

L'affidamento condiviso nella prospettiva pedagogica

Anna Poli

SOMMARIO: 1. La bigenitorialità: qualcosa di nuovo, anzi d'antico. – 2. *Ubi maior*, il minore *cessat*? – 3. Un tempo di qualità richiede quantità di tempo. – 4. Irrealizzabilità dell'interesse del minore e attuazione del diritto alla bigenitorialità. – 5. Il mantenimento diretto come sfida educativa. – 6. Il fenomeno dell'alienazione genitoriale: forme surrettizie e involontarie. – 7. Conclusioni.

1. *La bigenitorialità: qualcosa di nuovo, anzi d'antico.*

L'impiego interdisciplinare del termine *bigenitorialità* è frutto di una consuetudine recente: spesso accade che la spontaneità e la naturalezza connesse ad una pratica acquisita, assurta a regola, rendano del tutto superfluo il ricorso a un ulteriore tecnicismo diretto a valorizzare una caratteristica più specifica.

Il genitore si fa in due e *genuitorialità* è un lemma che già ne incorpora e identifica la prerogativa. Perché, dunque, l'aggiunta di quel prefisso "*bi-*"? Come mai, in un certo momento storico, è stata avvertita l'esigenza di estrinsecare verbalmente quella dualità che dovrebbe di per sé dimorare nell'intima essenza della pratica genitoriale?

Nel momento in cui quella che è sempre stata riconosciuta come una consuetudine è diventata un privilegio, si è fatta imperiosa l'urgenza di dare un nome preciso a ciò che si stava perdendo e che giorno dopo giorno stava progressivamente assumendo le sembianze di un diritto da rivendicare.

La diffusione del termine *bigenitorialità* nasce, dunque, dall'esigenza e dall'emergenza di compensare concettualmente una diffusione sistematica e immotivata di famiglie monogenitoriali.

Nel corso degli ultimi decenni ha registrato un'impennata significativa il numero delle crisi delle coppie genitoriali e, in una con tale fenomeno sociale, l'adozione di uno schema di affidamento dei figli totalmente sbilanciato nei

confronti di un solo genitore (in genere, la madre). Questo tipo di schema è sponsorizzato dalla prassi giurisprudenziale, oggi consolidata: ma tale condotta abituale risulta in contrasto con i principi e con lo spirito del sistema ordinamentale.

Ricordiamo che già il 1987 ha segnato un evento storico nel diritto di famiglia, in quanto sono state introdotte forme di affidamento dei figli di genitori separati diverse dal tradizionale affidamento alla madre¹. Tuttavia, è stata la legge n. 54/2006 a riformare radicalmente la disciplina delle crisi delle coppie genitoriali, prevedendo l'affidamento condiviso come prioritaria forma di affidamento, fatti salvi casi marginali, sporadici e accertati, in cui tale forma risulti contraria al supremo interesse del minore².

La pratica giurisprudenziale, dal 2006 ad oggi, ha puntualmente e inspiegabilmente disatteso la corretta applicazione di questa legge, inserendo, nei dispositivi delle decisioni, espressioni quali *genitore collocatario* o *prevalente*³ e prediligendo uno schema di frequentazione figli-genitori tutt'altro che paritetico.

Il completo disinteresse da parte dei giudici alle peculiarità dei singoli casi ha generato una sorta di calendario precompilato di frequentazione, che è rimasto uguale a se stesso, nel corso degli anni, contro ogni nuovo assetto della struttura familiare e contro ogni cambiamento avvenuto nel tessuto della società, a partire dal mondo del lavoro. Basti pensare, a titolo esemplificativo, all'indiscusso e indiscutibile elemento base di questi omologhi calendari, ovvero il c.d. weekend alternato (uno con la mamma e uno con il papà), il quale viene puntualmente calato nel contesto lavorativo dei genitori, senza tenere in alcuna considerazione il fatto che, attualmente, in larga parte delle attività lavorative o professionali è contemplato il sabato e la domenica come normali giorni lavorativi.

Oggi, dunque, la bigenitorialità, matrice indiscussa di qualsiasi impianto pedagogico, è non solo un diritto del bambino che puntualmente viene disatteso nella pratica, ma è altresì un piedistallo concettuale non più certo, una torre pendente che necessita di essere puntellata e sorretta anche dalle diverse scienze sociali e giuridiche.

¹ M. MAGLIETTA, *L'affidamento condiviso. Come è, come sarà*, Milano, 2010, p. 14.

² V. art. 155 c.c., oggi confluito (dopo la riforma della filiazione degli anni 2012 e 2013) nell'art. 337-ter c.c., secondo cui, anche in caso di crisi della coppia genitoriale, «il figlio minore ha diritto di mantenere un rapporto equilibrato e continuativo con ciascuno di essi, di ricevere cura, educazione e istruzione da entrambi e di conservare rapporti significativi con gli ascendenti e con i parenti di ciascun ramo genitoriale».

³ Cfr. M. MAGLIETTA, *L'affidamento condiviso*, cit., p. 52.

2. Ubi maior, *il minore* cessat?

Benché avere due genitori assurga a supremo diritto del bambino, la struttura intrinsecamente duplice della genitorialità (ossia il *fare il genitore in due*) è solo secondariamente un diritto del genitore. In primo luogo, infatti, è un *dovere*: per questo, concepire la bigenitorialità in termini di diritto dell'adulto è fuorviante, sul piano educativo prima ancora che su quello giuridico.

Quando si parla di educazione, non nuoce ricordare che i bambini imparano ciò che noi siamo, non ciò che noi insegniamo loro. Imparano che esistono le regole vedendo i loro adulti di riferimento che le rispettano e, qualora le mettano in discussione, i bambini constatano che poi, alla fine, anche i *grandi* sottostanno ad esse e, proprio come loro, lo fanno di mala voglia.

«Un adulto non è tenuto a incarnare nessun ideale di perfezione, ma è tenuto a dare peso simbolico alla propria parola. E questo significa mostrarsi ai propri figli come dipendente a sua volta da una Legge che lo sovrasta»⁴.

Nella società contemporanea, i doveri sembrano scolorire⁵.

I genitori sono i primi a stringere i pugni e a puntare i piedi davanti alle regole e l'idea di impegnarsi è percepita in qualsiasi occasione come un peso insopportabile, inutile, tale da dover esser aggirato. Viceversa, su più fronti, stiamo assistendo a un proliferare di rivendicazioni di pretese e diritti⁶.

«In campo pedagogico è evidente la difficoltà della nuova generazione di genitori a transitare dalla dimensione filiale a quella genitoriale, assumendo appieno un ruolo adulto, e quindi una responsabilità, nella logica del contenimento e delle regole come funzione necessaria»⁷.

Eppure, *dovere* è sinonimo di presa in carico, di responsabilità, di «*mi prendo cura di te*»: tutti aspetti che, in un'ottica pedagogica, non possono che essere immediatamente e inevitabilmente percepiti come parte integrante di quel non sempre nitidamente definito e troppo spesso abusato concetto di *interesse del minore*⁸.

⁴ M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco*, Milano, 2014, p. 74.

⁵ Cfr. C. RISÉ, *Il padre. L'assente inaccettabile*, Milano, 2003, p. 99: «il dovere è ormai considerato quasi una brutta parola; come tutto ciò che è vagamente collegato al paterno». Sotto tale profilo, appare significativa la garbata critica di L. VIOLANTE, *Il dovere di avere doveri*, Torino, 2014 all'opera (dal titolo speculare) di S. RODOTÀ, *Il diritto di avere diritti*, Bari, 2012.

⁶ Non a caso definiti «insaziabili» (A. PINTORE, *Diritti insaziabili*, in L. FERRAJOLI, *Diritti fondamentali. Un dibattito teorico*, a cura di E. Vitale, Roma-Bari, 2001, p. 179 ss.).

⁷ D. NOVARA, *La grammatica dei conflitti*, Casale Monferrato, 2011, p. 110.

⁸ Sulla ambiguità e indeterminatezza di tale sintagma (già considerato alla stregua di una «nozione magica» da J. CARBONNIER, *Note sous Paris*, 30 avril 1959, in *D.*, 1960, p. 675), cfr. ad es. L. LENTI, *Note critiche in tema di interesse del minore*, in *Riv. dir. civ.*, 2016, p. 93.

Dinanzi all'infantilismo adulto, una volta fatti i conti con la sempre più diffusa incapacità dei genitori di fare i genitori, il minore non ha scampo: il suo supremo diritto all'infanzia e dell'infanzia viene trascinato via dal supremo disinteresse dell'adulto, e l'inalienabile diritto del bambino ad essere piccolo decade al cospetto di una classe genitoriale avida, che non si vuole rassegnare all'idea di dover crescere, battendosi esclusivamente per la tutela della propria fanciullezza eterna e illusoria. Ecco che, dove il maggiore non si fa carico di lui, il minore "cessa".

3. *Un tempo di qualità richiede quantità di tempo.*

Garantire a ogni bambino la bigenitorialità dovrebbe essere un preciso compito genitoriale, un dovere impreteribile (tanto del papà quanto della mamma). Talmente lontano dalla realtà, fa quasi sorridere immaginare quali risvolti finirebbe per avere questo tipo di approccio pedagogico sull'attuale mondo delle crisi delle coppie genitoriali. Schiere contrapposte di genitori in lotta per l'affidamento dei figli uscirebbero trasformate in un'unica schiera di adulti compatti, unanimemente concordi nel pensare che vi è solo e soltanto un diritto che deve essere garantito prima di tutto il resto: quello del loro bambino ad essere bambino⁹. Il quale, dunque, non è equiparabile a un confidente in miniatura, da tenere aggiornato al pari di un amico coetaneo sugli sviluppi dei conflitti e sugli stati d'animo altalenanti dei due contendenti, ma è un tesoro da preservare, un individuo in formazione e privo di confini che, proprio in virtù di ciò, necessita di colonne stabili cui appoggiarsi nel corso delle sue esplorazioni, per toccare i limiti e sentire dove finisce lui e dove comincia l'adulto: queste colonne sono fatte di *presenza* e di *no*¹⁰.

«*Si esagera ritenendo che educare dipenda solo dai contenuti, e quindi dai principi, e non anche dallo stare insieme e dall'apprendere dal corpo del proprio padre reazioni e comportamenti*»¹¹.

Non esiste educativa (tanto più se si parla di educativa genitoriale) che non contempi stare insieme nello stesso luogo, mangiare assieme, raccontarsi reci-

⁹ Cfr. E. ROSSINI-E. URSO, *I bambini devono fare i bambini*, Milano, 2016, p. 208: «*l'essenziale è mantenere saldi i ruoli senza timore né confusioni. I bambini devono fare i bambini, ma per farlo hanno bisogno che gli adulti facciano gli adulti*».

¹⁰ G. CAROFIGLIO, *La manomissione delle parole*, Milano, 2010, pp. 98 e 104 scrive al riguardo: «*è un'arte difficile e perduta, quella di dire no. C'è un bisogno enorme di tornare a pronunciare quella parola. E invece ne siamo incapaci. Per acquiescenza, per scetticismo, per pura pigrizia. Non è una mera negazione*» e «*questo no afferma l'esistenza di una frontiera*».

¹¹ V. ANDREOLI, *L'educazione (im)possibile*, Milano, 2014, p. 54.

procamente la propria giornata, leggere un libro abbracciati e accoccolati prima di addormentarsi. Non esiste tempo di qualità che non richieda tempo in quantità, tant'è che il tempo è uno dei doni più grandi che una mamma o un papà possano dare a un figlio. In caso di crisi della coppia, il genitore *non collocatario*, dunque *non prevalente*, vede la sua quotidianità con il proprio bambino continuamente interrotta, incastrata in tempistiche rigide e spesso frenetiche, scandita da orari e tabelle di marcia che inevitabilmente si ripercuotono sulla qualità della relazione.

Si pensi, a titolo esemplificativo, a quanto possa essere frustrante per un bambino cominciare a guardare dopo cena un film che sa già di non poter finire di guardare, indossando magari le scarpe ai piedi e, allo scoccare dell'ora giudizialmente prefissata, alzarsi dal divano, vestirsi e partire alla volta dell'altra casa. Tutto ciò, quando uno dei genitori (per solito, la mamma) sarebbe in condizione di andare a prelevare direttamente il giorno seguente a scuola (un contesto confacente alla quotidianità), per raggiungere il quale è già di per sé necessario, ed è peraltro abitualmente previsto, uno spostamento¹².

In questo tipo di situazione, purtroppo assai frequente, parlare di *tempo di qualità* in termini pedagogici è l'esito di un approccio fuorviante e approssimativo: perché in questo modo viene sacrificato proprio l'interesse del bambino a vivere con lentezza i tempi non scolastici della sua giornata, e di conseguenza anche il suo diritto a sentirsi al sicuro e sorretto da chi in quel momento è il suo adulto di riferimento.

Risulta, pertanto, necessario demitizzare uno dei più frequentati luoghi comuni in materia di separazione e affidamento dei figli: il *tempo di qualità* non è tempo di qualità in forza dell'uso di bacchette da raddomante, perché necessita di condizioni e presupposti volti ad agevolarne la realizzazione; all'essere tempo di qualità servono basi solide, che poggiano inevitabilmente sull'aver tempo.

Si rivela pertanto un fine inganno concettuale la richiesta che spesso si sente avanzare a molti genitori (in particolare, ai papà), che vedono i loro bambini indicativamente dai sei ai dieci giorni al mese, di applicarsi al fine di rendere il poco tempo che hanno a disposizione un tempo di qualità: un'istanza, questa, che non tiene, infatti, conto del bambino, né del genitore, né tampoco di uno dei più solidi baluardi pedagogici riconosciuti e consolidati, ossia il valore della lentezza.

Significativamente, nel più noto romanzo pedagogico si legge: «Oserò qui

¹² «L'ansia dei genitori rende la vita difficile a genitori e figli insieme, giacché i figli reagiscono all'ansia dei genitori con un'ansia ancora più intensa, che a sua volta aggrava quella dei genitori, in una reazione a catena» (così, B. BETTELHEIM, *Un genitore quasi perfetto*, Milano, 1987, p. 61).

*esporre che cosa prescriva la più grande, la più importante, la più preziosa regola di tutta l'educazione? Non già di guadagnar tempo, ma di perderne!»*¹³.

Insegnare ai bambini il valore del prendersi tempo e del dedicare tempo è presupposto indeclinabile per la loro crescita e per il loro sviluppo psico-fisico: la scuola, da un lato, scandisce il tempo strutturato del dovere, un tempo che ha ritmi serrati e uguali per tutti, in cui il bambino sperimenta la società in un microcosmo relazionale protetto; lo sport, dall'altro lato, regola il tempo del divertimento¹⁴, del piacere organizzato, in cui la dimensione del gioco non è, quindi, disgiunta da quella dell'impegno e della perseveranza. È allora fondamentale che il tempo libero sia *tempo lento*¹⁵: a giornata conclusa, a impegni portati a termine, è indispensabile che il tempo che separa il rincasare dall'andare a dormire scorra, per il bambino, senza alcuna fretta e senza la necessità di guardare l'orologio: una necessità, quest'ultima, tipica ed esclusiva dell'età adulta, che annienta categoricamente l'essenza dell'infanzia e la sua imprescindibile prerogativa di essere un'età senza tempo¹⁶.

Il tempo libero è il tempo dell'ascolto e del racconto, il momento in cui bambino e genitore si scambiano storie e imparano a conoscersi e a riconoscersi, ad assomigliarsi e a differenziarsi; è dal tempo libero che fioriscono le risate, proprio perché sia il bambino sia l'adulto possono nutrirsi della leggerezza del non avere niente da fare; è dallo scorrere del tempo libero che germoglia l'idea di fare un disegno o un gioco di società o una passeggiata estiva dopo cena per prendere un gelato: proprio nel tempo libero, infatti, dimora il presupposto del 'fuori programma', ovvero del *fare qualcosa di qualità*, solo per il gusto di farlo, con la consapevolezza, riposante e distensiva, di avere tutto il tempo che serve per portare a compimento ciò che si era intrapreso.

¹³ J.-J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione* [1762], trad. it. Armando Ed., Roma, 2002, p. 94.

¹⁴ In conformità alla sua origine etimologica (su cui v. *amplius* S. DAGRADI, *Un contributo alla definizione del termine sport attraverso una sua analisi etimologica*, in *Lares*, 2002, p. 293 ss.).

¹⁵ Cfr. A. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Bologna, 2008, in cui uno dei capitoli è significativamente intitolato: «Perdere tempo è guadagnare tempo».

¹⁶ Cfr. M. KUNDERA, *La lentezza*, Milano, 1999, pp. 136-137: «Il grado di velocità è direttamente proporzionale all'intesa dell'oblio. Da tale equazione si possono dedurre diversi corollari, per esempio il seguente: la nostra epoca si abbandona al demone della velocità, ed è per questo motivo che dimentica tanto facilmente se stessa».

4. *Irrealizzabilità dell'interesse del minore e attuazione del diritto alla bigenitorialità.*

L'interesse di ogni bambino è quello di avere due genitori in grado di fare i genitori da adulti consapevoli e scrupolosamente responsabili: due genitori che condurranno il loro progetto educativo condiviso in sinergia e collaborazione, portando insieme i pesi che la vita inevitabilmente porrà lungo il loro cammino, così che il minore non debba mai risulturne appesantito o schiacciato¹⁷. A conti fatti, il supremo interesse di qualsiasi bambino viene a tradursi in un obiettivo impossibile da garantire, in specie da parte di soggetti terzi.

Eppure, è proprio a soggetti terzi che, in caso di separazione, si attribuisce l'illusoria e discutibile capacità di poterlo fare: non esiste individuo che, all'atto pratico, sia in grado di garantire a un bambino l'adulthood cosciente e raggiunta di uno o di entrambi i suoi genitori¹⁸, né la certezza che questi non si separeranno mai e che collaboreranno sempre all'attuazione di un'educazione condivisa.

Occorrerà, perciò, in virtù di questa nuova consapevolezza, adoperarsi affinché tutti i soggetti terzi inevitabilmente coinvolti nella vicenda separativa di una coppia attuino tutto il pensabile e il praticabile per avvicinarsi il più possibile a quell'interesse che non possono realizzare, né tanto meno garantire: in primo luogo sarà, dunque, condizione unica e imprescindibile quella di gettare le fondamenta di una reale e praticabile bigenitorialità, intesa come sola via percorribile per assicurare al bambino la presenza del suo papà e della sua mamma in parti uguali.

Questo innovativo sguardo pedagogico riposiziona il bambino al centro di un triangolo, in cui le due individualità solide e adulte non si contendono il minore e non se lo spartiscono, ma, al contrario, è il minore stesso che si vede non solo promessa, ma anche immediatamente mantenuta, la possibilità di godere appieno di metà del suo papà e di metà della sua mamma (dove, con il termine *metà*, si deve intendere *per la metà del loro tempo*, e non già del suo).

Ecco che allora non è più il bambino a vedersi diviso e a sentirsi in obbligo di bilanciare se stesso tra le due persone che ama di più al mondo, nel tentativo, spesso fallimentare (in quanto totalmente indipendente dalle sue possibili-

¹⁷ «Ci sono momenti in cui i bambini per primi non sanno esattamente cosa vogliono o cosa provano: per questo hanno bisogno che mamma e papà ascoltino la loro confusione e se ne facciano carico, per liberarli da un peso troppo grave per l'età» (E. ROSSINI-E. URSO, *I bambini devono fare i bambini*, cit., p. 27).

¹⁸ «Per essere genitori bisogna essere adulti» e «i bambini hanno bisogno di adulti forti e saldi, prima per sopravvivere poi per crescere» (E. ROSSINI-E. URSO, *I bambini devono fare i bambini*, cit., pp. 69 e 70).

tà) di non scontentare nessuno; ma sono i suoi genitori a dividersi per lui, a scindere la loro struttura solida e al contempo flessibile, allo scopo di far dono a lui della loro metà: una metà che, in questo modo, è realmente e indiscutibilmente sua.

In quest'ottica, idealmente molto distante dal modo comune di intendere la bigenitorialità, i genitori tornano ad essere genitori, ovvero *portatori* della responsabilità genitoriale. Al bambino è, così, offerta la possibilità di riappropriarsi del ruolo di unico e indiscusso beneficiario di una reale presa in carico da parte di chi è naturalmente preposto alla sua cura e al suo ancestrale desiderio di sicurezza e al suo bisogno di attaccamento¹⁹: egli viene preso con decisione, sollevato e di forza riconsegnato alla leggerezza e alla spensieratezza dell'infanzia.

Guardata da questa angolatura, la bigenitorialità si esprime tra genitori separati al pari che nelle coppie unite. Anche in queste ultime, infatti, i genitori hanno un lavoro, interessi personali e impegni quotidiani. Dunque, essi altro non fanno se non donare metà di se stessi ai loro bambini, lasciando l'altra parte alla loro individualità, agli interessi personali e agli impegni, ma inevitabilmente anche ai problemi e a tutti quei malcontenti abituali che costellano la vita adulta, e che devono il più possibile essere tenuti fuori dalla portata del bambino.

È più semplice, a questo punto, accorgersi di cosa succede inevitabilmente nelle coppie di genitori separati che frequentano i figli con tempi e modalità del tutto impari: il genitore "collocatario", insignito del ruolo "prevalente", deve destreggiarsi tra obblighi genitoriali, impegni lavorativi, interessi personali, problemi, malcontenti, fastidi e gioie per venti o addirittura ventiquattro giorni al mese, ma a differenza di un genitore appartenente a una coppia unita, si trova a dover fare tutto questo da solo; viceversa il genitore "non collocatario", degradato a "visitatore", si ritrova con enormi manciate di tempo per lo più vuoto da dedicare alla propria individualità, ai propri interessi e ai propri malcontenti abituali, risultando tuttavia quasi integralmente deprivato della sua più propria funzione di supporto pedagogico nei confronti del figlio.

Chi fa le spese di questa erronea spartizione di tempi è sempre il bambino: in presenza del genitore "collocatario", questi si trova al centro di pensieri e preoccupazioni che non gli competono e che, suo malgrado, lo investono, non avendo il genitore la possibilità materiale di tenerlo fuori; per contro, una vol-

¹⁹ «Attaccamento è un termine generico che si riferisce allo stato di un soggetto verso un oggetto: possiamo avere un attaccamento sicuro o insicuro: nel primo caso il soggetto si sente protetto e, pur provando gioia nel contatto con l'oggetto, può anche separarsene senza troppa angoscia in quanto sa di poterlo ritrovare; nel secondo caso ha un'immensa paura di perderlo e diventa dipendente e aggressivo» (A. FARNETI, *Elementi di psicologia dello sviluppo*, Roma, 1998, p. 669).

ta giunto a far "visita" all'altro genitore, è facile che si trovi a vivere tempi brevi eccessivamente dedicati a lui, fatti di attività pensate su misura e di continue organizzazioni: il che avviene, da un lato, per un comprensibile e giustificato desiderio del genitore di "recuperare" i tempi mancati; dall'altro lato, per la pressione psicologica che il timore di dover inventare tempi di qualità induce, soprattutto in carenza di tempo quantitativo. In entrambi i casi, al bambino è fatto dono solo di confusione di ruoli, momenti educativi e stati emotivi che in essi si innescano e innestano.

Spesso il bambino assume le sembianze di un confidente o, peggio, di un alleato del genitore, se ne accolla le debolezze e porta insieme a lui pesi interiori che, invece, non dovrebbe nemmeno sfiorare.

Fare in modo che il bambino goda di tempi di frequentazione paritari o paritetici con entrambi i genitori dovrebbe essere inteso come oggetto non già di una concessione, bensì di un dovere educativo, inderogabile e non più prorogabile.

5. *Il mantenimento diretto come sfida educativa.*

Nell'affrontare una tematica complessa come quella delle crisi delle coppie e nel sostenere l'urgenza di una riforma culturale e normativa in materia giurifamiliare, non si può prescindere dal considerare l'aspetto economico della questione: il problema legato all'assegno di mantenimento è, infatti, uno degli argomenti più spinosi e discussi.

L'art. 30 della Costituzione italiana recita: «è dovere e diritto dei genitori *mantenere, istruire ed educare i figli*». Il verbo *mantenere* si trova in una posizione prioritaria ed è anteposto sia a *istruire* sia a *educare*. La ragione va ricercata nell'accezione più profonda del termine: *mantenere*, in origine *tenere con la mano*, veicola letteralmente il significato di adoperarsi affinché ciò che si tiene tra le mani (e che non è destinato a sussistere di per se stesso) duri a lungo. Dalla Costituzione discende, dunque, l'obbligo dei genitori di mettersi d'impegno, di fare di tutto, di attivarsi in prima persona affinché il bambino che tengono congiuntamente tra le mani, e che non può *man-tenersi* da solo, possa aspirare ad esistere il più a lungo possibile e secondo i mezzi più consoni e adeguati allo sviluppo della sua personalità (*arg. ex art. 2 Cost.*). Non è agevole spiegare come un'azione tanto coinvolgente e densa di intimo significato sia arrivata ad essere intesa semplicemente come "fornire vitto e indumenti", finendo, oggi, per essere considerata una pratica (soltanto) delegabile.

Si è già detto come il *tempo lento* sia stato prepotentemente sottratto ai bambini da un universo adulto avido e individualista e come questo ingiustificato e ingiustificabile 'maltolto' debba essere restituito, pena una nuova gene-

razione di adulti alla ricerca affannosa di una gratificazione emotiva che non trovano.

Ecco allora che, se da un lato il *comperare* richiede denaro, di contro il *mantenere* richiede tempo. La pratica comune, che vede uno dei due genitori versare mensilmente un assegno, per definizione *di mantenimento*, sul conto dell'altro, soverchia integralmente la logica semantica e il significato profondo del verbo *mantenere* e finisce per istituire e legittimare, in pratica, una vera e propria forma *di pagamento*, la quale, una volta chiamata con il suo nome²⁰, assume un'altra connotazione (ideologica?) e mostra il suo risvolto venale e antipedagogico.

Non si può negare che una somma periodica di importo fisso accreditata direttamente su un conto corrente bancario sia una procedura pratica e veloce: non a caso, una delle principali contestazioni che vengono mosse alla regola del mantenimento diretto, oltre a quella di essere un sistema macchinoso e complesso, è proprio quella di configurarsi come una modalità che richiede tempo. Tuttavia, concettualmente si perde e si narcotizza una delle funzioni squisitamente genitoriali, anteposta persino a quella di istruire e di educare, e cioè quella autentica di *mantenere* il proprio bambino. Eppure, un genitore sgravato da oneri economici periodici è anche un educatore migliore: in primo luogo, può tornare a decidere se ricorrere al mercato o meno, se regalare o meno, se accontentare o meno il figlio sulla base di un intento pedagogico e non solamente condizionato da reali possibilità economiche; in secondo luogo, può recuperare agli occhi del suo bambino quel ruolo (che altrimenti risulta confuso) di *man-tenente*, ossia l'altro adulto che sorregge, alimenta, sceglie i vestiti e contribuisce a individuare i reali bisogni, manifestati o non manifestati dal figlio.

Lo spessore pedagogico di una gestione basata sul mantenimento diretto non è unilaterale, in quanto anche il genitore che sino a quel momento ha beneficiato dell'assegno torna ad essere insignito, agli occhi del figlio, del ruolo (chiaro, netto, ben decifrabile) di figura accudente, ma non tuttofare, presente, ma non sovraccarica, impegnata, ma non sempre di fretta, con un'esistenza dignitosa e piena, ma non fagocitata da mille impegni; insomma, un genitore separato, ma mai solo.

È nell'ottica di una sfida pedagogica rivolta al bambino che si dovrebbe, dunque, cominciare a intendere questa forma di mantenimento, e non più come una condotta punitiva nei confronti della figura materna, sciogliendo *in*

²⁰ Sul potere delle parole, cfr. ad es. G. CAROFIGLIO, *La manomissione delle parole*, cit., p. 101: «Possiamo – e probabilmente dobbiamo – ribellarci sempre e in qualsiasi campo. Anche alla manomissione delle parole: perché già solo chiamare le cose con il loro nome è un atto rivoluzionario».

primis quei nodi semantici che celano mondi di insicurezza personale: mantenere un figlio non deve essere pratico né veloce, ma presuppone, ed è orientato a, una progettazione educativa e una reale comunicazione costruttiva tra i genitori.

6. Il fenomeno dell'alienazione genitoriale: forme surrettizie e involontarie.

Parlare oggi di *alienazione genitoriale* sembra essere diventato impossibile, soprattutto se si vuole tentare di percorrere una via alternativa a quelle che sono le due principali strade maestre, che vedono contrapposte, da un alto, la diagnosi medica che etichetta il fenomeno come *sindrome*, con tanto di elenco complesso e articolato di sintomi associabili ad essa (come ad altre patologie) e, dall'altro, l'opinione del senso comune, che sostiene *a priori* che il termine è fuori luogo, in quanto il problema non esiste.

Eppure, è possibile coltivare una strada nuova e meno battuta, che, contro ogni aspettativa, è anche la strada più semplice, perché si distacca dal tecnicismo terminologico e dal concetto astratto di sindrome e tende a calare la prassi del genitore alienante in contesti di vita quotidiana e in condotte abituali facilmente riscontrabili in realtà familiari.

Si ponga, a titolo di esempio, la seguente situazione: il bambino si trova a casa del papà; la mamma chiama per salutarlo, per sapere come sta e, nel corso della telefonata, chiede: "ti manco?".

La pedagogia identifica in questo tipo di conversazione una *comunicazione paradossale*²¹, poiché il bambino viene a trovarsi in una condizione di indecidibilità (qualsiasi risposta dia alla domanda, sarà una risposta sbagliata). È evidente che al bambino in quel momento la mamma non manchi affatto (altrimenti, l'avrebbe contattata telefonicamente), sicché la sua risposta dovrebbe essere "no", eppure difficilmente dirà la verità, poiché la natura fuorviante della domanda porta con sé un sostrato emotivo al minore estremamente chiaro, e cioè che, se dirà alla mamma che non sente la sua mancanza, la mamma ci rimarrà male.

Una comunicazione di questo tipo ha principalmente due effetti, entrambi pregiudizievole, sul bambino: il primo è che lo obbliga, in concreto, a mentire e lo costringe a privilegiare il ragionamento funzionale a discapito del suo percepito emozionale (dico alla mamma ciò che vuole sentire e non dico quello che provo perché fare felice la mamma è più importante di quello che sento

²¹ È uno degli insegnamenti provenienti dalla c.d. Scuola di Palo Alto: cfr. per tutti P. WATZLAWICK-J.H. BEAVIN-D.D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, 1971, p. 184 ss.

io), con un conseguente e naturale senso di colpa dovuto al malessere di qualcosa che è andato storto (ho detto una bugia e le bugie non si dicono, eppure mi sembra che questa bugia abbia fatto felice la mamma) e alla confusione generata dal non aver assolutamente chiaro il perché²². Il secondo effetto, altrettanto dannoso, è che una comunicazione siffatta ribalta un assioma che per il bambino è inviolabile, ossia: se io sono felice, la mamma è felice; se io sono triste, la mamma è triste²³. Tutto crolla quando il bambino risponde di sì a quel "ti manco?", poiché lo stato emotivo in cui egli sente che qualcosa gli manca è tutt'altro che uno stato emotivamente positivo; tuttavia, la mamma ne è soddisfatta. Anche in questo caso il bambino sente il peso di un errore di cui non sa comprendere natura e portata, e che molto probabilmente, proprio in virtù dell'apparente normalità che permea l'intero contesto, nessuno gli spiegherà, costringendolo di fatto ad elaborare da solo il suo immotivato senso di colpa.

Si ponga un'altra situazione: il papà va a prendere il figlio presso la casa dove abita la mamma; la mamma esibisce il suo volto disturbato, con le sopracciglia aggrottate, senza salutare e senza sorridere²⁴, abbraccia il bambino e, rivolta a lui, a lui solo dice: "fai il bravo e sii educato con papà".

Anche questo tipo di comunicazione è paradossale, ed è simile alla precedente, con la sola differenza che il paradosso si innesca tra il dire e il fare²⁵.

È necessario tenere presente che, per i bambini, il comportamento dei genitori è legge²⁶: essi emulano fuori dalle mura domestiche tutto ciò che vedono fare ai genitori, sia nelle espressioni sia nei modi di parlare o di muoversi, riproponendo i loro schemi comportamentali, nonché le loro condotte abituali. Un'affermazione di quel tipo getta il bambino in una condizione di disar-

²² «Non fatemi domande e non vi dirò bugie. Sentirsi costretto a mentire distrugge il rispetto di sé del bambino, lo fa sentire un impostore, se non peggio» (B. BETTELHEIM, *Un genitore quasi perfetto*, cit., p. 113).

²³ «Quanto più è piccolo, tanto più il bambino ammira i suoi genitori. In realtà, non può fare altrimenti, perché, per sentirsi sicuro, ha bisogno di credere nella loro perfezione» (B. BETTELHEIM, *Un genitore quasi perfetto*, cit., p. 131).

²⁴ «L'influenza dei genitori sui figli è più potente quando essi agiscono in modo spontaneo» (B. BETTELHEIM, *Un genitore quasi perfetto*, cit., p. 137).

²⁵ «Deve esserci sempre coerenza tra ciò che proviamo e ciò che esprimiamo, sia a parole sia con i gesti. I bambini ci guardano per sapere cosa devono e possono provare nelle diverse circostanze, siamo il loro tramite col mondo esteriore e col mondo interiore» (E. ROSSINI-E. URSO, *I bambini devono fare i bambini*, cit., p. 57).

²⁶ «È come se loro pensassero: mamma e papà hanno sempre ragione. Se mi dicono che non c'è niente che non va, mi devo fidare. Ma allora perché provo qualcosa di brutto? Forse sono sbagliato io, perché mamma e papà dicono sempre la verità» (E. ROSSINI-E. URSO, *I bambini devono fare i bambini*, cit., p. 57).

mante insicurezza, in quanto, se “sarà educato” e “farà il bravo” (entrambe le scelte linguistiche sono inidonee dal punto di vista educativo, ma sono state citate come esempio, proprio perché ricadono in una consuetudine comunicativa frequente: entrambe veicolano una connotazione soggettiva e mai oggettiva), di fatto sbaglierà, poiché si comporterà in modo difforme da come la mamma si è appena comportata; viceversa, se si comporterà come si è comportata la mamma, nei fatti disobbedirà a quanto lei ha richiesto a parole, trovandosi nella condizione di sbagliare, in entrambi i casi²⁷.

Ecco dunque che, una volta svelati tali dispositivi, è possibile prendere in considerazione un ulteriore e ultimo frangente situazionale, assai verosimile e di una preoccupante valenza attuale: il papà sta per arrivare e il bambino dice che non vuole andare con lui.

Sostenere che questo tipo di richiesta rispecchi un reale desiderio del bambino è un approccio non solo superficiale, ma anche, nei suoi confronti, emotivamente disconfermante. Il *genitore competente*²⁸ è quello che immediatamente si chiede se per caso non abbia involontariamente trasmesso un messaggio comunicativo contraddittorio, come per esempio: “quando si tratta di arrivare in orario, tuo padre è sempre il primo a fare ritardo”, oppure “nei giorni in cui deve stare con te va a lavorare, ma lui è sempre stato così: pensa solo al lavoro!”.

Queste frasi, in apparenza innocue, hanno, in realtà, un'immanente potenza destabilizzatrice: esse costruiscono su una peculiarità non necessariamente negativa (si pensi a quante volte, da innamorati, capita di trovare divertente il fatto che il partner sia un ritardatario) una correlazione emotiva, per cui il bambino sente immediatamente di non essere abbastanza importante da meritare un atteggiamento diverso.

Ora, un bambino che sa di non essere importante per un genitore sarà inevitabilmente angosciato all'idea di non poterlo essere più neanche per l'altro e cercherà con le unghie e con i denti di ancorarsi a ciò che gli sembra più saldo.

Quelli appena presentati sono esempi semplici, che rimandano ad atteggiamenti estremamente diffusi e in genere sottovalutati, ma che contengono un elevato potenziale antipedagogico e di disconferma. Parlare di *alienazione genitoriale* diventa fuorviante nella misura in cui rende astratto e difficile da comprendere ciò che non è in realtà altro che un insieme di atteggiamenti di mala educazione, pratiche di tutti i giorni, modalità educative fallimentari e potenzialmente squalificanti per il bambino, ma talmente comuni da non es-

²⁷ Sul tema, cfr. M.G. CONTINI, *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*, Pisa, 2011.

²⁸ Mutuiamo l'espressione da G. MAIOLO-G.FRANCHINI, *L'arte di negoziare con i figli. Dal genitore bancomat al genitore competente*, Trento, 2015.

sere quasi più riconoscibili. Il bambino, messo di fronte all'ipotesi di fare del male a un genitore, sceglierà sempre l'alternativa di squalificare se stesso e ciò che prova, con il conseguente rifiuto delle proprie emozioni e la verosimile incapacità di costruire un'immagine identitaria di sé chiara e indipendente.

7. Conclusioni.

Parlare di infanzia significa accingersi ad entrare in un mondo in cui l'adulto non è bene accetto e, per farlo, è indispensabile essere capaci di scendere a un irrinunciabile compromesso: tenere costantemente presente che si è ospiti in una casa che non è nostra, che ha regole rigide e riti inderogabili. Quando si parla di infanzia, il bambino è sempre destinatario indiretto di ciò che si sta dicendo, sicché è a lui che bisogna sempre rivolgere uno sguardo, anche se il nostro interlocutore è per lo più adulto.

Oggi, il mondo dell'infanzia è sotto scacco. Preme, dunque, ribadire la necessità, ormai tradottasi in urgenza, di rimettere i bambini al centro: al centro della coppia unita così come di quella separata; al centro della prassi giudiziaria così come della società nel suo complesso. Perché è solo in loro che dimora la nostra eternità. E nella loro ritrovata infanzia il nostro approdo a un'adulità²⁹ consapevole.

²⁹ Nell'accezione (linguistica e fenomenologica) proposta da D. DEMETRIO, *Essere adulti nella società d'oggi*, in *Pedagogia e vita*, 2002, n. 6, p. 28 ss.