

Via Exilles, 40 - 10146 Torino
www.psicoinalisisottolamole.com



Una genitorialità da educare? di Stefania Guido

In I colori del neutro,
Franco Angeli, Milano, 2008

Riteniamo che far precedere da alcune note critiche, le riflessioni che seguiranno sugli interventi svolti in Luogo neutro, possa sollecitare l'apertura di ulteriori orizzonti di senso intorno all'intenzionalità che muove i suddetti interventi e, conseguentemente, consentire un ragionamento sulla peculiarità dei bisogni formativi che dalla medesima scaturiscono.

Se il modello dell'educabilità alla genitorialità è confermato, per quanto riguarda l'esperienza torinese, dalla scelta istituzionale di individuare nell'educatore il professionista idoneo ad assumere il mandato relativo alle attività di Luogo neutro, d'altro canto è da rilevare come il medesimo modello affondi le radici e trovi un punto di ancoraggio in un presupposto che va ben al di là dalle scelte effettuate nella realtà torinese.

È infatti possibile rintracciare negli spazi semipubblici che rendono possibile la realizzazione del diritto di visita e del diritto al mantenimento della relazione, un'intenzionalità trasversale che, per quanto non sempre esplicita, sottolinea l'esistenza di modalità ritenute maggiormente adeguate per relazionarsi con i figli, andando a confermare implicitamente la necessità di recuperare lo scarto, educando o rieducando la genitorialità (Favretto, 2003, 30).

Sembrirebbe pertanto opportuno iniziare a mettere in tensione un pensiero che, se non scandagliato, rischia di trasformarsi in un'ipostatizzazione da cui deriverebbero prassi la cui logica, in modo circolare e retroattivo, non potrebbe che ulteriormente cristallizzare.

1. L'intenzionalità

Iniziare ad interrogarsi su cosa si intende per educazione alla genitorialità ci sembra un passaggio necessario, ancorché preliminare, rivolto alla pre-comprensione di quell'intenzionalità alla quale più sopra si è accennato.

Parlare di intenzionalità educativa significa innanzi tutto interrogarsi sul senso di tale concetto, evidenziando come la sua definizione subisca slittamenti, a seconda che lo si intenda riferito all'assunzione del ruolo di educatore, in quanto funzione sociale specifica, portatrice di un mandato istituzionale preciso, oppure lo si consideri attraverso una prospettiva più ampia, che estenda e concepisca la suddetta intenzionalità quale declinazione fondamentale dell'esistere.

Se nel primo caso l'intenzionalità ha finito per coincidere, forzando ne lo stesso concetto, con obiettivi, finalità e pratiche pre-determinate ed orientate in senso educativo, al fine di limitare i rischi derivanti da fumose dichiarazioni oppure i pericoli di perdersi nella giungla del caso; nel secondo, viceversa, l'intenzionalità è andata articolandosi intorno alla progettualità manifestata dal soggetto dell'intervento educativo, in un'accezione, tuttavia, maggiormente orientata a coglierne le determinazioni comportamentali, piuttosto che a sollecitare interrogativi e stimolare riflessione intorno a quei paradigmi sui quali ciascuno basa le proprie teorie personali e a cui sono riconducibili i progetti di cui si fa portatore. Il nostro pensiero non è certo quello di suggerire l'eliminazione dell'intenzionalità istituzionale, sostituendola con uno spirito pedagogico tanto dilatato quanto evanescente, ma d'altro canto, neppure quello di assumere la prospettiva della progettualità del soggetto in modo acritico,

tanto più se tale soggetto coincide - come nel nostro ragionamento - con un soggetto in età adulta, richiamato alle responsabilità che concernono la genitorialità.

Posto che ciascuno attinge dal suo ambiente sociale e culturale i modelli ed i materiali con cui costruisce il suo progetto e poiché, per quanto attiene agli aspetti della genitorialità, i medesimi affondano le radici nel complesso quanto delicato gioco di identificazioni ed individuazioni che coinvolge i soggetti nel passaggio da una generazione all'altra, la progettualità non può che essere espressione di una costruzione pesantemente condizionata dal contesto socioculturale, nonché, per quanto riguarda la genitorialità, fortemente vincolata dalle eredità che la generazione precedente trasmette a quella successiva.

Quando le generazioni precedenti non riescono a trattare i sentimenti di colpa, vergogna, di scacco, di perdita irreparabile connessi a tali difficoltà del vivere, facilmente trasferiscono tale incapacità sulle generazioni successive. Per pensare, sentire, agire come persone, bisogna essere stati pensati e bisogna essere stati fiduciosamente attesi. Bisogna poi che le generazioni precedenti riconoscano il figlio sia come proprio, sia come altro, altrimenti la persona si ritrova sradicata, oppure informe (Cigoli, 2000).

La nostra riflessione mira, piuttosto, a riportare il concetto di intenzionalità educativa in un ambito semantico che consenta di: *“restituire senso e dignità alle intenzioni educative dei soggetti in quanto tali, ancorché non specificatamente arruolati tra i ranghi dei genitori, degli insegnanti o dei formatori”* (Mariani, 1997).

Ciò implica assumere un punto di vista che non solo non riduca l'intenzionalità educativa all'ambito delle finalità istituzionali, finendo per far coincidere la medesima unilateralmente con l'intenzionalità di chi è chiamato ad assumere un ruolo educativo, ma che nemmeno identifichi la medesima con un concetto di progettualità che, nella sua espressione concreta, finisce per essere la semplice ri-produzione di quanto i soggetti hanno assimilato, in modo irri-flessivo, nei contesti vitali di appartenenza, se non l'altrettanto acritica adesione ad un progetto di tipo istituzionale.

Ci sembra occorra assumere un punto di vista che, allargando la visuale, sappia cogliere e dialogare con l'intenzionalità dei soggetti del processo educativo, ma affinché ciò possa accadere, è necessario che tale intenzionalità sia riconosciuta. Se si pensa a questi ultimi non esclusivamente in quanto riceventi, ma al ruolo imprescindibile che la loro intenzionalità svolge nell'ambito di un processo educativo la prospettiva muta: non è sufficiente l'intenzionalità dell'educatore per rendere educative azioni, interventi, esperienze. Educative esse potranno diventarlo qualora siano assunti in un orizzonte di senso che consenta l'elaborazione di una specifica posizione al riguardo, sebbene atte stia su livelli minimali di consapevolezza. Per quanto di grado ridotto, una simile elaborazione non può tuttavia prescindere dal mettere il soggetto in una dimensione di interrogazione sul suo passato, sui paradigmi e sulle costruzioni di pensiero che hanno sostenuto il suo agire. È attraverso un percorso di distanziamento dalla cultura e dal gruppo di appartenenza, tramite un lavoro di de-costruzione dei paradigmi che hanno sostenuto il suo pensiero e di de-formazione delle forme relazionali assunte per assimilazione o per necessità, che ciascun soggetto adulto può ri-conoscere e ri-trovare il senso delle sue azioni nel presente, avvicinandosi alla possibilità di scegliere la scelta -la sua scelta - anziché limitarsi ad attendere un'eventuale possibilità, oppure ad aderirvi qualora questa gli sia offerta.

Ci sembra che a questo punto del nostro ragionamento il concetto di intenzionalità educativa, oltre ad avere assunto contorni meno nebulosi, si sia, se così inteso, anche arricchito di ulteriori dimensioni semantiche: oltre ad un senso più generale che attribuisce ad intenzionale il significato di cosciente ed uno più filosofico di movimento verso un fine, abbiamo altresì messo in luce dimensioni che attengono ad una ricerca soggettiva.

Può essere utile ricordare che l'etimologia di educazione *ex-ducere*, nel senso di aiutare a venir fuori, ci rende presente una dimensione di educabilità come declinazione fondamentale dell'esistere umano, che come tale si distingue dall'ammaestramento o dall'addestramento, poiché è intrinsecamente connessa con la capacità del soggetto di produrre un proprio sapere.

Il presupposto che tale educabilità sia sperimentabile, anche per quanto concerne gli aspetti legati alla genitorialità, può essere ricondotto ad un concetto di sviluppo come processo continuo, anche in età adulta, e di perfezionamento graduale.

Va comunque subito rilevato che l'educazione degli adulti, intesa in modo tradizionale, è stata storicamente più orientata verso dimensioni rimediale e verso interventi connotati in tal senso, piuttosto che rivolta all'adulto in quanto soggetto. Rivolgendosi prevalentemente a categorie svantaggiate, l'educazione degli adulti è stata inte-

sa come seconda occasione per recuperare la condizione sfavorevole, piuttosto che come l'opportunità teorica e concreta di poter maturare delle scelte. Significativo è il fatto che, in tali contesti, ci sia una marcata tendenza a riferirsi al concetto di possibilità, anziché di scelta: ciò suggerisce che la logica che guida tali interventi metta al centro l'offerta della possibilità, piuttosto che l'iniziativa del soggetto (Mariani, 1997).

Con ciò si vuole sottolineare l'importanza di avvicinare la dimensione educativa rivolta alla genitorialità e le azioni ad essa connesse con sguardo critico: così come per qualsiasi ambito dell'educazione, se non si vuole scivolare nel mero addestramento e ridurre la portata degli interventi in attività di tipo rimediabile, ma tenere aperte le porte ad un apprendimento riflessivo, l'intenzionalità educativa (quella dei soggetti, appunto, a prescindere dai loro arruolamenti) richiede un lavoro di permanente forma-azione, intendendo con ciò un processo costante di attiva messa in forma di un pensiero, a partire dall'esperienza e dai vissuti che da questa scaturiscono.

Se infatti possiamo condividere il pensiero che ogni educazione proviene dall'esperienza, ciò nonostante non possiamo essere indotti a credere che tutte le esperienze siano di per sé educative.

La dialettica dell'esperienza non ha il suo compimento in un sapere, ma in quell'apertura all'esperienza che è prodotta dall'esperienza stessa (Mariani, 1997).

Diventa, dunque, possibile rilevare come un'esperienza possa dirsi educativa solo a posteriori e solo qualora l'individuo riesca ad attribuire ad essa una significatività tale da consentirgli di non rimanere intrappolato nel vissuto che dalla medesima scaturisce, ma diventi occasione per formulare giudizi sull'esperienza stessa, nonché sul sapere assorbito ed affettivamente investito che, tramite questa, può ri-attualizzarsi.

Condividiamo la riflessione che l'educare alla genitorialità sembrerebbe introdurre, seppure in controtendenza, l'idea di una genitorialità adeguata, ottenibile attraverso interventi di natura educativa, risocializzante e di sostegno (Favretto, 2003). Oltre a considerare il fatto che genitorialità adeguata si pone come un concetto fluido e, come tale, esposto al rischio di essere manipolato in funzione di un modello familiare stabilito a priori, oppure di essere lasciato alla discrezionalità di coloro che esercitano il controllo e la valutazione, ci sembra altrettanto rilevante osservare come tale pensiero suggerisca la presenza di una logica molto vicina a quella che alcune righe più sopra abbiamo indicato come rimediabile e che solo per grande estensione può dirsi educativa.

Inoltre, se si condivide il pensiero che la genitorialità non costituisce un epifenomeno, bensì l'espressione di autorappresentazioni che scaturiscono dagli esiti di quella dinamica giocata sui piani delle identificazioni e delle individuazioni a cui precedentemente si è accennato, non si può non considerare come un processo di crescita relativamente agli aspetti della genitorialità, non possa non investire anche un processo di ri-conoscimento e di rielaborazione delle modalità relazionali apprese e delle convinzioni assunte. Un processo dunque - lo ribadiamo ancora una volta - che non può fare a meno di avvalersi dell'intenzionalità dei soggetti e della loro attiva iniziativa a sviluppare un'interrogazione su di sé, per dar forma alla soggettiva capacità di porsi in una posizione di scambio con chi si è generato, sapendo sviluppare quel sapere peculiare che deriva al soggetto dall'aver acquisito un'attitudine alla riflessione sul proprio agire e sulle istanze che lo muovono.

Ritornando sull'intenzionalità educativa non appare, dunque, di scarso rilievo sottolineare le differenze che scaturiscono dall'intendere la medesima, per quanto concerne gli interventi rivolti alla genitorialità, come un atto che dall'esterno intende dar forma alle azioni, ai comportamenti, alle relazioni, conformandoli ad un modello considerato adeguato, oppure intendere la suddetta intenzionalità come un processo che muove il soggetto, dall'interno, verso la ricerca di una dimensione di cambiamento, maturando una progressiva posizione di dinamica e critica interlocuzione anche con le intenzionalità istituzionali.

Ci sembra che tra l'adesione acfala ad un dover essere pre-ordinato e conformante e l'altrettanto irriflessivo movimento di un soggetto sordo ai dettami delle peculiari regole sociali, possa aprirsi un ampio ventaglio di intermedi percorsi.

A questo punto occorre domandarsi: in base alla precisa cornice istituzionale in cui gli interventi in Luogo neutro sono inseriti e allo specifico mandato degli operatori, primariamente chiamati alla protezione del minore, quale valenza preminente può assumere l'intenzionalità educativa in tali luoghi? Ed ancora: ha senso parlare di educazione alla genitorialità per quanto concerne gli spazi sopra detti, se si intende con tale sostantivo non certo l'orientamento di tipo rimediabile che, pur in tutta la sua dignità, è ben lontano dal potersi configurare come un processo educativo in senso stretto?

2. Il limite e la possibilità

Gli interventi di Luogo neutro sembrano potersi configurare, come è affermato da alcuni studiosi, nell'intreccio tra la traiettoria del sostegno e quella del controllo alle relazioni familiari. Ciò introduce una polarità. Alcune osservazioni critiche ci consentiranno di evidenziarne alcuni nodi problematici.

Ogni progetto educativo non è concepibile come illimitato, totale, assoluto, essendo condizionato dall'effettività della situazione che ne costituisce il limite e al tempo stesso ne è il fondamento: ogni progetto è realizzabile a partire dalla dimensione concreta di spazialità, temporalità, corporeità, storicità. La situazione è allora l'orizzonte originario entro cui concepire il progetto... Ogni progetto si costruisce tra la volontà di superamento della necessità e il non poter non tener conto della necessità (Iori, 2000).

Limite e possibilità si configurano, dunque, sempre come le due dimensioni esistenziali in cui può esprimersi il poter essere di una scelta; le due facce di una medesima medaglia in cui la possibilità rappresenta lo spazio di scelta entro il già dato, costituito dal vincolo.

Tuttavia, affinché ciò non rimanga su un piano esclusivamente astratto, il poter essere deve trovare nella decisione, nella volontà e nella speranza del superamento della situazione contestuale, un'autentica e concreta opportunità di dispiegarsi al futuro.

Nel contesto degli incontri protetti tra genitori e figli i vincoli sono indistinguibili in una serie di fattori: il mandato della Magistratura che limita la possibilità di incontro; i vincoli istituzionali ed organizzativi delle agenzie che devono ottemperare al mandato del Tribunale; i vincoli, infine, esistenziali di chi approda in un tale contesto. Questi ultimi appaiono, poi, tanto più rilevanti, quanto più la situazione tende verso la multiproblematicità. È stato infatti rilevato: *“Le narrazioni che i membri di famiglie multiproblematiche fanno di sé si cristallizzano progressivamente, per opera di pressioni combinate e di processi di riorientamento progressivo che vincolano sempre di più”* (Malagoli Togliatti, Rocchetta Tofani, 165).

Per coloro che si separano in modo conflittuale e là dove esistono situazioni che provocano l'abuso del legame generazionale e la sua perversione (Cigoli, 1998) va poi rilevato che l'intervento della legge, per come è estrinsecato, rischia di creare un'ulteriore perversione. Sebbene sia condivisibile, infatti, l'osservazione che introdurre nelle relazioni difficili un terzo elemento rappresentato dalla legge possa consentire di padroneggiarne la forma, lasciando libero il desiderio di muoversi verso la ricerca, in quanto: *“Essa svolge un ruolo di collegamento, che assicura dei passaggi nella vita del bambino, dell'adolescente, dell'uomo, facendogli scoprire la possibilità di entrare in relazione con altri oggetti, che appartengono alla struttura del sapere ed anche alla vita sociale”* (Postic, 1983, 168), tuttavia, tale limite, nel concreto, finisce per rivolgersi, per così dire, alla persona sbagliata. È infatti il genitore non affidatario, quello cioè che non può certo abusare del legame genitoriale a trovarsi in un contesto coatto e a sentire, di conseguenza, il peso dell'ingiustizia della legge.

Vincoli, infine, sono rappresentati dai tempi decisionali necessari alle istituzioni (tra le quali la Magistratura) per valutare l'evolversi possibile; tempi che quasi mai coincidono con i tempi esistenziali dei soggetti coinvolti, o perché troppo stringenti rispetto ad una autentica maturazione personale, o perché esageratamente diluiti, rispetto all'urgenza sentita di un cambiamento.

Quali potrebbero, dunque, essere i margini di possibilità dati a ciascuna persona di riuscire a fare di sé e delle proprie relazioni con i figli qualche cosa che permetta il miglioramento della situazione contingente? Non sembrerebbe possibile considerare solo la programmazione e l'allestimento di spazi ad hoc per permettere l'incontro, l'autentica possibilità che rappresenta l'altra faccia dei vincoli suddetti. O, per lo meno, ciò non sembrerebbe costituire una diretta conseguenza, almeno se si considera il vissuto di coloro che in tali spazi approdano. In una ricerca svolta a Torino, per rilevare gli aspetti peculiari degli interventi effettuati, gli operatori intervistati evidenziano infatti come: *“I genitori vivono il Luogo neutro, almeno inizialmente, alla stregua di una forma di controllo e come una prova di incapacità genitoriale”* (Favretto, 2003, 208).

Il vincolo sembrerebbe, allora, potersi aprire verso un'effettiva opportunità solo in quelle specifiche situazioni, in cui i vissuti di disperazione o di rimpianto, di isolamento o di svalutazione non determinano, nelle persone, una chiusura ancora più serrata che sopprime la decisione di un poter essere progettuale. Sembra, allora, importante sottolineare come aspetto tutt'altro che secondario, affinché dal vincolo vissuto e concretamente esperito si

possa rimettere in moto una ricerca, che il contatto emotivo rappresenta una condizione imprescindibile. E non solo per le situazioni di elevata conflittualità, anche per quelle che tendono verso la multiproblematicità.

“Un aspetto importante è quello del contatto emotivo con le famiglie, del poter entrare in contatto coi loro vissuti di disvalore, disorientamento, di diversità percepita e negata, di impotenza, ambivalenza, senso di solitudine e bisogno di essere capiti” (Malagoli Togliatti, Rocchetta Tofani, 2002, 152).

Tuttavia, tale sentimento di empatia, oltre ad introdurre la variabile della soggettività del singolo operatore, non può, comunque, non interrogare rispetto a situazioni molto gravi, come quelle del maltrattamento o dell'abuso, in cui il transfert dell'operatore tenuto alla tutela fisica, emotiva e psicologica del bambino, non può che essere, a sua volta, offuscato da risonanze di forte vincolo, rispetto ad un mandato che sembrerebbe, di per sé, paradossale. Inoltre, come è sottolineato dai risultati della ricerca sopra citata, chi approda al Luogo neutro con molte difficoltà riconosce nell'operatore un facilitatore delle relazioni, ma colui a cui sono affidati il controllo e il giudizio (Favretto, 2003).

Infine, va ancora aggiunto come ulteriore elemento di considerazione che per trascendere i vincoli del già dato è necessario, oltre ad una scelta soggettiva, anche il fatto che il proprio progetto esistenziale sia, per così dire, portato in luce per consentire l'incontro ed il confronto con gli altri progetti. Nella situazione specifica degli incontri in Luogo neutro i singoli progetti degli attori coinvolti dovrebbero trovare una possibilità di dialogare ed un modo peculiare di realizzare il proprio stare insieme, in tutte le possibili sfumature e varianti date dalla specifica situazione. Il che dovrebbe, in termini di a-priori, anche significare il poter attendersi e contemplare, tra le diverse possibilità, un esito diverso, rispetto a quello atteso dalle finalità previste dalla propria prestazione, servizio o mandato istituzionale. Ma tale a-priori, per quanto probabilmente, talvolta, anche riconosciuto come intenzionalità, sembrerebbe poi, nella realtà degli interventi, andarsi a impigliare nelle maglie dei differenti linguaggi e logiche che sovrintendono le professioni coinvolte nella programmazione degli interventi in Luogo neutro. Ciò sembrerebbe emergere dai nodi che il lavoro di rete presenta e che il tentativo di conciliazione di sistemi istituzionali differenti (giudiziario, sociale, sanitario), ulteriormente accresce. Il rischio, cioè, di scivolare verso un'interpretazione istituzionale che, a seconda del servizio preposto, induca ad aderire ad un progetto preconfezionato dalla logica di quel servizio medesimo, sembra essere altamente presente. Ciò sembra in modo particolare riverberarsi là dove sia riconosciuto, in quanto interesse del minore, il diritto al mantenimento delle relazioni, il che, come afferma Favretto, rappresenta il rischio di un'intrusione, da parte della sfera pubblica, nella sfera privata delle relazioni familiari. Infatti: *“I bisogni, divenuti diritti sotto l'egida dell'interesse del minore, autorizzano gli operatori giuridici, medici e sociali ad esercitare controlli sull'autorità genitoriale a partire proprio da quell'interesse che si ritiene prevalente, interesse che quegli stessi operatori, in un processo circolare che sovrappone definizione e valutazione, hanno contribuito ad individuare”* (Favretto, 2003, 37).

L'interesse del minore rischia, quindi, di essere continuamente interpretato, quando non interpretato a priori, attraverso le innumerevoli lenti istituzionali, anziché essere supportato ed accompagnato verso la definizione di un soggetto ed autentico benessere.

Vincolo ed opportunità sembrerebbero, dunque, nell'ambito degli interventi in Luogo neutro, due polarità che per poter mantenere la loro dinamica tensione, non dovrebbero essere compresse all'interno di percorsi più o meno precostituiti. Soprattutto, la valenza di opportunità non sembrerebbe potersi attribuire già a monte, come necessaria conseguenza del limite imposto, ma sembrerebbe solo potersi valutare, di volta in volta, a seconda della singola situazione, e solo a posteriori, in base al fatto che le specifiche persone abbiano più o meno saputo o potuto, in tale intervento, scorgere un'occasione per sé e maturare delle scelte. Alla luce di tali considerazioni sembrerebbe importante, oltre che etico, suggerire una profonda cautela nel considerare tali spazi, in termini assoluti, ancorché tendenzialmente ideologici, un'autentica occasione di trasformazione. L'eccessiva enfasi verso le possibilità che tali interventi offrono, così come gli a-priori impermeabili al confronto e all'ascolto di ogni singola situazione, di ogni singolo bambino o genitore, sembrerebbero poter indurre nell'inganno di pensare che un contenitore, per quanto qualificato, possa in assoluto essere la soluzione per un certo tipo di malessere esistenziale, mentre, in realtà, la sua funzione potrebbe anche essere quella di contenitore di sintomi sociali, non ancora sufficientemente dagati.

3. Questioni aperte sulla formazione

Vogliamo ancora aggiungere, che il parlare di educazione alla genitorialità, per quanto riguarda gli interventi in Luogo neutro rischia di tradursi in un principio astratto, quando non ideologico, se non teniamo ben in evidenza il fatto che ogni processo educativo, per potersi dire tale, implica, come abbiamo precedentemente rilevato, ben precise determinazioni.

Possiamo concludere il nostro ragionamento, volto a cercare di mettere in luce gli aspetti di criticità che possono scaturire dall'attribuire in modo acritico valenze aprioristicamente educative a qual si voglia intervento od esperienza, passando ad interrogarci su quali bisogni formativi possano essere espressi dalla figura professionale che nella realtà torinese è chiamata a gestire gli incontri che si svolgono in Luogo neutro. Quali bisogni formativi, dunque, per un educatore costantemente interrogato dalla prassi a tematizzare e a modulare tutte le possibili sfumature e contrasti che scaturiscono dall'incontro e dallo scontro tra la propria intenzionalità educativa, quella che emerge dal suo mandato istituzionale e quella dei soggetti che al Luogo neutro approdano? Quale forma-azione per un operatore che, al pari di chi è in un processo formativo, è costantemente chiamato a mettere in forma e a de-formare i propri pensieri per non farsi intrappolare dai vissuti e rischiare di cristallizzarsi su presupposte teorizzazioni? Infine, quali percorsi formativi per un educatore che sia sostenuto nella capacità di sollecitare domande più che di offrire risposte ed in quella di riuscire a rendere tematiche anche le contraddizioni e le ambivalenze che gli stessi percorsi istituzionali determinano?

4. Riferimenti bibliografici

Cigoli V. (a cura di), *Il vello d'oro, ricerche sul valore della famiglia*, Milano, Edizioni San Paolo, 2000

Cigoli V., Introduzione a Costanza Marzotto, Dallanegra P., *Continuità genitoriale e servizi per il diritto di visita*, Milano, Vita e pensiero, 1998

Favretto A.R. (a cura di), *La Terra di Mezzo*, Roma, Armando Editore, 2003

Iori V., *Filosofia dell'educazione*, Angelo Guerini, 2000

Malagoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L., *Famiglie multiproblematiche*, Roma, Carocci, 2002

Mariani A.M., *Educazione informale tra adulti*, Milano, Unicopli, 1997

Postic M., *La relazione educativa*, Roma, Armando Editore, 1983