non è stato sufficientemente esplorato dalla ricerca pedagogica.

Questo dipende anche da una scelta tendenziale di tutta la produzione scientifico accademica, dominata da una concezione della pedagogia come teoria dell'azione educativa, che passa in genere alle conclusioni operative senza avere sufficientemente elaborato categorie di interpretazione del fenomeno educativo in quanto tale (Moscatò, 2014, p. 10).

Si tratta di un antico e (finora) irrisolto problema epistemologico che qui non possiamo affrontare ma che ci porta a dire che se da un lato, la pedagogia deve meglio approfondire sul piano teorico il senso dell'educare in famiglia ponendo particolare attenzione alla evoluzione storico-culturale dei modelli educativi della famiglia degli ultimi anni e al loro cambiamento nelle situazioni di separazione; dall'altro, essa deve poter indagare le pratiche dell'educare, il *fare* dei genitori, visti non più solo come portatori di ruoli e funzioni, ma come soggetti che devono essere in grado di educare e di occuparsi dei figli anche nelle situazioni più complesse come le separazioni ad alta conflittualità (Formenti, 2000). Di fronte a queste situazioni essa deve provare a lavorare con i genitori per concertare con loro nuove modalità di relazione con i figli, indicando comportamenti e valorizzando risorse personali e valori condivisi (Loiodice, 2000).

Il servizio di Spazio Neutro previsto dal legislatore italiano come opportunità di intervento socio-educativo nelle famiglie in situazione di *alta conflittualità* si pone proprio questo obiettivo.

3. Il servizio di Spazio Neutro quale setting educativo per sostare nel conflitto

Lo Spazio Neutro è un servizio socio-educativo finalizzato a costruire, ricostruire, mantenere (per quanto possibile) i legami distruttivi tra i figli e i loro genitori quando essi hanno subito una rottura o una interruzione a causa della *alta conflittualità* della coppia genitoriale. Tale servizio rientra tra quelli predisposti a partire

dalla legge 328/2000³ dal legislatore in ambito sociale per intervenire nelle relazioni familiari disfunzionali. Tutto ciò nell'interesse preminente del minore. La previsione di tale servizio, infatti, si basa su alcuni principi legislativi internazionali e nazionali⁴, che se da un lato riconoscono l'importanza di mantenere la relazione tra genitori e figli/e (e di poter crescere godendo appieno della bi-genitorialità) e il diritto di ogni bambino/a a non perdere il contatto con le proprie radici biologiche e storiche, dall'altro intendono garantire il benessere di tale relazione nelle situazioni in cui essa è stata travolta da dinamiche complesse che si sono rivelate pregiudizievoli per lui/lei (Carter, 2011).

In seguito a una separazione può succedere infatti che uno dei due genitori abbia posto in essere comportamenti maltrattanti di natura fisica o psicologica nei confronti del figlio o che quest'ultimo abbia improvvisamente troncato o abbia temporaneamente sospeso i suoi rapporti con lui perché invischiato in una delle dinamiche conflittuali sopra descritte. In tutti questi casi il Servizio Sociale o il TM su iniziativa propria (ove ritenga esserci un potenziale o reale pregiudizio) o su richiesta di parte (quando è il genitore rifiutato o quello cui il minore è legato a chiederne l'attivazione) può disporre incontri in Spazio Neutro per favorire la ripresa della relazione tra il/la figlio/a e il genitore allontanato (definito dalla normativa *incontrante*) in un contesto *protetto* perché monitorato da un operatore qualificato (generalmente un educatore professionale socio-pedagogico e più raramente uno psicologo o assistente sociale che possono affiancare il primo) che ha il compito di tutelare il/la primo/a da atteggiamenti o comportamenti pregiudizievoli del secondo (Muschitiello, 2016).

Tale servizio è *neutro* perché *terzo* rispetto al conflitto familiare (uno spazio che non appartiene a nessuno ed è quindi un po' di tutti) e anche *regolato* e *regolante*. *Regolato* perché caratterizzato da

³ Cfr. Legge 328/2000 intitolata "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali".

⁴ Cfr. Convenzione di New York; Convenzione dei diritti del fanciullo; Legge 184/1983.

precise regole di comportamento (tempi, modalità di utilizzo degli spazi e del materiale presente) che devono essere rispettate dai genitori (non solo quello incontrante ma anche quello che lo accompagna); *regolante* perché al suo interno le modalità di comunicazione e di interazione tra genitore incontrante e figlio vengono facilitate (nei limiti del possibile) o 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.

L'operatore di Spazio Neutro si pone quindi come figura anch'essa neutra rispetto ai problemi del nucleo che si rivolge a tale servizio, perché estraneo alle storie passate e alle vicende personali dei protagonisti: non si schiera mai nel conflitto del quale viene informato solo sommariamente; non giudica; non gli interessa avere spiegazioni sul perché di quella situazione ma solo osservarla nella sua essenza e nel suo esprimersi dentro quel contesto. In questo l'identità fortemente pedagogico-fenomenologica di tale servizio è il motivo per cui chi opera al suo interno deve necessariamente possedere competenze educative.

Ma come funziona lo Spazio Neutro?

Possiamo individuare tre fasi prettamente pedagogiche del suo funzionamento: *accoglienza, incontri, chiusura*.

Nella prima fase, *l'accoglienza*, il professionista della educazione condivide con la famiglia gli accordi organizzativi e le regole del contesto, diventando l'interlocutore privilegiato a cui rivolgere anche dubbi e perplessità. In questa fase egli deve dare sia ai genitori che al bambino (con cui utilizzerà linguaggi adeguati) il giusto tempo per comprendere e accettare regole e finalità del servizio evitando che esso venga vissuto come limitante e punitivo. In questa fase, dopo aver conosciuto tutti i componenti del nucleo deve predisporre il *setting* degli incontri creando un ambiente gradevole (non inserito in contesti quali Tribunali o Ospedali che possono avere connotazione minacciosa, specialmente per i minori), familiare e pensato proprio in base alle caratteristiche del/della bambino/a o ragazzo/a (età, abitudini, caratteristiche

culturali e sociali) al fine di facilitare la comunicazione, il dialogo e il gioco con il genitore.

Nella fase successiva, quella degli *incontri*, il professionista dell'educazione deve osservare le relazioni tra genitore incontrante e figlio/a lasciando ai presenti la giusta libertà di interazione, senza mai sostituirsi all'uno o all'altro o intromettersi nelle loro dinamiche ma sempre monitorando la qualità delle loro comunicazioni e intervenendo se e quando i messaggi diventano disfunzionali per il/la figlio/a. Tutto questo sempre mantenendo la *giusta distanza* necessaria in ogni relazione educativa e cioè l'equilibrio tra una eccessiva lontananza (basata su indifferenza e freddezza) e un eccesso di vicinanza (Iori, 2007).

La *giusta distanza* consente a chi opera nelle situazioni educative di porsi in *posizione asimmetrica*. Una asimmetria che, rifacendosi al conflitto libertà/autorità, costituisce un elemento costitutivo delle relazioni educative che presuppongono sempre un certo grado di dislivello tra chi è più grande e chi è più piccolo, chi sa di più e chi sa di meno, chi è più forte e chi è più debole senza mai correre il rischio di cadere nelle derive patologiche dell'autoritarismo o del permissivismo. Autoritarismo inteso come potere assoluto di chi usa la sua forza nei confronti del più debole; permissivismo inteso invece in modo opposto, come negazione totale della asimmetria ponendo sullo stesso piano educatore ed educando e abbattendo ogni differenza di ruolo e di gerarchia e ogni dispositivo esterno quale una regola o un limite da rispettare (Farnè, 2005).

Una asimmetria quindi, quella del professionista della educazione nei confronti della relazione genitore-figlio all'interno dello Spazio Neutro, che implica *autorevolezza*, un sapersi cioè fare guida e orientamento per coloro che, sotto il suo sguardo, devono ritrovare il senso educativo della loro relazione (Bertolini, 1965).

Per far questo l'educatore, con approccio fenomenologico, deve focalizzare la sua attenzione solo sulla interazione e sui vissuti emergenti nell'*hic et nunc* degli incontri tra genitori e figli per facilitarne le relazioni – consentendo loro di misurarsi sul piano della comprensione reciproca –, accoglierne verità e vissuti del

momento senza pregiudizi di sorta, ma mantenere al contempo la *consapevolezza asimmetrica* di dover supervisionare ciò che accade in quel *setting* educativo con la responsabilità di garantire il benessere relazionale e personale del/della minore.

Nell'ambito di questo *setting*, infatti, genitori e figli hanno la possibilità di confrontarsi direttamente con il proprio conflitto e di sperimentare la propria capacità di mettersi in gioco, di imparare a sopportare le frustrazioni, di scontrarsi con gli aspetti difficili della comunicazione, di affrontare la perturbazione, il disagio, lo scontro, l'aggressività senza lasciarsi travolgere dalle emozioni negative ed evitando che le stesse influiscano sulla scelta dei comportamenti. Essi hanno cioè la possibilità di intraprendere un percorso di riscoperta e recupero delle dimensioni affettive della loro relazione per crescere e *tras-formarsi* l'uno insieme all'altro (Mounier, 1964). Per l'educatore che assiste a questi incontri l'analisi dei comportamenti, degli atteggiamenti e della comunicazione interpersonale tra genitore e figlio/a rappresenta una occasione irripetibile per inquadrarne gli aspetti principali e individuarne i meccanismi disfunzionali.

In tal senso lo Spazio Neutro costituisce un pretesto pedagogico di grande importanza perché *costringe* i soggetti a *so-stare* (Novara, 2011) in quella relazione conflittuale e a fare i conti l'uno con l'altro alla presenza di un professionista della educazione che orienta le loro relazioni con precisa intenzionalità educativa.

Al termine di ogni incontro l'educatore si riserva un momento destinato al confronto con il/la minore per riflettere con lui/lei sulle emozioni provate nel rapportarsi al genitore incontrante. Non deve chiedergli/le se vuole continuare o meno il percorso in Spazio Neutro ma ascoltare le sue emozioni profonde con atteggiamento empatico per comprenderne lo stato d'animo e individuare gli aspetti della relazione da migliorare o rinforzare e su cui lavorare con il genitore incontrante.

La terza fase, quella della *chiusura* del servizio, si verifica nei seguenti casi: quando vi è un cambio di residenza del/della minore (che rende incompetente il servizio sociale territoriale che aveva avviato il Servizio); quando il genitore incontrante spontanea-

mente si ritira o disattende le regole stabilite nella fase iniziale della *accoglienza*; quando il/la figlio/a durante gli incontri (oppure subito prima o subito dopo) esprime disagio e sofferenza nel dover incontrare il genitore; quando il/la figlio/a manifesta il bisogno di incontrare il genitore in modo libero e se ne verificano le condizioni; quando termina il numero di incontri previsti dal Servizio Sociale o dal TM al momento della sua attivazione. In tutti questi casi l'educatore che ha supervisionato gli incontri redige una relazione contenente le sue osservazioni e la descrizione degli esiti complessivi (senza rinunciare a descrivere però anche situazioni particolari che si sono verificate in alcuni specifici incontri) dell'intervento, evidenziando soprattutto le modalità di comunicazione della diade e il cambiamento in positivo o in negativo delle dinamiche disfunzionali rilevate all'inizio o descritte dal Servizio Sociale o dal TM per motivarne l'avvio. Le osservazioni realizzate dall'operatore nella relazione finale diventano quindi parte integrante della valutazione e delle decisioni che verranno prese dagli organi di giustizia al termine del percorso in Spazio Neutro.

Se, infatti, l'esito è complessivamente positivo il TM (o il Servizio Sociale) dispone una ripresa graduale di incontri liberi della diade. In caso contrario può decidere di proseguire con l'intervento di Spazio Neutro o di procedere per la sospensione dalla responsabilità del genitore⁵ che ha mostrato di non essere in grado o di non essere interessato a modificare le proprie modalità di relazione con il figlio. La sospensione dalla responsabilità genitoriale è un provvedimento interdittivo temporaneo volto a verificare se il genitore sospeso, spaventato da tale limitazione, si attiva per modificare ciò che rende disfunzionali i suoi rapporti con il/la figlio/a, tutelando al contempo quest'ultimo dal disagio che provoca (o ha provocato anche in Spazio Neutro) in lui/lei il doverlo incontrare in quel momento.

Se, quindi, l'obiettivo *tras-formativo* dello Spazio Neutro non va a buon fine non è il/la figlio/a a dover essere cambiato o psico-

⁵ Cfr. art. 330 – 333 codice civile.

logizzato o medicalizzato, ma è il genitore a dover mettere in discussione i propri comportamenti.

4. Dal conflitto distruttivo al conflitto tras-formativo: la pedagogia lavora

Nel Servizio di Spazio Neutro si ritrova un aspetto essenziale del discorso pedagogico: esso non può lasciare sospeso il conflitto educativo, non può limitarsi a prenderne atto, non può sostare nella incertezza ma deve portare a far sì che le parti in gioco definiscano la loro relazione (Bertolini, 1965).

Permettendo ai soggetti coinvolti di *so-stare* (Novara, 2011) nel loro conflitto sperimentandone limiti e negatività, infatti, tale *setting* educativo li mette in condizione di costruire un'alternativa relazionale possibile. Questo non vuol dire risolvere o annullare il conflitto ma educare i soggetti in gioco a gestirlo ritrovando quella *direzione intenzionale* che, come dice Bertolini (1965), risponde alla esigenza di senso necessaria ad ogni azione educativa e formativa.

Gestire il conflitto non significa quindi spingere verso la ricerca di una benevolenza incondizionata, di una situazione di bene assoluto, di un'armonia simbiotica e fusionale, ma al contrario favorire la possibilità di vivere una esperienza conflittuale che consenta di tirar fuori le capacità creative di tutti coloro che ne sono coinvolti per trovare insieme la via utile per uscire da quella condizione rinnovati dentro e fuori (Novara, 2011).

Utilizzando quindi un approccio fenomenologico, capace di mettere al centro le esperienze e le persone “in carne ed ossa” (Bertolini, 1988) che interagiscono nel contesto di Spazio Neutro, la pedagogia può aiutare genitore e figlio – travolti dalla *alta conflittualità* della separazione parentale – a *trans-formare* la propria relazione da una dimensione distruttiva a una conflittuale *formativa*.

Cosa succede quando l'intervento in Spazio Neutro non sortisce il risultato sperato e non riesce a recuperare la relazione figlio/a-genitore incontrante a causa della incapacità o del disinteresse di quest'ultimo a cambiare le proprie modalità disfunzionali

di comunicazione? L'educatore, relazionando al TM sulla inadeguatezza di quel genitore, ha il potere, fenomenologicamente inteso come responsabilità etica e legittimazione pedagogico scientifica, di allontanare (almeno temporaneamente) il/la minore da colui che con il suo comportamento incompetente ne sta minando lo sviluppo esistenziale (Formenti, 2008) per consentirgli/le di continuare a percorrere il suo processo *trans-formativo* esistenziale in modo funzionale al suo sviluppo e quindi non distruttivo.

Bibliografia

- Bellingreri A. (2014). *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Calaprice S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (1998). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.
- Carter D.K. (2011). *Parenting coordination: a practical guide for Family Law Professionals*. New York: Springer Publishing Company LLC.
- Cigoli V. (2000). *Psicologia della separazione e del divorzio*. Bologna: Il Mulino.
- Contini M. (2010) (a cura di). *Molte infanzie, molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Contini M. (2012) (a cura di). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Contini M., & Ulivieri S. (2010) (a cura di). *Donne, famiglia, famiglie*. Milano: Guerini.
- Corsi M., & Ulivieri S. (2012) (a cura di). *Progetto generazioni. Bambini e anziani*. Pisa: ETS.
- Covato C. (2006). *Memorie di cure paterne. Generi, percorsi educativi e storie d'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Erikson E. (1968). *Introspezione e responsabilità*. Roma: Armando. (Original work published 1964).

- Fabbri M. (2008). *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Farné R. (2005). Educare al conflitto. Per una pedagogia dell'impegno e della responsabilità. *Paidotekna*, I, 41-51.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Formenti L. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *RIEF. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 78-91.
- Husserl E. (1972). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Iori V. (1988). *Essere per l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (2007). *Il lavoro di cura tra razionalità e affettività. L'etica della cura tra sentimenti e ragioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2016). Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, XX(45), 18-29.
- Kant I. (1969). *La pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Loiodice I. (2000). *Contro il lavoro minorile. Ripensare la formazione, educare al lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Torino: Cortina Raffaello.
- Moscato M.T. (2012). Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto. *Education Science and Society*, 3(6), 29-54.
- Moscato M.T. (2014). Crisi del processo educativo nel conflitto coniugale. Una lettura pedagogica. *Encyclopaideia*, XVIII(38), 9-32.
- Mounier E. (1964). *Il personalismo*. Roma: Ave Editrice. (Original work published 1949).
- Muschitiello A. (2016). La pedagogia nel diritto minorile. Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia. *RIEF. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 161-170.
- Novara D. (2011). *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse*. Casale Monferrato: Sonda Editore.
- Pati I. (2014) (a cura di). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Saraceno C. (2003). *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*. Bologna: Il Mulino.