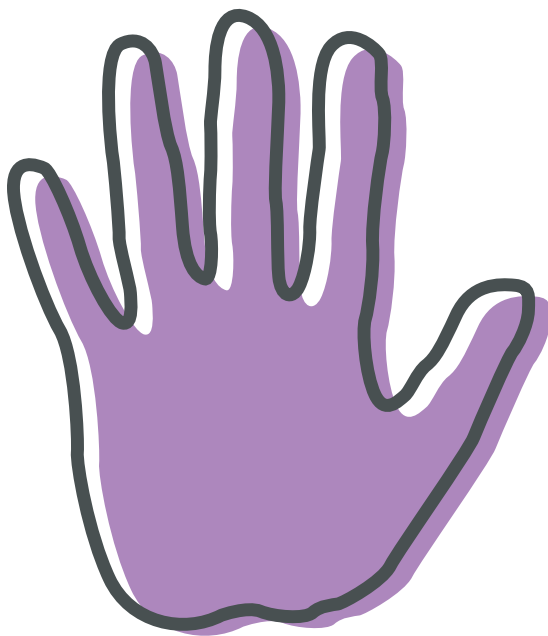


# Ombre e ferite dell'educazione

## Violenza e maltrattamento sui minorenni

a cura di

Elisabetta Biffi e Emiliano Macinai



**VIOLE-LAB**

Laboratorio Pedagogico  
sulla Violenza ai Minori

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS

# VIOL•E

## Studi pedagogici su violenza e educazione

**Direzione:** Elisabetta Biffi, Vanna Iori, Emiliano Macinai, Maria Grazia Riva.

**Comitato scientifico:** Elisabetta Biffi (Università di Milano-Bicocca), Francesca Borruso (Università di Roma Tre), Silvia Demozzi (Università di Bologna), Emiliano Macinai (Università di Firenze), Emiliana Manne-  
se (Università di Salerno), Angela Muschitiello (Università di Bari), Elisabetta Musi (Università Cattolica di Piacenza), Stefania Ulivieri-Stiozzi, (Università di Milano-Bicocca), Luisa Pandolfi (Università di Sassari), Silvia Edling (University of Gävle), Guadalupe Francia (University of Gävle), Laurance Gavarini (Université de Vincennes - Paris 8).

La collana raccoglie studi e ricerche, nazionali e internazionali, che affrontano, da una prospettiva storica e pedagogica, la violenza nelle sue molteplici forme e manifestazioni, con particolare attenzione all'infanzia e all'adolescenza. Verranno accolti contributi teorici, empirici e operativi, anche di taglio interdisciplinare, che promuovano conoscenza in relazione ai soggetti (minori, professionisti, genitori, istituzioni), ai contesti (famiglie, servizi, scuole, media, territori) e alle dimensioni (relazionale, transgenerazionale, simbolica, culturale e politica) della violenza, guardando all'educazione come risorsa per comprenderla, prevenirla e contrastarla.

La collana si rivolge a studiosi, educatori, genitori e insegnanti, pedagogisti e professionisti della cura e della tutela dei minorenni, attori e decisori politici.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a *double blind peer review*. Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di comitato di referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# Ombre e ferite dell'educazione

Violenza  
e maltrattamento sui minorenni

a cura di  
Elisabetta Biffi e Emiliano Macinai

VIOLE - LAB

Laboratorio Pedagogico  
sulla Violenza ai Minori

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca.

Isbn 9788891798015

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L’Utente nel momento in cui effettua il download dell’opera accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Prefazione</b> , di <i>Vanna Iori</i>	Pag.	7
<b>La violenza sull'infanzia: ombra e ferita dell'educazione</b> , di <i>Elisabetta Biffi</i>	»	15
<b>La violenza sull'infanzia è una questione pedagogica</b> , di <i>Emiliano Macinai</i>	»	35
<b>La violenza contro l'infanzia. Itinerari storico-educativi</b> , di <i>Francesca Borruso</i>	»	52
<b>“Tutto troppo presto”. L'adultizzazione come nuova forma di violenza all'infanzia</b> , di <i>Silvia Demozzi</i>	»	71
<b>Aprire varchi educativi tra pratiche relazionali violente: quali sinergie tra ricerca, politiche e servizi?</b> , di <i>Luisa Pandolfi</i>	»	84
<b>Una storia di ordinario maltrattamento</b> , di <i>Elisabetta Musi</i>	»	101
<b>Lo <i>youth work</i> quale spazio di ascolto e di partecipazione per lo sviluppo di <i>capability</i> dei minori e delle minori</b> , di <i>Angela Muschitiello</i>	»	126

<b>Verso una <i>modulata</i> vicinanza: ascolto del trauma infantile e formazione agli affetti nel lavoro educativo</b> , di <i>Stefania Olivieri Stiozzi</i>	»	140
<b>Le Autrici e gli Autori</b>	»	159

## Prefazione

di Vanna Iori

Ai bambini piace disegnare. Il disegno è lo specchio dei pensieri e delle emozioni. Positive e negative. Fortuna, la bambina violentata e uccisa nel Parco Verde di Caivano, nell'*hinterland* di Napoli, disegnava finestre con le sbarre, come una prigioniera. Case con due porte, figure femminili cancellate con tratto forte, come fossero una minaccia. I bambini ci dicono. Attraverso il disegno, i giochi. Lanciano segnali che vanno oltre le parole non dette. Eppure quei messaggi restano spesso inascoltati o in quel limbo tra disattenzione e sottovalutazione da parte degli adulti che è propedeutico all'emarginazione, alla violenza, all'abuso. A volte anche alla morte, come nel caso di Fortuna e di Antonio, il bambino di tre anni precipitato dallo stesso palazzone.

La violenza e l'abuso minorile sono tra le più grandi vergogne dell'essere umano: tanti bambini e tante bambine in Italia e nel mondo hanno avuto la fortuna di sopravvivere a queste tragedie, ma devono convivere ogni giorno con l'orco, nel silenzio. Abbandonati, in molti casi, anche dalle madri, che diventano complici del padre carnefice perché incapaci di denunciare. Ascoltare è la priorità. Dalla famiglia agli educatori, dagli insegnanti alla parrocchia, allo sport: l'ascolto è fondamentale per prevenire e aiutare i bambini.

Nelle relazioni educative ferite dalla violenza si intrecciano una complessità di temi e ambiti. Questo volume propone alcune sottolineature e sguardi pedagogici che possono aprire prospettive nelle pratiche di tutti gli attori che, a vario titolo, si occupano di prevenzione, cura, protezione, tutela giuridica, nelle situazioni di maltrattamenti, violenza e abuso minorile.



Accanto agli strumenti di lettura degli indicatori di rischio, occorrono infatti sinergie tra i servizi e le istituzioni per costruire modalità efficienti negli interventi in emergenza, per accrescere la consapevolezza di chi lavora quotidianamente a contatto con il trauma infantile, il difficile ascolto della sofferenza, l'accompagnamento al recupero di quella fiducia in sé stessi e nella vita che la violenza diffusa rende oggi ancora più arduo. I capitoli di questo volume costituiscono dunque tasselli importanti di un percorso che viene da lontano in quanto la violenza sui minori è davvero *questione pedagogica* e ancora tanta strada deve compiere per renderla visibile.

Trent'anni fa la Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia, approvata il 20 novembre 1989, ratificata in Italia con Legge n. 176 del 1991. E nel 2007 la convenzione di Lanzarote, primo strumento giuridico internazionale per la protezione dall'abuso e dallo sfruttamento sessuale minorile, dalla pedofilia e dalla pedopornografia (ratificata in Italia il 1 ottobre 2012 con la legge 172). Ma il problema del maltrattamento e dell'abuso sui minori è un dramma silenzioso che continua a diffondersi, ancora in gran parte sconosciuto e invisibile nelle sue molteplici manifestazioni, in molti contesti, trasversalmente alle classi sociali, all'età, alla cultura.

La famiglia, la scuola, ma anche lo sport, la parrocchia, i centri di accoglienza e in generale tutte le realtà di aggregazione sociale infantile e giovanile devono rappresentare ambienti sicuri e protetti per i bambini e le bambine; ma non dimentichiamo che, molto più spesso, le storie di abusi avvengono proprio tra le mura domestiche. Serve perciò uno sforzo collettivo, dalla società civile alle istituzioni, per prevenire e contrastare, attraverso l'assunzione di una responsabilità sociale diffusa, queste violazioni dei nostri ragazzi. Non voltiamoci dall'altra parte, dobbiamo essere capaci di cogliere i segnali inquietanti che i essi stessi ci manifestano, anche senza dircelo.

Il maltrattamento sui minori è un fenomeno complesso che investe aspetti pedagogici, psicologici, sociali, culturali, legislativi e politici che agiscono in modo interdipendente tra loro. Pur in assenza di un monitoraggio istituzionalizzato, strutturato ed omogeneo, le fonti principali (Terre des hommes, Cismai, Telefono azzurro, Save the Children, Meter, Ecpat) concordano nell'indicare nella violenza sessuale infantile intrafamiliare il dramma più diffuso e più sommerso. L'abuso avviene infatti in famiglia nel 90% dei casi. E non in modo occasionale ma in

modo abituale. L'incesto sottrae il diritto alla dignità e annienta il diritto alla libertà di conservare i ricordi d'infanzia, anzi, impegna l'età adulta a combatterli e a cancellarli (Iori, 2018, p. 37).

Molti abusi e maltrattamenti sommersi non vengono mai denunciati. Perché riguardano adulti nei quali i bambini ripongono fiducia, abbassando così le loro difese e trovandosi in condizione di maggiore *fragilità* affettiva. E anche per questo tacciono, per paura, o per vergogna di colpe non loro. Sentimenti che non trovano parole per essere detti. Per questo uno dei nodi più rilevanti riguarda proprio le modalità di ascolto.

Ma che la violenza sui minori sia una crescente emergenza educativa è reso evidente anche dalla diffusione del *turismo sessuale* (dove l'Italia è al primo posto in questa orribile graduatoria con i suoi 80.000 viaggi ogni anno), dalla tratta di bambini e bambine per scopi sessuali, soprattutto tra i minori stranieri non accompagnati, dall'adescamento online dove circolano, nelle centinaia di siti pediofili, scene di sesso violento, con un giro d'affari di portata mondiale. E non dimentichiamo che, oltre alla violenza diretta, anche la violenza assistita intrafamiliare è da considerarsi una forma di maltrattamento, in quanto obbliga i ragazzi ad assistere agli atti di aggressività, abuso e violenza (fisica, verbale, psicologica, sessuale) su altri membri della famiglia, figure adulte di riferimento affettivamente significative, prevalentemente le madri. Tra le donne italiane che hanno dichiarato di aver subito violenze ripetute dal partner, il 61,4% ha dichiarato che i figli hanno assistito ad uno o a più di questi episodi (Istat).

Dopo la ratifica della convenzione di Lanzarote, numerose novità sono state introdotte nell'ordinamento legislativo italiano e nuove condotte sono state introdotte a integrazione dei reati che riguardano la violenza sui minori, ma soprattutto si è introdotta la possibilità, per i bambini e le bambine vittime di violenza, di essere assistiti, in ogni fase del procedimento giudiziario, dal supporto psicologico e pedagogico da parte di operatori, di comprovata esperienza, legittimati a operare per la cura ed il sostegno emotivo alle vittime, soprattutto per accelerare il processo di elaborazione di vissuti dolorosi, evitando di ripetere interrogatori sulle esperienze traumatiche.

Si pone maggiore attenzione nella delicatissima fase di assunzione di dichiarazioni del minore durante lo svolgimento delle indagini

preliminari. La modalità di ascolto del minore vittima di abusi è un elemento fondamentale che deve avvalersi di professionisti specificamente formati, di metodologie e criteri ritenuti affidabili dalla Comunità scientifica, di un *setting* adeguato, di videoregistrazione o audio-registrazione. Procedure che possano garantire la serenità del minore e non compromettere la spontaneità e la sincerità delle risposte.

Non solo nei tribunali, ma anche nei luoghi educativi c'è un diffuso deficit di ascolto sulle violenze minorili e troppa fretta di voltarsi dall'altra parte. Dobbiamo diffondere il coraggio della responsabilità di ciò che abbiamo visto o intuito. Questa carenza educativa si ripercuote drammaticamente nella società contemporanea, poiché i sentimenti sono all'origine del pensiero e dell'etica (Nussbaum, 2004).

La prevenzione e la sensibilizzazione restano l'obiettivo generale primario quando si sospetta che il minore abbia subito un abuso, attivando la rete dei servizi disponibili sul territorio a cui collegarsi per la tutela e la protezione. In particolare gli operatori scolastici, sociali e sanitari svolgono un ruolo fondamentale per individuare precocemente le situazioni a rischio e per l'emersione del sommerso. In diversi casi sono stati proprio gli insegnanti ad accorgersi del particolare disagio vissuto dal bambino o dalla bambina, per esempio attraverso il manifestarsi di disturbi dell'apprendimento o cambiamenti nei disegni o rifiuti di socializzare. Riconoscere precocemente i segnali di sofferenza costituisce il primo passo importante.

Il tema dell'ascolto, tuttavia, è ancora poco esplorato in pedagogia e quasi sconosciuto da adulti frettolosi che non sanno ascoltare. Che precipitano nell'angoscia momentanea al pensiero che potrebbe accadere ai loro piccoli, ma subito pronti a riprendere la vita di sempre, fondamentalmente convinti che gli orrori riguardino altri. Perché se un figlio si isola o diventa improvvisamente taciturno o rifiuta di andare in palestra o in parrocchia, se smette di fare i compiti, se cambia i suoi disegni che diventano *strani*, se con le bambole racconta storie *inventate*, se scoppia a piangere per nulla, se riprende a fare pipì a letto, se la notte non dorme, è più facile pensare che "gli passerà", piuttosto che accorgersi della sua *bestia nel cuore*.

Il diritto all'ascolto, a una fiducia non tradita dagli adulti, ma anche a una cultura in cui bambine e bambini, preadolescenti, adolescenti, diventino consapevoli che ognuno è una *persona* e che ha diritto al rispetto per il proprio corpo e per la propria persona umana. Questo è

il filo conduttore di tutti i capitoli. Ascoltare. Azione solo in apparenza facile, tutt'altro che scontata. E che pure diventa determinante quando bisogna apprendere quelle parole che fanno fatica a essere pronunciate perché coperte da vergogna, come nel caso degli abusi che subiscono i minori. Abusi che non si fermano, come attestano i numeri. Un minore su 100 fra la popolazione residente risulta vittima di maltrattamento, ben il 6,36% dei minori residenti in Italia viene assistito dai servizi sociali dei comuni, fra questi lo 0,98%, è seguito a causa di violenza ed abusi.

Le ombre e le ferite della violenza sono aumentate con il clima di volgarità e grettezza che sembrano caratterizzare il nostro tempo. Difficile, oggi più che in passato, ascoltare e comprendere i vissuti e le ferite, nella crescente insicurezza sociale, politica, relazionale ed emotiva. In una realtà così multiforme e contraddittoria, come cogliere la complessità della violenza, mettendo in campo risposte adeguate? Il punto di partenza fondamentale rimane la formazione alla vita emotiva, soprattutto negli adulti che svolgono lavoro educativo, affinché possano comprendere e far crescere la consapevolezza emotiva anche nei bambini e negli adolescenti che sono vittime di violenza.

È difficile accompagnare gli educatori a comprendere il significato autentico dei sentimenti di ragazzi e ragazze rappresentati dai media spavaldi e sorridenti, anche quando insicurezza e sfiducia pesano sulla reale situazione emotiva di tanti di loro, induriti dalle violenze fisiche o psicologiche, dall'infelicità e dalla di rabbia che si traduce poi in comportamenti, a loro volta, aggressivi e violenti. Quali vissuti portano all'aumento nell'uso di alcool e sostanze, e persino ai suicidi? Nelle diverse biografie minorili molti dei comportamenti adolescenziali inquietanti sono riconducibili alle violenze subite direttamente o assistite, non dette e non condivise.

Per riflettere sui difficili sentimenti e indicare proposte educative efficaci e modelli pedagogicamente significativi è corretto innanzitutto dichiarare la consapevolezza dei limiti euristici e deporre le certezze di fronte ad una realtà così multiforme e complessa. Paura, rabbia, dolore, malinconia, delusione, aggressività, invidia, fluttuano e mutano in relazione ai cambiamenti delle prospettive esistenziali e delle tonalità emotive diverse, legate alle differenti esperienze esistenziali nei percorsi di transizione all'età adulta.

Una scuola e una famiglia più attente all'educazione del *cuore* insegnano a non negare o tacere le emozioni, a “non pensarci”, a non reprimere quegli stati d'animo che possono *intralciare* la serenità. Il compito educativo si manifesta nell'accompagnare i ragazzi a riservare un ruolo significativo alla vita emotiva nella loro esistenza, assumendone la responsabilità. A causa della “incuria” educativa degli adulti nei confronti della vita emotiva, i ragazzi possono perdere gli alfabeti attraverso cui leggere i sentimenti propri e quelli altrui. Il predominio di un sapere volto all'utile, al calcolo, all'intelletto dimentica che “le emozioni, i sentimenti, ci fanno conoscere che cosa ci sia nel cuore e nell'immaginazione degli altri-da-noi” (Borgna, 2003, p. 19).

Come aiutare i ragazzi e le ragazze che hanno subito violenza a prendersi cura di sé e a coltivare un'autentica educazione del cuore? Una risposta pedagogica può essere individuata nell'educazione all'ascolto, nel lasciarsi interpellare dai sentimenti attraverso l'ascolto del silenzio. L'ascolto di sé è una pratica desueta nei ragazzi e tuttavia il silenzio è indispensabile per dare voce alle tonalità emotive. Una formazione che trascuri le *tonalità emotive* (*Stimmungen*) ossia quei moti dell'animo che coinvolgono l'esistenza consentendo ai giovani di regolare le loro relazioni con il mondo e con gli altri, finisce per destituire il senso dei sentimenti (Bollnow, 2009). L'educazione dei sentimenti si configura quindi primariamente come un accompagnamento a coltivare la propria interiorità e l'ascolto di sé. Nella fretta che incalza i nostri ritmi di vita, nella mania di consumare immediatamente molteplici esperienze, le ferite finiscono per non avere il tempo necessario per rimarginarsi.

Dove non c'è silenzio non c'è neppure parola, perché non può esserci ascolto. La parola ha bisogno del silenzio per potere risuonare del suo senso. Quanto più il linguaggio è originario, parlante e pieno, tanto più è necessario ridurre il rumore, abbassare le voci quotidiane. La parola inautentica, anonima, del Si impersonale non ha invece bisogno di silenzi che le corrispondano (Heidegger, 1976, p. 213). Essa non lascia echi, non ha bisogno di essere ripercorsa e coltivata, e si mescola confondendosi nel brusio indistinto, nel fragore delle parole sguaiate, allusive, invadenti, banalizzate, impoverite, opache.

Per ridare dignità ai sentimenti occorre *prendersi cura delle parole*: non solo delle parole che spiegano, ma anche delle parole sussurrate che parlano il linguaggio dell'empatia, della condivisione, della solidarietà. Quelle parole sono forse in grado di colmare quel vuoto

interiore che i minori feriti non riescono a riempire tramite il lessico codificato dei cellulari, di twitter, di facebook. Imparare a nominare i sentimenti e le emozioni apre alla consapevolezza emotiva e alla possibilità di comprendere i sentimenti, interrogandoci sul significato di ciò che proviamo per comprendere ciò che provano gli altri. Anche la rabbia è un'energia che, incanalata correttamente, anziché tradursi in aggressività e violenza, può diventare una risorsa per ottenere la riparazione di una violenza o per fare rispettare i diritti.

Cercare di creare spazi e tempi pacati per il recupero delle energie emotive e per la condivisione è, quindi, indispensabile. I momenti quieti, per sé e per la comunicazione delle emozioni con gli altri professionisti con cui si interagisce, diventano spazi di dialogo non unicamente informativo e tecnico, ma momenti che possono alleviare il sovraccarico emotivo, il senso di solitudine e di impotenza. Il bisogno di raccontarsi e condividere non esplicitato, perché magari ritenuto non professionale, può invece aprire un varco di senso condiviso, quando per le situazioni della violenza non bastano soluzioni omologanti che rischiano di diventare *in-sensate*. Di fronte all'interrogativo di senso occorre far uscire i sentimenti dagli spazi interstiziali in cui vengono ricacciati e costretti. Sarebbe necessario promuovere spazi di incontro in cui potersi raccontare le difficoltà emotive del lavoro, lasciandole uscire e legittimando il vissuto di rispecchiamento. Perché la responsabilità affettiva è il momento fondamentale dell'educazione alla consapevolezza emotiva per iniziare a costruire un cammino pedagogico che illumini le ombre e risani le ferite dei maltrattamenti e delle violenze.

## Riferimenti bibliografici

- Bollnow O. F. (2009), *Le tonalità emotive*, Vita e Pensiero, Milano.
- Borgna E. (2003), *Le intermittenze del cuore*, Feltrinelli, Milano.
- Heidegger M. (2017), *Essere e tempo*, Mondadori, Milano.
- Iori V. (2015), *I luoghi oscuri dell'educazione e le zone buie della pedagogia*, in Iori V. e Bruzzone D., a cura di, *Le ombre dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Nussbaum M. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna.



# La violenza sull'infanzia: ombra e ferita dell'educazione

di *Elisabetta Biffi*

Scrivevano Franco Cambi e Simonetta Ulivieri nell'introduzione al loro volume *Infanzia e violenza*, pubblicato nel 1990 (opera capace di portare il dibattito pedagogico a riflettere sulla violenza): «La violenza si avvia ad essere, in questo ultimo scorcio di secolo, uno dei sintomi (e dei più drammatici oltre che dei più significativi) della profonda crisi epocale che stiamo vivendo. [...] In questo clima entropico, nutrito di tensioni e carico di aggressività, i bambini, proprio perché più deboli e indifesi, sono un po' vittime quasi predestinate» (Cambi e Ulivieri, 1990, p. IX).

Dall'*incipit* di quel volume è trascorso un trentennio. Alcune cose sono certamente cambiate: soprattutto sul piano delle strategie e politiche di tutela, a livello internazionale e nazionale, si è assistito ad una crescente mobilitazione, istituzionale e culturale, a rivendicazione dei diritti dell'infanzia e della loro tutela e promozione. Eppure, i dati<sup>1</sup> raccontano di un fenomeno costante che prende forme differenti a seconda del momento storico senza mai cessare veramente. Sembra dunque che l'infanzia continui ad essere la vittima *predestinata* di una violenza diffusa che pervade le nostre società, come se essa non potesse che essere, appunto, il bersaglio della violenza adulta e, al tempo stesso, il punto di partenza del suo sviluppo, nella ricorsività di cui

<sup>1</sup> Si vedano a proposito: UN (2019), *Keeping the Promise: Ending violence against children by 2030*; Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2019), *Global report 2018: Progress towards ending corporal punishment of children*; ISPCAN (2018), *World Perspectives on Child Abuse 13th edition*; Know Violence in Childhood (2017), *Ending Violence in Childhood: Global Report 2017*; UNICEF (2017), *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*.



ormai si ha diffusamente prova fra bambine e bambini<sup>2</sup> vittime di violenza e adulti violenti.

È a partire dalla suddetta predestinazione che prende le mosse questo contributo, con l'intento di osservare *violenza e infanzia* da una prospettiva – propria invero di tutto questo volume – prettamente pedagogica, fino a spingersi a riconoscere una sottile e profonda connessione fra educazione e violenza (come ricordava Maria Grazia Riva in un testo – *L'abuso educativo* – prioritario per questa riflessione) e a ritrovare proprio in questa connessione le ragioni di un ancora troppo poco imperativo impegno da parte della pedagogia verso questo scomodo tema. O, per lo meno, è questa l'ipotesi che condurrà alle conclusioni di questo capitolo.

## Un trentennio di attenzioni

Come noto, la pietra miliare nella tutela dell'infanzia in epoca contemporanea è stata posata con la Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (*United Nation Convention on the Rights of the Child*, da ora CRC nel testo), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989. Un documento ufficiale che ha dato l'avvio a (ed è stata al contempo il risultato di) un movimento culturale di riconoscimento della cittadinanza dell'infanzia nella nostra società.

Gli anni Novanta dello scorso secolo sono stati, così, gli anni del bambino come cittadino, della promozione alla partecipazione dell'infanzia, della centratura sui suoi diritti. Una spinta *al positivo*, si potrebbe dire, che ha segnato una sorta di *empowerment* culturale dell'infanzia nella società italiana e in Europa<sup>3</sup> in generale. Sul piano della tutela dell'infanzia, questo si è tradotto in scelte di sistema che hanno

<sup>2</sup> In apertura del volume è necessario un chiarimento di definizioni: quando si fa riferimento all'infanzia si intende una fascia d'età compresa fra 0 e 18 anni. Con l'espressione *violenza sull'infanzia* si intende la violenza, come descritta nel capitolo, che ha per vittime soggetti di età inferiore ai 18 anni ovvero oggetti minorenni.

<sup>3</sup> Nello specifico: Consiglio d'Europa, *Carta sociale europea*, STCE n. 35, 18 ottobre 1961; Consiglio d'Europa, *Carta sociale europea (riveduta)*, STCE n.163, 3 maggio 1996; Consiglio d'Europa, *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*, STCE n. 160, 25 gennaio 1996.

certamente agevolato nel corso del precedente ventennio la centratura sull'infanzia<sup>4</sup>.

Se ci si sofferma sul tema specifico di questo contributo, vale a dire la violenza sull'infanzia, va certamente rilevato come sin dal principio la CRC avesse ben chiarito il diritto di ogni bambina e bambino a vedersi garantita la protezione da ogni forma di violenza. Lo ha fatto attraverso l'art.19, che precisa:

Gli Stati parti adottano ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche o mentali, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento, compresa la violenza sessuale, per tutto il tempo in cui è affidato all'uno o all'altro, o a entrambi, i genitori, al suo tutore legale (o tutori legali), oppure a ogni altra persona che abbia il suo affidamento.

Le suddette misure di protezione comporteranno, in caso di necessità, procedure efficaci per la creazione di programmi sociali finalizzati a fornire l'appoggio necessario al fanciullo e a coloro ai quali egli è affidato, nonché per altre forme di prevenzione, e ai fini dell'individuazione, del rapporto, dell'arbitrato, dell'inchiesta, della trattazione e dei seguiti da dare ai casi di maltrattamento del fanciullo di cui sopra; esse dovranno altresì includere, se necessario, procedure di intervento giudiziario.

Al tempo stesso, è solo alle soglie del 2000 che i principali organismi internazionali – le Nazioni Unite, l'Organizzazione Mondiale della Sanità, il Consiglio d'Europa – iniziano ad occuparsi specificamente di violenza all'infanzia.

All'origine, per certi versi, si può porre lo studio del 2002 (Krug, 2002) ad opera dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, volto a fotografare l'impatto della violenza sulla salute mondiale. Le conclusioni dello studio portarono a riconoscere con evidenza l'impatto economico, a breve e lungo termine, della violenza sullo sviluppo delle società, con una specifica attenzione anche alla violenza sull'infanzia.

Nel report dell'OMS la violenza all'infanzia viene tracciata con riferimento alla definizione del 1999 della *Consultation on Child Abuse*

<sup>4</sup> Per fare solo un esempio, è possibile ricordare in Italia la legge 285/97 *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza* che ha dato la spinta a moltissimi interventi a supporto dell'infanzia e dell'adolescenza.

*and Prevention*, secondo la quale per *children* si intendono i soggetti al di sotto dei 18 anni e per *violence* l'uso intenzionale di forza fisica o potere, minacciato o reale, contro se stessi, contro un'altra persona o contro un gruppo o una comunità, che causa o presenta alte probabilità di causare lesioni, morte, sofferenza psicologica, problemi di sviluppo o deprivazione.

Le argomentazioni dello studio si affiancavano ad altre considerazioni e studi in corso in quell'inizio secolo che avevano portato la Commissione ONU sui Diritti dell'Infanzia a dedicare due edizioni dei *Days of General Discussion* (settembre 2000 e settembre 2001) al tema *violence against children*. Nello specifico, la Commissione si occupò nel 2000 della violenza subita 'a causa dello Stato' (*State violence*) da quei minorenni che vivono in istituzioni gestite o supervisionate dallo Stato e nel contesto della gestione della giustizia, mentre nel 2001 la stessa Commissione impegnò i suoi sforzi sulla violenza subita dai minorenni in famiglia e a scuola.

A partire dalle considerazioni emerse in tali eventi, le Nazioni Unite commissionarono nel 2006 uno studio ad esperti indipendenti<sup>5</sup> al fine di fotografare su scala mondiale il fenomeno della violenza sull'infanzia. Ne derivò una fotografia lucida e preoccupante, che ridelineava il fenomeno in molte plurime pratiche e aree di compromissione. A conclusione delle valutazioni fatte dagli esperti, le Nazioni Unite si diedero l'obiettivo di raggiungere l'eliminazione totale della violenza sull'infanzia entro il 2009, da intendersi come l'ottenimento in ogni Paese della presenza di norme che sancissero l'illegalità delle pratiche violente verso i minorenni in ogni contesto, pubblico e privato (definito come *total ban* dal movimento globale per l'eliminazione della violenza verso bambine e bambini – [www.endcorporalpunishment.org](http://www.endcorporalpunishment.org)). E per fare ciò, le Nazioni Unite nominarono uno *Special Representative of the UN Secretary-General (SRSG) on Violence against Children*, ruolo assunto nel settembre 2009 da Marta Santos Pais, che lanciò l'iniziativa *High Time to Stop Violence against Children* in connessione con la *2030*

<sup>5</sup> Coordinata da Paulo Sérgio Pinheiro, esperto indipendente incaricato dalle Nazioni Unite per la costruzione di uno studio in profondità sulla situazione mondiale della violenza sull'infanzia (*General Assembly Resolution 57/90* del 2002). Ne risultò uno studio globale che forniva un quadro assai preoccupante del fenomeno (Pinheiro, 2006).

*Agenda for Sustainable Development* (UN, 2015) delle Nazioni Unite. In essa, infatti, uno specifico obiettivo titola: *End abuse, exploitation, trafficking and all forms of violence against and torture of children* (target n. 16.2).

A partire da tale prospettiva, la comunità internazionale si è mossa con attenzione sul tema (come dimostrano i diversi report pubblicati negli anni seguenti, primo fra tutti quello a cura di UNICEF, *Hidden in Plain Sight. A Statistical Analysis of Violence against Children*, nel 2014). Come era prevedibile, pur nel miglioramento delle condizioni generali, l'obiettivo di totale eliminazione della violenza sull'infanzia non è stato raggiunto e lo testimonia un recente studio del 2016 che descriveva lo stato di avanzamento lavori, questa volta ad opera del *International NGO Council on Violence against Children*<sup>6</sup>. Ciò ha portato a sviluppare una specifica strategia in maniera multidimensionale, convertita nel modello *INSPIRE: Seven Strategies for Ending Violence Against Children* che ha in *To leave no child behind* il suo monito principale.

Questo recente movimento, che sino ad ora si è così rapidamente tratteggiato, ha avuto forti risonanze, sia a livello Europeo, sia a livello nazionale<sup>7</sup>. Eppure, due sono le considerazioni che possiamo trarre dalla lettura di questa rapida carrellata fra le agende e le strategie

<sup>6</sup> Si tratta di un network formato da 19 membri: 10 membri rappresentanti NGO internazionali e 9 membri, selezionati a livello regionale, rappresentanti NGO a livello regionale e internazionale.

<sup>7</sup> A livello Europeo, negli ultimi anni è necessario ricordare: Council of Europe (2016). *Building a Europe for and with children*. Council of Europe (2016), *Strategy for the Rights of the Child 2016/2021* (DECSINF). (2016). Sul piano nazionale, invece, azioni specifiche di support all'infanzia si ravvisano in: Legge 7 aprile 2017, n. 47 *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati* (17G00062) (GU n.93 del 21-4-2017), vigente al: 6-5-2017. Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2016), *IV Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva - 2016-2017*. (16A07780) (GU Serie Generale n.267 del 15-11-2016 - Suppl. Ordinario n. 50). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015), *Linee Guida Nazionali. Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017), *Linee di Orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017), *Rispetta le differenze. Piano nazionale per l'educazione al rispetto*.

internazionali a tutela dell'infanzia lungo il trascorso trentennio. La prima è relativa al fatto che storicamente, forse, non si è mai assistito ad una simile attenzione internazionale e politica al fenomeno. Vi ha certamente contribuito un certo clima di interesse culturale verso l'infanzia, ormai riconosciuta quale soggetto e oggetto da tutelare e proteggere, pur non senza ambiguità (Biffi, 2018). La seconda considerazione, invece, è volta a sottolineare che, nonostante un così alto livello di attenzione verso l'infanzia, le ultime statistiche internazionali (Know Violence in Childhood, 2017) ricordano che la violenza non accenna a fermarsi. Questo suggerisce come, forse, non si sia ancora affrontato il fenomeno dalla prospettiva adeguata, come forse sia necessario un intervento differente, capace di ragionare sulla violenza in profondità e da punti di vista differenti per poter veramente incidere.

Se, infatti, il fenomeno della violenza sull'infanzia – e persino il ruolo dell'educazione nel suo fronteggiarla – è stato lungamente esplorato da diverse prospettive disciplinari, la psicologia probabilmente *in primis*, ma anche le scienze giuridiche, le scienze del lavoro sociale, la medicina e l'economia, resta un fatto che meno, molto meno, vi si è accostata la pedagogia. E su questo è necessario ora soffermarsi.

## **Perché ombra e ferita dell'educazione**

Partendo dal considerare la pedagogia come scienza che studia le grandi questioni in gioco nell'educazione e nella formazione, questo intero volume risponde al desiderio di esplorare la *violenza* come un oggetto di studio prettamente pedagogico<sup>8</sup>. È suo intento, infatti, illuminare le diverse facce di questo poliedrico fenomeno per sostenere quanto la violenza sull'infanzia sia una complessa questione pedagogica.

Ricorda Maria Grazia Riva nel suo saggio *Il Lavoro Pedagogico*: «La pedagogia e l'educazione, attraverso certe rappresentazioni di 'buona educazione', sono state da sempre il veicolo di riproduzione

<sup>8</sup> Per uno sguardo sul dibattito pedagogico contemporaneo sul tema si rimanda a due numeri molto interessanti presso la rivista *Pedagogia Oggi*. Si sta parlando del numero 2/2013 *Violenze visibili e invisibili. Per una pedagogia dello svelamento e dell'impegno* e del numero 1/2016 *Educare le emozioni. Contro la violenza*.

appunto delle culture e delle società. In questa stessa operazione è racchiuso un importante esercizio di potere sull'altro, non per forza autoritario, però in ogni caso costitutivo, di persuasione dell'altro, di incanalamento dell'altro dentro certi esiti e certe mete auspicate dalla famiglia, dalla scuola, dai servizi, dalla società» (Riva, 2004, p. 80). Il potere, che sempre riguardare la dimensione educativa, ha, dunque, in sé il rischio della violenza come sua possibile deriva. Nella sua profonda analisi della violenza come radice del disagio diffuso della contemporaneità, Maurizio Fabbri precisa: «È l'autoritarismo il vero nemico della civiltà, piuttosto che l'istinto o la natura presunta della specie umana [...]. E poiché l'autoritarismo fonda il proprio potere sulla violenza, si può concludere che il vero nemico della civiltà sia la violenza medesima. Come ebbe a dire Frenczi, è necessario che l'educazione divenga motore di una civiltà liberata dai suoi tradizionali sistemi di repressione e oppressione educativa, per far emergere potenzialità evolutive con costi decrescenti in termini di disagio psichico ed esistenziale» (Fabbri, 2016, p. 33).

A partire da tale prospettiva, questo primo saggio intende chiarire le ragioni di quella che si è assunta come premessa per l'intero volume: la pedagogia è chiamata ad occuparsi della violenza sull'infanzia perché la violenza riguarda intrinsecamente l'educazione. Perché, meglio, la violenza è l'ombra e la ferita dell'educazione.

### *La violenza come ombra dell'educazione*

Ne è l'ombra perché la violenza sull'infanzia accade soprattutto là dove dovrebbero esservi relazioni di cura, relazioni protettive, relazioni *educative*. La violenza all'infanzia avviene, infatti, nei contesti dove bambine, bambini e adolescenti principalmente vivono, che poi altro non sono che i loro principali contesti educativi (di una educazione formale, non formale, informale): sono la famiglia, la scuola e i servizi educativi, i contesti sportivi e ricreativi.

E le figure che per la maggior parte agiscono la violenza contro bambine, bambini e adolescenti sono anche figure educative a cui la cura di quelle bambine, bambini e adolescenti era stata affidata (i genitori e i familiari, gli allenatori sportivi ma anche gli insegnanti, gli educatori e così via). Oppure sono i pari, come nel caso del bullismo ad esempio, le

cui dinamiche hanno spesso come sede elettiva proprio la scuola, che, appunto, è uno dei principali luoghi dell'educazione.

Ma anche allargando lo sguardo, se è vero che siamo educati non intenzionalmente dalla vita in generale, la contemporaneità sta educando tutti alla violenza (attraverso l'odio pervasivo, i conflitti diffusi, l'impazienza e l'intolleranza verso il prossimo) e noi, adulti, sembriamo essere incapaci di tutelare le nuove generazioni, di aiutarle ad inventarsi un modo meno violento di vivere il nostro tempo. Una violenza indiretta, dunque, che obbliga ad assistere costantemente, ad abituarsi, alla sopraffazione, all'odio e all'abuso di potere come prima scelta di fronte al conflitto, nelle piccole come nelle grandi avversità.

La violenza è, inoltre, ombra dell'educazione proprio quando questa si fa tutela. Il concetto di tutela, che nasce come giuridico per divenire sociale e culturale (Biffi, 2013), rimanda alla necessità di proteggere qualcosa del quale si riconosce il valore da un lato e la vulnerabilità dall'altro. La tutela dell'infanzia si poggia, come si è visto nel primo paragrafo, sul riconoscimento dell'infanzia come preziosa risorsa per lo sviluppo dell'umanità (Biffi, 2018) e per questo come tesoro da proteggere dal rischio di qualsivoglia sua violazione. Per farlo, l'apparato offerto dalla CRC e declinato negli impianti normativi dei singoli Stati firmatari ha costruito l'impalcatura sulla quale costruire la struttura della tutela.

Il sistema tutela è, in generale, un sistema complesso, multi-professionale che vede la costruzione di una rete che agisce con – piuttosto che su – le famiglie (Serbati e Milani, 2013) mettendo al centro il bambino e la bambina. Figure professionali differenti, con competenze e mandati specifici, interagiscono per costruire insieme ai diversi attori del sistema familiare (o così dovrebbe essere) una strategia per far fronte alla situazione critica o problematica che stanno affrontando, ponendo sempre al centro il benessere del bambino e della bambina e il loro superiore interesse (il cosiddetto *best interest of the child*<sup>9</sup>)

È dunque la natura allargata dell'intervento che fa sì che il sistema nel suo complesso produca – intenzionalmente e non – *effetti* educativi:

<sup>9</sup> *The best interest of the child*, tradotto in italiano con la dicitura *superiore interesse del bambino* è uno dei quattro principi fondamentali della CRC che costituisce una clausola generale, o per meglio dire un criterio guida, nei casi in cui si debba prendere decisioni relative al minore.

le procedure attraverso le quali la società si fa carico di bambini e bambine soggetti a violenza, in tutti i suoi passaggi giuridici, sanitari, terapeutici e educativi, di fatto ridisegnano le storie formative dei soggetti e, così facendo, danno forma al loro divenire. In questo senso, l'intero percorso di tutela è un grande dispositivo formativo attraverso il quale si plasma l'adulto che sarà nel mentre che ci si fa carico e ci si prende cura del bambino che è.

D'altro canto, la tutela è sempre, in ogni caso, segnata da dinamiche di potere: la condizione stessa di tutelato segnala la maggiore vulnerabilità del soggetto rispetto a colui il quale è chiamato a tutelarlo. Un potere di supporto, persino salvifico sotto alcuni aspetti, ma che inevitabilmente porta con sé il rischio dell'abuso, vale a dire di un suo uso *violante*. Si sta parlando di quella *violenza istituzionale*, per utilizzare la definizione data nel 1983 dall'*International Conference on Psychological Abuse of Children and Youth* e diretta a mettere in luce il rischio che le procedure giudiziarie che coinvolgono le giovani vittime di reati sessuali possano essere nocive per la salute e il benessere delle vittime stesse, costrette ad un *iter* violento di visite, colloqui, udienze e via dicendo.

In questi termini, l'educazione è chiamata ad essere consapevole del rischio che sottende, perché solo se consapevole della sua ombra potrà non esserne totalmente offuscata.

### *La violenza come ferita dell'educazione*

La storia dell'infanzia è una storia fatta di violenze (DeMause, 1983). Gli studiosi dell'infanzia hanno mostrato come la sua *scoperta* sia questione recente nella storia dell'umanità e come sia stato il Novecento, *secolo del bambino* (Key, 1909), a sancirne il pieno riconoscimento, seppur con molte criticità (Macinai, 2016; Riva, 2017). Senza poterci addentrare troppo in quella che resta un'analisi importante, ci si vuole qui soffermare su quella violenza usata *a fini educativi*. L'immagine della violenza come necessaria per educare il bambino e la bambina ha, infatti, origini assai antiche e rimanda ad una visione di questi come esseri non ancora civilizzati, per certi versi *non-ancora-umani*, pericolosamente selvaggi. Ad essa si collega la visione di un apprendimento che solo può passare dalla sofferenza, dal dolore,



dal *farsi ancora più piccoli* come risultato di obbedienza e assoggettamento al volere adulto. Sono le premesse di quella *pedagogia nera* di cui parlò Katharina Rutschky (Rutschky, 2015) e che ha visto diffusamente l'impiego di pratiche vessatorie, violente, umilianti come forme di educazione (Borruso, 2017; Miller, 1987, 1989, 1996) che hanno assunto prima la forma di violenze fisiche e poi – quando storicamente si è iniziato a comprendere il ruolo della psiche – di violenze anche psicologiche. Come ricorda Francesca Borruso durante il diciottesimo secolo la dura punizione fisica viene gradualmente sostituita: «dalla privazione di un giocattolo o del cibo, dall'andare a letto senza cena o dalla reclusione in camera, mentre il sistema del «ricatto affettivo», sempre più diffuso e basato sulla colpevolizzazione del trasgressore, esercita un condizionamento più penetrante di qualunque altra punizione corporale» (Borruso, 2013, p. 95). Il corpo fisico, che era luogo di espressione del dominio e della punizione (Mantegazza, cit. in Schermi, 2016) lascia spazio al corpo interiore, al mondo psichico come territorio dove sferrare il colpo, pur sapendo che sarà poi sempre il corpo a portarne le tracce.

Per maggiore chiarezza va precisato che con l'espressione *punizione corporale* si vuole indicare qualsiasi punizione in cui la forza fisica viene utilizzata al fine di causare un certo grado di dolore o disagio, per quanto leggero. Essa implica il colpire il corpo altrui, con la mano (schiacciare, sculacciare e così via) o con un attrezzo – una frusta, uno stiletto, una cintura, una scarpa, una cucchiaino di legno, ecc. – ma può anche comportare, ad esempio, calciare, scuotere o lanciare, graffiare, pizzicare, mordere, tirare i capelli o le orecchie, scottarlo così come costringere l'altro a rimanere in posizioni scomode o forzare l'ingestione (Commissione per i diritti dell'infanzia, Commento generale n. 8, 2006, art. 19). La CRC, ponendo al centro il rispetto e la dignità del bambino e della bambina, aveva da subito posto le basi per la lotta alla violenza ma, come è già stato detto, è all'inizio del secondo millennio che la *Commission on the Rights of the Child* inizia esplicitamente un movimento di decisa condanna della violenza, sottolineando che ogni impiego della violenza a fini disciplinari (come la punizione corporale o altre pratiche degradanti, umilianti e crudeli) non possono ritenersi coerenti con il rispetto della dignità del bambino: «La nuova visione dello status e della dignità dei bambini rappresentata dal concetto di diritti dei minori ha fornito il contesto in cui definire la

violenza. In tale contesto, anche l'argomento secondo cui la punizione corporale potrebbe avere un effetto "benefico" è diventato discutibile» (UNCRC / C / 111, 28a sessione, 28 settembre 2001, p. 6). È dunque la natura denigrante, umiliante e sminuente delle pratiche, oltre che il diretto impiego della forza fisica, a far rientrare quel comportamento all'interno della categoria di *corporal punishment* inaccettabile alla luce della UNCRC. Questo soprattutto in contesti educativi, in particolare nelle scuole.

La violenza falsamente ammantata di educativo è, così, una sempre aperta ferita pedagogica, che sottende ancora una visione delle bambine e dei bambini come *possedimento* dell'adulto, da *domare*, che di molto si discosta da quella visione di bambine e bambini come cittadini, competenti, dignitosi e rispettati che anima i discorsi e dibattiti internazionali. L'attuale situazione relativa alla punizione corporale presenta uno scenario in cui 58 Stati hanno siglato il loro divieto in tutti gli ambienti, compresa la casa, mentre altri 54 Stati sono impegnati a raggiungere un divieto legale completo (Global Initiative to end All Corporal Punishment, 2019). Per quanto riguarda le punizioni corporali all'interno delle scuole, i recenti studi attestano che 132 Stati hanno vietato le punizioni corporali in tutte le scuole, mentre tali pratiche restano lecite in alcune o in tutte le scuole in 67 Stati (Global Initiative to end All Corporal Punishment, 2019).

Dal punto di vista nazionale, l'Italia si trova attualmente in una posizione dibattuta. Da un lato, infatti, la Costituzione italiana vieta fortemente qualsiasi forma di violenza contro tutti i cittadini: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, razza, lingua, religione, opinione politica, personale e sociale condizioni. È dovere della Repubblica rimuovere quegli ostacoli di natura economica o sociale che limitano la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impedendo così il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese» (Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3). Inoltre, una sentenza del 18 marzo 1996 ad opera della Corte Suprema di Cassazione ha dichiarato esplicitamente illegale ogni violenza nella educazione dei bambini. Tuttavia, il movimento Global Initiative to end All Corporal Punishment continua a richiedere al nostro Paese una più esplicita dichiarazione di illegalità di queste pratiche.

In sintesi, la violenza è la ferita dell'educazione perché sovente in ogni sua forma è agita e tollerata come *strategia educativa*. Non stiamo parlando soltanto dello schiaffo, o dello stratonamento, ma dell'utilizzo del potere – che chi assume una funzione educativa o di tutela ha nei confronti dei bambini e delle bambine – al fine di denigrare, umiliare, provocare sofferenza in quegli stessi soggetti, allo scopo di *insegnare loro a stare al mondo*. Ben oltre la frustrazione, ben oltre la sconfitta all'interno di un confronto alla pari, che sono vissuti importanti nello sviluppo, si sta parlando della implicita e taciuta convinzione che sia solo attraverso la sofferenza, l'umiliazione, il vissuto di impotenza e di sopraffazione che si fa possibile *imparare a vivere*. Se ci si pensa, ciascuno può ritrovare moltissimi esempi, anche piccoli, apparentemente innocenti nella propria storia, a casa, a scuola e così via.

Tutto questo non è soltanto una questione privata: essa diviene questione politica laddove favorisce il germinare del seme dell'intolleranza e dell'odio (Miller, 1987): l'educazione oppressiva e violenta genera uomini e donne insensibili alla brutalità della violenza stessa e inclini a riproporla come unica via di relazione col mondo.

## **Il contributo pedagogico**

Nel report annuale ad opera della *Special Representative of the Secretary General on Violence Against Children* delle Nazioni Unite, dello scorso 2017 si legge:

It is high time to close the gap between international standards, political commitments and action. It is high time to promote a culture of respect for children's rights and of zero tolerance for violence [È ormai tempo di colmare la distanza fra standard internazionali, decisioni politiche e azioni. È ormai tempo di promuovere una cultura del rispetto per i diritti dell'infanzia e una tolleranza zero verso la violenza].

Di fronte a tali affermazioni, che sicuramente non possono che trovarci convinti sostenitori, credo che siamo tutti chiamati ad una riflessione critica: la prima vera forma di tutela è quella che passa attraverso una cultura dell'infanzia condivisa e una assunzione di responsabilità degli adulti verso tutti i bambini e le bambine, anche verso quei bambini e bambine che loro stessi, uomini e donne, sono stati e state un tempo.

Si potrebbe, così, ipotizzare che il contributo pedagogico a questa battaglia si muova lungo tre direttrici che si andranno ora ad esplorare.

### *Per comprendere la violenza all'infanzia*

Il primo contributo pedagogico va nella direzione della ricerca scientifica, sia sul piano della rilevazione, sia su quello della comprensione profonda del fenomeno. Servono, infatti, ricerche in profondità che riescano ad interrogare i significati di questi fenomeni violenti e a farsi carico dei soggetti coinvolti, delle loro storie, dei percorsi e processi educativi che hanno portato i *violenti* ad essere ciò che sono.

Nel corso degli ultimi venti anni, le strategie internazionali ed europee sul piano della prevenzione e contrasto alla violenza sull'infanzia hanno diversamente sostenuto e rimarcato il bisogno di ricerca e studi sul fenomeno, così come la necessità di costruire strumenti e processi di monitoraggio del fenomeno sul piano nazionale e oltre. Si pensi a quanto emerso nei già citati *United Nations study on violence against children (A/61/299)*, *10 Years on: Global Progress & Delay in Ending Violence Against Children – the Rhetoric & the Reality* (International NGO Council on Violence Against Children, 2016), così come agli importanti studi ad opera di altri organismi e organizzazioni (Know Violence in Childhood, 2017; ISPCAN, 2018). Diffusamente (UNICEF, 2014; 2017), viene sottolineato come il fenomeno sia per la maggior parte sommerso, invisibile. Come ci sia bisogno di sistemi di monitoraggio per la rilevazione continuativa. La pedagogia è, dunque, chiamata ad un impegno nella rilevazione della qualità e dell'impatto del fenomeno dalla prospettiva anche dei servizi educativi per le strategie di tutela, nella individuazione di procedure efficaci per l'educazione dei soggetti vittime di violenza, nella ricerca di pratiche efficaci di supporto alle famiglie in situazioni di fragilità.

Però, forse, questa è la ipotesi qui suggerita, il fenomeno è ancora di difficile comprensione perché è necessario anche un salto di approcci, di posture di ricerche, di sguardi metodologici per raggiungere una lettura più efficace di questo fenomeno complesso, andando al di sotto delle evidenze. È cioè fondamentale un lavoro *archeologico* di riscoperta delle *origini della violenza*, che può portare anche a mostrarne la sua *banalità* (nei termini in cui ne parlò Hannah Arendt, 2003), così come la sua intima ragione (Miller, 1987; 1989).

A questo tipo di ricerca è chiamata la pedagogia oggi.

### *Per prevenire e affrontare la violenza all'infanzia*

Come già accennato, a livello internazionale la violenza sull'infanzia rientra all'interno di quel grande contenitore strategico segnato dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, con la definizione dei *Sustainable Development Goals* che vedono un obiettivo specifico (16.2) dedicato alla totale eliminazione della violenza all'infanzia. Entro tale cornice si colloca anche la già citata strategia INSPIRE.

All'interno di questa strategia, un pilastro specifico è assunto dall'educazione. La prevenzione e la lotta alla violenza sull'infanzia passa, secondo tale strategia, dall'incremento delle possibilità di accesso ad una istruzione efficace ed equa e dalla possibilità di un apprendimento socio-emotivo e di competenze trasversali di vita, oltre che dalla garanzia di accesso a contesti educativi sicuri e rispettosi. E grande attenzione è ad oggi posta soprattutto verso la tutela di bambini, bambine e adolescenti all'interno dei contesti educativi.

In tale direzione, esistono realtà europee e internazionali dove i settori educativi sono prioritariamente coinvolti nelle strategie di prevenzione e contrasto della violenza sull'infanzia, dove specifici piani di azioni sono stati definiti e concordati a livello istituzionale. Per fare un esempio, si può citare la Francia e il suo piano d'azione interministeriale per combattere la violenza sull'infanzia nel periodo 2017-2019<sup>10</sup>, firmato lo scorso anno e incentrato sul supporto alle famiglie, sulla promozione di pratiche genitoriali positive e non violente, sulla

<sup>10</sup> Si rimanda a: [www.memoiretraumatique.org/assets/files/v1/Documents-pdf/2017-1er\\_Plan\\_VIOLENCES\\_ENFANTS\\_VF.pdf](http://www.memoiretraumatique.org/assets/files/v1/Documents-pdf/2017-1er_Plan_VIOLENCES_ENFANTS_VF.pdf).

definizione di strategie di identificazione precoce del rischio di violenza e, non ultimo, sul rafforzamento dei sistemi e servizi di tutela. Si pensi, poi, alla Svezia che, per prima, nel 1979 proibì tutte le forme di punizioni corporali e di trattamenti umilianti e degradanti nei confronti dell'infanzia. Questo fu l'inizio di numerose altre politiche (fra le quali: *School Act*, 2010:800<sup>11</sup>; il *Discrimination Act*, 2009:597<sup>12</sup>) volte alla creazione di un sistema tutelante e soprattutto di una cultura fortemente contraria al ricorso ad ogni forma di violenza come metodo educativo.

Come già detto, per quanto riguarda l'Italia va sottolineato che vi sono buone leggi e pratiche. Al tempo stesso, come si legge anche nel Documento di proposta *Prendersi cura dei bambini e degli adolescenti vittime di maltrattamento* ad opera dell'allora Nazionale Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, Vincenzo Spadafora (2015)<sup>13</sup>, spesso a mancare sono misure che garantiscano che tali norme siano poi attuate, così come risorse per poter poi portare avanti le suddette buone pratiche con tutti i minori in situazione di bisogno. A ribadire tale concetto è il documento *Il sistema della tutela minorile. Le raccomandazioni dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza* (2019)<sup>14</sup>, che raccoglie le raccomandazioni in merito al sistema della tutela minorile, auspicando la coesione e l'organicità del senso di tutela a più livelli. E alla base di ogni sistema di tutela v'è una presa di coscienza collettiva e culturale del fenomeno, della sua pervasività e presenza.

Servono, dunque, piani d'intervento preventivi stratificati: dall'accompagnamento alla genitorialità, nei percorsi di affiancamento alla nascita, ai sistemi di visite domiciliari nei primi mesi di vita del bambino, ai servizi educativi per la prima infanzia e per le famiglie, alla scuola e ai contesti di educazione non formale. E poi, certamente, a servizi

<sup>11</sup> Consultabile alla pagina: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800).

<sup>12</sup> Consultabile alla pagina: [https://www.government.se/contentassets/6732121a2cb54ee3b21da9c628b6bdc7/oversattning-diskrimineringslagen\\_eng.pdf](https://www.government.se/contentassets/6732121a2cb54ee3b21da9c628b6bdc7/oversattning-diskrimineringslagen_eng.pdf).

<sup>13</sup> Consultabile alla pagina: [https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Commissione\\_Consultiva\\_Maltrattamenti\\_mag15.pdf](https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Commissione_Consultiva_Maltrattamenti_mag15.pdf).

<sup>14</sup> Consultabile alla pagina: [https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/il\\_sistema\\_della\\_tutela\\_minorile.pdf](https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/il_sistema_della_tutela_minorile.pdf).

specifici dedicati alla tutela dell'infanzia, comunità residenziali e assistenza domiciliare minori in testa.

E fare tutto questo è questione di professionalità, che si apprende con fatica sui libri e sul campo, che richiede di una formazione specifica da parte dei suoi operatori. È qualcosa che anche il *Documento di Proposta* del Garante per l'infanzia e l'adolescenza ha ben sottolineato (p.16). Serve una formazione profonda per non restare invischiati nel buco oscuro della violenza che, giorno dopo giorno, può inghiottire chi la osserva troppo da vicino, chi si spinge sull'orlo del baratro per evitare che quei bambini e quelle bambine vi siano ancora risucchiati. Per ciò che concerne il lavoro educativo, possiamo dire che il riconoscimento delle professioni educative sancito dalla legge n. 205/2017, comma 594-601 offre, anche in questo senso, un importante strumento per far sì che il lavoro degli educatori diversamente coinvolti nel sistema tutela sia ancora più garantito nella sua professionalità.

Ma è necessario anche sviluppare una formazione adeguata che passi anche attraverso una formazione all'ascolto interiore, alle proprie *emozioni fragili*: «L'educazione all'ascolto, locuzione di cui spesso la pedagogia si è fatta portavoce, perde di significato se quell'ascolto non è innanzitutto ascolto delle proprie 'emozioni fragili', perché non esiste educazione all'intersoggettività che prima non passi da una educazione alla intrasoggettività» (Pesare, 2016, p. 153).

### *Infine e in principio: per promuovere una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*

Infine, il contributo principale che la pedagogia può portare in questa battaglia si gioca sul piano culturale. Da un lato, infatti, v'è la CRC che riporta anche su di un piano etico il valore dell'infanzia per lo sviluppo dell'umanità, dall'altro lato abbiamo il riconoscimento dell'impatto e del costo – economico, sociale, umano – di questo fenomeno (Pinheiro, 2006). Il punto di partenza è, in sintesi, il riconoscimento dell'infanzia come serbatoio di sviluppo potenziale delle società, un serbatoio che la violenza agita contro di essa lede visibilmente. Diffusamente il dibattito pedagogico si è interrogato sui diritti dell'infanzia (Macinai, 2006; Bobbio, 2007) e sulla definizione di infanzia (solo per citarne alcuni: Becchi, 1994, 1996; Becchi e Julia, 1996; Cambi, 2010;

Covato e Ulivieri, 2002; Giusti e Lugarini, 2005). Perché, in fondo, il tema della violenza sull'infanzia è un tema prima di tutto culturale, etico e politico (Biffi, 2018): quale ruolo riconosciamo alle bambine e ai bambini nel mondo e nelle società? Quale investimento, in termini economici e culturali le nostre società adulte hanno intenzione di fare nei loro confronti? Quali politiche dell'infanzia abbiamo il coraggio di promuovere?

## Conclusione

Come si è detto, la tutela dell'infanzia e la lotta alla violenza contro l'infanzia ha bisogno di un progetto di intervento diffuso, multistrato e articolato su più livelli, a partire dalla diffusione di una cultura dell'infanzia e della prevenzione alla violenza che va assunta come compito collettivo e come responsabilità scientifica.

Il contributo che le autrici e autori di questo volume vogliono iniziare a fornire passa attraverso la costituzione di VIOLE-LAB, un *Laboratorio di studi pedagogici sulla violenza all'infanzia*, ideato e promosso nel 2018 da un gruppo di studiosi in pedagogia provenienti da diversi atenei italiani<sup>15</sup>, che promuove un programma di ricerca, formazione e intervento per contrastare la violenza sull'infanzia e rafforzare la tutela dei diritti delle bambine e dei bambini.

VIOLE-LAB nasce allo scopo di:

- sviluppare ricerca pedagogica (teoretica, empirica e storica) sul tema;
- sviluppare e promuovere strategie e modelli di formazione pedagogica dedicati ai professionisti che operano nell'ambito della prevenzione e dell'intervento in tema di violenza sull'infanzia;

<sup>15</sup> Al momento della stesura hanno aderito al Comitato Scientifico di VIOLE-LAB: Elisabetta Biffi, Università degli Studi di Milano-Bicocca (Responsabile del Progetto); Francesca Borruso, Università degli Studi Roma Tre; Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna "Kore"; Silvia Demozzi, Università degli Studi di Bologna; Emiliano Macinai, Università degli Studi di Firenze; Emiliana Mannese, Università degli Studi di Salerno; Angela Muschitiello, Università degli Studi di Bari; Elisabetta Musi, Università Cattolica del Sacro Cuore; Luisa Pandolfi, Università degli Studi di Sassari; Stefania Ulivieri Stiozzi, Università degli Studi di Milano-Bicocca.



- sviluppare e promuovere strategie e modelli di formazione pedagogica dedicati ai genitori e agli adulti in genere sul tema della violenza sull'infanzia;
- proporre attività di consulenza pedagogica nei contesti educativi e di cura per identificare e prevenire il rischio di innesto di situazioni di violenza contro i minorenni al loro interno, nonché per supportare i professionisti affinché sappiano riconoscere ed affrontare situazioni di violenza delle quali i minorenni possono essere vittima;
- incrementare strategie di rete con interlocutori privilegiati (istituzioni, enti locali, network nazionali e internazionali, altri centri di ricerca, referenti del mondo del terzo settore e dei servizi educativi...), al fine di proporre e collaborare all'identificazione di adeguate policies sul tema in oggetto, nonché ideare e attivare strategie di comunicazione rivolte al grande pubblico sul tema della violenza sull'infanzia.

Questo è il nostro progetto. La sua realizzazione si basa, però, sulla costruzione di un dialogo<sup>16</sup> attivo e costante con tutti gli attori diversamente coinvolti. E il presente volume vuole essere, appunto, il primo passo di questo sperato e necessario dialogo e confronto.

## Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2003). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Feltrinelli, Milan.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2015). *Prendersi cura dei bambini e degli adolescenti vittime di maltrattamento. Documento di proposta*.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2019). *Il sistema della tutela minorile. Le raccomandazioni dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza*.
- Becchi E. (a cura di) (1994). *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi E. (1996). Il nostro secolo. In Becchi E. e Julia D. (a cura di), *Storia dell'infanzia 2. Dal Settecento a oggi*. Laterza, Roma-Bari (332-407).
- Becchi, E. e Julia, D. (a cura di) (1996). *Storia dell'infanzia 2. Dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.

<sup>16</sup> Per informazioni: [www.violelab.org](http://www.violelab.org).

- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico : ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La nuova Italia, Scandicci.
- Biffi, E. (2013). Tutela. *Pedagogia Oggi*, 243–261.
- Biffi, E. (2018). Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea. *Pedagogia Oggi*, XVI(2), 184–198.
- Bobbio, A. (2007). *I diritti sottili dei bambini. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Armando, Roma.
- Borruso, F. (2013). “Ti do io una buona lezione che ricorderai a lungo”. Metodi educativi e violenza sull'infanzia nella storia dell'educazione fra Sette e Novecento. *Pedagogia Oggi*, (2), 80–99.
- Cambi F. (2010). Frontiere in movimento della storia dell'infanzia oggi. *Studi sulla formazione*, 1, 23-38.
- Cambi F. e Ulivieri S., a cura di (1990), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Covato, C. e Ulivieri, S. (2002). *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano.
- DeMause L. (a cura di) (1983). *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano.
- Fabrizi, M. (2016). Orizzonti di non violenza nell'epoca del Disagio della civiltà. *Pedagogia Oggi*, (1), 27-38.
- Giusti, M. & Lugarini, C. (2005). *Forme, azioni, suoni per il diritto all'educazione*, Guerini, Milano.
- International NGO Council on Violence Against Children. (2016). *10 Years On: Global Progress & Delay in Ending Violence Against Children- The Rhetoric & The reality*.
- ISPCAN (2018). *World Perspectives on Child Abuse 13th edition*. USA: ISPCAN.
- Key, E. (1909). *The century of the child*. GP Putnam's Sons.
- Know Violence in Childhood (2017). *Ending Violence in Childhood: Global Report 2017*, Know Violence in Childhood: A Global Learning Initiative, New Delhi.
- Krug, E., Dahlberg, L. e Mercy, J. (2002). *World report on violence and health*, WHO, Geneva.
- Macinai, E. (2016). The Century of the Rights of Children. Ellen Key's Legacy towards a New Childhood Culture. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. 11 (2), 67-81.
- Miller, A. (1987). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Miller A. (1989) *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicanalitico*, Bollati Boringhieri, Torino.

- Miller, A. (1996). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Pinheiro, P.S. (Ed.). (2006). *Study on violence against children. A /61/299*, United Nations Publishing Service, Geneva.
- Riva M.G. (1993), *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano.
- Rutschky, K. *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, (a cura di Peticari, P.) (2015), Mimesis, Milano.
- Schermi, M. (2016). *Educare e punire. L'esperienza educativa nella difficile impresa di "liberare" e "contenere"*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (BA).
- UNICEF (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*, UNICEF, New York.
- UNICEF (2017). *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*, UNICEF, New York.

# La violenza sull'infanzia è una questione pedagogica

di *Emiliano Macinai*

Pongo al centro di questo contributo la prospettiva pedagogica sui diritti fondamentali. È questa la cornice entro la quale prendono forma i miei contributi di ricerca, lungo due direttrici prevalenti: interculturalità e infanzia. Il presupposto da cui tale prospettiva prende forma è una duplice convinzione: l'impegno rivolto all'analisi e alla comprensione delle emergenze culturali e sociali che anima una "pedagogia militante" (Ulivieri, Tomarchio, 2015) non può eludere la necessità di riflettere, elaborare e diffondere gli elementi imprescindibili per un rinnovamento del pensare e del sentire collettivo; e tale rinnovamento può trovare radici nel pieno e concreto riconoscimento dell'attualità dei diritti fondamentali. Quella che già Norberto Bobbio (1990) aveva indicato come la nuova cultura umana incentrata sui diritti fondamentali può oggi più che mai costituire lo sfondo per approfondire il senso di qualsiasi discorso educativo finalizzato al rafforzamento delle condizioni necessarie per la costruzione di una società più compiutamente democratica, inclusiva, capace di leggere in positivo le differenze umane e il loro intrecciarsi reciproco negli spazi dell'esperienza soggettiva e delle relazioni interpersonali e sociali in generale. Tutte le differenze, compresa quella che più frequentemente viene elusa e meno di altre tematizzata: la differenza di età.

## **Il primo “angolo” della cornice: *infanzia e violenza*, una storia di lunga durata tra scoperta, riconoscimento e misconoscimento**

Gli storici scoprono l'infanzia in tempi relativamente recenti. Per lungo tempo, il soggetto bambino non è stato riconosciuto come degno di attenzione nel lavoro di ricerca rivolto a ricostruire il passato delle civiltà umane, più o meno distanti nel tempo. In un certo senso, potremmo anche affermare che la storiografia dell'infanzia sia nata quasi per caso, se non per errore. Fu decisivo il contributo di uno storico *sui generis* come Philippe Ariès, che nell'ambito delle sue ricerche di demografia storica, e in particolare studiando la famiglia in epoca medievale e moderna, scoprì che i bambini, oltre agli adulti, ne facevano parte (Ariès, 1960).

La ricerca di Ariès sulla storia dell'infanzia risultò così eterodossa da richiedere un periodo di decantazione di qualche anno, prima che potesse innescare un dibattito serio e, successivamente, un'autentica esplosione letteraria di testi riguardanti la storia dell'infanzia, a testimonianza di un interesse che nell'arco di tre decenni si era fatto finalmente maturo e scientificamente fondato.

Ariès sviluppava, in forma originale ed inedita, un'intuizione di Norbert Elias contenuta in un'opera del 1939, riscoperta solo sul finire degli anni Sessanta. Il sociologo osserva il “processo di civilizzazione” delle società europee e nota il progressivo distanziarsi tra i comportamenti dei bambini e degli adulti, e l'evolversi della “struttura psicologica” che tali comportamenti sostiene e alimenta (Elias, 1969, p. 103). La distanza che progressivamente, nel passaggio dall'età medievale a quella contemporanea, attraverso i secoli della modernità, separa il mondo infantile dal mondo adulto è elemento di quel processo di civilizzazione che culmina nel Novecento con il riconoscimento che i bambini debbano poter sviluppare modi e maniere, condotte e comportamenti propri degli adulti, secondo i tempi di apprendimento e di crescita dell'età che attraversano (*ivi*, p. 317).

Il tema della “civilizzazione” del resto era posto al centro dell'epistemologia della storia a partire dal secondo dopoguerra dalla seconda generazione de “Les Annales”, e proprio a questa dimensione storiografica Ariès guardava. Solo nell'ambito della storia “alternativa” rispetto alla storia “evenemenziale” poteva avvenire la scoperta di un

soggetto due volte muto, il bambino. Occorrevano un interesse per la storia che si alimenta del tempo quotidiano, per incrociare la presenza dei bambini; l'invenzione di fonti che permettessero di fare emergere i loro corpi e i loro volti; e la formulazione di domande inedite da rivolgere agli oggetti silenziosi, testimoni di vite comuni.

Perché l'infanzia potesse affiorare dall'oscurità della storia occorreva intervenire sul tempo stesso e renderlo plurale e complesso. Se il tempo e lo spazio sono le categorie attraverso cui lo storico svolge la propria indagine sul passato, le coordinate che esse fissano con i loro incroci non sono univoche né stabili (Le Goff, 1977). Secondo Ariès, il "sentimento dell'infanzia" rappresenta un fenomeno culturale che ha la caratteristica di una struttura di "lunga durata", poiché dà forma ai modi di vita di una civiltà nel suo complesso e degli individui che ad essa appartengono. Il lento ritmo con cui tale sentimento si modifica nel tempo storico ne testimonia indirettamente la permanenza attraverso i secoli. Studiare tale sentimento, l'insieme di rappresentazioni e atteggiamenti rispetto all'infanzia, consente di capire meglio e più a fondo il funzionamento di tale civiltà, la sua struttura e i suoi valori.

Posta questa premessa, la tesi di Ariès assume tratti ambigui se non paradossali. Cosa significa affermare che "nella società medievale il sentimento dell'infanzia non esisteva"? All'indomani della sua scomparsa, il testo venne preso alla lettera e quindi frainteso. Sembrava che la spiegazione di pratiche e comportamenti crudeli e scioccanti per la mentalità contemporanea, potesse essere ricondotta in maniera tanto ideologica quanto riduttiva alla tesi secondo cui i genitori medievali non amavano a sufficienza i propri figli. Il termine sentimento andava tuttavia interpretato in riferimento a un quadro più ampio: quello della mentalità e degli atteggiamenti, non quello del cuore e degli affetti.

Posto che, come precisa ancora Le Goff, i genitori durante il medioevo accudiscono in maniera premurosa il proprio bambino, lo amano e si impegnano nella sua educazione (1999, p. 105); posto che, come lo stesso Ariès sottolinea, l'assenza del "sentimento dell'infanzia" non si identifica con l'assenza di affezione (1960, p. 145); per la mentalità medievale l'infanzia non è un valore in sé, ma una fase incerta e pericolosa della vita, da far trascorrere il più in fretta possibile. Il bambino era una sorta di miniatura d'uomo, il suo sviluppo un processo di crescita puramente biologica e, suggeriva Bellerate, quasi automatico (2004, p. 160), i comportamenti, i gesti e i compiti che gli spettano sono

qualitativamente identici a quelli degli adulti, sebbene in proporzione diversi.

Il sentimento di cui scrive Ariès è una sensibilità complessiva, frutto del concorso di quanto avviene durante i secoli della modernità in termini di riconoscimento profondo sul piano culturale e psicologico e di trasformazioni materiali nelle condizioni e nei sistemi di vita familiare e sociale. Rispetto alla ricostruzione di Ariès, quello che va sottolineato è che tale processo non è né lineare né univoco: la trasformazione dell'immaginario relativo all'infanzia e, connessa ad esso, della qualità dei rapporti tra adulti e bambini, non può essere rappresentata nella forma lineare che assume nella ricostruzione dello storico francese (Becchi, Semeraro, 2001, p. X). È una storia fatta di contraddizioni e ambiguità, di lente trasformazioni e di resistenza al cambiamento, dove ogni progressivo rischiarimento dell'idea di infanzia ha come effetto combinato quello di lasciare ancora più nell'ombra le cause della sua continua e persistente negazione.

Sul piano storico-educativo, e pedagogico più in generale, i processi di mutamento più interessanti rispetto alle rappresentazioni dell'infanzia si svolgono nell'ambito dei rapporti intrafamiliari e più specificamente nelle relazioni tra genitori e figli. In tale dimensione occorre ricercare la nascita di un nuovo immaginario di infanzia, oltre che la formazione di condizioni di vita inedite per i bambini, senza per questo voler slegare la ricostruzione dalle radici sociali ed economiche dei mutamenti che hanno attraversato l'età moderna e quella contemporanea delle società occidentali. La trasformazione della società europea in senso mercantilistico prima e poi capitalistico e industriale, consumistico infine, ha inciso, e non poco, sulla qualità dei rapporti intergenerazionali all'interno della famiglia e ancor più profondamente sugli atteggiamenti dei genitori verso i figli (Macinai, 2017). Il tentativo operato da Lloyd deMause (1974) di comporre una teoria psico-genetica della storia dell'infanzia va proprio verso la ricostruzione di tali trasformazioni.

L'esperimento compiuto da deMause è tracciare una storia dell'infanzia alternativa che sappia andare oltre gli aspetti materiali per scavare la dimensione più profonda dei rapporti intergenerazionali, partendo dalla convinzione che la lenta e tormentata evoluzione del rapporto tra genitori e figli costituisca uno dei motori che alimentano il mutamento storico sul piano sociale, sui costumi e sulle pratiche

educative, sulla vita familiare e, più in generale, sul tessuto stesso della società, incidendo sulle modalità di trasmissione intergenerazionale dei valori e degli elementi culturali che permettono alla società stessa di conservarsi e trasformarsi. Tesi ardua da verificare con le risorse a disposizione di uno storico eretico, che interroga le sue fonti come uno psicoanalista il proprio paziente. Da questa prospettiva insolita, la storia dell'infanzia assume i tratti della narrazione della violenza subita dai bambini dall'antichità ad oggi: un incubo dal quale l'umanità non si è ancora del tutto risvegliata (p. 38).

La storia dell'infanzia è la storia della lenta e contraddittoria maturazione degli approcci al mondo infantile da parte degli adulti e dell'evoluzione delle pratiche educative escogitate e messe in atto, non tanto per corrispondere ai bisogni di crescita e di sviluppo dei bambini, quanto per far fronte alla tensione psicologica che i genitori subiscono nel rapporto con i propri figli. La violenza, nell'ampia gamma delle sue possibili manifestazioni, risulterebbe la principale modalità per gestire tale rapporto: dalla più brutale e definitiva che determina l'eliminazione della presenza stessa del bambino, in forma diretta attraverso la soppressione fisica mediante infanticidio, o in forma indiretta attraverso il suo allontanamento definitivo mediante abbandono; fino alla quotidianità normale fatta di gesti che prendono forma dalla forza fisica e psicologica, risorsa principale per gestire le difficoltà e gli impicci della genitorialità. Conclude deMause, nella storia, la violenza risalta come l'aspetto caratterizzante i rapporti tra genitore e figlio e, più in generale, tra adulto e bambino; nel tempo, variano le sue forme, ma la violenza non scompare in nessuna di esse: fisica o psicologica, esplicita o latente, agita o sublimata, la violenza è e continua ad essere il filo rosso che segna l'esistenza dei bambini e delle bambine attraverso le epoche.

Sicuramente vi è un margine di semplificazione nella lettura della storia in prospettiva psicoanalitica proposta da deMause e, ancor più che in Ariès, è forte la tendenza a rappresentare genericamente la storia dell'infanzia come una progressione lineare dal peggio verso il meglio, e questo non convince fino in fondo. Tre però sono gli aspetti che vale la pena salvare del contributo di deMause. Il primo è un aspetto di contenuto: il lavoro di scavo e di ricerca sulle fonti resta comunque assai utile per inquadrare e descrivere fenomeni scomodi con i quali tuttavia è necessario fare i conti, non solo perché segnano il passato



della civiltà occidentale, ma anche perché abbiamo bisogno di elementi per leggere in profondità e comprendere ciò che ancora oggi riaffiora di quella memoria sedimentata nelle zone più oscure del nostro modo di essere adulti nei confronti dei bambini. Il secondo è un aspetto di metodo: il contributo di deMause, così come quello di Ariès, sottolinea che l'idea di infanzia propria di altre epoche storiche non possa essere correttamente descritta e compresa a partire dai significati di infanzia attuali, che lo studioso condivide e sente propri. Il rischio da scongiurare è quello di ridurre i risultati della ricerca a ciò che deriva dal mero confronto tra le condizioni di vita dei bambini di tempo e quelle dei bambini di oggi. Il terzo è un aspetto epistemologico, che per una disciplina scientifica come la pedagogia dell'infanzia si traduce immediatamente sul piano prassico e deontologico: tanto gli studi di Ariès, quanto quelli di deMause, sfidano a ritornare costantemente a considerare lo scarto che si apre, in ogni epoca storica, quindi anche in questa, tra le immagini dominanti di infanzia e le condizioni concrete di vita dei bambini e delle bambine in carne ed ossa; sfidano a decostruire ricorsivamente le retoriche sull'infanzia per superarle ed incontrare, al di sotto di esse, i bambini reali, ogni bambino reale, che in quelle narrazioni rischiano di rimanere misconosciuti, perché troppo oscure o, talvolta, perché troppo luccicanti.

## **Il secondo “angolo” della cornice: la *violenza come violazione dei diritti* umani fondamentali**

Il secondo angolo che si forma tracciando la cornice teorica che il contributo propone risulta dall'incontro tra i termini-chiave che compongono una coppia concettuale pregnante di significato: violenza e diritti fondamentali. Tratteggiata almeno sinteticamente una doverosa premessa storica ed ermeneutica nel paragrafo precedente, si individua in questo un possibile itinerario di ricerca, senza voler condurre a definizioni esaustive né dell'uno né dell'altro termine, vista la complessità che caratterizza entrambi, quanto piuttosto avanzare una ipotesi interpretativa: la violenza intesa come violazione di diritti fondamentali. Per sostenerla, occorre soffermarsi sul significato dell'idea stessa dei diritti fondamentali, così come viene riformulata nel corso del Novecento, e

fissare così un importante punto di riferimento per il prosieguo del discorso.

Non è impresa semplice stabilire cosa siano i diritti umani. La storia degli ultimi quattro secoli del pensiero filosofico, politico e giuridico ha ruotato con crescente insistenza intorno a questa nozione e non vale qui la pena soffermarsi sulle molteplici definizioni di un concetto che, evidentemente, non basta a sé stesso. Già questa considerazione estrinseca, tuttavia, ci permette di isolare una caratteristica fondamentale dell'idea contemporanea dei diritti: la difficoltà a definire in assoluto i diritti forse dipende dal fatto che non possano essere colti a prescindere dalle condizioni storiche e culturali della civiltà che li esprime. Essi sono evidentemente un prodotto storico e, in questo senso, sono relativi: nascono nella storia, si trasformano nel corso del tempo. Possiamo chiederci quale sia l'origine storica dei diritti, o di una certa idea di essi, ma quello che definitivamente tramonta durante la contemporaneità è la possibilità di fondarli su un qualsivoglia attributo trascendente, che permetta di determinarne estensione e contenuto una volta per tutte.

L'unica risposta plausibile alla domanda riguardante il fondamento dei diritti umani è tautologica: il fondamento dei diritti umani è l'uomo stesso. E l'uomo è un essere incarnato, non un'idea filosofica: è un soggetto storico, impegnato nella realizzazione di sé, della propria umanità. In questa impresa, l'uomo sperimenta la sua incompiutezza, incontrando limiti e ostacoli nella realtà a lui circostante e sperimentandoli sotto forma di bisogni. Il riferimento esplicito al pragmatismo deweyano non è casuale: consente di cogliere fin da questa premessa un fecondo incrocio tra la nozione di diritti e quella formazione. Il punto di contatto è proprio il "bisogno", espressione dell'incompiutezza umana e radice dell'apertura del soggetto alla realtà a lui circostante, attraverso il fare, il pensare e il progettare (Dewey, 1938).

Nell'incontro con la realtà, il soggetto compie l'esperienza del limite. Tali limiti possono avere cause di tipo materiale: chiameremmo questi i bisogni primari dell'alimentazione, del riparo, della salute, della protezione della vita e della sua conservazione; e possono avere cause di tipo sociale: chiameremmo questi i bisogni che derivano dal vivere insieme ad altri uomini che, sperimentando bisogni analoghi, il soggetto riconosce come a sé simili o prossimi, e sono le libertà che consentono di pensare, parlare, esprimersi, agire, associarsi, insomma, vivere in

forma autonoma e originale nell'ambito delle relazioni che con gli altri uomini l'uomo intrattiene. Dai bisogni ai diritti è la direzione verso cui tende l'idea di formazione come processo di emancipazione, di crescita umana del soggetto e della comunità sociale.

Mancando di un fondamento assoluto, i diritti fondamentali non possono essere dimostrati ricorrendo ad argomentazioni puramente razionali. Pertanto, non si dispone della possibilità di giustificarli attraverso ragionamenti conclusivi, stringenti e convincenti al punto tale da condurre alla loro evidenza. Quello che il pensiero novecentesco scopre e spazza definitivamente via è questa pretesa (ideologica) di poter dimostrare i diritti e ce ne consegna una versione ontologicamente più debole, ma al tempo stesso più densa di significato umano: l'esistenza stessa dei diritti non è accessibile attraverso la via della ragione, e questo li rende inaccessibili dall'intuizione intellettuale; l'esistenza dei diritti è accessibile attraverso la via delle emozioni, e questo li rende accessibili dall'intuizione empatica (Hunt, 2007, pp. 12-13).

La questione decisiva si sposta dunque dalla ricerca del fondamento attraverso il ragionamento che ne dimostri l'esistenza oggettiva, all'appello a cogliere il valore umano dei diritti attraverso il sentimento che ne renda soggettivamente presente l'autoevidenza. Se i diritti fossero una questione di verità, avremmo a disposizione argomenti logici per dimostrare la razionalità intrinseca della loro idea e dei loro contenuti: diventerebbero, almeno in una certa misura, oggettivi. Invece, in materia di diritti vale la regola del tutto soggettiva del prendere o lasciare: non ho argomenti possibili a sostegno della loro plausibilità, ma ciononostante rappresentano per ogni essere umano un'idea ragionevole: parafrasando Hillary Putnam (1987, p. 115), non so come so questa cosa eppure «io penso veramente, e penso che sia garantito pensare, che una persona dotata di un senso di fratellanza universale sia migliore di una persona che manca di un senso di fratellanza universale». In maniera ancora più esplicita, e per certi versi definitiva, scriveva Norberto Bobbio che il solo modo possibile per dare un fondamento ai valori che danno forma ai diritti umani «è mostrare che sono appoggiati sul consenso onde un valore sarebbe tanto più fondato quanto più è acconsentito. Con l'argomento del consenso si sostituisce la prova dell'intersoggettività a quella ritenuta impossibile o estremamente incerta dell'oggettività. Certo, si tratta di un fondamento storico e come tale non assoluto: ma è l'unico fondamento, quello

storico del consenso, che può essere attualmente provato» (Bobbio, 1990, pp. 9-10).

I diritti umani appartengono a tutti gli esseri umani in questo senso assolutamente storico e non filosofico: non sono tali né per concessione divina né per convenzione politica, non trovano fondamento in visioni morali, religiose o metafisiche dell'uomo o della realtà, ma nella capacità umana di trovare un consenso ampio e generale, virtualmente e auspicabilmente universale, attorno a valori fondamentali sui quali la negoziazione è sempre aperta e mai conclusa.

Questo processo di negoziazione si apre alla fine della seconda guerra mondiale e trova nella *Dichiarazione* del 1948 il primo frutto di un comune sentire (Flores, 2008, p. 215): come detto, una versione ontologicamente debole e giuridicamente problematica dell'idea dei diritti, ma che, come sostiene uno dei più insigni teorici del diritto del nostro tempo, Gregorio Peces-Barba (1991), permette di estendere nelle dimensioni materiali, formali e relazionali della vita sociale quattro valori che costituiscono l'idea stessa della dignità dell'uomo: la *libertà*, da intendere come autonomia e indipendenza morale; la *sicurezza*, come indispensabile ambito di certezza che rende possibile l'interazione tra esseri umani liberi; la *solidarietà*, come riconoscimento della realtà dell'altro non come a me estraneo; l'*uguaglianza*, che impone il soddisfacimento dei bisogni fondamentali come criterio per ottenere l'uguaglianza materiale, condizione necessaria per la realizzazione dei tre valori precedenti.

Il problema dei diritti umani non concerne dunque la loro definizione, quanto la loro realizzazione: è una questione non puramente filosofica, ma politica nella accezione più nobile del termine. Un complesso non dogmatico di valori potrà ambire a un riconoscimento il più largo possibile nella misura in cui siano predisposte e concretizzate le condizioni per la sua traduzione politica e sociale. L'universalismo dei diritti non è questione astratta e meramente filosofica: esso attiene alla nostra capacità di porre in essere le condizioni per un effettivo generalizzato riconoscimento a tutti gli esseri umani. Rimanere esclusi dal discorso dei diritti fondamentali equivale a vedersi negata la propria dignità umana, e questo è l'elemento caratterizzante, al tempo stesso causa ed effetto, di ogni possibile forma e manifestazione di ciò che chiamiamo violenza: la negazione della dignità umana della vittima.

## **Il terzo “angolo” della cornice: i *diritti* umani fondamentali estesi all’*infanzia*, il riconoscimento della *dignità* umana del bambino**

I diritti non sono e non saranno mai espressi in una forma definitiva, poiché il loro contenuto è e sarà destinato a cambiare di pari passo con i bisogni, le esigenze, le aspettative e gli interessi espressi dall’umanità nei diversi momenti della sua storia. I diritti dunque sono un prodotto umano, stanno dentro una cornice culturale e sono alimentati dalla storia: non saranno mai codificati una volta per tutte e vi saranno sempre soggetti umani diversi che imporranno l’attenzione su nuovi bisogni da trasformare in nuovi diritti. Questo processo ha coinvolto l’infanzia durante tutto il Novecento, ma il riconoscimento pieno e puntuale dei diritti specifici dei bambini potrà compiersi solo sul finire del secolo. Il Novecento rompe il luogo comune che spinge a ritenere che i diritti siano scritti nella natura umana o nel destino dell’uomo: essi sono il frutto di conquiste, devono essere difesi e costantemente ripensati, negoziati in base all’emergere dei bisogni e rinnovati mano a mano che cambiano le condizioni di vita nelle comunità sociali aperte e in divenire.

Il Novecento è stato da questo punto di vista il secolo dei diritti; il processo di negoziazione dei diritti fondamentali durante il secolo XX ha imboccato una duplice strada: quella dell’allargamento orizzontale attraverso l’inclusione nei diritti fondamentali di soggetti e gruppi precedentemente esclusi; e quella della differenziazione verticale attraverso l’individuazione di diritti specifici relativi a soggetti portatori di bisogni particolari. L’infanzia è uno dei soggetti collettivi che nel corso del Novecento viene interessato da questo duplice processo: da un lato, i bambini sono inclusi al pari degli adulti nei diritti fondamentali; dall’altro lato, i diritti particolari dei bambini ricevono un’adeguata specificazione in base ai bisogni e alle caratteristiche che gli adulti reputano peculiari dell’infanzia.

L’infanzia è dunque uno dei soggetti che nel corso del Novecento assume una prima e significativa visibilità sociale e culturale; apparso sulla scena come un soggetto sofferente, non autosufficiente, fragile, vittima a lungo ignorata, adesso viene compreso pienamente nella sua dignità umana e al tempo stesso scoperto come portatore di bisogni, competenze e interessi specifici: questo duplice riconoscimento, la

dignità umana del bambino e i suoi bisogni particolari, apre una nuova fase nel processo di allargamento e di specificazione dei diritti fondamentali. Con un paradosso di fondo che il Novecento non è stato capace di risolvere e che consegna all'attuale cultura dell'infanzia: il bambino, "oggetto" di tutela e destinatario di protezioni speciali è proclamato "soggetto" attivo di diritti, capace di esercitarli in forma autonoma, consapevole e responsabile.

La fase più matura dei diritti dell'infanzia si apre in seguito all'approvazione della *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948 (UDHR), nel corso dei dieci anni successivi in cui si perviene alla *Dichiarazione* di New York sui diritti del bambino del 1959; e, successivamente, in seguito a un altro decennio di travagliato lavoro che, a partire dal 1979, conduce non senza travagli all'approvazione della *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* del 1989 (Macinai, 2013). A dire il vero, nella *Dichiarazione* del 1948 l'infanzia è ancora la grande assente, e si tratta di un'assenza rivelatrice. Come sostiene Besson (2005), tale assenza si nota senza sforzo nella formulazione del fondamentale articolo 2, in cui si esprime in maniera letterale il principio di non-discriminazione, cardine della stessa idea contemporanea dei diritti umani. I diritti qui espressi, si legge nel testo, appartengono a ogni essere umano, indipendentemente dalle differenze che possano determinare motivi di discriminazione: caratteristiche fisiche, genere, cultura, etnia, condizione familiare ed economica, religione. Tutte, insomma, ad eccezione dell'età: nel 1948, i bambini restano di fatto ancora esclusi dal discorso riguardante i diritti umani fondamentali. In una parola, l'infanzia è ancora discriminata (Freeman, 2008).

Nel 1959, con l'approvazione unanime dell'Assemblea Generale della *Dichiarazione* di New York si compie dunque un passaggio fondamentale (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2007). Al bambino viene riconosciuta finalmente piena dignità umana, attraverso l'estensione all'infanzia del principio di non-discriminazione, e si pongono le prime basi per l'attribuzione dello *status* di cittadino, attraverso il riconoscimento del diritto al nome e alla nazionalità, anche se ancora manca un esplicito riferimento alla capacità giuridica del bambino. Ciò non impedirà, comunque, la piena inclusione dei bambini nel discorso riguardante i diritti umani fondamentali nell'ultimo quarto del Novecento, una volta temperata la lettura rigidamente giuspositivista in favore di una nozione più debole

dei diritti, come detto più sopra, che permetta di collegare in maniera diretta il contenuto dei diritti ai bisogni specifici dei diversi soggetti umani, espressi in un determinato momento storico, in un preciso contesto sociale e culturale, a partire da condizioni esistenziali irriducibili all'astrattezza dei modelli ideali e universali di "uomo".

Può prendere concretezza anche rispetto al bambino, quel processo di individualizzazione dei diritti che è il risultato dell'elaborazione di una versione "mite" del diritto, per usare l'espressione coniata da Gustavo Zagrebelsky (1992). La validità dei diritti non è data dalla possibilità di una loro codificazione in un complesso di norme positive universalmente efficaci, quanto dal richiamo a principi solo potenzialmente universali ai quali la norma, che è sempre e continuamente negoziabile, rimanda. Ciò permette di interpretare, se non risolvere, la paradossalità dell'estensione dei diritti umani al bambino.

In ambito anglosassone e successivamente nella letteratura diffusasi a livello internazionale sul tema dei diritti dei bambini, si fa frequentemente ricorso a una schematizzazione, che pare esprimere in maniera adeguata l'approccio onnicomprensivo ai diritti dell'infanzia espresso attraverso la *CRC*, la suddivisione secondo le *3P*, dove queste significano (Verhellen, 1994): *provision*, cioè quei diritti che garantiscono l'accesso ai beni e ai servizi fondamentali per la vita e la sua conservazione, per esempio il cibo, la salute, l'educazione e la sicurezza sociale; *protection*, cioè quei diritti che mirano alla speciale protezione dell'infanzia, per esempio dal lavoro precoce, dallo sfruttamento economico, dai maltrattamenti, dalla negligenza e dalle violenze; *participation*, quei diritti che rendono il bambino un soggetto attivo, un cittadino a pieno titolo capace di esprimere la propria volontà e di esercitare la propria autonoma facoltà di decidere in rapporto alle situazioni che riguardano la sua vita. L'estensione all'infanzia dei diritti di partecipazione rende necessaria la trasformazione dei contesti sociali in cui il bambino vive la dimensione comunitaria della propria vita, affinché gli siano concesse concrete opportunità di azionare tali diritti secondo le proprie capacità e possibilità. È su questo piano che si gioca, almeno nelle società che hanno posto e affrontato i problemi riguardanti la dimensione della *provision* e quella della *protection*, il passaggio dal bambino "incompiuto" al bambino cittadino (Moro, 1991).

## **Il quarto “angolo” (aperto) della cornice: nuova cultura dell’infanzia ed educazione, uscire dalle zone d’ombra della relazione educativa**

Il contributo offerto da Alfredo Carlo Moro, giurista con una rara sensibilità pedagogica, è prezioso per svelare quanto in realtà il linguaggio asettico delle formulazioni giuridiche sia profondamente intriso di potenzialità educativa.

Non si fatica a convenire che quella del bambino sia una condizione *sui generis* per quanto riguarda l’esercizio dei diritti fondamentali che gli vengono attribuiti: è riconosciuto come soggetto attivo pur non avendo l’opportunità di determinare o contribuire a costruire le condizioni che permettano la realizzazione dei suoi diritti. Durante l’infanzia, l’essere umano è titolare di diritti che, in un certo senso, attendono di poter essere effettivamente goduti; sono diritti in crescita come il soggetto che li detiene; quanto prima o quanto dopo il bambino sia nelle condizioni di poter godere dei propri diritti dipende dall’impegno con cui gli adulti preparano concretamente il terreno per la loro realizzazione. Allora, ogni diritto dei bambini chiama direttamente in causa il dovere degli adulti di lavorare per la sua concretizzazione. Tra i molti doveri che spettano al mondo dell’educazione, ve n’è uno sicuramente prioritario: insegnare i diritti a chi ne è portatore inconsapevole. Il primo passo da compiere per difendere i diritti dei bambini è insegnare ai bambini che essi hanno dei diritti, spiegare loro quali sono e favorire nella pratica quotidiana il loro esercizio, partendo dalle situazioni e dalle esperienze più familiari, che sono poi anche quelle più significative. Va da sé che “insegnare” non sia termine da prendere alla lettera. I diritti si imparano non attraverso lo studio, ovviamente, ma attraverso il loro esercizio: i diritti appresi sono diritti vissuti, che diventano comportamenti e abitudini. Perciò fornire un’alfabetizzazione precoce ai diritti, rendendoli presenti e visibili nelle pratiche quotidiane, nelle relazioni e nelle attività che impegnano giorno dopo giorno i bambini, è un compito pedagogico e civile ineludibile per le agenzie educative di una comunità interessata all’inclusione e alla partecipazione sociale dei giovanissimi.

Altro luogo comune da rompere perché ancora largamente ricorrente anche nei discorsi di chi si occupa di educazione e di scuola è quello secondo cui il bambino sarebbe il cittadino di domani. Questa



affermazione suona tanto più innocua, quanto più sopravvive diffuso e radicato nella mentalità quell'atteggiamento che trasforma il bambino in un puro e semplice oggetto di attenzione e di protezione. L'educazione su questo piano ha svolto fin dai primordi del Novecento un ruolo decisivo, invece, perché permette meglio di ogni altra situazione relazionale di incontro con l'infanzia di trovare una strada convincente per uscire dal vicolo cieco dell'incompiutezza e della minorità del bambino rispetto all'adulto. L'educazione intesa come promozione delle capacità attuali del bambino, anziché come conformazione rispetto a modelli ideali attesi, diventa una risorsa per la realizzazione nel presente delle condizioni che permettano fin da subito ai bambini di esercitare in forma diretta, libera e autonoma i propri diritti, partecipando alle decisioni che riguardano la loro vita e i loro tempi, determinando in forma originale e intenzionale il proprio percorso attraverso la quotidianità e verso la maturità.

Il significato più profondo della *CRC* è, per concludere questa riflessione tornando a usare parole di Alfredo Carlo Moro, quello di una autentica «pedagogia dello sviluppo umano» (1996, p. 131): ciò che il testo propone è una complessiva finalità educativa finalizzata progettata per mettere al centro dell'intera vita sociale il soggetto umano in formazione, l'attualità dei suoi interessi e dei suoi bisogni, alimentando i primi e fornendo soddisfazione ai secondi. È un «programma pedagogico» per la società nel suo complesso (1991, p. 22); tutte le strutture sociali e comunitarie, sostiene ancora Moro, tutte le agenzie formative, formali e non, sono coinvolte e invitate a riflettere su programmi, metodologie, prassi educative e qualità delle relazioni interpersonali alla luce del contenuto culturale più profondo espresso dalla *CRC*: la dignità umana dell'età infantile che, se colta in chiave pedagogica e politica, oltre che filosofico-giuridica, conduce al pieno riconoscimento del bambino in sé, senza le tradizionali diminuzioni o penalizzazioni di lunga durata provocate dal perpetuo confronto con l'adulto e dalla persistente inclinazione a misurare la portata delle sue possibilità e capacità in base a quelle proprie dell'adulto, pretesto e giustificazione di ogni violenza perpetrata ai suoi danni, sia essa fisica, psicologica o simbolica.

L'idea del bambino portatore di diritti, espressa in maniera così profonda nella *CRC*, può essere considerata come una cornice di senso capace di conferire ulteriori significati pedagogici ai progetti educativi

messi in atto nella società democratica. Come affermato nel preambolo di questo contributo, ogni intervento educativo e formativo pensato per questa società si inserisce in questa cornice che racchiude tutte le altre, più specifiche e concentrate: è la cornice dell'universalità potenziale dei diritti umani, questo *surplus* di valore pedagogico che l'educazione acquista una volta pensata e realizzata entro la società che si pone come obiettivo suo ultimo la realizzazione di quell'ideale utopico, e ad esso si sforza di tendere. In questa prospettiva, l'educazione è un diritto particolare perché è al tempo stesso la condizione per la realizzazione di tutti gli altri. Dentro questa cornice, la prospettiva filosofico-giuridica dei diritti dell'infanzia acquisisce concretezza pedagogica perché spinge a ripensare le caratteristiche soggettive e socioculturali del soggetto al quale sguardo e azione educativa sono rivolti: quel bambino e quella bambina, quel ragazzo e quella ragazza; e in virtù di questo ripensamento, quella stessa prospettiva obbliga a ricontestualizzare l'intervento educativo inquadrandolo in un'ottica complessa: il bambino cittadino, il bambino cittadino del mondo, il bambino essere umano.

La questione posta dal riconoscimento dei diritti dell'infanzia, insomma, non è puramente giuridica. Il suo significato profondo può prefigurare una rivoluzione culturale che sfida a mettere al centro le dimensioni educative attraverso le quali prende forma la relazione adulto/bambino. Su ciascuna di queste, la pedagogia è chiamata a esercitare il proprio potenziale riflessivo e critico e ad agire nei contesti sciogliendo le antinomie della relazione educativa e illuminandone le zone oscure: protezione *vs.* privatizzazione; tutela *vs.* controllo; inclusione sociale *vs.* istituzionalizzazione; formazione *vs.* correzione, conformazione, adultizzazione.

Il nodo della relazione, dunque, per terminare senza concludere e lasciare aperta la cornice proprio in questo quarto angolo, pedagogico per eccellenza. Se per definizione i diritti si esprimono concretamente nell'ambito delle relazioni interpersonali, in virtù di un "paradigma relazionale" (Harrison, 2003, p. 153) che non ammette la possibilità di stabilire gerarchie; se per definizione il principio di non-discriminazione, criterio formale che definisce senza determinare l'idea ineffabile di "dignità umana", non ammette asimmetria di diritti a partire dalle differenze soggettive; se per definizione ogni relazione educativa è asimmetrica e implica come tale un dislivello tra i protagonisti,

condizione necessaria per fornire intenzionalità formativa alla relazione stessa; allora, ogni atto educativo è irrimediabilmente paradossale: richiede cioè di gestire un ineliminabile squilibrio di potere per salvare la ragion d'essere e lo scopo della relazione stessa, senza tradirne senso e valore, ossia favorire l'emancipazione del soggetto umano più debole, che si esplica nella forma dell'imparare a prendersi cura di sé.

La cura di sé, intesa come agire responsabile nei confronti della propria autenticità, è ciò che permette al soggetto in crescita, nell'ambito di una relazione educativa, di riconoscere la propria dignità umana. E solo attraverso questo riconoscimento fondamentale, scopo di ogni relazione educativa, sarà possibile per quel soggetto in divenire riconoscere nella propria la dignità altrui, e quindi disporsi ad operare, liberamente e concretamente, in direzione dell'avvicinamento dell'utopia che l'educazione gli ha disvelato: prendersi cura dell'altro, avere a cuore i suoi bisogni e sentire come propria ogni violenza inferta all'altrui dignità umana.

## Riferimenti bibliografici

- Ariès Ph. (1960), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Becchi E. e Semeraro A., a cura di (2001), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano.
- Bellerate B. (2004), *Società ed educazione in Europa (Secoli XVI-XVII)*, Unicopli, Milano.
- Besson S. (2005), "The Principle of Non-Discrimination in the Convention on the Rights of the Child", *International Journal of Children's Rights*, 13, 4: 433-461.
- Bobbio N. (1990), *L'età dei diritti. Dodici saggi sul tema dei diritti dell'uomo*, Einaudi, Torino.
- deMause Ll., a cura di (1974), *Storia dell'infanzia*, trad. it. parziale, Emme Edizioni, Milano 1983.
- Dewey J. (1938), *Does Human Nature Change?*, in Boydston J.A., ed., *The Collected Works of John Dewey. The Later Works 1925-1953*, vol. 13, Southern Illinois University Press, Chicago, 2008.
- Elias N. (1969), *Il processo di civilizzazione*, trad. it., il Mulino, Bologna, 1988.

- Flores M. (2008), *Storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna.
- Freeman M. (2008), *Perché resta importante prendere sul serio i diritti dei bambini*, in Belotti V. e Ruggiero R., a cura di, *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini, Milano.
- Harrison G. (2003), *I fondamenti antropologici dei diritti umani*, Meltemi, Roma.
- Hunt L. (2007), *La forza dell'empatia. Una storia dei diritti dell'uomo*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Le Goff J. (1999), *Il Medioevo. Alle origini dell'identità europea*, Laterza, Roma-Bari.
- Le Goff J. (1977), *Tempo della Chiesa e tempo del mercante. Saggi sul lavoro e la cultura nel Medioevo*, trad. it., Einaudi, Milano, 2000.
- Macinai E. (2017), "I diritti dei bambini nella società dei consumi: protezione e partecipazione", *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2: 89-102.
- Macinai E. (2013), *L'infanzia e i suoi diritti. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma.
- Moro A.C. (1996), "La Convenzione Onu sui diritti dei bambini oggi in Italia", *Il bambino incompiuto*, 1, 1996, pp. 7-18, ora in Fadiga L., a cura di, *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Moro A.C. (1991), *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi. La Convenzione dell'Onu e la sua attuazione*, Mursia, Milano.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2007), *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child*, United Nations, New York and Geneva.
- Peces-Barba Martinez G. (1991), *Teoria dei diritti fondamentali*, trad. it., Giuffrè, Milano, 1993.
- Putnam H. (1987), *La sfida del realismo*, trad. it., Garzanti, Milano 1987.
- Ulivieri S. e Tomarchio M.S., a cura di (2015), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
- Verhellen E. (1994), *Convention on the Rights of the Child*, Garant Publishers, Leuven.
- Zagrebel'sky G. (1992), *Il diritto mite. Legge, diritti, giustizia*, Einaudi, Torino.

# **La violenza *contro* l'infanzia. Itinerari storico-educativi**

di *Francesca Borruso*

## **L'immaginario adulto sull'infanzia. Tra indifferenza, violenza e mito**

La storia dei maltrattamenti e delle violenze nei confronti di bambine e bambini è una storia con radici lontane nel tempo, radicate in stereotipi culturali e modelli educativi arcaici, resistenti ai mutamenti socio-culturali. Ancora oggi un bambino su cinque in Italia è oggetto di violenza e di trascuratezza materiale e affettiva (Cismai, 2017). Dati sconvolgenti che ribadiscono la persistenza della violenza sull'infanzia anche nelle società più evolute della nostra contemporaneità, proprio come afferma Chesnais, secondo il quale: «quanti credono che essa sia né più forte né più diffusa di quanto fosse cinquanta o cento anni fa, seguono la politica dello struzzo» (Chesnais, 1981, p. 48). In tal senso diventa urgente ed eticamente ineludibile da parte di tutte le scienze dell'educazione, porre in essere una riflessione radicale sull'educazione ai sentimenti, agli affetti e alle emozioni nelle nostre società occidentali dei diritti e del benessere (Borruso, Cantatore, Covato, 2014, pp. 11-16; Gecchele, Polenghi, Dal Toso, 2017).

È, dunque, una complessa fenomenologia quella della violenza sui bambini che, anche agli occhi di uno storico dell'educazione, resta di difficile definizione e comprensione.

Una prima testimonianza letteraria che ci ricorda la presenza diffusa e condivisa di pratiche abbandoniche e di violenza nei confronti di bambini e bambine in tutte le società e le culture del passato, possiamo ritrovarla nelle narrazioni fiabiche, mutate dalla tradizione orale (Borruso, 2005; Filograsso, 2012; Barsotti, 2016). Bambini e

adulti rabbriviscono, pur nell'apparente assenza di emozioni delle fiabe della tradizione orale, ripercorrendo l'abbandono nel bosco di Pollicino, la prigionia di Hansel e Gretel, la fuga di Pelle d'asino che scappa da un padre incestuoso desideroso di sposarla. E l'elenco potrebbe continuare, analogo nelle più diverse culture. La fiaba quale «narrazione primitiva» legata agli albori della cultura umana – secondo la celebre interpretazione di Vladimir Propp (1949) – attraversata dagli archetipi dell'inconscio collettivo secondo altri Autori (von Franz, 1980), dai riti iniziatici dei popoli primitivi (Freud, 1913) e, al contempo dall'evoluzione della storia umana è uno dei documenti più antichi che possediamo relativo alla violenza inflitta ai bambini e alle bambine in tutte le culture e in tutte le epoche storiche.

Secondo lo storico Lloyd deMause (1983), nella cultura occidentale la storia dell'infanzia sarebbe stata attraversata da forme così efferate di violenza, da poter essere definita un incubo, dal quale avremmo iniziato ad affrancarci solo negli ultimi anni del secolo scorso. Si sarebbe così passati da pratiche di violenza e di rifiuto tipiche dei secoli passati - l'infanticidio e l'abbandono utilizzati alla stregua di ordinarie e diffuse forme di contraccezione, l'abuso sessuale dentro e fuori la famiglia, le punizioni corporali in uso in tutte le famiglie e classi sociali (solo per citare le forme più note) – a forme di aiuto, cura e valorizzazione dell'infanzia solo a partire dal XIX secolo. Una interpretazione condivisibile sotto molti aspetti, contestabile solo per una eccessiva linearità delle periodizzazioni storiche che l'Autore ritiene si siano succedute evolutivamente verso forme di superamento della violenza la quale, come abbiamo già detto, sappiamo essere presente ancora oggi nelle società attuali, anche nei contesti più insospettabili (Cambi, Olivieri, 1990; Riva, 1993).

I mutamenti fenomenologici della violenza nei confronti dell'infanzia nel corso di questi ultimi due secoli non possono essere compresi appieno se non li analizziamo alla luce di quella che è stata ritenuta dalla storiografia contemporanea una delle più grandi rivoluzioni dell'età moderna, ossia la progressiva valorizzazione della condizione infantile che sarebbe avvenuta in Occidente, secondo le interpretazioni più accreditate, a partire dal XVI secolo in poi. Secondo Philippe Ariès, uno dei più noti e controversi Autori di questa tesi storiografica, il sorgere del *sentimento dell'infanzia* sarebbe da intendersi come progressiva consapevolezza della specificità della vita infantile, colta nella sua

diversità dalla vita adulta, idealizzata per alcuni aspetti della sua natura (la debolezza, la tenerezza, l'innocenza) e resa destinataria di cure materiali ed educative appositamente concepite, grazie alle quali avviene anche quella lenta ma progressiva separazione dal mondo adulto (Ariès, 1960). Ma è soprattutto nel corso del Settecento, in cui il pensiero illuminista conduce una radicale messa in discussione del potere assoluto, della religione rivelata, delle diseguaglianze sociali, dell'autoritarismo e della durezza della patria potestà, che emerge uno dei più noti interpreti di questa nuova concezione dell'infanzia, ossia il filosofo Jean-Jacques Rousseau il quale, nella sua celebre opera *L'Emilio* (1762), accostando l'infanzia al mito del «buon selvaggio» incorrotto e moralmente retto, ipotizzava il ritorno a un ipotetico stato di natura – almeno sul piano educativo – per rifondare quell'uomo nuovo che avrebbe portato il germe del rinnovamento etico-morale e sociale nella società (Boas, 1966; Todorov, 2002). Un'idea di infanzia, quella di Rousseau, profondamente diversa dalla visione dei suoi contemporanei – («voi non avete idea di cosa sia l'infanzia» scrive ne *L'Emilio*); un'infanzia che nasce buona per condizione naturale, carica di promesse e di capacità che però possono dipanarsi solo a contatto con l'esperienza e con la natura, e che si rivela essere preziosa nello sviluppo dell'uomo adulto – non più una malattia da superare al più presto come diceva Cartesio – con bisogni, sentimenti e processi mentali diversi da quelli adulti. Un'infanzia che può esplicarsi nella pienezza della propria natura, solo a patto che le pratiche educative cambino radicalmente e che siano non più così violente e coercitive come nel passato. Rousseau critica, così, non solo la pratica del baliatico o quella delle rigide fasciature che immobilizzavano il corpo del neonato creando spesso deformità, ma anche le diffusissime punizioni corporali, i metodi educativi coercitivi e impositivi, le anaffettive regole della convivenza familiare, l'asperità del rapporto con un padre autoritario per lo più solo dispensatore di punizioni e sanzioni, l'assenza totale di libertà del fanciullo nel fare esperienza della vita e delle relazioni umane; insomma, il permanere nei secoli di un dispositivo pedagogico finalizzato a forgiare, modellare, plasmare, anche attraverso la violenza, la natura di un fanciullo per farlo corrispondere ad un modello astratto di infanzia, caratterizzato da una profonda sottomissione all'autorità. Così il filosofo descrive la condizione dell'infanzia di quel

tempo, segnata da una violenza educativa, in realtà analoga alla schiavitù:

L'età della spensieratezza trascorre tra i pianti, i castighi, le minacce, la schiavitù. Si pretende di tormentare l'infelice per il suo bene e non si vede come, così facendo, si solleciti la morte, che lo coglierà nel bel mezzo di queste tristi esperienze. Chissà quanti fanciulli periscono vittime della stravagante saggezza di un padre o di un maestro? Felici di sfuggire alla sua crudeltà, il solo profitto che traggono dai mali che ha fatto loro patire è di morire senza rimpiangere la vita, di cui non hanno conosciuto che i tormenti. Uomini, siate umani, è il vostro primo dovere; siate umani verso tutte le condizioni, verso tutte le età, verso tutto ciò che non è estraneo all'uomo. Quale saggezza può mai esistere fuori dell'umanità? Amate l'infanzia; favoritene i giochi, le gioie, le amabili inclinazioni. [...] Perché volete strappare a questi piccoli innocenti il godimento di un tempo così breve ed effimero, di un bene così prezioso, di cui non potranno davvero abusare? (Rousseau, pp. 72-73).

Certamente l'attacco di Rousseau alle pratiche educative del suo tempo è durissimo e le sue idee rivoluzionarie, perseguitate e condannate in un primo momento – Rousseau fugge inizialmente in Svizzera perché l'opera viene dichiarata eretica da Papa Clemente XIII e condannata al rogo dal Parlamento – dopo pochi anni ebbero una vasta eco nelle classi elevate e colte del tempo e contribuirono a costruire una nuova idea di infanzia, che raggiunse la sua massima espressione culturale proprio nella società europea borghese e capitalistica fra Otto e Novecento (Trisciuzzi, Cambi, 1989; Benjamin, 2012). Un *nuovo sentire* sull'infanzia, quasi un «culto della fanciullezza» secondo la celebre definizione di Boas (1966), che porterà con sé, gradualmente e con tempi storici diversi in base ai diversi contesti socio-culturali, la trasformazione di tanti ambiti del sociale. Si tratta di mutazioni profonde del costume, che coinvolgono anche i sentimenti e le emozioni (Plebani, 2012) e, con esso, le pratiche educative, fra le quali annoveriamo la comparsa del sentimento della famiglia, la quale verrà gradualmente concepita come una unione fra coniugi sempre più fondata su ragioni affettive (Covato, 2012, pp. 13-35); il delinearsi di nuove relazioni fra genitori e figli, che lentamente muteranno verso forme di maggiore intimità e accudimento, stemperando la durezza della vecchia patria potestà (Barbagli, 1984); la nascita del «culto della maternità», caratterizzato da un crescente tasso di oblatività e ritenuto



inscritto nella natura femminile, così come il sorgere di nuove forme di paternità, più intimistiche e accudenti, soprattutto fra i ceti colti (Baudinier, 1981; Covato, 2002;); il diffondersi dei processi di scolarizzazione anche fra le classi lavoratrici; la nascita di nuovi saperi sull'infanzia – come la pediatria ad esempio, che diventa una branca specifica della medicina nel corso del Novecento – e di nuovi spazi per l'infanzia (Becchi, 2014, p. 19). Un mutamento in gran parte evolutivo, che farà annoverare il Novecento come «il secolo dei fanciulli» (Key, 1906). Un'evoluzione della condizione dell'infanzia, però, niente affatto lineare, con un forte scollamento fra teoria e prassi reali, con caratteristiche e con tempi diversi nei vari ceti sociali e soprattutto, carica di contraddizioni (Becchi, Julia, 1996; Covato, Ulivieri, 2001; Barbagli, Kertzer, 2002).

## **L'altra metà della storia. Sulle tracce di bambini e bambine del passato**

Se sul piano della storia delle idee, fra Sette e Novecento, muta decisamente la concezione dell'infanzia, alimentando il dibattito e la trattatistica pedagogica sulla necessità di tutelare e valorizzare l'infanzia, non nel medesimo tempo storico muta realmente la condizione della vita infantile, sia per quanto concerne le pratiche educative poste in essere dalle diverse classi sociali (per quanto l'infanzia borghese e aristocratica sia la prima a godere di questi cambiamenti), sia relativamente all'immaginario collettivo e alle mentalità arcaiche di una società.

Se volgiamo la nostra attenzione, infatti, alla microstoria offerta dalla dimensione autobiografica, ossia a quelle storie di vita che emergono dalle narrazioni individuali (c.d. pedagogie narrate), dalle quali emerge lo snodarsi delle vite reali e quindi dell'educazione informale intrisa dei modelli educativi consci e latenti di una comunità e di un tempo storico, possiamo davvero scrivere un'altra storia. Se proviamo, insomma, ad indagare non più l'idea di infanzia presente in un tempo storico e in una società determinata, bensì la storia di bambini reali, scopriamo che le condizioni di vita reali di bambine e bambini sono state spesso in stridente contrasto con le teorie pedagogiche, ieri come oggi (Cunningham, 1990; Semeraro, 2003). Ciò non significa che fra

teoria e prassi ci sia uno scollamento radicale e incolmabile – perché fra teoria e prassi esiste comunque un rapporto di latente e continua *spannung* – bensì che esistono ‘tempi storici’ diversi anche dentro un medesimo tempo, che le trasformazioni socio-culturali sono lente, complesse e cariche di contraddizioni, che le mentalità arcaiche spesso covano sotto la ‘cenere’ nonostante le trasformazioni apparenti (Braudel, 1988, p. 80). Così, per quanto le fenomenologie della violenza fossero diverse nelle diverse classi sociali, fino al Novecento inoltrato possiamo affermare che la violenza, gli abusi educativi, lo sfruttamento dei bambini erano la norma, unite ad un rapporto di severa sottomissione alla potestà e allo *ius corrigendi* dei genitori (Borruso, 2014, pp. 27-40).

Ovviamente, prassi educative diverse caratterizzavano l’infanzia borghese o aristocratica da quella contadina o operaia, così come un’infanzia vissuta in città, nel pieno dell’urbanesimo industriale, era diversa da una vissuta in campagna, o ancora quella di una bambina da quella di un bambino (Covato, 2007).

In primo luogo fra Otto e Novecento permane la piaga del lavoro minorile. L’infanzia reale vissuta dai figli della classe operaia e contadina è caratterizzata da una profonda povertà materiale, resa ancora più drammatica, fra Sette e Novecento, dai processi di urbanizzazione e di industrializzazione selvaggia che avviano nuove pratiche di sfruttamento e di violenza nei confronti dell’infanzia. Già a partire dai 5 anni i bambini sono dei piccoli uomini che entrano a pieno titolo nel mondo del lavoro. Così al fenomeno antico dei bimbi impiegati nel lavoro dei campi non appena fossero stati in grado di camminare, o ai piccoli spazzacamini, ai mozzi sulle navi, ai suonatori ambulanti d’organetto, ai lustrascarpe, alle bambine servette, ai venditori di statuine di gesso, ai cerinai o alle piccole fiammiferaie, si aggiungono a partire dalla Rivoluzione Industriale i bambini mandati a lavorare in fabbrica o nelle miniere (Revelli, 1977).

Si deve proprio a un giovane Friedrich Engels una delle prime inchieste sulla condizione della classe operaia in Inghilterra (1892), dove l’Autore denuncia che i bambini lavorano dalle 14 alle 16 ore al giorno e subiscono maltrattamenti di ogni tipo fino a diventare storpi per la deformazione della spina dorsale (Engels, 1972, pp. 236-238). Per le bambine, al lavoro estenuante, denuncia Engels, può aggiungersi anche la violenza sessuale dei padroni: lo *ius primae noctis* viene, infatti,

preteso dal padrone ed estorto alle famiglie con il ricatto del licenziamento. Nel migliore dei casi il bambino resta all'interno della famiglia d'origine, contribuendo con il proprio lavoro al sostentamento familiare. Nel peggiore dei casi, invece, i bambini possono essere venduti come forza lavoro. In alcune aree della nostra penisola come l'Appennino parmense e alcuni comuni del sud e del centro Italia, orfani e trovatelli erano oggetto di un vero e proprio traffico finalizzato alla riduzione in schiavitù per svolgere i più diversi mestieri girovaghi, per lavorare nelle fabbriche, per essere destinati all'accattonaggio o in attività criminali, per essere avviati alla prostituzione. Una vera e propria tratta dei bambini bianchi, come la chiamavano i libri e i quotidiani dell'epoca che ne denunciavano l'esistenza (Luatti, 2016, p. 36). Una condizione di vita denunciata anche da tanta letteratura. La violenza sui bambini poveri nella borghesissima società inglese, già ricca e industrializzata, viene raccontata da Charles Dickens, «che sgombra il suo quadro descrittivo dell'idilliaca e, socialmente, statica immagine tradizionale di famiglia» (Bacchetti, 1997, p. 33), attraverso il personaggio del piccolo Oliver Twist (1837), in fuga non solo dalla povertà, ma soprattutto dalla violenza degli adulti. Nelle sue avventure, infatti, fra l'orfanotrofio che si colloca alle origini della sua storia e la riconquista di una casa accogliente, simbolo dell'amore e della protezione familiare, c'è la tragica esperienza nella casa-prigione di Fagin, un vecchio malvivente che con l'apparente disponibilità ad accogliere bambini abbandonati e ragazzini allo sbando, offrendogli un giaciglio dove dormire e un pasto occasionale, in realtà li avvia ad attività criminali e piccoli furti fra le strade di Londra (Beseghi, 1990, pp. 183; Cantatore, 2015). In Italia anche Giovanni Verga, con la storia di Rosso Malpelo (1878), che lavora in una cava di rena rossa, racconta lo sfruttamento minorile e la violenza gratuita degli adulti sui bambini.

Vale la pena di ricordare che in Italia, una delle prime leggi a tutela del lavoro minorile, varata solo dopo il 1870, vietava l'ammissione al lavoro negli opifici industriali, nelle cave e nelle miniere soltanto a bambini di età inferiore ai nove anni e imponeva un orario di lavoro per i ragazzi che non superasse le otto ore giornaliere. Misure decisamente blande e che combattevano solo la condizione di schiavitù in cui versava l'infanzia lavoratrice. Infatti, ancora nel corso del Novecento, nonostante i diversi provvedimenti legislativi, sollecitati da una progressiva presa di coscienza del problema da parte del movimento

operaio nascente, non si riuscì ad attenuare il fenomeno del lavoro minorile. Emblematico il film di Alberto Lattuada del 1954, dal titolo *Scuola elementare*, nel quale un semplice maestro elementare, gradualmente consapevole della significatività del suo ruolo sociale presso le classi umili e della durezza delle regole classiste della società del suo tempo, svolge un ruolo protettivo verso l'alunno Crippa, bimbo attaccabrighe, di umili origini e privo di una figura paterna. Sarà lo stesso maestro a trovargli un posto di apprendista meccanico – unica soluzione di sopravvivenza offerta ai figli delle classi lavoratrici – con la promessa esplicita del bambino di concludere almeno gli studi elementari. La dedizione del maestro sarà ripagata, ma nessuno stupore, ancora nell'Italia degli anni Cinquanta, che un bambino di 9 anni andasse a lavorare dopo la scuola, mentre i figli dei ceti borghesi possono fare i compiti nelle loro accoglienti abitazioni. Nell'Italia di quegli anni, infatti, i bambini che lavorano e che eludono l'obbligo scolastico sono ancora tanti, la mobilità sociale è limitata e i destini educativi sono distinti per censo, ma si fa strada fra le classi dominanti la consapevolezza che per combattere la violenza all'infanzia, uno degli strumenti sia anche l'elevazione del tasso di scolarità.

Un discorso a parte, invece, meritano le bambine delle classi contadine o proletarie. Per loro, se non vengono impiegate nel lavoro dei campi (pensiamo al fenomeno delle mondine fino agli anni Cinquanta, raccontato anche da tanta cinematografia neo-realista), esiste il lavoro di domestica svolto presso le famiglie della piccola e media borghesia, in cui allo sfruttamento spesso si unisce l'indifferenza o l'abuso sessuale. Sono le bambine di campagna che verso i 7/8 anni vengono collocate come servette in città. Più bassa è l'estrazione sociale delle signore e maggiori sono le aspettative di status sociale che vengono proiettate sulla domestica, cosicché sono queste le padrone più pretenziose e violente. Assunte come bambinaie, diventano delle piccole schiave, battute se non ubbidiscono prontamente, di cui si può disporre notte e giorno per pulire, lavare, stirare, trasportare secchi d'acqua e di carbone, fare la spesa, cucinare. Uno sfruttamento di cui abbiamo traccia fino al secondo dopoguerra. A volte la spersonalizzazione giunge a tal punto da privare la domestica del suo vero nome per attribuirgliene un altro più corto, gradito ai padroni (Perrot, 1988, p. 145).

Poi c'è l'infanzia abbandonata, una piaga che colpiva la campagna come la città e che ancora nell'Ottocento conosce un alto tasso di

mortalità infantile, per incuria, per povertà, per inedia, per ignoranza, per i maltrattamenti subiti (Di Bello, 1989). Anche dentro gli ospizi per trovatelli o orfani le condizioni di vita degli esposti, fino al secondo Ottocento, sono drammatiche: «Da un'indagine compiuta sull'Ospedale di Santa Maria degli Innocenti a Firenze si desume che la mortalità complessiva agli esposti all'inizio del Settecento era del 77,2%, alla fine del secolo dell'89,7% e alla metà circa dell'Ottocento (1841) era scesa appena al 53,1%» (Ulivieri, 1988, p. 102). Ed anche se il bambino sopravvive dentro l'istituzione che lo accoglie, fino al primo Novecento, l'allevamento e poi l'educazione della seconda infanzia si svolgono in un clima fortemente repressivo e colpevolizzante. Dall'abbigliamento modesto, umile e senza vanità, al cibo frugale, agli orari rigidi e predeterminati della giornata, agli esili rapporti con il mondo esterno, fino all'avviamento al lavoro, tutto concorre ad una sopravvivenza del bambino abbandonato secondo schemi educativi di subalternità e marginalità sociale. Fra i bimbi abbandonati tanti erano gli illegittimi, un disonore che anche nei ceti colti, a volte, era ritenuto una condizione insuperabile. Giuseppina Strepponi, celebre cantante lirica, donna colta e intelligentissima, per tanti anni compagna e poi seconda moglie di Giuseppe Verdi, ebbe in giovane età due figli, nati dalla relazione con Bartolomeo Merelli, impresario della scala. Dei suoi figli, abbandonati probabilmente in brefotrofo, Giuseppina si occupò nel più assoluto riserbo, ma questi non andarono mai a vivere con la madre, neanche in età avanzata quando Giuseppina era già la signora Verdi. I coniugi Verdi, invece, preferirono adottare, ancora bambina, una nipote di lui – Filomena – che visse con loro fino al matrimonio con Alberto Carrara. Una rimozione sociale quella dei bimbi illegittimi, che le regole della borghesia vittoriana rendono insuperabile, anche per una donna colta ed emancipata come la Strepponi (Servadio, 1994).

Nei ceti più poveri il bambino o la bambina sono vittime di attenzioni sessuali se non di stupro con una ripetitività ossessiva che evidentemente si tramanda nel tempo e non dà scandalo nelle società del passato. Tra le bambine che all'inizio del '900 trovano ospitalità presso l'asilo Mariuccia, una istituzione laica milanese che si occupava della rieducazione e reinserimento sociale delle piccole vittime dell'abbandono e dello sfruttamento, le bambine che hanno subito violenza carnale rappresentano il 70% delle ricoverate nei primi anni di vita dell'opera. (Buttafuoco, 1985).

Gli studi sulla violenza di genere, si sono avvalsi negli ultimi decenni del prezioso contributo dei *Gender history*, un campo del sapere che ha sollecitato indagini sia nelle scienze sociali sia nella ricerca storiografica, e grazie al quale si è cercato di cogliere i caratteri costitutivi e strutturali della violenza maschile sulle donne (Feci, Schettini, 2017, p. 17). Da ricerche condotte sulle carte processuali relativi a reati di stupro fra Otto e Novecento, soprattutto nel Mezzogiorno italiano, sappiamo che sono soprattutto i padri naturali, i patrigni, i conviventi, gli eventuali compagni della stessa madre che abusano delle bambine. Ma soprattutto otteniamo informazioni sulle mentalità arcaiche interiorizzate e persistenti, poiché i padri rivendicano un vero e proprio diritto sul corpo delle figlie come esclusiva proprietà da salvaguardare da altri maschi, oppure da iniziare alla vita o da avviare alla prostituzione (Radica, 2017). Una mentalità che si perpetua, probabilmente, dalle società arcaiche del passato e che viene alimentata, inconsapevolmente, anche dalle codificazioni più moderne. Lo stesso codice penale italiano del 1930 puniva l'incesto solo qualora avesse dato pubblico scandalo, dimostrando, nel bilanciamento degli interessi da tutelare, di preferire l'onore della famiglia alla tutela del minore.

Non possiamo dimenticare, inoltre, che anche i processi per stupro si rivelavano essere una ulteriore forma di violenza, poiché, in quel contesto, toccava alle bambine, soprattutto, dimostrare la propria innocenza. Dai dati processuali ancora nella seconda metà dell'800 italiano, l'idea di infanzia che emerge non è quella della innocenza violata, bensì quella della bambina seduttiva, maliziosa e bugiarda. Le carte processuali sono inequivocabili: lo stupro di una bambina non veniva punito qualora fosse emerso, dal linguaggio della vittima, la semplice presenza di cognizioni sessuali che la rendessero etichettabile come bambina non più innocente. Ciò la rendeva complice, corresponsabile della violenza subita (Radica, 2017, p. 107) facendo venir meno l'eventuale condanna dell'imputato. Un'idea del tutto astratta e fuorviante di innocenza infantile che, qualora fosse stata accertata, comportava la condanna dell'imputato non per il danno arrecato alla bambina – ideologicamente irrilevante per il diritto – bensì per la lesione arrecata ad un bene pubblico, quali l'ordine e la tutela della famiglia, il buon costume, la moralità pubblica. Una aberrazione giuridica, espressione di una cultura patriarcale e sessista, che sarà combattuta dai movimenti femministi a partire dagli anni Settanta in poi. Dovremo aspettare, però, il 1997 perché la categoria

di violenza sessuale diventi non solo una categoria politica, ma soprattutto una fattispecie giuridica da intendersi come offesa alla persona. Si tratta pur sempre di pochi anni fa.

## **La prigione della famiglia borghese: storie di vita infantile fra addomesticamento, controllo e violenza**

Diversa la condizione dei bambini e delle bambine appartenenti alla borghesia fra Sette e Novecento. Si tratta di un'infanzia privatizzata, che certamente riceve maggiore protezione e cura rispetto ai bambini delle classi lavoratrici, ma che nonostante ciò è soggetta a forme sottili e raffinate di violenza, insite in un dispositivo pedagogico che si declina in forme di controllo, di repressione, di inibizione, di addomesticamento. Un'idea di educazione in cui le punizioni corporali, così come le sottili violenze psicologiche si rivelano essere l'*humus* educativo anche delle infanzie dorate (Scott, 2010). D'altronde, l'origine divina dell'autorità genitoriale sancita negli stessi comandamenti religiosi e che ricorda ai figli l'impossibilità di ribellarsi ad essa, viene ribadita da tanta letteratura ottocentesca precettistica per l'infanzia. Così scrive il Parravicini nel *Giannetto* (1837), libro di lettura diffusissimo per l'istruzione di base anche in età post unitaria: «Iddio ha dato ai genitori il principale incarico della educazione dei loro figliuoli: questi perciò devono prontamente e volentieri eseguire quanto il padre e la madre comandano; devono avere per essi il maggior rispetto; devono astenersi da ogni parola o atto, che possa loro increscere; devono ascoltarne le correzioni, e soffrirne in pace i castighi, perché i loro castighi emendano i difetti o i vizi» (1837, p. 153).

Il tema delle punizioni, corporali e psicologiche è un *topos* della storia dell'infanzia, dall'antichità ad oggi. Una *pedagogia nera*, secondo la psicoanalista svizzera Alice Miller, fondata sulla persecuzione e manipolazione del bambino, oggetto di una vera e propria trattatistica pedagogica che ne teorizzava l'utilità educativa, e che sul piano psicologico spiegherebbe il meccanismo della coazione a ripetere su altri la violenza subita da piccoli (Miller, 1987, p. 5). Così il bambino percosso, minacciato, terrorizzato, colpevolizzato, non potrà che replicare da adulto questo modello educativo, non solo perché già

noto e interiorizzato, ma anche perché strumento di esorcizzazione dell'angoscia infantile irrisolta.

Nonostante alcune voci contrarie all'uso delle punizioni corporali esistessero già a partire dal Settecento (penso a Locke e a Rousseau), nella realtà prevale un orientamento diverso che teorizza l'uso della violenza fin dalla più tenera età per educare all'obbedienza. Battere i bambini non solo per i loro errori ma anche per la loro testardaggine, minacciarli preventivamente per orientare la loro condotta, incutere loro paura, evidenziare le loro fragilità e i loro limiti, umiliarli e deriderli pubblicamente anche davanti ad estranei, mortificarli per le loro debolezze, sono alcuni dei tanti consigli pedagogici in cui è possibile imbattersi (Krüger (1752), Sulzer (1732) citati in Miller, 1987, p. 16). Siamo davanti a quella pedagogia nera secondo la Miller, dalla quale emerge una idea negativa di infanzia – sede del peccato originale per la Chiesa – che mal tollera la dimensione irrazionale, creatrice, ribelle, anarchica, impulsiva del bambino, e soprattutto che ritiene l'educazione una forma di addomesticamento e di addestramento alla sottomissione nei confronti dell'autorità.

Nella cultura borghese fra Otto e Novecento «famiglia, scuola e chiesa vengono a configurarsi come strutture di coercizione e di oppressione» dell'infanzia (Ulivieri, 1988, p. 150), seppure in forme diverse. È soprattutto l'infanzia borghese che diventa sempre più «sorvegliata e punita» – parafrasando Foucault – da genitori e precettori che sottopongono a severo controllo ogni aspetto della vita del bambino, che addomesticano all'obbedienza e alla deferenza nei confronti dell'autorità, e all'interiorizzazione di quelle «buone maniere», di quelle regole non scritte che connotano la propria appartenenza di classe (Elias, 1969). La giornata di un bambino o di una bambina della buona borghesia ottocentesca poteva essere rigorosamente scandita dentro le mura domestiche, quasi come dentro un collegio: dagli esercizi spirituali allo studio condotto con precettori o istitutrici; i lavori donneschi, spesso appresi per emulazione – il «dispositivo pedagogico del gesto» secondo una convincente definizione (Becchi, 1990) – e l'arte della conversazione, invece, per le bambine dei ceti più elevati; e poi educazione musicale, danza, scherma, equitazione, e l'insieme dei tanti galatei (andranno di moda fino al primo Novecento) che insegnano le regole relazionali da adottare nei diversi contesti e fra le diverse classi sociali (Tasca, 2004). Sia dentro casa, sia dentro i collegi



o i conventi – istituzioni adottate per l’istruzione dalle classi elevate fino alla seconda metà dell’800 – il bambino deve aderire ad uno stile di vita, a una religione imposta, a delle regole di classe, ad un ordine prescritto. In alcuni casi, anche ad un «piano di famiglia»: così scrive Giacomo Leopardi in una struggente e lucida lettera al padre nel 1819, dopo che è stato sventato il suo piano di fuga da Recanati, dando un nome preciso e inequivocabile alla coercitività di certe ‘attese familiari’ (Leopardi, 1998). Monaldo Leopardi, infatti, è noto per la dedizione, pressoché totale, all’educazione dei suoi figli che studiano in casa sotto la sua vigilante guida. Per ciascuno di loro, compresa la figlia Paolina la quale sarà una donna straordinariamente colta per l’epoca, progetta un percorso di studi vasto e complesso, ma la pervasività del controllo e, soprattutto, i progetti messi a punto per ciascuno di loro – il «piano di famiglia», appunto – non possono essere messi in discussione. Un’attesa genitoriale, insomma, che non ammette deroghe. Dalla casa prigione di Recanati, infatti, si può solo fuggire (Covato, 2002; Barbagli, 1984). Il controllo sui figli, sempre in casa Leopardi, è praticato in modo pervasivo anche dalla madre, Adelaide Antici, nota per il suo stile educativo severo e anaffettivo, la quale presenzia alle confessioni religiose dei figli piccoli, sin dai sette anni di età, per conoscere ogni più recondito pensiero e vigilare sulle loro debolezze (Ulivieri, 1990, p. 221).

Il controllo sulle manifestazioni o effusioni dell’affettività genitoriale è un altro di quei *topoi* di lunga durata nella storia dell’educazione sentimentale. Seppur attenuato nello stile educativo della famiglia borghese, la quale fa dell’infanzia il nucleo affettivo della famiglia ‘coniugale intima’, fra Otto e Novecento spesso le relazioni fra genitori e figli resteranno improntate a rapporti di deferenza e di distacco, all’uso del «voi» come allocutivo per ribadire la distanza gerarchica nella relazione, ad una difficoltà diffusa ad esteriorizzare sentimenti ed emozioni. Così come per Adelaide Antici, il suo sguardo sui figli viene definito dal figlio Carlo «l’unica sua carezza» (Barbagli, 1984, p. 276), ancora in Sicilia negli anni Settanta una massima popolare ricordava che «i figli si baciano solo di notte».

Una delle trasformazioni più evidenti, che avviene soprattutto nel corso dell’Ottocento presso i ceti colti e borghesi, è quella di sostituire alla violenza fisica la sottile punizione psicologica, ravvisabile nelle forme del ricatto affettivo, dell’umiliazione, della colpevolizzazione,

della sottrazione dell'amore, della minaccia, dei silenzi, dell'indifferenza affettiva. Si passa, insomma, dalla brutalità del supplizio alla dolcezza delle pene senza per questo superare la violenza insita nei dispositivi pedagogici dominanti e l'idea di una educazione come asservimento alla volontà dell'adulto (Foucault, 1975). La verga o la bacchetta vengono sostituite dalla privazione di un giocattolo o del cibo, dall'andare a letto senza cena o dalla reclusione in camera o in gattabuia per ore, mentre il sistema del ricatto affettivo, sempre più diffuso e basato sulla colpevolizzazione del trasgressore, esercita un condizionamento più penetrante di qualunque altra punizione corporea (deMause, 1983, p. 58).

Durissima nello stigmatizzare i comportamenti trasgressivi infantili è anche la letteratura per l'infanzia di matrice borghese nel secondo Ottocento: basta andare con la memoria alle strazianti figure di infanzia raffigurate nel libro *Cuore* (1886) di De Amicis, un classico insuperabile della letteratura post unitaria, ma l'elenco potrebbe continuare. Una letteratura per lo più precettistica, che si ispira ai valori della borghesia dominante e self-helpista, che propone una società ordinata, laboriosa, pacifica nonostante sia rigidamente divisa in classi sociali, che valorizza la famiglia nella sua precipua funzione educativa (Trisciuzzi, 2018, p. 25), in cui la figura del bambino disubbidiente alle regole familiari e sociali è condannato con reazioni di ripulsa spropositate. Una letteratura, come è noto, che non esita a far leva sulle paure primordiali dei bambini – quella di perdere i propri genitori, di non essere più amati o di essere abbandonati – o a colpevolizzare ad oltranza qualunque forma di disubbidienza infantile (Ascenzi, Sani, 2017). In un cartellone educativo di fine Ottocento, esposto presso il Museo della scuola e dell'educazione di Roma Tre, probabilmente destinato a decorare stanzette infantili o aule scolastiche, all'immagine di una bambina, vista di spalle in un interno domestico decoroso e ordinato, che pesca da una ricca fruttiera, fa da contraltare il viso in evidenza di una mamma indispettita che da dietro una tenda, in silenzio, coglie la trasgressione infantile. La didascalìa in calce, «La mamma vede tutto», è la perfetta rappresentazione di questo dispositivo pedagogico fondato sulla interiorizzazione dell'autorità. Un dispositivo pervasivo nei contesti di vita del bambino borghese, che sfrutta la sua dipendenza originaria dall'adulto raffigurando quest'ultimo come

onnipotente e carismatico, e che si alimenta del senso di colpa per mantenere immutato questo rapporto di forza.

Un discorso a parte, invece, merita la cosiddetta violenza di genere anche a livello educativo e culturale, vale a dire quella che subiscono le bambine, ancora per gran parte del Novecento, destinatarie di una educazione diversa da quella maschile, finalizzata alla domesticità, alla maternità, alla cura della famiglia (Ulivieri 1997; 2014; Covato, 1999). Un destino femminile che si traduceva nel divieto di istruirsi e leggere liberamente, in una ridotta libertà di movimento e di gestione della socialità, in giochi e passatempi diversi da quelli maschili, nel precoce addestramento domestico, nella interiorizzazione di una condizione di subalternità. Una mentalità diffusa di sottomissione e inferiorità femminile sul piano fisico e intellettuale, che resta ancora dominante nelle prassi educative, ed esplicita nella sua ideologia, almeno fino agli anni Cinquanta del Novecento, seppur con diverse fenomenologie nelle diverse classi sociali (Covato, 2014; 2017; Cagnolati, Ulivieri, 2013; Seveso, 2017). Emblematico il dibattito che si è andato svolgendo nel corso dei secoli sul tema dell'istruzione femminile, che ha coinvolto le più varie correnti filosofiche, pedagogiche, etiche e scientifiche e che, fino all'Ottocento inoltrato, ribadivano l'esclusione delle donne dal mondo della cultura (Covato, 1994; Soldani, 1989). Il controllo sulle letture femminili, ad esempio, è stata una annosa questione. Celebre la diffusa condanna del romanzo condotta da parte della Chiesa così come da tanti intellettuali laici del tempo, che stigmatizzavano tale lettura non utile né per l'apprendimento né per la formazione culturale delle donne, ma soprattutto pericolosa per la quiete dell'animo femminile. Ricordiamo il celebre caso di *Piccole Donne* (1869) della Alcott, tradotto in Italia solo nel 1908, nella cui premessa italiana se ne sconsigliava la lettura solitaria per le fanciulle, a causa della scabrosità di alcune situazioni (Palazzolo, 1989, pp. 111-127).

Ma se la condizione delle donne, così come l'educazione delle bambine è mutata gradualmente nel corso del Novecento, stemperando tanti pregiudizi sessisti e discriminatori, soprattutto grazie ai movimenti femministi degli anni Settanta, emblematica di quelle contraddizioni latenti di cui abbiamo parlato fino ad ora, spesso mascherate dalla stessa dominante ideologia discriminatrice, resta un classico della letteratura socio-pedagogica *Dalla parte delle bambine* (1977) di Elena Gianini Belotti. L'Autrice documentava la presenza diffusa

nell'Italia degli anni Settanta di comportamenti educativi discriminatori fra i generi, trasversali in tutte le classi sociali. Fra i tanti ricordiamo il diverso e preponderante valore attribuito alla nascita di un figlio maschio; pratiche di allattamento mutate, quasi inconsapevolmente, da stili educativi antichi come quella di sospendere l'allattamento al seno per qualche secondo proprio per addestrare la figlia femmina alla rinuncia; il contenimento delle manifestazioni fisiche delle bambine, l'addestramento all'obbedienza e alla sottomissione a differenza dei bambini legittimati, invece, ad esprimere le proprie pulsioni aggressive e la propria esuberanza. E poi i giochi, così come le letture destinate all'infanzia, tutte orientate a prefigurare un destino femminile e uno maschile secondo stereotipi antichi e risaputi. Si tratta del permanere di mentalità arcaiche che nonostante la crisi del patriarcato, della famiglia, dell'autorità, del padre, e il sorgere dei movimenti femministi, venivano registrate come vive e operative, da una mente attenta come quella della Gianini Belotti, nella evoluta società occidentale. Contraddizioni tragiche delle società contemporanee, probabilmente – è una mia ipotesi - da ricondurre a quello iato tra mente ed emozioni che si è prodotto sul piano storico e su quello della formazione individuale e dei gruppi, e che ostacola ancora oggi la comunicazione tra il mondo del sapere e quello delle emozioni, sia a livello sociale sia a livello intrapsichico. Diversamente, i conflitti che attraversano la vita e l'esperienza, il riproporsi di mentalità desuete e lontane nel tempo, la paura delle diversità e dell'ignoto, così come l'incomunicabilità fra gli individui – tutti aspetti che possono situarsi all'origine della violenza nelle società del passato così come oggi – non emergerebbero ancora oggi in tutta la loro drammaticità.

## Riferimenti bibliografici

- Ariès Ph. (1983), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari.
- Ascenzi A. e Sani R. (2017), *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, vol I, FrancoAngeli, Milano.
- Bacchetti F. (1997), *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Le Lettere, Firenze.

- Badinter E. (1981), *L'amore in più. Storia dell'amore materno*, Longanesi, Milano.
- Barbagli M. e Kertzer D.I., a cura di (2002), *Storia della famiglia in Europa. Il lungo Ottocento*, Laterza, Roma-Bari.
- Barbagli M. (1984), *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, il Mulino, Bologna.
- Barsotti S. (2016), *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, ETS, Pisa.
- Becchi E. (1990), *Essere bambine ieri e oggi: appunti per una preistoria del femminile*, in Cipollone L., a cura di, *Bambine e donne in educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Becchi E. e Julia D., a cura di, (1996), *Storia dell'infanzia*, vol. II, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi E. (2014), "Dalla nursery alla stanza del figlio: appunti per una storia", *Rivista di storia dell'educazione*, 1, 1.
- Benjamin W. (2012), *Figure dell'infanzia: educazione, letteratura, immaginario*, Raffaello Cortina, Milano.
- Boas G. (1966), *The cult of childhood*, Warburg Institute, University of London, London.
- Borruso F. (2014), *Perisca quel tempo scellerato nel corso dei secoli. Affetti familiari e modelli educativi fra Settecento e Novecento*, in Formenti L., a cura di, *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Guerini, Milano.
- Borruso F., Cantatore L. e Covato C., a cura di (2014), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Guerini, Milano.
- Borruso F. (2005), *Fiaba e identità*, Armando, Roma.
- Braudel (1988), *Una lezione di storia*, Einaudi, Torino.
- Buttafuoco A. (1985), *Le mariuccine: storia di un'istituzione laica*, FrancoAngeli, Milano.
- Cagnolati A. e Olivieri S., a cura di (2013), *Le frontiere del corpo*, ETS, Pisa.
- Cambi F., a cura di (1999), *Itinerari nella fiaba*, ETS, Pisa.
- Cambi F. e Olivieri S., a cura di (1990), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cambi F. e Olivieri S. (1988), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cantatore L. (2015), *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia nel XIX secolo*, ETS, Pisa.
- Chesnais J.C. (1981), *Storia della violenza in Occidente dal 1880 ad oggi*, Longanesi, Milano.
- Covato C. (1994), *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra Sette e Ottocento*, Archivio Guido Izzi, Roma.

- Covato C. (1999), *Educare bambine nell'Ottocento*, in Ulivieri S., a cura di, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Covato C. (2002), *Memorie di cure paterne: genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Unicopli, Milano.
- Covato C. (2007), *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano.
- Covato C. (2017), *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano.
- Covato C. e Ulivieri S., a cura di (2001), *Itinerari nella storia dell'infanzia*, Unicopli, Milano.
- Covato C. (2012), *Primo amore e vita adulta. Fra immaginario letterario e ruoli di autorità*, in Borruso F. e Cantatore L., a cura di, *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*, Guerini, Milano.
- Covato C. (2014), *Idoli di bontà*, Unicopli, Milano.
- Cunningham H. (1990), *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*, il Mulino, Bologna.
- deMause L., a cura di (1983), *Storia dell'infanzia*, Emme, Milano.
- Di Bello G. (1989), *Senza nome né famiglia: i bambini abbandonati nell'Ottocento*, Manzuoli, Firenze.
- Elias N. (1969), *La civiltà delle buone maniere*, il Mulino, Bologna.
- Engels F. (1972), *La situazione della classe operaia in Inghilterra, in base a osservazioni dirette e a fonti autentiche*, Riuniti, Roma.
- Filograsso I. (2012), *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- Freud S. (1985), *Totem e tabù*, in *Opere*, vol 7, Boringhieri, Torino.
- Gecchele M., Polenghi S. e Dal Toso P., a cura di (2017), *Il Novecento il secolo del bambino*, Junior, Bergamo.
- Gianini Belotti E. (1977), *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.
- Guarnieri P. (2006), "Un piccolo essere perverso. Il bambino nella cultura scientifica italiana tra Otto e Novecento", *Contemporanea. Rivista di storia dell'800 e del '900*, A. IX, n. 2: 253-284.
- Key E. (1906), *Il secolo dei fanciulli. Saggi*, Bocca, Torino.
- Brioschi F. e Landi P., a cura di (1998), *Giacomo Leopardi. Epistolario*, Boringhieri, Torino.
- Luatti L. (2016), *Adulti si nasceva. Immagini e metafore letterarie sull'emigrazione minorile girovaga e di lavoro dall'Ottocento ai giorni nostri*, Cosmo, Isernia.
- Miller A. (1987), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Boringhieri, Torino.
- Parravicini L.A. (1837), *Giannetto*, Ostinelli, Como.

- Perrot M. (1988), *Figure e compiti della famiglia*, in Ariès Ph. e Duby G. (a cura di), *La vita privata. L'Ottocento*, Laterza, Roma-Bari.
- Plebani T. (2012), *Un secolo di sentimenti. Amori e conflitti generazionali nella Venezia del Settecento*, Istituto Veneto di Scienze, Venezia.
- Propp V.J. (1949), *Le radici storiche dei racconti di fate*, Boringhieri, Torino.
- Radica C. (2017), *Innocenti e maliziose. Bambine in tribunale a Firenze nel lungo Ottocento*, in Feci S. e Schettini L., a cura di, *La violenza contro le donne nella storia. Contesti, linguaggi, politiche del diritto (secoli XV-XXI)*, Viella, Roma.
- Revelli N. (1977), *Il mondo dei vinti. Testimonianze di vita contadina*, Einaudi, Torino.
- Riva M.G. (1993), *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano.
- Rousseau J.-J. (1984), *L'Emilio o dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Scott R.G. (2010), *Storia delle punizioni corporali*, Mondadori, Milano.
- Semeraro A. (2003), *Tracce d'infanzia. Bambini e bambine fra storia e cronaca*, Unicopli, Milano.
- Servadio G. (1994), *Traviata. Vita di Giuseppina Strepponi*, Rizzoli, Milano.
- Seveso G., a cura di (2017), *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*, Guerini, Milano.
- Soldani S., a cura di (1989), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Tasca L. (2004), *Galatei. Buone maniere e cultura borghese nell'Italia dell'Ottocento*, Le Lettere, Firenze.
- Todorov T. (2002), *Una fragile felicità. Saggio su Rousseau*, Se, Milano.
- Trisciuzzi L. e Cambi F., a cura di (1989), *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Riuniti, Roma.
- Trisciuzzi M.T. (2018), *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S. (1990), *Ieri e l'altro ieri. Per una storia della violenza all'infanzia*, in Cambi F., Ulivieri S., a cura di, *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ulivieri S. (1997), *Educare al femminile*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S., a cura di (2014), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenza di genere*, FrancoAngeli, Milano.
- Verga G. (1878), *Rosso Malpelo*, in *Tutte le novelle*, Mondadori, Milano, 1986.
- Von Franz M.L. (1980), *Le fiabe interpretate*, Boringhieri, Torino.

# **“Tutto troppo presto”. L’Adultizzazione come nuova forma di violenza all’infanzia**

*di Silvia Demozzi*

## **Premessa**

Che cosa si nasconde dietro la rappresentazione retorica di un’infanzia “felice e spensierata”? È proprio vero che i “nostri bambini” stanno bene? Quale immagine di infanzia viene veicolata all’interno della nostra cultura? Quali immagini di bambini e bambine abitano i contesti dell’attuale? Quali sono i paradigmi dominanti e che ruolo giocano sugli stili educativi?

In un’epoca di valorizzazione delle performance, delle competenze e dei risultati, della competizione e dei confronti spietati, cosa succede all’infanzia – considerata come categoria socio-culturale<sup>1</sup> – di fronte al fenomeno sempre più diffuso di bambine e bambini impegnati a recitare la parte di “piccoli adulti”? Non si tratta forse di una tendenza, conosciuta ormai sotto l’etichetta del termine adultizzazione, che assume la forma, sommersa e “sottile”, di una vera e propria violenza?

Queste sono le domande che guidano la riflessione di queste pagine e che conducono il lettore a considerare il pericolo nascosto nel far crescere i bambini troppo in fretta, privandoli di dimensioni di cura autentiche, e abdicando alla tutela dei loro diritti, primo tra tutti quello di avere un’infanzia.

I bambini, i “nostri”, oggi appaiono “perfettamente adeguati” nel recitare la parte richiesta dall’attualità: competenti, capaci, smaliziati, in una sola espressione, “piccoli adulti” che agli stessi adulti somigliano e

<sup>1</sup> L’approccio di chi scrive considera l’infanzia come categoria socio-culturale e, più nello specifico, adottando la tesi di Corsaro, come una «costruzione sociale che risulta dalle azioni collettive dei bambini con gli adulti e fra loro» (2003, p. 75).



sanno tenere testa. In realtà, però, sono così privati delle dimensioni magiche della loro età, impediti nel vivere in maniera autentica la loro condizione. La loro infanzia, infatti, scompare a favore di un furto della loro “differenza”; e che cos’altro è, questo ladrocinio, se non una forma sottile di violenza?

## Una categoria da sempre a rischio

Che l’infanzia abbia subito violenze non è una novità; da sempre le pagine della sua storia ne sono abitate: tra infanticidi, abbandoni, soprusi, sfruttamenti lavorativi e sessuali... i bambini e le bambine hanno subito (e ancora subiscono) le più atroci nefandezze, senza alcuna possibilità di difesa (Cambi e Ulivieri, 1999).

Dal microcosmo familiare al macro contesto globale, manifestazioni di “pedagogia nera” (Miller, 2010) si sono susseguite nel tempo, passando per la violenza più efferata (fino all’epoca tardo romana l’infanticidio non era considerato un reato), attraverso forme di conclamata promiscuità (pensiamo al Medioevo in cui, a 7 anni, un bambino era considerato a tutti gli effetti un adulto), fino ad arrivare a forme meno fisiche, improntate all’umiliazione e alla mortificazione. Come ci ricorda Contini, in ogni tempo «le condizioni di vita dei soggetti socialmente più deboli in termini di potere» – e l’infanzia (*in-fans*), senza parola, rientra tra questi - «dipendono totalmente dai voleri dei soggetti più forti e dal riconoscimento o meno, da parte di questi, dei loro diritti» (Contini, 2016, p. 17).

Per questi trascorsi e per altre ragioni, l’umanità, ormai quasi trent’anni fa, è arrivata finalmente a redigere una Convenzione universale dei diritti dei bambini (1989), sottoscritta da quasi tutti i paesi del mondo. Nonostante ciò, tuttavia, troppe sono, ancora oggi, le contraddizioni che testimoniano un’incoerenza tra la carta e la realtà, ovvero sia tra i diritti legiferati e quelli effettivamente garantiti.

La sorte più atroce spetta ai bambini che abitano i contesti e le infanzie a noi “lontani”, quei bambini le cui esistenze ci toccano marginalmente e che per questo “ci riguardano meno”. Per questi bambini le lancette della violenza sono ancora puntate sul tempo presente, le loro esistenze sono private della tutela dei diritti finanche più fondamentali. La presenza assordante di tanta violenza “altrove”, non ci

deve impedire, però, di identificare e riconoscere le tante tracce del male che si insinuano anche nelle vite dei bambini che vivono il/nel benessere dell'Occidente. Tanta violenza domestica, tanti abusi psicologici e sessuali, tante punizioni corporali sappiamo, infatti, che riguardano anche chi ci è più vicino, e ciò ci interpella come adulti responsabili e come professionisti dell'educazione. Accanto a queste forme di violenza, più o meno conclamata ma certamente grave e inaccettabile, si snodano, però, forme di violenza più sottile (Demozzi, 2017) che, nella lettura di chi scrive, molto hanno a che fare con la caduta della a-simmetria tra mondo adulto e mondo infantile e con il fenomeno, citato in apertura, dell'adulizzazione (Contini e Demozzi, 2016).

I “nostri” bambini, infatti, non possono essere “bambini e basta”, questa prerogativa non è loro riconosciuta ed è, anzi, alquanto *inattuale* (Demozzi, 2016). I bambini e le bambine di oggi sono portati a crescere molto in fretta: ben presto “indossano” i panni degli adulti, padroneggiando le loro conoscenze e i loro linguaggi; ben presto scoprono i tabù e i segreti, assumendo uno sguardo disincantato sul mondo, sugli altri e su di sé. Bambine e bambini “piccoli adulti” che crescono in un ambiente nutrito dalla triade “denaro-potere-successo” (Contini, 2010), spinti fin da subito dalla logica del consumo, della competizione e, in alcuni casi, della prevaricazione.

L'essere “un po' meno bambini” è certamente più utile per vivere i contesti dell'attuale, per essere fin da subito ben equipaggiati ad affrontare le domande di una società globalizzata. Perché dovremmo, allora, insistere sull'importanza per i bambini di sostare più a lungo nella condizione infantile, preoccupandoci di rispettarla nella sua *inattualità*? Perché abbiamo scelto di occuparci di educazione e la riflessione pedagogica ci interpella ad accompagnare, sì, i soggetti nei loro percorsi di crescita, sviluppo ed emancipazione, ma nel totale rispetto dei loro diritti e della loro diversità. Non riconoscere la diversità dell'infanzia e non garantirne la tutela e la cura è, a detta di chi scrive, un atto di violenza, dalle conseguenze non assordanti, ma certamente non poco dannose.

L'infanzia è una condizione *diversa* e non può (né deve) essere omologata ad un'altra fase della vita ma richiede, per essere garantita, il rispetto di alcuni presupposti e la tutela di alcune peculiarità. Ecco perché va interpellata la responsabilità etica e civile di tutti i

professionisti in quella che, forse, è la sfida più difficile: prendersi cura dei bambini e delle bambine senza snaturarne l'autenticità. Aiutare i bambini a crescere non può voler dire trattarli da piccoli adulti, bensì accompagnarli nella scoperta delle loro potenzialità, aprendo le strade del possibile, resistendo alla tentazione di sostituirsi a loro. Aiutarli significa fermarsi ad osservarli con uno sguardo che sia in grado di cogliere sia i disagi sia i piaceri: il risultato è un'altissima scuola di rispetto reciproco e di vera democrazia. Scuola di cui non è solo l'infanzia ad avere bisogno, ma l'intera comunità.

### **Caduta della a-simmetria e adultizzazione dell'infanzia: le tracce nascoste della violenza**

Nello scenario dell'attualità, assistiamo a quella che è stata definita da Postman la "scomparsa dell'infanzia" nei suoi tratti più specifici e originali (Postman, 2005). Se i rischi di questo trend si traducono, per i bambini e le bambine, in una richiesta di crescita rapida verso il ruolo di "piccoli adulti", è al contempo necessario riconoscere, nel mondo adulto, un generalizzato livellamento di costumi e atteggiamenti.

Gli adulti, infatti, coloro che, essendo più grandi, come tali dovrebbero comportarsi, molto spesso subiscono – poiché questo è il paradigma dominante – il fascino dell'"eterna giovinezza", ne rincorrono il mito (certamente aiutati dai media e dal mercato che costantemente offrono i mezzi e gli strumenti), incapaci poi, nella grande sfida del "divenire se stessi" (Ehrenberg, 2010), di assumersi le responsabilità richieste e di districarsi tra insicurezze e fragilità, anche nella cura dei più piccoli (Ammaniti, 2015).

La società è caratterizzata, tra le altre cose, da una omologazione estetica che percorre tutto l'arco della vita, dall'infanzia sino all'età matura: tutti vestiti allo stesso modo, con tratti somatici sempre più uniformi e atteggiamenti "amichevoli" e informali qualunque sia il contesto o l'occasione. Le differenze tra giovani e adulti sono, di fatto, molto spesso impercettibili: se questo significhi che stia scomparendo l'infanzia o l'età adulta, è, in realtà, solo semplice questione di prospettiva. Ciò che è certo, però, è una nuova configurazione degli stadi della vita che, seguendo la tesi di Postman, sarebbero ridotti a tre: la prima infanzia nel primo stadio, la senilità nel terzo; in mezzo – per

un periodo molto lungo ma non meglio definito – lo stadio del “bambino-adulto” (2010).

Molti sono i terreni in cui, nell’ultimo ventennio, il fenomeno del bambino-adulto è germinato: si passa da situazioni estreme e facilmente riconoscibili (pensiamo ai bambini che vengono costretti a combattere o a prostituirsi) per arrivare a condizioni più subdole, perché mascherate dalle “buone intenzioni”, come, ad esempio, quelle dei tanti “talenti in miniatura” che popolano i palinsesti televisivi o delle baby modelle che sfilano per le più prestigiose case di moda.

I bambini captano modi e informazioni da un mondo adultocentrico e se ne appropriano adattandoli (o cercando di farlo) alla loro età. Si pensi, ad esempio, al ruolo che riviste il linguaggio quale sistema simbolico che codifica la struttura sociale e culturale dei contesti che si abitano (Corsaro, 2003).

Il linguaggio cui sono esposti i bambini sin dalla primissima infanzia è «strumento di definizione e di mantenimento» (Ochs, 1988, p. 210) della realtà sociale in cui sono inseriti: un linguaggio “senza filtri” e senza restrizioni è un linguaggio che “adulterizza” e che contribuisce al livellamento delle differenze tra le età. Qualcosa di simile succede a livello di cultura materiale (libri, abbigliamento, giocattoli): sempre più elementi di somiglianza si possono riscontrare a livello di consumi e ciò riflette la tendenza tipica del mondo adulto a valutare e proporre le attività dei bambini con un occhio sempre proiettato in avanti (Corsaro, 2003).

C’è chi sostiene che i bambini di oggi siano più intelligenti proprio perché esposti e abituati a stimoli diversi, ma accanto a ciò, non possiamo non tenere conto dei loro tempi di maturazione e dell’influenza storico-culturale. Maturità cognitiva e maturità emotiva, non vanno sempre di pari passo: un bambino sveglio e intelligente può certamente capire una situazione dolorosa o spiacevole; ciò non significa, però, che sia anche in grado di assimilarla sul piano emotivo. Le scene e i racconti violenti, allarmanti, spudorati possono andare al di là della capacità di elaborazione emotiva dei bambini che si ritrovano, nel mezzo della costruzione delle loro narrazioni, ad inglobare informazioni e sensazioni cui non possono collegare alcun vissuto. Lasciare l’infanzia esposta a linguaggi, immagini e consumi non differenziati da quelli adulti risponde ad una scelta, spesso non consapevole, alquanto irresponsabile poiché agisce in direzione contraria e violenta rispetto ai tempi e ai

bisogni evolutivi di bambine e bambini, privandoli dei loro alfabeti e sottraendo loro una cura calibrata alla loro età.

Il rischio che l'infanzia viva, come in passato, “in promiscuità” col mondo adulto porta con sé i toni di un'azione violenta. Il problema non è tanto che i bambini “scoprono” la realtà senza un filtro, bensì il fatto che la scoprono *da subito*, senza aver sostato nel regno del magico e del fiabesco per il tempo in cui sarebbe stato loro necessario nonché di fondamentale diritto. Il mondo degli adulti è, infatti, disincantato, crudo e ricco di doppi sensi: attraverso i suoi linguaggi i bambini si raccontano la realtà degli adulti e apprendono il loro imperativo categorico che risponde al monito del “*goditi e realizzati prima che puoi*”. I ruoli si fanno simmetrici e l'educazione diviene una negoziazione sempre più paritetica: siamo di fronte al crollo dell'autorevolezza e al rischio del concretizzarsi di un'impotenza pedagogica collettiva.

## **Dove si nasconde la violenza**

E allora vediamo dove si annida la “violenza”, in quali pieghe della quotidianità del mondo del benessere, in quali contesti e situazioni, dove si insinua, senza fare rumore.

Dietro la narrazione di un'infanzia felice e spensierata si nascondono molte contraddizioni: abbiamo visto come i valori che dominano una società (denaro, potere, successo) possano condizionare anche le pratiche di cura e l'atteggiamento nei confronti della categoria infanzia. Essere “bambini e basta” non è sufficiente in una parte di mondo che anela all'arricchimento e ai risultati, un mondo in cui le leggi le “scrivono” i mercati che hanno individuato, proprio nell'infanzia, un interlocutore privilegiato.

Vediamo, seppur brevemente, alcuni ambiti in cui, a parere di chi scrive, si riscontrano tracce di adultizzazione e, come conseguenza, di quella che altrove è stata definita una “violenza sottile” (Demozzi, 2017).

## *Gioco e tempo libero*

Proprio partendo dai diritti riconosciuti dalla CRC, portiamo la nostra riflessione su una delle dimensioni più significative per lo sviluppo infantile: il gioco. Il gioco appartiene, di diritto appunto, al “reame” dell’infanzia, è il linguaggio privilegiato di tutte le bambine e i bambini del mondo, la “palestra protetta” in cui fare esperienza del Sé (Winnicott, 1971).

Per la prima generazione di bambini “senza ginocchia sbucciate” l’esperienza ludica è spesso molto strutturata e controllata, raramente lasciata in mano alla regia esplorativa e curiosa di bambini e bambine. Di certo ai “nostri bambini” non mancano i giocattoli o i luoghi per giocare: ma di quali giocattoli e di quali luoghi stiamo parlando? Quali orizzonti fanno da sfondo? Le quattro mura domestiche, gli schermi di una televisione, di un telefonino o di un computer, la solitudine di un giocare “protetto”, senza confronto tra pari, al sicuro dal mondo “là fuori”.

Il gioco, da arena privilegiata per lo sviluppo psico-fisico, rischia, oggi, di essere identificato con gli oggetti, e, in particolare, con gli oggetti che si possiedono o che si desidera possedere. È questa una forma di “violenza sottile” con la quale la società adulta sottrae all’infanzia una delle sue dimensioni più preziose, ovverosia, per dirla con Bateson (1977), quella “cornice” entro cui sperimentare l’immaginazione e l’azione, e, al contempo, imparare a comunicare, a gestire le frustrazioni, a relazionarsi col mondo.

Il gioco e, come vedremo di seguito, il tempo libero (che, a dire il vero, oggi dovrebbe essere in realtà “liberato” dalle tante attività che si susseguono senza tregua all’interno di una stessa settimana) rispondono alla tendenza presente nella nostra società ad istituzionalizzare le attività che vedono coinvolti i bambini. Non è “normale” infatti trovarsi in un parco per scambiarsi due tiri di pallone senza che vi sia un secondo fine: una squadra da costruire, una partita da preparare, una prestazione da allenare... Tutto ha un carattere fortemente strutturato e sorvegliato e definisce quella che Qvortrup ha chiamato una “spontaneità pianificata” (1991, pp. 29-30).

## *Sport e tempo libero*

Un'altra dimensione molto frequentata dall'infanzia in cui si concretizza la minaccia alla sua stessa sopravvivenza è quella dello sport e, in generale, dell'attività motoria. Fin da molto presto "il bambino-adulto" prende parte a qualche attività extra scolastica riempiendo la "sua" agenda in ogni pagina, non lasciando spazio, così, a tempi vuoti o alla noia.

Nello scegliere una attività sportiva per i loro figli, i genitori di oggi compiono una azione ben informata e consapevole, fondata sul riconoscimento del valore dell'attività motoria nello sviluppo psico-fisico dei bambini e nel rafforzamento delle sue competenze socio-relazionali (Morandi, 2016). Tuttavia, anche il contesto sportivo rischia di divenire terreno per l'insediarsi di una "violenza sottile" sotto il dominio dell'adulterizzazione. Parole come "prima squadra", "convocazioni", "qualificazioni", "performance" dominano certi ambienti e prevaricano sulle più educative "gioco", "sfida", "cooperazione", "partecipazione"; l'attenzione per il risultato sportivo, in termini di vittorie e affermazioni, diviene dominante.

E, dunque, assistiamo ad adulti (genitori e allenatori) che proiettano le loro aspirazioni agonistiche sui più piccoli, essendo disposti a tutto pur di vederli divenire "campioni"; ma, allo stesso tempo, raccogliamo i lamenti, da un lato, di tanti allenatori che sempre più faticano a relazionarsi con la categoria di "genitori ultras" e, dall'altro, di tanti genitori che, a malincuore, ritirano i propri figli dalle attività sportive poiché consapevoli della nocività dello stress della competizione, dei ritmi serrati e delle fatiche di coordinare l'incastro tra le tante attività.

La distinzione tra tempo libero e, dunque, realmente spontaneo e "vuoto" e un tempo "pieno" delle più disparate attività è ormai chiara anche agli stessi bambini che stentano a trovare (e a vivere) occasioni autonome (e autogestite) di divertimento, alla ricerca di forme spontanee di gioco e sperimentazione.

## *Vetrinizzazione*

Attraverso i canali propri di una "società dell'informazione", si realizza una ulteriore forma di "violenza", molto diffusa a livello di

percezione di massa. Grazie a un processo di “vetrinizzazione sociale”, assistiamo ad una progressiva spettacolarizzazione di soggetti e contenuti nei principali ambiti delle società occidentali: gli affetti, la sessualità, il corpo, l’attività sportiva, i media, il tempo libero, i luoghi del consumo, gli spazi urbani e persino le pratiche relative alla morte (Codeluppi, 2007).

Un processo, questo, fortemente rafforzato dai media che, attraverso il “linguaggio della vetrina”, trasformano frammenti di vita collettiva e individuale in “merce” da esposizione e a cui, difficilmente, i soggetti riescono a sottrarsi, anche e soprattutto i più piccoli. E, dunque, assistiamo ad una nutrita schiera di “piccoli adulti in vetrina” che attraggono e stupiscono per i loro “talenti” e la loro straordinaria bellezza.

Protagonisti di trasmissioni televisive (la cui audience è fatta da adulti) in prima serata o di campagne pubblicitarie sulle riviste di alta moda, piccoli e piccole spettacolarizzati, osannati, imbellettati fino al grottesco si muovono come burattini con in bocca “parole adulte” che mai sono state censurate e di cui non conoscono il significato. Una vera e propria violenza, questa, che fa dell’infanzia uno strumento per rispondere al mito del successo e della popolarità veloce, e che sancisce una delle più gravi alterazioni del diritto a vivere e crescere in ambienti sani ed educativamente significativi.

E l’infanzia dei palinsesti e delle copertine (ma anche delle sfilate o delle sagre di paese) diviene modello di identificazione per i suoi interlocutori che, da ignari spettatori, si ispirano alle tendenze dell’attuale aderendo così alle sue logiche, anche a quelle meno nobili e più interessate. Si tratta di una violenza definita «simbolica» da Bourdieu, veicolata dalla televisione e dalle nuove tecnologie, quando ad esse non ci si approcci con senso critico e con consapevolezza. È una violenza «perniciosa» che trae la sua forza a partire dalla complicità – anche inconsapevole - tra chi la compie e chi la subisce (Bourdieu, 1997, p. 17).

## *Sharenting*

Quando il fenomeno della vetrinizzazione incontra i media e, nello specifico, le piattaforme di condivisione, la rete diviene il luogo privilegiato per il diffondersi e il moltiplicarsi delle immagini che ciascun individuo produce su sé stesso e sulla propria vita. In rete i soggetti



divengono “comunicatori di sé stessi”, in grado di produrre un “selfbranding”, sfruttando il web come strumento «di allestimento del proprio sé, di presentazione sociale, di capitalizzazione delle risorse provenienti dal proprio social network, di traduzione della propria soggettività in una realtà di interesse pubblico» (Barile, 2009, p. 15).

Ma cosa succede se questo fenomeno riguarda l’infanzia? Cosa succede se, ad essere messi in vetrina, sono bambine e bambini?

Nella vetrina virtuale, infatti, rientra anche l’immagine di sé come genitore; i social network divengono molto spesso luoghi di condivisione di preoccupazioni, dubbi, domande sulla gestione dei figli. Accanto al diffuso fenomeno della partecipazione a gruppi tematici, si intensifica, però, anche la pratica della condivisione di immagini e video che raffigurano i figli minori e, molto spesso, piccolissimi (Cino e Demozzi, 2017).

La genitorialità, così, diviene “social”, si mette in vetrina e, di conseguenza, mette in vetrina anche l’infanzia. I genitori di oggi sono infatti definiti “media moms and digital dads” (Uhls, 2015), e il “parenting” ha trovato una nuova declinazione nello “sharenting”, termine coniato dai media per definire la pubblicazione di foto e contenuti, da parte di mamme e papà, riguardanti i propri figli, che, inevitabilmente, racconta molto su di loro e sulle loro abitudini. Ma quanta consapevolezza, in termini di scelte e di eventuali rischi, c’è in questa pratica? Quanto rispetto del soggetto e della sua immagine di cui, purtroppo, non detiene i diritti di esposizione fino alla maggiore età (Dinella, 2017), c’è nella condivisione della foto di un minore (Cosimi e Rossetti, 2017)?

Anche questa, a parere di chi scrive, è una “nuova” forma di violenza che, ancora una volta, chiama in causa la mancata tutela di alcuni diritti e la scarsa consapevolezza, da parte del mondo adulto, dei rischi che si insinuano nelle maglie della rete e che mettono a repentaglio, oltre che l’immagine dei più piccoli, spesso anche la loro stessa sicurezza.

## **Nuove sfide pedagogiche**

Tutti questi fenomeni richiamano, inevitabilmente, alcune considerazioni pedagogiche, soprattutto se considerati quali ambiti in cui prendono vita esperienze educative informali (Tramma, 2009). Un

trend che educa alla costante valorizzazione di ciò che è “di successo”, “bello”, da esporre in vetrina influenzerà la possibile acquisizione di un habitus comportamentale volto all’esposizione di tutto ciò che può attrarre un consenso (un “like”); si apprenderà che è bene mettere ogni cosa in vetrina, anche un minore.

È compito degli adulti offrire una guida ed un esempio adeguati all’infanzia, rafforzando le pratiche di cura e garantendo la tutela dei diritti specifici di questa fascia d’età. I bambini e le bambine non vanno adultizzati nei consumi, negli atteggiamenti, nelle aspettative, ma va loro riconosciuta non tanto la proiezione accelerata in avanti, ma, riprendendo le parole del maestro Lorenzoni (2014), la capacità di “pensare grande”, intendendo con ciò un riconoscimento del valore esteso che le loro domande portano con sé<sup>2</sup>. Chi si occupa di educazione dovrebbe garantire il rispetto e la cura di tempi e spazi coerenti con l’essenza dell’infanzia e non, come spesso succede invece, plasmati sul vivere adulto e sulle sue priorità.

Un’educazione che abbia a cuore il recupero del “tempo dell’infanzia” non è tanto una educazione che mira solamente a “istruire e formare” l’infanzia (dimensioni, intendiamoci bene, importanti e da perseguire), bensì è un’educazione che si interroga su quali siano i pensieri e le pratiche migliori per essere coerenti con essa.

La sfida dei diritti, soprattutto laddove attutiscono certe forme di “violenza sottile”, è anche questa: far sì che bambini e bambine abbiano a disposizione quei luoghi e quei momenti necessari ed adeguati affinché si appropriino autonomamente del loro mondo, vivendolo alla loro altezza e con i tempi della loro maturazione.

La storia dell’infanzia (Ariès, 1968) ci insegna che se i bambini vengono trattati come piccoli adulti, loro si impegnano ad agire ed essere come tali. Ma non senza fatica. Non senza rinunciare a patrimoni fondamentali. “Investire nell’infanzia” non può significare, solamente, investire nelle politiche di welfare o della famiglia (è altrettanto importante, ovviamente, ma non sufficiente), significa coltivare un pensiero di cura “inattuale”, che metta al centro i bambini e i loro reali bisogni (e non tanto, quindi, i bisogni degli adulti con bambini).

2 Con domande intendiamo qui sia quelle più pragmatiche e concrete sia quelle più esistenziali che non solo ci pongono direttamente ma che il loro stesso essere nel mondo pone all’umanità.

L'infanzia è una sola, un tempo che non torna indietro: è importante sì pensare al futuro dei bambini e investire in questa direzione, ma è altrettanto fondamentale non accelerare i tempi e occuparsi di loro nel presente, investendo su una cultura che li rispetti nelle loro specificità.

Per riprendere il pensiero e le parole della sempre più attuale Montessori (1950), l'accento pedagogico deve continuare ad esser posto sui bisogni/diritti dell'infanzia perché i bambini "sono i padri" dell'umanità. L'infanzia «porta inscritta in sé la più vera natura umana, che è ludica, empatica, pacifica» (Cambi, Di Bari e Sarsini, 2012, p. 13) e il prendersene cura, rispettandola, senza forzature violente e dannose, è il più grande dono che la società adulta può a fare a sé stessa.

E la pedagogia ha il dovere morale di impegnarsi in questa direzione, insinuandosi nei campi del benessere per smascherarne le contraddizioni (e l'adultizzazione è una di queste), proponendo modelli ed azioni educative volte a favorire la nascita di un'autentica cultura dell'infanzia, improntata alla valorizzazione della sua cura e alla tutela dei suoi diritti.

## Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M. (2015), *La famiglia adolescente*, Laterza, Roma-Bari.
- Ariès Ph. (1968), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari.
- Bandura A. (1997), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Barile N. (2009), *Brand new world. Il consumo delle marche come forma di rappresentazione del mondo*, Lupetti, Bologna.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bernardini I. (2012), *Bambini e basta*, Mondadori, Milano.
- Bourdieu P. (1997), *Sulla televisione*, Feltrinelli, Milano.
- Cambi F. e Ulivieri S. (1999), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cambi F., Di Bari C. e Sarsini D. (2012), *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, Apogeo, Milano.
- Cino D. e Demozzi S. (2017), "Figli 'in vetrina'. Il fenomeno dello sharenting in un'indagine esplorativa", *Rivista italiana di educazione familiare*, 2: 153-184.
- Codeluppi V. (2007), *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*, Boringhieri, Torino.

- Contini M., a cura di (2010), *Molte infanzie molte famiglie*, Carocci, Roma.
- Contini M. e Demozzi S. (2016), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, FrancoAngeli, Milano.
- Corsaro W. (2003), *Le culture dei bambini*, il Mulino, Bologna.
- Cosimi S. e Rossetti A. (2017), *Nasci, cresci e posta. I social network sono pieni di bambini: chi li protegge?*, Città Nuova, Roma.
- D'Amato M. (2014), *Ci siamo persi i bambini. Perché l'infanzia scompare*, Laterza, Roma-Bari.
- Demozzi S. (2016), *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Junior, Bergamo.
- Demozzi S. (2017), "La 'violenza sottile'. Infanzia adultizzata e sfide pedagogiche", *Education Sciences & Society*, 8: 65-76.
- Ehrenberg A. (2010), *La fatica di essere sé stessi. Depressione e società*, Einaudi, Torino.
- Ferraris A. O. (2008), *La sindrome Lolita. Perché i nostri figli crescono troppo in fretta*, Rizzoli, Milano.
- Galtung J. (1990), "Cultural violence", *Journal of peace research*, 27(3): 291-305.
- Korczak J. (2011), *Il diritto del bambino al rispetto*, Edizioni dell'Asino, Bologna.
- Lorenzoni F. (2014), *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo.
- Miller A. (2010), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé. Riscrittura e continuazione*, Boringhieri, Torino.
- Montessori M. (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Morandi M., a cura di (2016), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Ochs E. (1988), *Culture and Language Development. Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*, Cambridge University Press, New York.
- Postman N. (2005), *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma.
- Qvortrup J. (1991), *Childhood as a Social Phenomenon – An Introduction to a Series of National Reports*, Eurosocial Report, 36, Vienna, European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma.
- Y.T. Uhls Y. T. (2015), *Media Moms & Digital Dads. A Fact Not Fear Approach to Parenting in the Digital Age*, Bibliomotion Incorporated, Boston.
- Winnicott D. W. (1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.

# **Aprire varchi educativi tra pratiche relazionali violente: quali sinergie tra ricerca, politiche e servizi?**

di *Luisa Pandolfi*

Il presente contributo focalizza l'attenzione sul ruolo della ricerca educativa, delle policy e della partecipazione attiva di bambini, ragazzi ed operatori, intesi come elementi centrali nella prospettiva di promuovere buone prassi di intervento che sappiano insinuarsi tra gli interstizi della violenza aprendo, per l'appunto (come richiama l'immagine metaforica del titolo), varchi educativi che vadano nella direzione di costruire resilienza e di superare logiche ed approcci deterministici, oltre che di sviluppare dialogo tra evidenze scientifiche, pratiche, istituzioni e servizi.

Si cercherà, dunque, di snodare e di mettere in evidenza i fili che legano alcune sintesi di conoscenza e di risultati di ricerca sul tema con modelli ed esperienze professionali, evidenziandone le dimensioni di maggiore efficacia ed il loro conseguente impatto nell'ambito delle politiche istituzionali. L'intreccio di questi fili si muove all'interno di uno scenario complesso, caratterizzato dalla necessità di individuare una specificità dell'istanza pedagogica – a fronte della frammentazione disciplinare e metodologica – che sappia rapportarsi in modo dialettico con la pratica educativa, al fine di incentivare innovazione, trasformazione e miglioramento. In tale prospettiva, anche la World Health Organisation ha messo in evidenza come la ricerca, la raccolta regolare di dati, il monitoraggio e la valutazione dei programmi siano aspetti essenziali per il successo di un approccio sistematico al maltrattamento sui minorenni, in quanto: «Politiche, piani, programmi e servizi dovrebbero basarsi sull'evidenza scientifica, sia derivante da studi locali che globali, in relazione alla portata, alle conseguenze, alle cause e alla possibile

prevenzione del maltrattamento sui minori nonché relativamente all'efficacia di vari interventi» (World Health Organisation, 2006, p. 71).

## **Alcuni dati e caratteristiche del fenomeno**

Quando si parla di violenza sull'infanzia si fa riferimento, come noto, ad un fenomeno complesso, multidimensionale e multiforme, la cui analisi descrittiva, anche in termini numerici, deve fare i conti con una parte sommersa difficilmente rilevabile. Partendo da tale premessa e, quindi, senza pretese di esaustività, si prenderà in esame una sintetica panoramica di alcuni dati recenti, utili a tracciare un quadro preliminare indispensabile per la conoscenza del fenomeno e per una conseguente riflessione sulla documentazione delle evidenze empiriche e sull'efficacia di politiche ed interventi di contrasto e prevenzione.

In tale direzione, il rapporto pubblicato dall'Unicef nel novembre 2017, *A Familiar Face. Violence in the lives of children and adolescents*, presenta percentuali allarmanti a livello mondiale che si concentrano su quattro forme specifiche di violenza che bambini e adolescenti subiscono nella loro vita fuori e dentro la loro famiglia: esposizione alla violenza domestica ed alla violenza assistita; violenza nei contesti scolastici; morti violente tra adolescenti; violenza sessuale.

Emerge come siano circa 300 milioni i bambini, di età compresa tra i 2 e i 4 anni, che nel mondo subiscono, all'interno del proprio nucleo familiare, aggressioni psicologiche e fisiche; 6 minori su 10 (250 milioni) sono vittime di un'educazione violenta e di punizioni di tipo corporale, mentre 1 bambino su 4 (176 milioni), al di sotto dei 5 anni di età, vive insieme ad una madre vittima di un partner violento. Nell'ambito scolastico, 732 milioni di bambini e ragazzi di età compresa tra i 5 e i 17 anni vivono in Paesi in cui è consentito l'uso delle punizioni fisiche, così come 130 milioni (poco più di 1 su 3) studenti di età compresa tra i 13 e i 15 anni hanno vissuto esperienze ed episodi di bullismo. Ulteriori dati significativi riguardano gli adolescenti uccisi a seguito di atti di violenza: un adolescente ogni 7 minuti nel mondo e 82.000 solo nel 2015, con una percentuale maggiore di vulnerabilità per i giovani di età compresa tra i 15 e i 19 anni. Sono circa 125 milioni gli adolescenti che vivono in Paesi in cui sono in atto conflitti armati. Infine, in 38 Paesi del mondo quasi 17 milioni di donne adulte

dichiarano di aver subito abusi sessuali durante l'infanzia e in 28 Paesi europei circa 2,5 milioni di donne affermano di essere state vittime di violenza sessuale prima dei 15 anni di età e, di queste, 9 su 10 sostengono di essere state vittime di persone che conoscevano. I dati raccolti in 5 Paesi (Cambogia, Nigeria, Haiti, Malawi e Kenya) mostrano come gli amici, i compagni di classe e i partner siano tra i più comuni autori di abusi sessuali su adolescenti maschi.

È interessante soffermarsi sul piano metodologico della rilevazione, in quanto, come specificato anche nel report preso in esame, sistematizzare in modo completo l'entità di un fenomeno di questo tipo è complicato e difficile. Diverse sono le criticità che si incontrano. In primo luogo, le diverse definizioni presenti in letteratura per descrivere la vasta gamma di esperienze di violenza di cui sono vittime i minorenni (maltrattamento, violenza, abuso, ecc..) vengono spesso utilizzate in modo intercambiabile e richiedono strumenti di raccolta dati differenti. In secondo luogo i dati aggregati a livello globale provengono dall'ultima fonte disponibile per ciascun Paese, ma questa è estremamente disomogenea tra le varie realtà coinvolte nell'indagine. Di conseguenza, considerata la generale mancanza di uniformità dei metodi di raccolta dei dati disponibili nei vari Paesi e l'impatto distorsivo di tali discrepanze, l'affidabilità delle informazioni riportate si basa su quanto raccolto attraverso la consultazione di fonti comparabili a livello internazionale, che includono il *Multiple Indicator Cluster Surveys* (MICS) supportato dall'UNICEF; il *Demographic and Health Surveys* (DHS) supportato dall'Agenzia degli Stati Uniti per lo sviluppo internazionale; *l'Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) e il *Global School-based Student Health Surveys* (GSHS), sviluppati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, in collaborazione con altre agenzie delle Nazioni Unite.

Dall'analisi trasversale di tali fonti si evincono, come si è visto, alcuni trend che si configurano come particolarmente preoccupanti, che possiamo di seguito sintetizzare:

1. la prima esposizione dei minori a pratiche relazionali violente avviene spesso nel proprio ambiente familiare ed inizia presto;
2. pratiche relazionali violente vengono messe in atto anche in luoghi che i bambini e gli adolescenti frequentano per apprendere e socializzare (come la scuola);

3. i maggiori rischi di esposizione alla violenza sessuale si rilevano in contesti relazionali prossimi e conosciuti ai minori;
4. la violenza è comune e diffusa in tutti i contesti sociali e culturali, anche se per alcune forme di violenza (come l'omicidio di adolescenti in conflitti armati) la componente geografica incide in modo significativo;
5. gran parte del fenomeno resta ancora nascosto e la mancanza di dati sistematici ed aggiornati limita l'efficacia delle azioni preventive e degli interventi di contrasto.

Partendo dall'ultimo punto dell'elenco, che richiama l'importanza di disporre di una base dati che contribuisca a diffondere una reale consapevolezza e percezione delle dimensioni del fenomeno, appare interessante dare uno sguardo anche al quadro nazionale. Nel 2015 è stata pubblicata la prima ed unica, finora, indagine quanti-qualitativa statisticamente significativa sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia, promossa dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza e realizzata in collaborazione con Cismai (Coordinamento italiano dei servizi contro il maltrattamento e l'abuso all'infanzia), Terre des Hommes (organizzazione internazionale per la protezione dei minori), con il supporto di ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani) e dell'ISTAT.

L'indagine ha coinvolto un campione rappresentativo di comuni italiani, pari a 231 (stratificati rispetto alla ripartizione territoriale ed alla tipologia) con l'obiettivo di stimare il numero di minorenni in carico ai servizi sociali per ragioni legate a maltrattamenti e abusi. In totale sono stati presi in esame 2,4 milioni di popolazione minorile residente in Italia (il 25% della popolazione minorile italiana).

Di seguito, alcuni degli esiti più rilevanti emersi.

Il primo dato significativo riguarda il numero dei minori presi in carico dai servizi sociali che è pari a 457.453, con differenze rispetto alle aree geografiche di appartenenza (nelle regioni del nord i minorenni in carico ai Servizi sono più del doppio di quelli seguiti dai servizi nelle regioni del sud) e rispetto al genere (prevalenza dei maschi). Di questo numero totale di minori che accedono ai servizi sociali, si è stimato che 91.272 sono vittime di maltrattamento.

Un secondo dato importante concerne l'età, nel senso che la presa in carico da parte dei servizi aumenta con il crescere dell'età dei minori, con una prevalenza dei pre-adolescenti ed adolescenti; un aspetto



questo che sottolinea un probabile scarso intervento preventivo. Emerge, inoltre, che tra la popolazione straniera residente la prevalenza dei bambini maltrattati è doppia rispetto a quella dei bambini italiani.

Relativamente alla tipologia di maltrattamento e violenza, si evince che più della metà dei minori maltrattati è vittima di gravi forme di trascuratezza e patologia delle cure (il 47,1% di incuria di tipo materiale ed affettiva e l'8,4% di discuria e ipercura), mentre la seconda forma di violenza più diffusa è quella assistita (il 19,4%); a seguire il maltrattamento psicologico (il 13,7%), che registra un'incidenza superiore a quello fisico (il 6,9%). Si attesta su percentuali più basse, invece, l'abuso sessuale (il 4,2%), anche se sarebbe opportuno approfondire il dato per capire se può essere collegato ad una difficoltà di emersione e rilevazione da parte dei servizi o se effettivamente rispecchia una ridotta presenza (che risulta tra le più basse registrate nei Paesi sviluppati).

Infine, l'indagine ha preso in esame le principali tipologie di intervento e di servizi attivati per la protezione e la tutela dei minorenni presi in carico per maltrattamento. Quelli più frequenti sono:

1. l'assistenza economica alla famiglia (il 28%);
2. l'allontanamento dalla famiglia d'origine (in totale il 33,7%, di cui il 19,3% per collocamento in comunità e il 14,4% per affidamento familiare);
3. l'assistenza educativa domiciliare (il 17,9%);
4. il supporto di un centro diurno semiresidenziale (10,2%);
5. il sostegno diretto del servizio sociale professionale e/o del consultorio familiare, neuropsichiatria infantile, ecc. (il 38,4%).

Solo il 7,6% dei casi pare non ricevere nessun tipo di intervento.

## **Evidenze scientifiche: esiti e prospettive di ricerca**

Se ci spostiamo dal piano dei dati, che, come si è visto, restituisce chiavi di lettura e di comprensione rilevanti per orientarsi nell'ampiezza del tema, al versante della letteratura scientifica di riferimento, anche in questo caso ci confrontiamo con un panorama vasto che comprende diverse traiettorie di analisi e di riflessione teorica ed empirica. Nella specificità dell'ottica pedagogica in cui si colloca il presente

contributo, si è scelto di privilegiare studi ed evidenze che prendono in esame i processi protettivi che possono contribuire ad interrompere il ciclo della violenza e le relative ricadute e declinazioni operative, in termini di interventi e progetti educativi che mirino alla costruzione di resilienza e di sviluppo positivo.

Alla luce di quanto detto, non si può non fare riferimento ad una teoria abbondantemente analizzata nell'ambito degli studi psicopatologici, ossia quella della trasmissione intergenerazionale del maltrattamento. A tal proposito, Cimino (2002) afferma che nei casi di esposizione ad esperienze relazionali violente quello che viene trasmesso attraverso le generazioni è un modello di attaccamento e non uno specifico comportamento maltrattante, infatti il figlio maltrattato di un genitore dotato di un modello di attaccamento irrisolto-disorganizzato tenderà a costruire, a sua volta, un modello di attaccamento disorganizzato e, quindi, con una certa probabilità, di diventare un adulto irrisolto-disorganizzato.

Per cui, un bambino che nella propria infanzia è stato esposto alla violenza ed al maltrattamento sarà un futuro genitore maltrattante?

Ovviamente non ci sono risposte certe a tale interrogativo, però appare opportuno mettere in luce che se, da un lato, la teoria intergenerazionale del maltrattamento aiuta a comprendere la complessità del processo evolutivo e l'importanza del ruolo dei *caregivers* adulti nello sviluppo del bambino, dall'altro lato essa si basa sull'osservazione retrospettiva delle vite di persone prese in carico dal sistema dei servizi di tutela, come indicano alcuni autori (Malaguti, 2005; Milani, Ius, 2010), mentre l'adozione di una metodologia prospettica e longitudinale, che guarda all'evoluzione dei bambini maltrattati, rivela spesso che solo una minoranza riproduce il comportamento maltrattante.

In tale direzione, diverse ricerche empiriche (Kaufman, Zigler, 1987; Vanistendael, Lecomte, 2000; Lecomte, 2004; Cicchetti, 2010) hanno esplorato il legame tra resilienza e maltrattamento infantile, mettendo in evidenza gli elementi ed i processi protettivi che promuovono l'interruzione del ciclo della violenza, in particolare:

1. aver incontrato nel proprio percorso di vita dei tutori di resilienza, ovvero figure stabili che permettono la costruzione di un legame di riferimento sicuro (professionisti educativi, familiari, persone significative, ecc.);
2. avere il supporto di una rete relazionale positiva;

3. comprendere il passato e considerare la violenza subita come una grave ingiustizia;
4. distinguere tra la responsabilità relativa al problema e la responsabilità relativa alla soluzione, che comporta il non sentirsi responsabili o causa della violenza;
5. il senso di autoefficacia personale.

Si evince, dunque, l'importanza di non sottovalutare il contesto ecologico entro cui ogni individuo vive e cresce, che si sviluppa nell'interazione dinamica di sistemi e fattori differenti, a livello individuale, familiare, ambientale, sociale, culturale e storico. Infatti, all'interno di una prospettiva bio-ecologica dello sviluppo umano, i fattori protettivi si intrecciano fra varie dimensioni: il soggetto (con i propri costrutti interni ed il significato che ad essi attribuisce); il processo di relazione tra persona e microsistemi e mesosistemi; l'influenza dei diversi contesti di vita, ossia dell'esosistema e del macrosistema (Brofenbrenner, 1986; Terrisse, 2000). Il superamento di una visione deterministica si ritrova anche in alcuni sviluppi degli studi sull'attaccamento, aspetto strettamente legato, come accennato, alla teoria della trasmissione intergenerazionale del maltrattamento. In letteratura, infatti, viene proposto il costrutto di 'attaccamenti multipli' che attribuisce rilevanza ai legami che nel corso della vita un individuo instaura anche con persone diverse dall'ambiente familiare. La rilevanza di tali attaccamenti risiede nella loro capacità di contribuire ad una riformulazione e ridefinizione nella mente del bambino delle precedenti rappresentazioni affettive, in quanto la relazione con uno o più adulti significativi può costituire una linea di attaccamento sicuro in grado di compensare l'insicurezza o la disorganizzazione dell'attaccamento di altre relazioni. In questo scenario si situa il modello di attaccamento flessibile e multi-determinato proposto da Palacio-Quintin (2000), in cui, sostanzialmente, si sottolinea come i modelli operativi interni dei bambini si consolidino e si ricostruiscano durante l'intero corso della vita, sulla base delle nuove esperienze sociali, relazionali, familiari, consentendo un'evoluzione delle modalità di interazione.

Tali assunti hanno una ricaduta rilevante a livello di pratiche di intervento, soprattutto nell'ambito del lavoro socio-educativo con minori che hanno sperimentato relazioni disfunzionali e/o violente con le figure genitoriali. Partendo dal trauma, l'approccio della resilienza arricchisce le classificazioni diagnostiche, allargando lo sguardo alla

valorizzazione delle risorse, delle competenze e dei fattori di protezione. Lo stesso concetto di vulnerabilità non si riduce solo al confronto con i fattori di rischio, con i problemi o la patologia, ma viene analizzato all'interno di un modello multidisciplinare più ampio che considera le potenzialità dei soggetti in età evolutiva e le loro strategie per far fronte alle situazioni difficili (Groteberg, 1995; Masten, Powell, 2003).

In tale direzione, è interessante notare come alcuni autori (Pourtois, Desmet, 2006) utilizzino il costrutto di 'ben-trattamento' al posto di 'mal-trattamento', in un'accezione che evidenzia come: «bientraïtance rime ici avec resilience» (*ivi*, p. 10), in quanto entrambi sono processi che non possono darsi nel vuoto sociale, infatti: «pour s'en sortir quand on a connue des situations de vie difficiles on a besoin de mains tendues, de relations d'attachement multiples et sécurisantes, facteurs de protection majeurs pour (re)construire des modèles d'interaction soi-autres propices au développement. Fi donc du fatalisme et du pessimisme. Les éléments fondamentaux de résilience se situent tout à la fois au sein du milieu familial et dans le support social» (*ibidem*). E, dunque, proprio il bisogno di mani tese, di relazioni di attaccamenti multipli e rassicuranti e di fattori di protezione si configura come essenziale e richiede strategie di intervento anti-deterministiche che permettano di affrontare le situazioni di rischio e le avversità e di ricostruire modelli di interazione favorevoli alla crescita.

In tale direzione, varie indagini empiriche hanno esplorato le dimensioni di efficacia delle prassi operative e, in particolare, per ciò che concerne gli esiti e gli effetti dell'intervento educativo residenziale. Alcuni studi longitudinali (Huefner, Ringle, Chmelka, Ingram, 2007) hanno focalizzato l'attenzione sull'efficacia della capacità di migliorare, a lungo termine, i problemi connessi allo sviluppo della personalità e della condotta in adolescenti vittime di maltrattamento e abuso, anche nell'ottica di prevenire il rischio di trasmissione intergenerazionale della violenza, rilevando, per un ampio campione di 211 soggetti, a distanza di diversi anni dal termine del percorso educativo in comunità, una correlazione significativa tra la diminuzione dei fattori di rischio connessi all'esposizione alla violenza (come l'abuso di sostanze, comportamenti devianti, disturbi nella sfera relazionale, ecc.) e il periodo di cura (tra i 18 e i 24 mesi) trascorso in comunità. Nello specifico, è stato evidenziato come alcuni degli aspetti più importanti che contribuiscono al raggiungimento di esiti positivi siano la costruzione

di relazioni ‘sane’ e funzionali e l’apprendimento di modalità costruttive di gestione dei conflitti e dell’aggressività, soprattutto perché la comunità offre la possibilità di sperimentare e vivere queste dimensioni non in astratto, ma ogni giorno, nella quotidianità.

Holden *et al.* (2010) descrivono alcuni principi ed approcci ‘*evidence-based*’ che dovrebbero orientare le pratiche e gli interventi nei servizi educativi residenziali, in quanto validati e riconosciuti dalla letteratura scientifica come elementi di massima efficacia per la buona riuscita dei percorsi educativi. I principali sono:

- un approccio *developmentally focused*, ossia centrato sulle potenzialità di sviluppo del minore;
- un approccio *relationship based*, ossia centrato sulla costruzione di relazioni significative che sappiano promuovere nei minori fiducia e sicurezza;
- un approccio *competence centered*, focalizzato sull’aiutare i minori ad acquisire competenze, abilità e autonomie per far fronte alle diverse sfide della vita quotidiana;
- un approccio *trauma informed*, che tiene conto nella progettazione di tutte le attività, le *routines* e le interazioni quotidiane dell’impatto che i traumi infantili hanno avuto sullo sviluppo e sulla crescita dei minori; declinandosi anche nell’organizzazione di un ambiente ispirato alla cultura della non violenza;
- un approccio *ecologically oriented*, ossia centrato sull’intero sistema di relazioni che coinvolge e influenza la vita dei minori e del loro contesto di riferimento;
- un approccio *family involved*, che prevede, nei casi in cui sia possibile, il coinvolgimento della famiglia nel percorso educativo del minore, considerato come un importante indicatore di successo dell’intervento.

Si può affermare che i principi delineati costituiscono un framework di riferimento utile, non solo nei servizi educativi residenziali (considerata la loro trasversalità) al fine di promuovere la funzione educativa, riparatoria e di sostegno dei programmi e dei progetti di intervento.

## **I modelli e le forme di intervento: costruire qualità ed efficacia**

Nel primo paragrafo sono state prese in esame le diverse tipologie di servizi attivati per la protezione e la tutela dei minorenni presi in carico per maltrattamento, indicati nell'indagine nazionale del 2015, da cui è emersa una percentuale significativa del ricorso all'accoglienza in comunità, all'affidamento familiare e ad interventi educativi territoriali/domiciliari. A tal proposito, nel documento elaborato dalla Commissione consultiva per la prevenzione e la cura del maltrattamento sui minorenni, istituita dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2015), si mette in evidenza, da un lato, la forte discontinuità dei servizi e degli interventi a livello territoriale e, dall'altro lato, la settorializzazione delle azioni e la conseguente carenza di una presa in carico integrata di situazioni complesse di maltrattamento ed abuso, oltre che la scarsa promozione di attività di consulenza, supervisione e formazione ai servizi e di lavoro di rete. Nello specifico, a livello di prevenzione primaria, le difficoltà si concentrano sulla qualità delle strutture e delle professionalità che dovrebbero essere in grado di intercettare i fattori che possono determinare il rischio di maltrattamento e abuso sui minori, oltre che la precocità delle segnalazioni. Per ciò che concerne, invece, l'accoglienza residenziale, incrociando i dati con quelli pubblicati nel 2017 dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (raccolti in collaborazione con le Procure presso i Tribunali per i Minorenni) sui minori fuori famiglia, si evincono alcuni aspetti interessanti, in particolare:

- un incremento del numero dei minori presenti nelle strutture educative residenziali (21.035 al 31 dicembre 2015, a cui si aggiungono 1.940 ospiti neomaggiorenni di età compresa tra i 18 e i 21 anni);
- le motivazioni dell'inserimento in comunità, che avviene, nella maggioranza dei casi (57,8%), a seguito di provvedimento dell'autorità giudiziaria, nettamente prevalente rispetto alla percentuale di collocamenti di natura consensuale (13,7%).

Quest'ultimo aspetto richiama l'urgenza e la gravità di situazioni che rendono ineludibile l'allontanamento dalla famiglia di origine; situazioni presumibilmente caratterizzate da elementi di disagio e

pericolo per il minore. Nonostante la complessità delle problematiche da affrontare e la significatività dei numeri riportati, il panorama delle strutture residenziali per minori in Italia presenta, però, ancora approcci e tipologie variegati, diversi da regione a regione, da caso a caso, in quanto sono assenti indicazioni e parametri univoci a livello nazionale; infatti, il già citato documento della Commissione consultiva (2015) sottolinea come questo determini grande disomogeneità, oltre che discontinuità e precarietà delle figure professionali che operano al loro interno, nonché una loro formazione non sempre specifica.

Relativamente, invece, alle famiglie affidatarie, le criticità più evidenti messe in luce sono legate al reperimento di famiglie disponibili idonee a prendersi cura di minorenni in difficoltà in un'ottica di sostegno, rivolta anche alla famiglia di origine.

Inoltre, appare opportuno fare un accenno anche al dispositivo dell'«educativa domiciliare», che, come si è visto, viene ampiamente utilizzato per la protezione e la tutela dei minori vittime di maltrattamenti e violenza, nell'ottica di prevenzione dell'allontanamento e della territorialità dell'intervento, declinandosi nella presenza di un educatore per un definito numero di ore settimanali. La finalità principale è quella di «percorrere un lavoro con la famiglia in termini di crescita e promozione delle risorse interne» (Serbati, 2014, p. 5). In questo caso le potenzialità di questo modello partecipativo di intervento si scontrano con il suo difficile riconoscimento istituzionale e normativo e con gli scarsi dati a disposizione circa la sua diffusione a livello nazionale e la relativa valutazione degli esiti.

Alla luce degli elementi esaminati, quali possono essere, dunque, le piste da seguire per promuovere sinergie costruttive tra ricerca, politiche e servizi?

Concentreremo l'attenzione su tre traiettorie principali, ossia:

- la diffusione di buone prassi e conoscenza scientifica;
- la valutazione della qualità per ottimizzare le risorse e migliorare servizi ed interventi;
- la necessità di garantire spazi di ascolto e di partecipazione attiva.

In merito al primo punto, è ormai riconosciuta l'importanza di una prospettiva dialogica che sappia far comunicare, in un'ottica di arricchimento reciproco, la ricerca e la pratica educativa. Infatti, documentare i dati a disposizione, anche in chiave comparativa, circa la

rilevazione di modelli, esperienze e buone prassi mediante percorsi di valutazione di processo e di esito rappresentano le direzioni e gli orizzonti verso cui la ricerca educativa dovrebbe muoversi. Ciò comporta la necessità di sistematizzare le conoscenze che già si possiedono, unitamente alla raccolta di prove confermatrice circa l'efficacia di determinati metodi e pratiche professionali.

Allo stesso tempo, la promozione della conoscenza scientifica tra i responsabili politici e i professionisti consente di accrescere la capacità di impiegare i risultati della ricerca per favorire lo sviluppo di sperimentazioni controllate e di una cultura della valutazione (Viganò, 2016). Altrimenti, il rischio che si corre è quello ribadito dalla World Health Organization (2015, p. 54): «dove i protocolli di servizio sono basati esclusivamente sull'intuizione, sugli aneddoti o sulle considerazioni politiche, senza che venga presa in considerazione l'evidenza scientifica, i servizi potrebbero non solo essere inefficaci, ma anche potenzialmente dannosi. È perciò importante che gli interventi basino le proprie fondamenta su una teoria appropriata e vengano progettati secondo la miglior evidenza scientifica disponibile».

È, altresì, chiaro che quando si parla di evidenza scientifica occorre considerare la particolarità e la complessità dei fattori in gioco nell'ambito del tema trattato e la conseguente difficoltà di misurare l'impatto e gli effetti degli interventi mediante disegni sperimentali. Riveste, quindi, grande importanza la capacità di combinare ed integrare fonti e criteri plurimi di indagine ed analisi, valorizzando e promuovendo anche le pratiche riflessive dei professionisti, i processi ed i vissuti soggettivi dei protagonisti. In linea con tali assunti, i percorsi di ricerca partecipata, che si avvalgono di metodi misti in uno stesso disegno di ricerca, possono costituire spazi ed opportunità di incontro e di vicendevole sviluppo per ricercatori e operatori, in quanto: «la cooperazione fra attori eterogenei per ruolo, background e risorse – impegnati in modo consapevole in una trasformazione delle pratiche concettualmente fondata ed eticamente orientata, che contestualmente produca sapere pedagogico – sollecita una riflessione sul piano metodologico, in quanto la co-costruzione di modelli di intelligibilità pone in primo piano il tema dell'attribuzione condivisa di significati a un medesimo oggetto di studio attraverso l'articolazione di prospettive e quadri di riferimento diversi e richiede una chiarificazione, secondo criteri di compatibilità e



complementarietà, della dialettica mezzi-fini sottesa ai differenti approcci coinvolti» (Grange, 2017, p. 72).

Strettamente legata agli aspetti appena esaminati, la seconda traiettoria/pista proposta è relativa alla funzione educativa della valutazione, nella sua capacità di migliorare la qualità delle politiche e dei servizi. Un programma/progetto/servizio di prevenzione e/o intervento necessariamente coinvolge diversi attori/stakeholder potenzialmente interessati alla valutazione; in tale prospettiva, prendendo spunto da Leone e Prezza (2014), possiamo individuarne alcuni, come: a) la parte politica/legislativa, interessata alla rilevanza sociale del problema sul quale interviene il progetto; b) la parte amministrativa/programmatica, attenta alle questioni di bilancio ed ai costi degli interventi oltre che alla loro efficienza (rapporto costi/benefici); c) gli operatori, interessati all'efficacia, ossia all'effettivo raggiungimento degli obiettivi attraverso la metodologia impiegata e l'impatto nei beneficiari e nei sistemi in cui questi sono inseriti; d) gli utenti/destinatari, interessati all'accessibilità dell'intervento e al rispetto della dignità e dei diritti. Soprattutto nell'ambito degli interventi rivolti alla prevenzione ed alla presa in carico dei minori vittime di violenza riveste particolare importanza l'adozione di una valutazione di processo che renda possibili aggiustamenti in itinere e fornisca informazioni utili per un eventuale miglioramento o rimodulazione dell'intervento/progetto, rispondendo ai seguenti quesiti (*ivi*, pp. 144-145):

- l'intervento sta raggiungendo i destinatari e le attività realizzate sono conformi alle attività progettate? Ci sono ostacoli e di quale natura che causano divergenza fra quello che è realizzato e quello che è stato progettato?
- le risorse materiali e finanziarie impiegate sono sufficienti e le figure professionali coinvolte sono adeguate per svolgere i compiti richiesti? Quali sono le caratteristiche dell'ambiente, dell'organizzazione, degli operatori e del target che facilitano il progetto? Quali aspetti del progetto si stanno rivelando più utili e quali meno?
- l'intervento si è mostrato efficace – e rispetto a quali indicatori di risultato o *outcome* – e a quali condizioni può essere riprodotto? Quali cambiamenti sta apportando il progetto ai vari soggetti coinvolti?

Come già detto, si sottolineano anche in questo caso possibili difficoltà dei percorsi valutativi legate alla peculiarità dei destinatari dell'intervento e alla multidimensionalità del problema, ma ciò che è fondamentale promuovere è lo sviluppo di un atteggiamento maggiormente rigoroso rispetto all'analisi ed alla lettura dei risultati e, al contempo, attento all'autoriflessione da parte dei diversi soggetti che, a livello macro e micro, partecipano all'implementazione di progetti ed azioni educative. In tale accezione, la valutazione consente di legittimare e migliorare le pratiche educative, rendendo visibili e comunicabili all'esterno gli esiti del lavoro svolto, stimolando una maggiore consapevolezza negli operatori in merito all'efficacia delle azioni intraprese.

Proprio la dimensione della partecipazione, che rappresenta la terza traiettoria esplorata, acquista particolare rilievo; partecipazione intesa come coinvolgimento attivo dei vari soggetti (istituzionali, professionali e non) ai processi di ricerca, di valutazione e decisionali per la definizione di programmi, linee guida e standard operativi. Tra i vari soggetti è importante valorizzare anche il prezioso ruolo di chi ha vissuto direttamente l'esperienza dell'accoglienza in comunità o in affido; ragazzi e ragazze che in tanti casi hanno sperimentato il vivere in famiglie disfunzionali o all'interno di pratiche relazionali violente e che da queste sono stati allontanati ma su cui hanno probabilmente tanto da dire, narrare, ragionare, condividere. Diversi filoni di ricerca hanno riconosciuto l'importanza di ascoltare la voce e il punto di vista dei giovani che transitano nel sistema di tutela attraverso la raccolta delle loro testimonianze, in quanto le pratiche partecipative sostengono processi di resilienza e di *empowerment* e permettono di mettere a fuoco con maggiore precisione i fattori su cui investire per migliorare le azioni messe in campo.

## **Riflessioni conclusive e prospettive**

Alcuni spunti conclusivi di riflessione scaturiscono proprio dalla partecipazione attiva degli adolescenti protagonisti dei processi di cura e di tutela; in particolare si farà riferimento al documento *In viaggio verso il nostro futuro. L'accoglienza fuori famiglia con gli occhi di chi l'ha vissuta* (2017), sostenuto dall'Autorità garante per l'infanzia e

l'adolescenza, dal *Care Leavers Network Italia* e dall'Associazione Agevolando<sup>1</sup>.

Sono stati scelti solo alcuni brevi stralci dalle raccomandazioni elaborate dai giovani *care leavers* che si ritengono significative in riferimento agli snodi ed alle traiettorie percorse fin qui.

Spesso ci troviamo a provare dei sensi di colpa: verso chi ci ha fatto nascere, verso chi ci ha accompagnati per un tratto della nostra vita, verso i nostri fratelli e verso noi stessi. Occorre poter lavorare su noi stessi per conoscere ed imparare quali sono i nostri limiti e le nostre potenzialità, provando a confrontarci con il nostro passato, per capire quali siano i modelli cui vogliamo avvicinarci e quali quelli da cui vogliamo distanziarci... (*ivi*, p. 12).

Dobbiamo imparare ad accettare le nostre storie così come sono, accettando i limiti nostri e degli altri, familiari compresi. Incoraggiateci a rendere la nostra storia un punto di forza ... È vero che abbiamo vissuto a volte anche situazioni drammatiche però, in ogni caso, le nostre famiglie ci rimangono dentro. Se e dove è possibile, riteniamo che sia importante supportarle, accompagnando non solo noi ragazzi. Non ha senso che noi facciamo un percorso e poi se si torna a casa è tutto come prima (*ivi*, p. 17).

Non vogliamo sentirci responsabili della situazione che abbiamo vissuto e per la quale noi stessi siamo vittime. Non vogliamo più andare a scuola e trovarci a dover fare un tema sulla nostra famiglia senza sapere cosa scrivere. Vogliamo far capire a chi ci ascolta che non siamo dei mostri, ma dei ragazzi normalissimi che spesso non hanno nessuna colpa per essere fuori famiglia. Abbiamo un problema, non siamo un problema (*ivi*, pp. 22-23).

1 Il Care Leavers Network Italia è una rete di ragazzi e ragazze tra i 16 e i 25 anni che vivono o hanno vissuto un periodo della loro vita in comunità o in affido e che sono stati coinvolti in un percorso di partecipazione e di cittadinanza attiva con lo scopo di promuovere momenti di scambio e di riflessione e di proporre indicazioni e suggerimenti per orientare e migliorare le politiche e gli interventi.

Il documento elaborato è reperibile nel sito: [http://garantedirittipersonaminori.consiglio Veneto.it/gestione/documenti/doc/in\\_viaggio\\_verso\\_nostro\\_futuro\\_CLN\\_book\\_web.pdf](http://garantedirittipersonaminori.consiglio Veneto.it/gestione/documenti/doc/in_viaggio_verso_nostro_futuro_CLN_book_web.pdf).

Le parole dei ragazzi ci restituiscono la forza della resilienza e della possibilità/capacità di riscrivere in termini positivi la propria storia nell'apertura di varchi educativi praticabili e percorribili.

## Riferimenti bibliografici

- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2017), *La tutela dei minorenni in comunità. La seconda raccolta dati sperimentale elaborata con le procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni*.
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza e Agevolando (2017), *In viaggio verso il nostro futuro. L'accoglienza "fuori famiglia" con gli occhi di chi l'ha vissuta*.
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2015), *Prendersi cura dei bambini e degli adolescenti vittime di maltrattamento. Documento di proposta*, Tipografia Legatoria Rossini, Roma.
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Cismai e Fondazione Terre des Hommes Italia (2015), *Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia. Risultati e Prospettive*.
- Brofenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.
- Cicchetti D. (2010), "Resilience under conditions of extreme stress. A multilevel perspective", *World Psychiatry*, 3: 145-154.
- Cimino S. (2002), "La trasmissione intergenerazionale del maltrattamento. Un quadro teorico", *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 3: 35-53.
- Grange T. (2017), "Ricerca pedagogica e intelligibilità delle pratiche educative", *Nuova Secondaria Ricerca*: 70-73.
- Groteberg E. (1995), "A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit", *Early Childhood Development: Practice and Reflection*, 8, Bernard van Leer Foundation.
- Holden M.J., Izzo C., Nunno M., Smith E.G., Thomas E., Holden J. C. e Kuhn F. (2010), "Children and Residential Experiences. A Comprehensive Strategy for Implementing a Research-Informed Program Model for Residential Care", *Child Welfare*, 89, 2:131-149.
- Huefner J.C., Ringle J.L., Chmelka M.B. e Ingram S.D. (2007), "Breaking the cycle of intergenerational abuse. The long-term impact of a residential care program", *Child Abuse & Neglect*, 31: 187-199.
- Kaufman J. e Zigler E. (2008), "Do abused children become abusive parents?", *American Journal of Orthopsychiatry*, 1: 186-192.
- Lecomte J. (2010), *La résilience. Se reconstruire après un traumatisme*, Ed. Rue d'Ulm, Paris.

- Leone L. e Prezza M. (2014), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- Milani P. e Ius M. (2010), *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.
- Palacio-Quintin E. (2000), “Les relations d’attachement multiples de l’enfant comme élément de résilience”, in Pourtois J.P. e Desmet H., *Relation familiale et résilience*, l’Harmattan, Paris.
- Pandolfi L. (2015), *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l’accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*, Guerini, Milano.
- Pourtois J.P. e Desmet H. (2006), *La bientraitance en situations difficile. Comment soutenir des enfants et adolescents vulnérable*, l’Harmattans, Paris.
- Serbati S. (2014), “Famiglie vulnerabili: un’esperienza di educativa domiciliare”, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 5-20.
- Terrisse B. (2000), *The resilient child. Theoretical perspective and a review of the literature*, Pan-Canadian Education Research Agenda, Ottawa.
- Unicef (2017), *A familiar face. Violence in the lives of children and adolescents*, Division of Data, Research and Policy, New York.
- Vanistendael S. e Lecomte J. (2000), *Le bonheur est toujours possible. Construire la résilience*, Bayard, Paris.
- Viganò R. (2016), “Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali”, *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, 16: 71-84.
- World Health Organisation (2006), *Prevenire il maltrattamento sui minori: indicazioni operative e strumenti di analisi*.

## Una storia di ordinario maltrattamento

di Elisabetta Musi

Quando Caterina si sposò con Enrico pensò, come ogni giovane sposa, di aver coronato un sogno, che poi si trasformò in un incubo e in una trama carsica di piccole grandi violenze seguite da scuse e pentimenti, una trama lunga quasi trent'anni, prima che Caterina riuscisse a capire in che intrighi affettivi era finita.

Dopo i primi mesi uno schiaffo: ma perché? chiese lei. Non so, non ci ho neanche pensato. Forse l'ho visto fare nei film, fu l'incredibile risposta...

Non fu l'unico episodio ma per quel misto di senso di colpa, vergogna, difficoltà a uscirne Caterina si limitò ad allontanarsi da casa per un anno tornando dai suoi. Sua madre aveva capito ma a sua volta pensava si dovesse dare ancora fiducia alla coppia. Quando Caterina tornò indietro le cose erano un po' cambiate... Ma rimanevano in lei domande irrisolte e questioni di cui in casa non si riusciva a parlare. "io non ricordo niente della mia infanzia fino all'età di 14 anni", le disse un giorno il marito. Doveva essere successo qualcosa di terribile almeno fino all'adolescenza, pensò Caterina, che nel frattempo aveva fatto della sua attività di volontariato in un centro antiviolenza l'occasione per capire quanto avveniva in casa. E così, anno dopo anno, si trovò a raccogliere i pezzi di un puzzle infinito. Un giorno la suocera le confidò che, penultima figlia di una nidiata di 9, era stata a lungo picchiata da tutti: prima dai genitori e poi dai fratelli. "Ma una volta andava così", si limitò a concludere.

Caterina non capì subito la connessione tra questa storia e il fatto che la suocera le aveva detto con rammarico di aver molto picchiato la figlia, Rosalba di 6 anni maggiore di Enrico, fino a quando questa,

all'età di 19 anni, aveva deciso di lasciare la famiglia e di cercare lavoro a 200 km di distanza.

Dopo diversi anni di matrimonio Caterina e Enrico ebbero un primo figlio, e dopo pochi anni un secondo.

Tra lei e il marito la situazione era sempre tesa, a rischio di conflitto. Una parola detta male, un affaticamento lavorativo di troppo ed erano liti furiose, con reazioni così violente e accecate da non fermarsi nemmeno davanti agli occhi dei figli, spaventati e increduli. Eppure Enrico sapeva anche essere un marito affettuoso e un padre premuroso. Almeno fino a che la situazione in casa era tranquilla. Poi le volte in cui trasaliva con i figli – non molto frequenti per la verità – applicava “punizioni” che diremmo di altri tempi: chiudeva i bambini in camera a luci spente o fuori di casa al freddo o alla pioggia. Caterina, sostenuta dal desiderio di una svolta che sembrava sempre imminente ma che poi finiva per deludere le aspettative, tirava avanti cercando di illuminare quello che percepiva come un passato oscuro, che faceva continuamente capolino nel presente.

Si domandava perché le rare volte in cui la cognata tornava a trovare i genitori ormai ottantenni non li risparmiasse da rispostacce rancorose e imbarazzanti per i presenti, risposte e maltrattamenti verbali ai quali i genitori non replicavano mai. Una volta Caterina ebbe il coraggio di chiedere alla suocera perché tollerasse tutto ciò e questa: “Eh... Rosalba è stata molto picchiata, forse mi merito questa sua rabbia incontenibile”.

A lungo Caterina pensò che il marito fosse stato risparmiato, che la sorella fosse stata una presenza-parafulmine. D'altra parte questo spiegava perché Rosalba, pur quarantenne, era ancora piena di gelosia e risentimento nei confronti del fratello, che a sua volta si limitava a tollerarla senza mai replicare.

Intanto Caterina nel Centro antiviolenza ascoltava storie di donne maltrattate, dei loro figli, di ferite di cui non si riusciva a scorgere l'incidenza nelle vite dei piccoli, di silenzi lunghi decenni. Un giorno ne riferì a sua mamma la quale con un filo di voce le disse che anche lei da piccola, ormai 60 anni fa, aveva ricevuto “attenzioni morbose e sgradevoli” dal calzolaio del paese e che riferendone a casa era stata oltretutto sgridata dai genitori per aver gettato discredito su una brava persona.

Sempre più incredula per storie che si rivelavano improvvisamente molto diverse da come le conosceva, Caterina continuava a raccogliere i pezzi del suo puzzle familiare. Un giorno sentì dalla madre che quando questa era piccola una minaccia di punizione era che le avrebbero lavato la bocca col sapone e ricordandosi di aver sentito dire dal figlio che il padre un giorno gli aveva lavato la bocca col sapone, chiese a Enrico se fosse mai capitato a lui da piccolo: sì.

Alla soglia dei 50 anni una pesante depressione indusse il marito a rivolgersi ad uno psicoterapeuta per fronteggiare il male. Enrico, che non era mai riuscito nella vita ad essere appagato e contento di nulla, aveva messo sotto la lente di ingrandimento la sua storia, per capire quell'insoddisfazione cronica che la depressione aveva enormemente acuito. Ma il percorso a ritroso arrivò fino alla soglia dei suoi 14 anni, intravedendo un abuso che però rimase senza il ricordo dell'autore.

Caterina si confermò che si trovava di fronte ad una sorta di scatola nera, incistata nelle profondità del marito, in cui – insieme a tragedie forse inenarrabili – era stata congelata ogni possibilità di serenità, che nemmeno il matrimonio, un lavoro sicuro e due splendidi figli erano riusciti a riscattare. L'analisi si era interrotta in occasione della morte della mamma di Enrico, con cui lui aveva sempre litigato violentemente, fino a un mese dalla morte improvvisa avvenuta all'età di 94 anni. Caterina non si spiegava perché quell'anziana donna non suscitasse un po' di tenerezza nel figlio, che si rapportava con lei come si rapporta un bambino con una giovane madre. E lì si accorse che il comportamento del marito nei confronti della madre era per certi versi lo stesso che teneva con lei: provocatorio e in attesa di riconoscimento. Ogni volta che la madre criticava qualcosa del figlio, così come ogni volta che Caterina obiettava qualsiasi cosa al marito, anche la più innocua o insignificante, scattava una reazione sproporzionata. Proprio come quando un figlio provoca e in fondo chiede a un genitore di essere accolto, riconosciuto, amato, apprezzato proprio perché è altro dal genitore. Quindi Enrico era ancora in cerca di quel riconoscimento che evidentemente non aveva mai avuto. Non solo, un giorno Enrico disse a Caterina: “dovresti ritenerti fortunata, perché in fondo quando dici qualche stupidata non ti ho mai picchiata come fanno altri”, “Altri chi?” – gli domandò Caterina – “io non ne conosco...”.



Turbata da quell'affermazione giorni dopo chiese al marito se per caso i suoi genitori litigando si picchiavano, lui colto alla sprovvista rispose semplicemente di sì.

Allora era quello il sigillo sulla scatola nera, quello o qualcosa di molto vicino e drammaticamente doloroso. E in effetti, la sorella se ne era andata di casa quando Enrico aveva appunto 14 anni. Probabilmente fino a quell'età Enrico aveva vissuto una realtà familiare impregnata di violenze: tra i genitori, nei confronti della sorella e forse anche nei propri confronti. Poi era diventato un figlio latitante, sempre fuori casa, e da quel momento gli anni della sua adolescenza tornavano ad essere in chiaro, finalmente ricordabili.

Alla fine il puzzle risultava completo: i traumi infantili subiti da Enrico nell'infanzia avevano tenuto in scacco tutta la sua vita, impedendogli di gioire di ogni cosa o anche semplicemente di essere sereno. Con i figli e la moglie aveva replicato quello che aveva visto e subito, come un calco originario che dà forma a tutte le esperienze successive...

Una storia come tante. Costruita mettendo insieme pezzi di storie conosciute da vicino, apprese dalle operatrici dei servizi nel corso di formazioni e supervisioni, analizzate per studi e ricerche. Una storia come tante che forse non conosciamo e che ci vivono accanto, in cui il male si impasta col bene e si mimetizza. Storie per certi versi subdole, difficili da stanare, da prevenire e da curare...

Come scrive Alice Miller raccontando la sua vicenda: «ho capito che ero stata maltrattata da bambina perché i miei genitori, durante la loro infanzia, avevano sperimentato qualcosa di simile e nello stesso tempo appreso a considerare quest'abuso come un'educazione impartita per il loro bene» (Miller, 1980a, p. 12).

Chi subisce violenza dalle persone che ama rimane confuso per anni. E quando si rende conto di avere il diritto di affermare la propria innocenza di fronte al male (Ravasi Bellocchio, 1992), oltre a patire un conflitto di fedeltà (in un qualche modo deve dissociarsi, rompere una continuità affettiva), non sa dove mettere quel dolore, cosa farne, come renderlo innocuo, se proprio non riesce a liberarsene. E intanto passano anni, anni in cui chi vive con questa «bestia nel cuore» (Comencini, 2007) compie scelte importanti, che implicano altre persone. Così il male si trasferisce di generazione in generazione...

Ripercorrere alcuni passaggi della vicenda di Enrico e Caterina, a tratti paradigmatica di tante analoghe storie, può fornire l'occasione per compiere alcune riflessioni e approfondimenti. Così che la sofferenza dei suoi protagonisti non sia passata invano.

**“Dopo i primi mesi uno schiaffo: ma perché? chiese lei. Non so, non ci ho neanche pensato. Forse l’ho visto fare nei film...”**

Lo si dice spesso: al fondo di comportamenti aggressivi e violenti, di reazioni inconsulte e irragionevoli sta una trascuratezza o, peggio, un'inconsapevolezza della propria vita emotiva, della fragilità del proprio mondo interiore o, come in questo caso, una carenza di strumenti con cui gestire, filtrare l'irruenza di umori ed emozioni sollecitate da conflitti e provocazioni. Quando una parola eccessiva, un affronto di troppo, richiamano echi di ricordi dolorosi e lontani, attivano schemi di comportamento incontrollabili e disattivano la capacità di “tenuta” delle proprie reazioni, si rimane “senza parole” col rischio di passare ad un altro registro comunicativo, quello legato all'azione. Si crea come un cortocircuito che allenta il controllo della situazione. Chi compie un gesto violento non è che non ne abbia la responsabilità, ma – come spiega il criminologo Duccio Scatolero – quel gesto è frutto di condizioni e progressive desensibilizzazioni che si conseguono nel tempo. «Pensare agli autori di comportamenti anormali come individui “speciali”, portatori di una qualche diversità particolarmente accentuata, non aiuta a capire ciò che accade. Non tutti i violenti sono speciali, molti di loro sono del tutto normali ed è proprio il fatto che ci assomiglino così tanto a preoccupare, oggi, in modo così inquietante» (Scatolero, 2015, p. 30).

Questa «contiguità tra violenza e normalità rappresenta l'aspetto più scoperto della conoscenza (scientifica e non) dei fenomeni umani di aggressione» (ivi, pp. 55-56). Per prevenirla occorre sforzarsi di capire quali sono le condizioni che possono portare qualcuno a colpire, quali le fragilità personali e cosa accade quando si scivola nella violenza. E occorre anche riflettere sul fatto che i germi della violenza non stanno solo dentro le persone, ma da queste affiorano finendo per inquinare le relazioni, in cui in genere si danno indizi nefasti prima

che la violenza prorompa. «Condizionati dalla ricerca del guasto che a tutti i costi deve essere presente nelle persone in azione, ci scordiamo che anche le relazioni fra le persone si possono guastare e spingere i loro interpreti a compiere atti e fatti negativi» (ivi, p. 32). Le ferite che mortificano le relazioni hanno sempre un'origine decentrata, un terreno di incubazione tanto più problematico e decisivo quanto più coincidente con i primi anni di vita, quando il bisogno di basi sicure a cui appoggiarsi per costruire la propria identità è più forte e gli apprendimenti più radicali.

Il bisogno di intessere relazioni affettive è un'esigenza insita nella natura umana. Gli individui non solo non sono fatti per vivere da soli, ma realizzano più pienamente i processi di crescita e di sviluppo all'interno di relazioni di attaccamento e di cura affettiva. «Gli uomini dedicano gran parte del loro tempo di vita e delle loro energie per costruire, mantenere, sviluppare e arricchire relazioni con altri uomini. Se ne sono privi, sono perduti e se, per strada, ne smarriscono qualcuna, vivono un acuto senso di deprivazione. Ma, prima di venire del tutto perse, le relazioni subiscono piccoli guasti e rotture, o incrinature, che richiedono cure e sforzi di aggiustamento. È questo, in genere, il terreno in cui la violenza si affaccia a proporsi come possibile (e facile) riparazione: la tentazione è per uno strappo più forte e netto, capace, con la forza, di rimettere le cose a posto. In realtà sono mille altre le facce tentatrici con cui la violenza si presenta in scena; sempre, però, la scena è data dall'incontro tra due (o più) persone. E, dunque, di lì bisogna partire per affrontare seriamente il tema» (Scatolero, 2015, p. 17). Le relazioni sono i contesti in cui si impara e si verifica il bene e il male: da relazioni che fanno male non si può imparare la dedizione al bene.

Manca una cultura diffusa delle relazioni interpersonali, delle loro dinamiche, della manutenzione di cui necessitano, della loro protezione dai guasti e della tutela della loro qualità.

Manca un insegnamento sistematico ad aver cura fin da piccoli di emozioni e sentimenti, constatandone la centralità nei comportamenti, nei vissuti, nella relazione con se stessi e con gli altri; dotando i soggetti di un lessico per riconoscerle e nominarle senza esserne sopraffatti, di strumenti per esercitare una scelta determinata dalla razionalità e dalla coscienza piuttosto che da impulsi istintivi, irrazionali, irrefrenabili.

La letteratura su questi temi abbonda ma scarseggiano gli ambiti di apprendimento, che non possono essere né solo teorici, né *una tantum* e neppure declinati in pur importanti analisi ex post, per comprendere disturbi comportamentali, inter e intrapersonali (Iori, 2008).

E tuttavia, se i moti del cuore sono una dimensione insopprimibile dell'umano, se le tonalità emotive sono la base dell'intera vita psichica (esse rappresentano la forma più semplice e originaria in cui la vita umana diventa cosciente di sé stessa, come sostiene Bollnow, 2009) non si può non tenerne conto nei processi di apprendimento, in famiglia, a scuola.

Anche perché là dove non si *coltiva* un *sapere* dei sentimenti (Iori, 2009), non solo si rimane sprovvisti di un essenziale, ma si finisce per attingere indicazioni da quel dispensario a basso costo di elaborazione personale che coincide con una spettacolarizzazione della vita emotiva. Così probabilmente deve essere accaduto a Enrico, che in cuor suo deve essersi chiesto: come si placa un contrasto? Come si gestisce un conflitto che cresce? Come si riporta il silenzio rompendo un'*escalation* sempre più insopportabile?

### **“...per quel misto di senso di colpa, vergogna, difficoltà a uscire...”**

Alexander Lowen definisce il senso di colpa “l’emozione che giudica” (Lowen, 1991, p. 71) e raramente il giudizio che serba è benevolo, al contrario esso in genere dà origine alla percezione di inadeguatezza e a vissuti di tradimento nei confronti delle aspettative delle persone che costituiscono un riferimento importante. I suoi effetti sono una sorta di ripiegamento su di sé, di chiusura e isolamento. Il filosofo francese Jean-Paul Sartre ha sottolineato come nella vergogna il soggetto patisca un’autoriflessività giudicante: l’oggetto su cui si posa l’attenzione non è una cosa del mondo, bensì l’io stesso, o meglio, il *per-Sé* (Sartre, 2002). Chi prova vergogna si vergogna di sé. «E tuttavia, la vergogna è sempre assolutamente vergogna di fronte a qualcuno. Essa mi parla del mio essere-per-altri, si annida in me nell’istante in cui mi accorgo che gli Altri mi guardano, poiché “con lo sguardo d’altri [...] io non sono più padrone della situazione”. Nell’essere-guardato da altri e nell’essere sottoposto al loro giudizio consiste l’essenza

della vergogna, che produce alienazione. È dunque il sentimento dell'essere oggetto, espropriato della propria soggettività» (Bruzzone, 2011, p. 69). La vergogna è forse anche la percezione che gli altri non possano comprendere, la sensazione che a legarci a loro siano relazioni fragili, la paura che un giudizio le corroda fino a romperle, lasciandoci soli. Una sorta di autosabotaggio che impedisce di uscire dalle convenzioni e dall'uniformità dei comportamenti.

La vergogna tiene in ostaggio, ipoteca il tempo, condiziona le scelte, istruisce le azioni. In questo caso è stata lo sguardo immobilizzante che Caterina ha rivolto a se stessa impedendosi di liberarsi dai legami opprimenti in cui era scivolata. Forse Caterina si è sentita “messa a nudo” nelle sue fragilità, come suggerisce il testo biblico in cui la vergogna è originariamente legata alla nudità (Gen. 2,25-3,11). È il sentimento dell'esposizione non autorizzata, originandosi dal timore di svelare ad altri aspetti non accettati di sé (Lévinas, 1982, p. 112). E la condizione in cui Caterina si è costretta per anni, tradisce forse la punizione che inconsciamente si è inflitta legata a questa inconfessabile insoddisfazione di sé. Dietro la vergogna sta infatti il desiderio di scappare, messo in scacco dall'impossibilità di farlo.

### **“Sua madre aveva capito ma a sua volta pensava si dovesse dare ancora fiducia alla coppia...”**

L'influenza di un genitore sulle scelte di un figlio è rilevante e decisiva quale che sia l'età di quest'ultimo. I suoi sguardi, i suoi silenzi, le sue parole conservano una forza legittimante o delegittimante così potente che di certo egli, il genitore, non riesce a immaginarlo. E tuttavia un genitore non può che limitarsi a tendere la mano, accogliere, confortare, ma non può determinare l'uscita di un figlio dal cerchio della violenza. Deve volerlo anzitutto chi la subisce, ritrovando il proprio valore e scuotendosi di dosso la polvere della svalutazione, della mortificazione, fino a riconoscere la forza immobilizzante delle ambivalenze e delle contraddizioni. Senza una determinazione autonoma si corre il rischio di essere incitati ad affrontare un'esperienza per la quale non si è pronti e, nella difficoltà o nella possibilità di insuccesso, si rischia di scivolare nelle insidie di «un'impotenza appresa» (Seligman, 2013, p. 31 e ss.).

E tuttavia ricordo che anni fa, analizzando le vicende di donne immigrate cadute nella trappola dei circuiti internazionali della prostituzione, ho incontrato il racconto di J., nigeriana, 27 anni e di V., albanese, di 21 anni, entrambe venute in Italia in seguito alla promessa di un amico di famiglia di migliorare la loro condizione di vita. Scoprendo invece di essere obbligate a prostituirsi, divenendo così oggetto di sfruttamento e ricatti, soggiogate dalla paura e senza conoscenti a cui chiedere aiuto, furono avvicinate da operatori sociali che vinsero la loro diffidenza convincendole a chiamare i genitori ignari di tutto. Dal quel contatto telefonico, superata la vergogna, trovarono un incoraggiamento e una spinta decisiva che le avrebbe poi portate a lasciare la strada (Musi, 2003, pp. 332-333). Quindi, per quanto la scelta di dare una svolta alla propria vita appartenga solo a chi ha la possibilità di agirla, l'atteggiamento di un genitore ha comunque una rilevanza insostituibile nel promuovere un cambiamento.

La mamma di Caterina pareva però particolarmente sensibile alle convenzioni sociali, che rispondono più a logiche di ordine collettivo che di serenità individuale. Lei stessa ne aveva subito il peso. È difficile riuscire a dare ciò che non si ha ricevuto. Accanto alla trasmissione della violenza tra le generazioni, non è difficile infatti rilevare anche l'incapacità a contrastarla.

### **“Io non ricordo niente della mia infanzia fino all'età di 14 anni”**

Non occorre essere raffinati psicologi per comprendere che un oblio così lungo non può che nascondere qualche verità inammissibile. Eventi dolorosi, probabilmente accaduti durante l'infanzia, reiterati nel tempo della preadolescenza e dell'adolescenza, oscurati perché insopportabili agli occhi della memoria e del cuore hanno attivato un processo di rimozione, che Bromberg definisce così: «La rimozione, come difesa, rappresenta una reazione all'angoscia: un affetto negativo ma regolabile che segnala la possibile irruzione nella coscienza di contenuti mentali che possono generare un conflitto intrapsichico spiacevole, ma sostenibile» (Bromberg, 2011, p. 49). Anche Otto Kernberg, sulla base del suo lavoro clinico con pazienti caratterizzati da disturbi gravi della personalità, osserva che: «La rimozione e i meccanismi di

alto livello a essa connessi, quali la formazione reattiva, l'isolamento, l'annullamento retroattivo, l'intellettualizzazione e la razionalizzazione, proteggono l'Io dai conflitti intrapsichici, respingendo un derivato pulsionale o la sua rappresentazione, o entrambi, dall'Io cosciente» (Kernberg, 1984, p. 287). Dunque la rimozione protegge dall'eventualità di un conflitto intrapsichico, quando ad esempio il legame che unisce ad un soggetto amato – e che dovrebbe a sua volta garantire amore, protezione, come un genitore – veicola versioni minacciose della stessa persona. Un medesimo soggetto diventa quindi attesa d'amore e di attenzioni, destinatario d'amore, ma anche presenza angosciante, motivo di disagio e sofferenza. Due condizioni che convivono a fatica, producendo un equilibrio precario e teso, si contrastano e assorbono una smisurata quantità di energie psichiche. Per questo il dolore che ne scaturisce determina un trasferimento del rimosso, nell'inconscio dinamico (secondo una lettura orizzontale dei contenuti mentali), un *seppellimento* psichico. Gli eventi traumatici vengono imbozzolati in una sorta di scrigno oscuro, che sottrae materiale incandescente alla possibilità di una sintesi che caratterizza la salute psicologica. Uno o più eventi laceranti sopraggiunti nel corso dello sviluppo affettivo e cognitivo si conservano al fondo della vita psichica determinando un continuo disordine affettivo e cognitivo, fissazioni comportamentali *passive* (quando il soggetto patisce l'effetto dell'eco degli eventi laceranti e conflittuali subiti, così da strutturare dispositivi difensivi – come appunto la rimozione – che tuttavia fissano l'interiorizzazione dello stesso schema comportamentale e ne impediscono l'evoluzione) e possibili produzioni *attive* delle medesime modalità di comportamento quando le esperienze di vita lo riportino in situazioni analoghe (ad esempio passando da figlio a compagno, marito, genitore). In virtù di emozioni vitali congelate (il bisogno d'amore, la rabbia e l'odio come espressione di una profonda delusione per una legittima aspirazione affettiva non corrisposta), il corso della vita psichica ed emotiva patisce a sua volta un'interruzione. Queste memorie traumatiche, se particolarmente intense, possono riemergere all'improvviso e in modo intenso: presentandosi come reviviscenza automatica e intrusiva in situazioni che rievocano quelle che hanno contribuito alla loro genesi.

Il terreno psichico sottostante a questa pericolosità vulcanica emotiva è un postura umbratile e opaca, riflesso di un'insoddisfazione irrisolvibile, la cui soluzione è evidentemente stata differita ad oltranza:

“Enrico, che non era mai riuscito nella vita ad essere appagato e contento di nulla, ...”

Non solo l’atmosfera emotiva familiare era il calco su cui Enrico aveva dato forma alla sua esistenza, al suo mondo interiore, ma costituiva un’esperienza di inquietudine e paura così a lungo protratta nel tempo che aveva dissolto la possibilità di un atteggiamento ottimistico e positivo nei confronti della vita.

Ciascuno di noi sa che in qualsiasi momento potremmo essere investiti da una macchina o colpiti da un infarto o soggetti a incontri dannosi per la nostra incolumità, ma in genere viviamo al riparo da questi pensieri: ci illudiamo di avere una qualche forma di controllo sul mondo. Nelle vittime di maltrattamenti e violenze questa illusione è svanita per sempre, e questo impedisce loro di provare entusiasmo e speranza, di volgersi alla vita con un pensiero positivo. Probabilmente è proprio per non perdere questa illusione di invulnerabilità che la società è così poco disponibile ad ascoltare le vittime (Herman, 1992, De Zulueta, 1999).

Enrico [...] aveva messo sotto la lente di ingrandimento la sua storia, per capire quell’insoddisfazione cronica che la depressione aveva enormemente acuito. Ma il percorso a ritroso arrivò fino alla soglia dei suoi 14 anni, intravedendo un abuso che però rimase senza il ricordo dell’autore.

Caterina si confermò che si trovava di fronte ad una sorta di scatola nera, incistata nelle profondità del marito, in cui – insieme a tragedie forse inenarrabili – era stata congelata ogni possibilità di serenità, che nemmeno il matrimonio, un lavoro sicuro e due splendidi figli erano riusciti a riscattare.

Secondo Judith Herman (1992) le relazioni traumatiche frantumano la costruzione del sé, condizionano l’attivazione del sistema di credenze che danno significato all’esperienza umana e soprattutto ipotecano i legami affettivi che riecheggiano gli originari processi di attaccamento. Il danno che si crea nell’ambito della vita relazionale è importante: gli eventi traumatici interrompono il collegamento tra l’individuo e il resto del mondo, e non possono essere elaborati dal soggetto. Se infatti la sicurezza e la fiducia vengono acquisite dall’individuo nei primi anni di vita, attraverso la relazione con chi si prende cura di lui, ed essa diventa nell’adulto la base sulla quale la persona si relaziona con se stessa e con gli altri, le situazioni traumatiche creano un disperato senso di abbandono, alienazione e interruzione del contatto con le relazioni, da quelle



più intime a quelle più distanti, con una conseguente perdita di fiducia nei confronti di sé e degli altri. Un sottofondo depressivo si impossessa del soggetto, poiché questi tende a reprimere il proprio mondo emotivo, si sforza di non vivere la sofferenza, di far tacere le sensazioni più forti. In questo modo cerca di sfuggire alla presa del male, ma i suoi margini di azione (intraprendenza, progettualità, determinazione...) e movimento emotivo (apertura, curiosità, esplorazione, esposizione al rischio...) sono assai limitati...

### **“...nel frattempo aveva fatto della sua attività di volontariato in un centro antiviolenza l’occasione per capire”**

Avvertire che la propria vita è impastata di violenza, che questa la sottende come un potente dispositivo identitario, per cui si è portatori sani delle violenze che hanno preceduto la propria vicenda biografica, si sono insinuate nelle «memorie implicite non rimosse» (Mancia, 2004) e condizionano il presente sottraendosi alla coscienza, significa comprendere di aver compiuto scelte ed esperienze solo apparentemente casuali. Come è capitato a Caterina, la quale avrebbe potuto impegnarsi in ogni forma di volontariato, ma ha finito per privilegiare una pratica che le ha permesso di riflettere, fare da specchio alla sua storia e di tornarci attivamente.

Intanto Caterina nel Centro antiviolenza ascoltava storie di donne maltrattate, dei loro figli, di ferite di cui non si riusciva a scorgere l’incidenza nelle vite dei piccoli, di silenzi lunghi decenni. Un giorno ne riferì a sua mamma la quale con un filo di voce le disse che anche lei da piccola, ormai 60 anni fa, era stata abusata dal calzolaio del paese e che riferendone a casa era stata oltretutto picchiata dai genitori per aver gettato discredito su una brava persona.

Ma perché, invece di fuggire una sofferenza che probabilmente avvertiva in sé, o che comunque si era depositata al fondo del suo essere donna, moglie, figlia, madre, Caterina ha finito per consegnarsi?

Perché l’ha “riconosciuta” come familiare, come parte di sé *ab origine*.

La violenza che si è scatenata nella sua storia con Enrico ha funzionato come un reagente identitario che concretizza un principio di

(auto)riconoscimento: la relazione si è configurata fin da subito – per l’uno e per l’altra – in stretta continuità con le trame originarie della loro esistenza, per questo ha esercitato un’attrazione così forte. Quel riconoscimento ha permesso di riannodare i fili di un discorso interrotto (con la storia dei genitori) e di portarlo avanti, accogliendolo come occasione evolutiva nella genealogia familiare e nella propria vicenda individuale. La decisione di svolgere un’attività di volontariato presso un Centro antiviolenza non è stata dunque casuale, per quanto inconsapevole, e le ha consentito di prendersi in carico, di tracciare connessioni e cogliere implicazioni tra i frammenti della sua vita e la rete di relazioni circostanti, trasformando la recezione passiva in elaborazione attiva, l’immobilismo in desiderio di rinascita e riorganizzazione. L’esistenza di luoghi in cui della violenza si può parlare, anche di quella scabrosa e annichilente che avviene tra gli affetti di casa, aiuta a uscire dalla chiusura e dall’isolamento, dalla paura che attanaglia, dalla convinzione di avere indotto comportamenti malvagi e reazioni spropositate, dalla difficoltà di non accettare le conseguenze di un errore (una relazione insoddisfacente, un matrimonio sbagliato, l’incapacità di affrontare imprevisti così dolorosi...). Trovare brandelli della propria storia in quella altrui aiuta a riconoscere l’esistenza di una realtà malvagia che esiste oltre le impressioni personali, aiuta a prenderla in considerazione, iniziando a ipotizzare margini di riscrittura della propria vita in modo diverso da quanto è stato fatto fino a quel momento, immaginando di sottrarsi finalmente ai *tentacoli* del male (che nascondono la possibilità di lasciarsi “tentare” dall’incapacità di darsi valore: in autonomia e con autorevolezza). «I centri anti-violenza sono nati dalla critica femminista, in essi l’intreccio fra teoria e pratica politica è molto forte: le operatrici non solo danno assistenza alle donne vittime di violenza, ma soprattutto offrono una lettura globale del fenomeno della violenza, che come tale mette in discussione i valori culturali su cui si è strutturata la nostra società» (Pasconcino, 2008, p. 77).

Nell’ipotesi di lasciare una storia matrimoniale (che comprende ma anche sovrasta la presenza di Enrico) così dolorosa e involuta, quello che a tutti sarebbe sembrato il “vergognoso” *tradimento* di un impegno e di una promessa di *fedeltà*, è in realtà la faticosa riconquista di un rapporto di ascolto e *fedeltà* al proprio sentire, *tradito* e inascoltato da

troppo tempo per aderire a convenzioni infeconde e a una morale eteronoma.

**“...non si fermava nemmeno davanti agli occhi dei figli, spaventati e increduli. Eppure Enrico sapeva anche essere un marito affettuoso e un padre premuroso...”**

Come è possibile che un padre premuroso possa dimenticarsi delle proprie responsabilità e delle conseguenze dei propri gesti di fronte ai figli, spettatori innocenti di scene così laceranti e violente?

Per entrare nel ruolo di padre occorre essere disposti a superare il bisogno di attenzione che caratterizza l'infanzia. Anche quando è rimasto inappagato. Anzi, proprio quando un bisogno vitale non ha trovato adeguata soddisfazione, ha bisogno di una presa di posizione più netta e decisa, poiché rischia di rallentare il percorso evolutivo e viziare la percezione: tutto ciò che può essere vissuto come conferma del proprio valore viene sovrainvestito e gravato di attese antiche; così come la possibilità di non incontrare apprezzamento per il proprio operato può suscitare reazioni negative esagerate. Si tratta di alterazioni dovute ad una mancata corrispondenza originaria, che crea dipendenza e illibertà.

Non ci si separa da chi non si ha mai avuto (in particolare nella relazione tra genitori e figli), al contrario coltivare una relazione affettiva significativa e profonda permette poi di liberarsene trovando il proprio spazio nel mondo. Quando si rimane in attesa dell'affetto e dell'apprezzamento da un genitore, i legami si trasformano in catene.

Occorrerebbe dunque una certa consapevolezza della propria storia di figli, degli eventuali vuoti d'amore e delle fragilità che ne sono scaturite per potersi avviare con prudenza e accortezza verso quella di genitori. La sofferenza acceca, scardinando ruoli e sovvertendo responsabilità.

Quando l'infanzia dei figli era entrata in consonanza con la sua, Enrico si era trovato a interagire su due fronti: ad avvertire le sollecitazioni del bambino che ancora strepitava dentro di lui e a dover rispondere ai bambini fuori di lui, i figli, con i quali competeva per garantirsi l'attenzione di Caterina. In particolare la presenza del primogenito aveva riattivato in lui antiche dinamiche della relazione coi

genitori, messo in moto *transfert*, proiezioni, irretimenti solo all'apparenza irrazionali.

Questa preminenza del ruolo filiale aveva spinto sullo sfondo quello di padre, portandolo a ignorare i sentimenti dei figli.

Enrico non aveva fatto altre esperienze di famiglia se non quella, violenta, dalla quale proveniva. Per assunzione diretta e imitazione irriflessa aveva appreso gli schemi di comportamento (Bowlby, 1989) che agiva con moglie e figli, guardandosi dal mettere in dubbio quella che evidentemente percepiva come eredità indiscutibile da parte dei suoi. Essere stato oggetto di violenza e aver assistito a reiterati atti di violenza (tra i genitori e della madre verso la sorella) aveva dato origine a un doppio trauma: per il male ricevuto, ma anche per il fatto che la sua famiglia aveva fallito nel proprio compito protettivo. Ne pativa così anche la funzione di regolazione affettiva, di apertura all'esplorazione e alla padronanza di sé, di sviluppo delle abilità autoriflessive, che risultavano congelate.

«La violenza, soprattutto se protratta nel tempo (...) può produrre sintomi assimilabili al Disturbo da Stress Post-Traumatico, che influenza fortemente la relazione con i figli. (...) Assistere alla violenza di un genitore nei confronti dell'altro non solo crea confusione nel mondo interiore dei bambini su ciò che è affetto e intimità o violenza, ma va anche a minare il cuore delle relazioni primarie» (Amann Gaiotti, p. 32).

La violenza assistita determina effetti a breve, medio e lungo termine e rappresenta uno dei fattori di rischio per la trasmissione intergenerazionale della violenza. In particolare la situazione che determina il maggior stress e le maggiori conseguenze traumatiche è la violenza esercitata dalla principale figura d'accudimento a cui il bambino rivolge i suoi bisogni di cura e protezione (Pallini, 2008, p. 35). Verso di lei il bambino attiva comportamenti di ricerca di protezione in situazioni in cui si sente vulnerabile o percepisce pericolo; ma se è lo stesso genitore a incutere terrore, la relazione risulta ambivalente e indecidibile. Il bambino tende a rifugiarsi dal genitore ma allo stesso tempo a fuggire da lui. Le sue strategie relazionali si disorganizzano, determinando un blocco dell'attività autoriflessiva e l'impossibilità a elaborare pensieri su ciò che sta accadendo (*ivi*, p. 37). Meccanismi simili rendono le memorie traumatiche non integrate e non passibili di elaborazione, foriere di futuri disturbi dissociativi (Liotti, 2006).

**“il comportamento del marito nei confronti della madre era per certi versi lo stesso che teneva con lei: provocatorio e in attesa di riconoscimento...”**

Nella nostra cultura il “riconoscimento” con cui una madre “mette al mondo” un figlio – attraverso lo sguardo, interazioni personalizzate, una continuità di presenza e contatto tanto maggiore quanto più è piccola la creatura – è decisivo per decretarne il senso di sé, la legittimazione a esistere. Non è così in tutte le culture. I bimbi africani ad esempio vengono cresciuti sulla schiena delle mamme, che avvolgendoli nel *pagne* se li portano ovunque, senza che partecipino di una continua interazione visiva. In quella cultura infatti la dimensione del gruppo, l'appartenenza ad una comunità è prioritaria nell'organizzazione sociale e fonte di riconoscimento per l'esistenza del singolo. In Occidente, invece, e in Europa in particolare, dove la costruzione di sé si identifica con un processo di individuazione, la reciprocità di sguardo ha da sempre accompagnato le attività di accudimento e cura. I bambini che non sono stati adeguatamente riconosciuti (guardati, pensati, accuditi in modo personalizzato), fanno fatica a trovare il proprio posto nel mondo, ad autorizzarsi a ritenersi meritevoli di bene. Si sentono al contrario sempre mancanti di qualcosa di essenziale per vivere, per darsi valore, per essere felici (“i traumi infantili subiti da Enrico nell'infanzia avevano tenuto in scacco tutta la sua vita, impedendogli di gioire di ogni cosa o anche semplicemente di essere sereno”).

Il bambino, nella relazione con la figura d'accudimento, impara inizialmente a riflettersi nell'immagine che essa si è formata di lui e che gli viene rimandata, sia attraverso le manifestazioni affettive sia attraverso i commenti verbali e non verbali. In seguito comincerà a interiorizzare tale immagine riflessa nella figura d'accudimento e i pensieri e le emozioni ad essa associati (Fonagy *et al.*, 1995). Ma se questo non accade si instaura un circolo vizioso di svalutazione, poiché una trascuratezza genitoriale determina una bassa autostima nel figlio, che quindi sarà portato a ritirarsi o a fallire esperienze che lo mettono alla prova.

Enrico era cresciuto in un'atmosfera emotiva familiare tesa e conflittuale, e aveva fatto di quella quotidianità il filtro con cui guardare la realtà. Come spiega lo psichiatra statunitense W. Hugh Missildine: «Gli atteggiamenti che adottiamo nei confronti di noi stessi sono in

gran parte determinati da quelli della nostra famiglia d'origine e dall'atmosfera emotiva della nostra prima infanzia» (Missildine, 2011, p. 22).

Probabilmente Enrico si era sposato senza aver ancora soddisfatto il bisogno di riconoscimento da parte della madre, e lo aveva inconsciamente trasferito su Caterina, che quindi riattivava in lui la rabbia del bambino deluso e inappagato nella sua richiesta di amore e di attenzione.

### **“Con i figli e la moglie aveva replicato quello che aveva visto e subito, come un calco originario che dà forma a tutte le esperienze successive”**

Come mostra la vicenda di Enrico e Caterina, molta parte dei maltrattamenti e delle violenze verso i bambini avvengono tra le mura domestiche, ad opera dei genitori. L'aggressività di questi ultimi (sotto forma di sgridate, urla, imprecazioni, colpevolizzazioni, insulti, minacce, umiliazioni, ridicolizzazioni, critiche, squalificazioni e percosse: ovvero tutti quei comportamenti agiti con veemenza e con l'evidente scopo di incutere timore, soggiogare, annientare), determina effetti a lungo termine (Ney, 1987), che producono ferite nella mente e danno luogo a rallentamenti, arresti nello sviluppo cognitivo (Gibb, Abela, 2008) e a una strutturale, persistente suscettibilità. L'esposizione alla violenza familiare può devastare infatti lo sviluppo di circuiti neurali sottostanti i meccanismi di base dello sviluppo affettivo e cognitivo (Teicher, Andersen, Polcari, Anderson, Navalta, Kim, 2003); così come può indurre somatizzazioni e patologie (Lowen, 1997; Miller, 2005; Morton, Schafer, Ferraro, 2012), in cui si inocula, in forma “criptata” una memoria che si sottrae alla vigilanza della razionalità e scava in profondità, producendo disturbi della personalità e del comportamento (Johnson, Cohen, Smailes, Skodol, Brown, Oldham, 2001), reiterazioni transgenerazionali (cfr. Miller, 1999; Ead. 2005; Ead. 2009) o ricadute intergenerazionali (de Zulueta, 1993). La continuazione è resa possibile dalla rimozione: se l'adulto riesce ad accedere alla sua verità più nascosta, il circolo vizioso della violenza si può spezzare. Si tratta di frantumare l'immagine dei propri genitori, di opporsi apertamente ad una pratica che esige un rispetto quasi religioso e di giungere ad accusarli apertamente, registrando

probabilmente nuovi conflitti emotivi, che tuttavia sono da considerare come “strattonamenti” di liberazione, più che dinamiche implosive.

Ma perché Caterina ha permesso a Enrico di riprodurre il copione familiare originario? Perché ha impiegato tanto tempo a ricostruire la tessitura che ha sostenuto in un disegno unitario la storia della sua famiglia d’origine, in particolare la biografia della madre, e quella del marito, da cui è discesa un’eredità di cui ha fatto le spese in prima persona, incapace di limitare i danni almeno nei confronti dei figli?

È evidente che il male ha rappresentato un coesivo familiare cementato da un impegno di fedeltà che i vari protagonisti si sono reciprocamente rivolti (fedeltà della madre di Caterina all’immagine pubblica e rispettabile del calzolaio, fedeltà della figlia alla promessa matrimoniale, fedeltà di Enrico ad una rappresentazione buona dei genitori, di cui sono stati rimossi i ricordi di violenze verbali e fisiche...), e forse si può persino ipotizzare che il comportamento di Enrico abbia trovato nella disponibilità alla cura di Caterina (come per altro è caratteristica di molte donne) un elemento legittimante. In altre parole Caterina è rimasta anni sotto una coltre di logoranti collusioni, attivando inconsapevolmente

meccanismi adattivi di difesa psicologica quali: negazione, scissione, rimozione. Le donne che subiscono violenza attivano inconsapevolmente questi meccanismi, per riuscire a gestire la loro quotidianità. La negazione è il primo passo: gli episodi di violenza vengono negati decodificando l’atto violento in punizioni per azioni compiute da esse stesse. Si nega così la volontà prevaricatrice del partner. Ciò si verifica anche se gli episodi con il trascorrere del tempo aumentano di frequenza e di intensità e diventa difficile negare la responsabilità dell’uomo violento. Le donne allora si dividono in due: da una parte c’è la vittima con le emozioni di dolore e dall’altra la donna razionale che vive la sua vita chiudendo in un angolo remoto del cervello le emozioni dolorose. È scissa, perde forza perché una parte è sconosciuta all’altra e la donna non si ascolta più.

Nel lungo periodo, le situazioni di vita cambiano, gli episodi di violenza si alternano, iniziano a confondersi e a sovrapporsi, diventano troppi, la quotidianità si può vivere dimenticando e guardando al presente, senza ricordare e allora avviene la rimozione: gli episodi violenti vengono cancellati dalla percezione consapevole e rimangono non elaborati, pronti a emergere in maniera inconsapevole e incontrollata, sotto forma di ricordi intrusivi (Pasconino, 2008, pp. 78-79).

Prima di rompere il silenzio, Caterina ha voluto (dovuto?) rimettere in ordine tutte le tessere di un domino intergenerazionale, come se per nominare, denunciare, avesse prima bisogno di capire e forse di riconsegnare al marito le trame della sua vita, restituendogli una complessità che non immobilizzasse i due nello schema statico del carnefice e della vittima, ma che consentisse di vedere che le parti si compenetrano, si implicano e si ridefiniscono continuamente, attestando un'origine che viene assai prima della formazione della coppia, una "presa" che dolorosamente la determina, la condiziona. Ma il cui riconoscimento può contrastare inutili sensi di colpa e ridare libertà.

## **Possibili interventi di carattere preventivo e di cura educativa**

Il maltrattamento e l'abuso all'infanzia sono fenomeni sotto stimati rispetto alla loro reale diffusione. Già questo è motivo sufficiente per auspicare una maggiore attenzione e un più significativo investimento da parte della ricerca, e della ricerca pedagogica in particolare. I danni prodotti dai maltrattamenti in famiglia, specie se reiterati e persistenti nel tempo, sono per lo più rilevati ex post, mancando una vigilanza preventiva in grado di riconoscere i fattori di rischio, i segnali premonitori o le spie indiziarie, le pratiche educative con cui contrastarne l'insorgenza. Scarsa in generale è la consapevolezza della loro gravità tra i genitori, ovvero tra coloro che potrebbero interrompere definitivamente il ricorso alla violenza, contribuendo ad una cultura educativa senza ombre (Iori, Bruzzone, 2015). Ma quali conoscenze è utile diffondere perché – nell'educazione quotidiana, nella cultura educativa diffusa – aumenti la consapevolezza dei danni che la violenza, ogni tipo di violenza, può generare nei bambini: nei processi di costruzione di sé (vero/falso Sé; sicurezza/insicurezza; alta/bassa autostima; fragilità/resilienza), come futuri adulti empatici e responsabili, e genitori violenti/nonviolenti? In che modo trasferire un sapere specialistico ai genitori perché risulti comprensibile e decisivo nelle pratiche educative epurate da maltrattamenti e abusi di potere? E se è vero che i maltrattamenti in famiglia sono tanto diffusi quanto sottostimati nelle loro conseguenze, quali sono le possibilità di recupero di genitori e adulti-ex bambini maltrattati, a rischio di maltrattamento verso i propri figli



e altri bambini? Quali interventi, progetti, percorsi formativi sono possibili per il riconoscimento, l'accettazione, la neutralizzazione, la bonifica e la trasformazione del male subito? In che modo l'educazione può svolgere una funzione di risveglio e rielaborazione delle offese ricevute, e – nei casi più gravi – di accompagnamento dall'elaborazione del trauma alla possibilità di disporre nuovamente di quelle risorse tenute in ostaggio?

Comprendere la gravità dell'abuso emotivo (Gibb, Abela, 2008) e della violenza è di fondamentale importanza e deve diventare una consapevolezza diffusa a fondamento di un presidio generale di protezione dei bambini; tanto più che in genere la famiglia maltrattante non chiede aiuto; anzi spesso i genitori che ricorrono a “modi bruschi”, a violenze verbali o punizioni corporali non ritengono il proprio comportamento particolarmente dannoso per il figlio. D'altra parte il bambino vittima di maltrattamento non è in condizione di nominare e denunciare quello che subisce (per carenza di strumenti o per inconsapevolezza/soggezione/coinvolgimento affettivo). Per questo occorre che siano gli adulti della comunità in cui vivono i bambini – e in particolare i professionisti dei servizi educativi, scolastici e sociali – a «rilevare i casi di minori che patiscono e tacciono» (Cirillo, 2005, p.15). Ma già prima le istituzioni potrebbero sensibilizzare i futuri genitori o i neogenitori (compito che potrebbe essere svolto ad esempio dai consultori, nei corsi di accompagnamento alla genitorialità, o dalle educatrici dei nidi d'infanzia) a prendere atto delle ombre presenti nell'educazione ricevuta (Musi, 2015), dello stile relazionale vissuto nella famiglia d'origine e dei possibili “trasferimenti” nelle pratiche educative rivolte ai propri figli (Crivillé, 1995; Cirillo, 2005; Cirillo, Di Blasio, 1989).

Forse prima ancora che puntare sui fattori predittivi in grado di intercettare la violenza sui bambini, bisognerebbe fare gruppi di adulti che semplicemente si raccontano le proprie storie familiari, perché è molto probabile che emergano inaspettatamente o si rivelino sotto mentite spoglie comportamenti violenti o percepiti come tali. Da cui tutto può di nuovo avere inizio...

La capacità di un genitore di pensare e rielaborare la propria storia di vita induce specularmente nel figlio lo sviluppo dell'attività autoriflessiva. Al contrario un genitore non disposto a riconsiderare la propria vicenda biografica o portato a negare eventi traumatici induce

indirettamente il figlio a fare altrettanto. Come afferma Alice Miller (1980) essi educano i bambini a minimizzare il male che viene fatto loro e, in futuro, il male che possono arrecare.

Se invece il dolore viene vissuto, accettato, riconosciuto, la persona ha accesso agli stati d'animo infantili che erano stati rimossi, torna all'origine della negazione, al momento in cui è stato instaurato il falso Sé. È questa la via – dolorosa, certo – che consente di accedere ai sentimenti infantili e di liberarsi progressivamente dal falso Sé, rinunciando alla ricerca spasmodica del riconoscimento. Questo non vuol dire liberarsi dalla sofferenza, poiché si tratta appunto di vivere le emozioni, comprese quelle dolorose. «Liberarsi dalla depressione – scrive Miller – non significa vivere in uno stato di perenne felicità o assenza di qualsiasi sofferenza; significa invece ritrovare la vitalità, ossia la libertà di riuscire a vivere i sentimenti che affiorano spontaneamente» (Miller 2007, p. 65).

Un altro ambito di sperimentazione, sempre di natura pedagogica ai confini con la psicoterapia è la possibilità di promuovere pratiche di incontro e di riconciliazione tra genitori maltrattanti e figli maltrattati. L'incontro, che si ispira alle pratiche di giustizia riparativa (*Restorative Justice*: Zher, 2015; Mazzucato, 2003; Occhetta, 2016; Mannozi, Lodigiani, 2017; Bouchard, Mierolo, 2005; Lucca, 2017; Mannozi, Lodigiani, 2015; Bouchard, Mierolo, 2005; Mannozi, 2003; Reggio, 2010), di perdono e riconciliazione, non punta alla rimozione, all'oblio del male inferto/subito (non fosse altro per il fatto che la giustizia – come diceva un noto giurista – non risana mai del tutto i conti, né per le vittime, né per i carnefici), ma costituisce un tentativo di cura del genitore così da spezzare la catena di violenza che attraversa le generazioni. L'approccio tenta di ricostruire i fili della dignità e della fiducia lacerati dall'offesa. In questo caso risponde alla domanda: come pensare alla possibilità di aiutare i genitori che hanno violato la soglia del rispetto a sentirsi responsabili verso le proprie vittime e, in generale, verso l'altro? Questo approccio pone al centro della riflessione il dolore delle vittime chiedendo a chi ha commesso la violenza di prendere coscienza del male commesso per riparare il danno cagionato alla vittima e alla comunità (nella memoria collettiva abbiamo un deposito di conflittualità latente che aumenta in modo esponenziale la tensione sociale). Comporta un lavoro su atteggiamenti e pratiche che possono essere apprese: come ad esempio l'ascolto, l'empatia, il riconoscimento dell'altro, l'elaborazione e il

superamento della vergogna, la costruzione di relazioni di fiducia (Mannozzi, Lodigiani, 2017). Prevede un percorso dal dialogo riparativo alla mediazione, ai gruppi di ascolto per le vittime, per lavorare in modo costruttivo sui conflitti nonostante la sofferenza, sui sentimenti, sulla verità quale conquista che cura la ferita. Si avvale di metodologie applicabili alla gestione dei conflitti. Si tratta di puntare ad una trasformazione delle relazioni (con se stessi, la propria storia e gli altri) fondata sul principio dell'empowerment personale e di comunità, che fa ricorso alla mediazione umanistica (Morineau, 2010; Ead. 2016), ispirata alla logica del perdono, non tanto come disposizione d'animo quanto piuttosto come profonda e paziente elaborazione interiore che accetta di incontrare, attraversare la sofferenza.

Tali interventi, e la cultura che li sottende, possono concorrere a bonificare sacche di sofferenza nei rapporti familiari tra le generazioni, in un tempo che può godere di assenza di conflitti bellici ed espliciti, ma che proprio per questo va letto con sguardo più penetrante e disincantato. Da un lato, infatti, la violenza pare pervasiva e diffusa nella quotidianità (si pensi al drammatico aumento di violenze ai danni delle donne, così come ai casi di abusi e maltrattamenti di soggetti deboli, in primis i bambini, persino nei servizi che dovrebbero prendersi cura di loro) dall'altro l'assenza di conflitti accesi rende disponibili energie e risorse per "sanare" un substrato umano costitutivamente violento.

Come sostiene Martha Nussbaum la violenza e l'ingiustizia devono essere contrastate con un'azione coraggiosa ma soprattutto strategica, e quindi sistematica, strutturata, collettiva, tenacemente perseguita. Costruire un mondo umanamente "abitabile" richiede intelligenza, autocontrollo e generosità, una paziente e indefessa disposizione d'animo a vedere e cercare il bene più che a fissarsi ossessivamente sul male (Nussbaum, 2017).

## Riferimenti bibliografici

- Amann Gainotti M. (2008), *La violenza domestica*, in Amann Gainotti M. e Pallini S., a cura di, *La violenza domestica. Testimonianze, interventi, riflessioni*, Magi, Roma.
- Bollnow O. F. (2009), *Le tonalità emotive*, Vita e Pensiero, Milano.

- Bouchard M. e Mierolo G. (2005), *Offesa e riparazione. Per una nuova giustizia attraverso la mediazione*, Mondadori, Milano.
- Bowlby, J. (1989), *Una base sicura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bromberg PM (2011). *L'ombra dello tsunami. La crescita della mente relazionale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bruzzone D. (2011), *Vergogna e timidezza*, in Iori V., a cura di, *Guardiamoci in un film. Scene di famiglia per educare alla vita emotiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Cirillo S. (2005), *Cattivi genitori*, Cortina, Milano.
- Cirillo S. e Di Blasio P. (1989), *La famiglia maltrattante*, Cortina, Milano.
- Comencini C. (2007), *La bestia nel cuore*, Feltrinelli, Milano.
- Crivillé A. (1995), *Genitori violenti, bambini maltrattati. L'operatore sociale di fronte alla famiglia del bambino maltrattato*, Liguori, Napoli.
- De Zulueta F. (1999), *Dal dolore alla violenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- De Zulueta, F. (1993), *From Pain to Violence*. London, Whurr Publishers, (trad. it. *Dal dolore alla violenza*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Fonagy P., Steele M., Steele H., Leigh T., Kennedy R., Mattoon G. e Target M. (1995), *Attachment, the reflective self and borderlines states*, in Goldberg S., Muir R. e Kerr J., eds., *Attachment theory social developmental and clinical perspectives*, The Analytic Press, Hillsdale (NJ).
- Occhetta F. (2016), *La giustizia capovolta. Dal dolore alla riconciliazione*, Edizioni Paoline, Roma.
- Gibb B. E. e Abela J. R. Z. (2008), "Emotional Abuse, Verbal Victimization, and the Development of Children's Negative Inferential Styles and Depressive Symptoms", *Cognitive Therapy and Research*, 32: 161–176.
- Herman J. (1992), *Trauma e guarigione del Sé*, Basic book, New York.
- Iori V. (2009), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano.
- Johnson J. G., Cohen P., Smailes E.M., Skodol A.E., Brown J. e Oldham J.M. (2001), "Childhood verbal abuse and risk for personality disorders during adolescence and early adulthood", *Comprehensive Psychiatry*, 42:16–23.
- Lévinas E. (1982), *De l'évasion*, Fata Morgana, Paris.
- Liotti G. (2006), "Trauma, dissociation and disorganized attachment: Three strands of a single braid", *Psychotherapy. Theory, research, practice, training*, 41, 4: 472-486.
- Lowen A. (1991), *La spiritualità del corpo*, Astrolabio, Roma.
- Lowen, A. (1967), *The betrayal of the body*, MacMillan Publishing Co., New York, (trad. it. *Il tradimento del corpo. La coscienza del proprio «io» nel rapporto tra corpo e mente*, Edizioni Mediterranee, Roma,1997).

- Lucca L. (2017), *La giustizia riparativa come esperienza etica. Indagine sulle funzioni autopoietiche della mediazione penale*, Edizioni Italia, Vitulazio (Caserta).
- Mancia M. (2004), *Sentire le parole. Archivi sonori della memoria implicita e musicalità del transfert*, Boringhieri, Torino.
- Mannozi G. (2003), *La giustizia senza spada. Uno studio comparato su giustizia riparativa e mediazione penale*, Giuffrè, Milano.
- Mannozi G. e Lodigiani G. A. (2015), *Giustizia riparativa. Ricostruire legami, ricostruire persone*, il Mulino, Bologna.
- Mannozi G. e Lodigiani G. A. (2017), *La giustizia riparativa. Formanti, parole e metodi*, Giappichelli, Torino.
- Mazzucato C. (2003), *Oltre la bilancia e la spada: alla ricerca di una giustizia della 'reliance'.* Scenari giuridici per le pratiche di mediazione dei conflitti, in Scabini E. e Rossi G., a cura di, *Rigenerare i legami. La mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie. Studi interdisciplinari sulla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano.
- Miller A. (1980a), *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo*, Garzanti, Milano.
- Miller A. (1980b), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Boringhieri, Torino.
- Miller A. (2005), *La rivolta del corpo. I danni di un'educazione violenta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Miller A. (2007), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé*, Boringhieri, Torino.
- Miller A. (2009), *Riprendersi la vita. I traumi infantili e l'origine del male*, Boringhieri, Torino.
- Missildine W. H. (2011), *Il bambino che sei stato*, Erickson, Trento.
- Morineau J. (2010), *Il mediatore dell'anima*, Servitium, Cinisello Balsamo (MI).
- Morineau J. (2016), *Lo spirito della mediazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Morton P. M., Schafer M. H., Ferraro K. F. (2012), "Does Childhood Misfortune Increase Cancer Risk in Adulthood?", *Journal of Aging and Health*, 24:161-176.
- Musi E. (2003), *Nei luoghi della narrazione: la famiglia*, in Iori V., a cura di, *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Guerini, Milano, pp. 321-366.
- Musi E. (2015), *Sottotraccia. Eredità nascoste nelle relazioni di cura*, in Iori V. e Bruzzone D., a cura di, *Le ombre dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ney P.G. (1987), "Does verbal abuse leave deeper scars: a study of children and parents", *Can J Psychiatry*, 32:371-378.

- Nussbaum M. (2017), *Rabbia e perdono. La generosità come giustizia*, il Mulino, Bologna.
- Pallini S. (2008), *I bambini vittime di violenza assistita da part del genitore*, in Amann Gainotti M. e Pallini S., a cura di, *La violenza domestica. Testimonianze, interventi, riflessioni*, Magi, Roma.
- Pasconcino E. (2008), *Lavoro e solidarietà nei centri antiviolenza*, in Amann Gainotti M. e Pallini S., a cura di, *La violenza domestica. Testimonianze, interventi, riflessioni*, Magi, Roma.
- Ravasi Bellocchio L. (1992), *La lunga attesa dell'angelo. Le donne e il dolore*, Raffaello Cortina, Milano.
- Reggio F. (2010), *Giustizia dialogica. Luci e ombre della Restorative Justice*, FrancoAngeli, Milano.
- Sartre J.P. (2002), *L'essere e il nulla*, NET, Milano.
- Scatolero D. (2015), *Il braccio alzato. La violenza dell'uomo comune*, EGA, Torino.
- Seligman M. E. P. (2013), *Imparare l'ottimismo*, Giunti, Firenze.
- Teicher M.H., Andersen S.L., Polcari A., Anderson C.M., Navalta C.P. e Kim D.M. (2003), "The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment", *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 27:33–44.

## **Lo *youth work* quale spazio di ascolto e di partecipazione per lo sviluppo di *capability* dei minori e delle minori** *di Angela Muschitiello*

### **Il minore quale soggetto di diritto nella Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza**

Il primo testo internazionale interamente destinato a dichiarare i diritti e i (conseguenti) doveri dei minori e delle minori è la *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989 (*Convention on the Rights of the Child*) - d'ora in poi CRC - approvata dalla assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989.

La CRC - di poco successiva alla Risoluzione delle Nazioni Unite *Regole minime per la amministrazione della giustizia dei minori* (cd Regole di Pechino) approvata a New York il 29 novembre 1985, e alla Raccomandazione del Consiglio di Europa sulle *Risposte speciali alla delinquenza minorile* del 1987 - rappresenta ancora oggi lo strumento normativo a respiro internazionale più importante in materia di promozione e tutela dei diritti dei minori e delle minori. Essa infatti costituisce il punto di arrivo del forte cambiamento culturale che ha caratterizzato in modo particolare la seconda metà del XX secolo e che ha visto per la prima volta i minorenni e le minorenni essere considerati soggetti di diritto e non più solo oggetti di tutela e cioè soggetti attivi e responsabili nell'ambito delle proprie modalità umane, protagonisti della propria storia e di quella della propria comunità, e non più solo destinatari passivi di interventi normativi. Tutto questo sempre nel rispetto dei loro specifici bisogni di persone in crescita che necessitano della protezione, guida, supporto di figure adulte di riferimento per affrontare positivamente la vita e scoprire gradualmente il senso del proprio agire.

Nell'ambito della *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, tra i diritti riconosciuti ai minori e alle minori, quello di ascolto e di partecipazione in ogni ambito di vita e in ogni relazione rappresentano uno dei fondamentali valori e al tempo stesso una delle principali sfide.

In particolare il primo è espresso nell'art. 12 che al comma 1 prevede il diritto dei bambini ad essere ascoltati in tutti i processi decisionali e in tutti gli ambienti di vita che li riguardano (dalla famiglia alla scuola, ai luoghi dedicati alle attività sportive e culturali, alle comunità in cui è accolto, dall'ambito giudiziario a quello sanitario) e il corrispondente dovere, per gli adulti, di tenerne in adeguata considerazione le opinioni. Lo stesso articolo, poi, al comma 2, sancisce l'obbligo di dare ai bambini, alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze la possibilità di essere ascoltati in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che li riguarda sia direttamente sia tramite un rappresentante o un organo appropriato.

Il secondo, invece, è indirettamente dichiarato negli articoli della Convenzione che vanno dal **13 al 17** e che - **affermando i diritti di libertà di espressione, libertà di associazione, libertà di accesso alle fonti di informazione**, libertà di pensiero, di coscienza, di religione, di riunione- **affermano il più ampio principio, della partecipazione dei minorenni e delle minorenni e di** loro consultazione su tutte le questioni che li riguardano.

Il riconoscimento di questi diritti se da un lato, rappresenta un importante punto di arrivo nel dibattito sulla cultura minorile internazionale della fine del XX secolo, dall'altro manifesta in modo chiaro l'intenzione del legislatore di promuovere a livello internazionale un impegno delle istituzioni a responsabilizzarsi per rendere effettiva la attuazione di questi diritti al fine di garantire il ben-essere dei minori e favorirne lo sviluppo umano (IARD, 2001).

## **Il diritto all'ascolto e alla partecipazione dei minori quale prospettiva pedagogica della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza**

La vera novità della CRC rispetto ai documenti a respiro internazionale che fino ad allora si erano occupati di minori è la prospettiva pedagogica che essa assume nell'approcciarsi alle *persone minori di*



*età* quali soggetti con una propria unicità, specificità, diversità, valore, dignità, persone da considerare nella integralità del loro essere promuovendone il pieno sviluppo (Mounier, 1962).

In particolare l'ascolto del minore così come descritto all'art. 12 della CRC è ascolto innanzitutto dei bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza, bisogni che sono i medesimi di ogni tempo: (al di là dei bisogni fisici) bisogni di protezione, di sicurezza, di appartenenza, di amore da ricevere e da offrire, di guida, di autorealizzazione, di conoscenza. Un ascolto quindi volto a donare fiducia e rispetto senza essere giudicante ma propositivo, stimolante e al contempo orientativo ed educante (Laeng, 1992).

Un ascolto, quindi che, se così realizzato, pone le basi per una relazione educativa autentica tra adulto e minore intesa come *aver cura* e cioè aver a cuore il destino di quest'ultimo cercando di accompagnarlo nel processo di costruzione del proprio percorso esistenziale, di accoglierlo condividendo con lui un tratto di strada, valorizzandone le capacità e libertà e promuovendone autonomia e responsabilità (Buber, 1998).

La relazione educativa così fondata sull'ascolto autentico del minore, e così voluta dalla CRC, diviene allora il luogo della responsabilità dell'adulto che incontra la libertà del soggetto in crescita, dell'intenzionalità educativa del primo che valorizza il diritto alla propria originalità dell'altro, dell'autorevolezza del primo che orienta l'agire del secondo verso forme di rispetto e solidarietà umana (Vico, 2002). Ascoltare in questo modo permette di dare spazio all'incontro tra personali ricchezze e differenze che diventano opportunità per entrambe le parti di crescere e costruire se stessi attraverso un processo partecipativo inteso come *prender parte* alla vita dell'altro, partecipare alla sua esistenza quale principale dimensione di sviluppo per il minore nella relazione con l'adulto (Mortari, 2003).

Partecipazione come relazione educativa è quindi il vero significato pedagogico sotteso alla CRC lì dove, nel suo testo normativo, essa ha indirettamente voluto sancire tale diritto del minore sia nei rapporti interpersonali a due sia nelle relazioni sociali che quest'ultimo vive (Striano, 2001).

Per un ragazzo o una ragazza, infatti, essere messi nelle condizioni di partecipare in una relazione a due o in una comunità significa avere la possibilità di inserirsi nella riflessione sul perché delle cose,

avanzare ipotesi, costruire alternative anche sul piano del recupero dei valori e dell'affermazione di essi. Significa per quei ragazzi sentirsi riconosciuti come persone di valore con proprie potenzialità e specificità cognitive, affettive, sociali, intuizioni e conoscenze, abilità e competenze e al tempo stesso protagonisti del mondo che li circonda, interlocutori capaci di un dialogo costruttivo e di una progettualità condivisa con le reti sociali in cui sono inseriti.

Così pedagogicamente intesa, allora, la partecipazione, dimensione e dà forma allo sviluppo del minore, facendosi al contempo sia *causation* educativa (e cioè metodo) che *outcome* educativo (obiettivo ed effetto atteso) (Evans, 2010). Come *causation* educativa la partecipazione fa riferimento alla capacità che gli adulti e le istituzioni devono avere di saper coinvolgere attivamente i giovani (attraverso l'ascolto autentico) in un processo di apprendimento orientato allo sviluppo personale e all'ampliamento dei propri orizzonti formativi (*learner – centered approach*). Come *outcome* educativo, invece, fa riferimento alla maturazione nei giovani di abilità volte a incidere sull'implementazione di politiche pubbliche che li riguardano (Novas Sevasti, 2013). In entrambi i casi il diritto alla partecipazione dei giovani deve potersi esprimere sia nella vita *quotidiana* e cioè in modo diffuso e continuativo in tutti i contesti di vita dei giovani, sia nella vita *sociale*, istituzionale e rappresentativa, dove per *sociale* si intendono le situazioni pubbliche di partecipazione in processi a valenza societaria.

Investire quindi su ascolto e partecipazione giovanile, obiettivo della CRC, significa a livello sociale e istituzionale proporre delle politiche educative volte a coltivare nei ragazzi e nelle ragazze fiducia nel mondo che li circonda, voglia di mettersi in gioco in termini di dialogo, scambio, reti civiche e di contribuire a rafforzare la crescita e l'efficienza della comunità sociale in cui vivono attraverso il coordinamento delle azioni individuali con quelle collettive in un'ottica di sviluppo sociale.

Come sono realizzati questi obiettivi dalla Comunità Europea?

## Lo youth work come pratica di educazione non formale

A partire dall'impulso dato dal Consiglio di Europa nel 1992 con la *Carta Europea sulla Partecipazione dei giovani nella vita locale e regionale* in seguito rivista e ampliata<sup>1</sup> (Council of Europe, 2003), la Commissione Europea ha puntato sulla partecipazione dei giovani nella vita sociale e politica considerando l'investimento sui giovani l'opportunità per una maturazione della cittadinanza europea sulla base della idea per la quale dare forma alle politiche giovanili grazie al costante dialogo e all'ascolto dei giovani incide sul loro successo (EC, 2001).

Successivamente la *Strategia europea per la gioventù 2010 – 2018* ha sollecitato e promosso lo sviluppo di politiche giovanili decise *dai giovani per i giovani* in una pluralità di ambiti (tempo libero, occupazione, formazione, mobilità, salute, commercio, sport, cultura, artigianato, arti, qualità della vita nelle zone urbane e rurali, protezione ambientale accesso alla cultura, protezione dalla violenza e dalla criminalità, fenomeni di pregiudizio, e discriminazione sociale) ed ha individuato nuovi contesti particolarmente adatti a far sì che i giovani possano assumere un ruolo attivo nell'intero ciclo di vita di una politica giovanile chiamandoli *youth work*.

Cosa è lo *youth work*? Pur non essendoci una definizione univoca in Europa, questo termine, che reso in italiano significa *animazione socio educativa*, è utilizzato dalla Comunità Europea per indicare quelle forme di educazione non formale organizzate da professionisti o da animatori socio-educativi allo scopo di aiutare i giovani a sfruttare appieno le proprie potenzialità e di favorirne lo sviluppo personale, l'autonomia, il senso d'iniziativa e la partecipazione sociale<sup>2</sup>.

Con il termine *youth work* la Comunità Europea fa riferimento ad un ampio ventaglio di attività (sociali, culturali, educative, sportive, politiche, di volontariato ecc.) svolte con, da e per i giovani e realizzate nella forma dell'apprendimento non formale o informale o attraverso la combinazione di entrambe le modalità educative. Nel primo caso – l'apprendimento formale – i setting educativi proposti nello *youth*

<sup>1</sup> Nello specifico: Consiglio d'Europa, *Carta Europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale*, 21 maggio 2003.

<sup>2</sup> Nello specifico: European Commission, *Working with young people. The value of youth work in the European Union – Study*, Febbraio 2014.

*work* ai giovani sono strutturati, condotti da operatori (educatori sempre più formati ad hoc) e basati su programmi formativi in cui sono esplicitati obiettivi, metodi e modalità di partecipazione come ad esempio programmi di mobilità internazionale, programmi di studio, ecc. Tali attività, pur essendo strutturate, puntano sulla partecipazione attiva di chi apprende differenziandosi molto in questo dalle metodologie educative formali (scuola, università, ecc.) basate su forme di interazione discente – studente più rigide. Nella esperienza di apprendimento formale dello *youth work*, infatti, le dinamiche emotive e sociali rivestono un ruolo centrale nell'esperienza di apprendimento dei ragazzi rispetto a quanto non avviene nella educazione formale curata dalle istituzioni scolastiche che fanno leva prevalentemente su risorse di tipo cognitivo.

Nel secondo caso – l'educazione informale (*informal learning*) – lo *youth work* fornisce ai ragazzi occasioni di apprendimento basate sulla costituzione spontanea di gruppi informali con accesso libero cui vengono proposte attività ricreative, attività di sensibilizzazione, attività di sport e volontariato realizzate con la formula *learning by doing* durante le attività della vita di tutti i giorni, nel lavoro, in famiglia, nel tempo libero.

A queste prime due formule di lavoro all'interno dello *youth work*, se ne aggiunge poi una terza in cui le pratiche di *youth work* di tipo non-formale vengono realizzate dagli operatori in spazi all'aperto o in luoghi in cui i giovani si ritrovano spontaneamente nel tempo libero secondo l'approccio dell'*informal learning* (Sapin, 2009).

Ciò che caratterizza quindi sempre lo *youth work*, indipendentemente dalla formula educativa adottata, è che: sono i giovani a scegliere di partecipare; le attività si svolgono vicino ai giovani e sono poste in essere all'interno di spazi e con attrezzature che i giovani possono utilizzare in modo autonomo e flessibile; gli educatori sono considerati partner nel processo di apprendimento.

## **Lo *youth work* per lo sviluppo *capability* dei giovani**

Con lo *youth work*, quindi, la Comunità Europea ha predisposto gli strumenti per dar vita alla creazione di spazi concreti di contatto, scambio e condivisione tra i giovani al fine di coinvolgerli in modo attivo

nelle politiche sociali e di creare una economia basata sulla conoscenza, sulla adattabilità, sulla innovazione, sui mercati del lavoro inclusivi, sulla integrazione e inclusione sociale e culturale. Tutto questo nel tentativo di realizzare una economia del benessere (*welfare economics*) sociale e dello sviluppo umano (*human develop*), argomenti centrali della riflessione internazionale degli ultimi anni.

Il dibattito sul benessere sociale e sullo *human develop* è partito sul finire degli anni '80 ed ha coinvolto in particolare l'economista Amartya Sen - premio Nobel 1998 per il suo contributo alla scienza economica e alla teoria della politica sociale - e la filosofa americana M. Nussbam.

In una lezione tenuta presso l'Università di Stanford dal titolo *Equality of what?* A. Sen affermava che ciascun soggetto per raggiungere la propria soddisfazione personale e contribuire al benessere sociale deve mirare ad ampliare la propria libertà di promuovere o realizzare ciò a cui attribuisce valore nell'agire e nell'essere (Sen, 2009).

Per lo studioso cioè, solo se si attribuisce alle persone maggiore libertà nell'azione rispetto a quanto accade solitamente in ambito sociale, politico, economico, internazionale, queste persone possono sentirsi *attive* ed *attivate* nel miglioramento della propria condizione esistenziale prima e di quella umana poi (*ibidem*). La soddisfazione delle persone, afferma quindi Sen, non dipende solo da ciò che esse hanno o fanno ma anche da ciò che sono messe in condizione di fare (opportunità, opzioni di scelta) (*ibidem*) e sono libere di fare. La libertà cui Sen fa riferimento Sen è dunque da intendersi come la reale opportunità e possibilità (fisica, economica, sociale, ecc.) e non la falsa promessa di agire, come un potere positivo o capacità di fare o godere qualcosa per cui vale la pena di fare, godendone i benefici (*ibidem*). Libertà, che non significa però poter far tutto ciò che si vuole senza legami e doveri sovra personali, non significa far credere che la ragione della singola persona basti da sola indipendentemente da qualsiasi regola a dar senso alla vita, ma significa conquista e realizzazione del proprio benessere nel rispetto della libertà delle altre persone con cui si vive e convive (Levinas, 1983)

L'idea di libertà cui Sen fa riferimento è quindi strettamente legata a quella di *responsabilità* e *autonomia* di ciascuna persona, le cui azioni non devono andare a ledere la libertà degli altri se vogliono essere azioni di sviluppo, ossia in grado di far sentire il soggetto soddisfatto e realizzato della sua condizione esistenziale. Responsabilità

quindi da intendersi non come dovere, come qualche cosa che è imposto dal di fuori, ma come un atto strettamente volontario ossia la risposta al bisogno espresso o inespresso di un altro essere umano. Essere responsabile significa cioè essere pronti e capaci di rispondere e di rispettare le esigenze di un'altra persona anche quando questo richiede "impegno" (Mounier, 1962).

In tal senso allora, la responsabilità, supportata dal rispetto per l'altro, diventa istanza regolativa della libertà poiché porta quest'ultima, nel suo procedere verso uno scopo, ad assumere sempre un riferimento a ciò che socialmente è costituito come regola o criterio e perciò come limite delle possibili iniziative soggettive. Una libertà propriamente concepita come capacità di interiorizzazione volontaria di tale limite che altrimenti risulterebbe esercitato da una autorità esterna, una libertà che, così intesa, diventa potere positivo di agire e opportunità di scegliere se, come e quando muoversi per realizzare i propri obiettivi e quindi ottenere la propria soddisfazione.

L'insieme delle risorse (*capacitazioni*) di cui una persona dispone, congiunte con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente all'interno di un contesto per agire in modo libero e responsabile generando benessere personale e sviluppo sociale, è definito da Sen e dalla Nusbaum (pur con alcune differenze teoriche) *capability*.

La *capability*, secondo l'idea concettuale dello studioso Amartya Sen, si compone di due elementi costitutivi che sono: *functioning* e *agency*.

L'*opportunità di agire*, detta *functioning*, indica le attività che compongono il benessere delle persone e che ogni soggetto considera opportuno perseguire (essere sano, essere al sicuro, essere ben educato, avere un buon lavoro, ecc.). Essa cioè indica le diverse cose che una persona può fare o può essere (Sen, 2011) e risponde alle domande: mi conviene procedere per la realizzazione di un certo obiettivo? Quali opportunità ho di realizzarlo? Proprio come una persona con una tasca piena di monete può acquistare diverse combinazioni di cose, così una persona con molte *functionings* può scegliere tra varie opportunità e perseguire una varietà di differenti percorsi di vita (Ibidem). I criteri di riferimento in base ai quali il soggetto può scegliere tra varie *functioning* dipendono dal sistema di valori che caratterizza ciascuno e si differenziano da persona a persona.

L'*agency*, invece, si riferisce alle modalità che una persona sceglie di utilizzare per perseguire e realizzare gli obiettivi ai quali ha attribuito un certo valore (*functioning*). Nel parlare di *agency* Sen pone l'accento sulla «libertà coinvolta nel processo stesso di azione della persona e che influisce sulla modalità di raggiungimento dell'obiettivo ritenuto rilevante» (Sen, 2011). L'*agency* indica un effettivo potere di controllo diretto sull'azione ma la ragionevolezza delle azioni compiute dipende dalla valutazione responsabile che il soggetto deve fare del proprio comportamento. Un *agent* è quindi una persona capace di agire e di apportare cambiamento in funzione degli obiettivi a cui attribuisce valore ed è caratterizzata da libertà, autodeterminazione, autonomia, responsabilità.

Con il termine *capability* allora Sen fa riferimento alla possibilità di acquisire funzionamenti di rilievo e cioè alla possibilità di scegliere fra una serie di vite possibili nella misura in cui i funzionamenti costituiscono lo star bene e le *capacitazioni* o *capability* rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene nel rispetto del bene degli altri (Sen, 2010). Fondamentale allora per lo sviluppo *capability* è puntare su pratiche educative orientate a fornire orizzonti di senso pedagogico.

Se questo è vero per gli adulti è ancora più importante per i giovani. Tanto più infatti, si potranno in essere pratiche educative volte a potenziare le *capability* dei giovani dando loro opportunità di vivere e scegliere producendo *eventi chance* in grado di provocare punti di svolta nei loro corsi esistenziali e di incrementare conseguentemente il loro livello di autorealizzazione e benessere a tutto beneficio dello sviluppo sociale (*capability approach*), quanto più si incrementerà il capitale sociale.

Su tali pratiche educative oggi punta la Comunità Europea per favorire lo sviluppo sociale e le pratiche di *youth work* si inseriscono proprio nella previsione di questo tipo di interventi.

Gli *youth work*, rappresentano attualmente a livello europeo la forma di partecipazione giovanile più idonea a favorire lo sviluppo della *capability* dei giovani per due motivi principali. Il primo è che tale pratica costituisce il terreno fertile per potenziare in ciascun ragazzo la *functioning* – e cioè la loro capacità di formulare e portare avanti obiettivi di vita ritagliati sui propri desideri di autorealizzazione – e la *agency* – la abilità a ricercare e cogliere le opportunità presenti nel proprio contesto al fine di costruire in modo intenzionale la propria traiettoria di vita –. Il secondo è che lo spazio dello *youth work* è

pensato proprio per sviluppare forme di dialogo giovani - adulti volte a trovare strategie comuni di azione per affrontare gli ostacoli dei propri contesti di vita e ampliarne ove possibile le opportunità

## **Gli *youth worker* professionisti della educazione non formale**

Chi sono gli operatori che operano all'interno della realtà dello *youth work*? Quali competenze devono possedere per riuscire a promuovere lo sviluppo della *capability* dei giovani all'interno di contesti informali e formali così variegati?

Gli *youth workers* – così come denominati dalla CE – sono quei professionisti, specializzati in educazione che, insieme ad altri attori istituzionali e non, sostengono i giovani raccogliendone bisogni e aspettative e promuovendo pratiche di educazione formale e informale volte a favorirne la crescita professionale, educativa e sociale a livello di inclusione e di partecipazione<sup>3</sup>. La competenza pedagogica degli *youth workers* sta soprattutto nel loro saper creare con i giovani una relazione educativa in cui i primi con autorevolezza possano orientare i secondi verso la scelta di criteri di comportamento orientati ad una pratica di atti di responsabilità sia nelle relazioni a due che nelle relazioni sociali.

Compito principale degli *youth worker* è quindi quello di sapersi fare da mediatori tra le istanze provenienti dal mondo dei giovani e quelle provenienti dalla pluralità di attori istituzionali con i quali questi ultimi quotidianamente si interfacciano (scuola, servizio sociale, servizi per il lavoro, organi di governo pubblico, ecc) al fine di costruire possibili modelli di dialogo negoziale e paritetico. Riuscire a giocare questo ruolo all'interno dello *youth work* significa per questi operatori, saper creare con i giovani uno spazio educativo in cui permettere loro di esprimersi liberamente senza sentirsi eccessivamente vincolati dalla natura impositiva di un mandato istituzionale, né spinti

<sup>3</sup> Si veda a proposito: European Commission, Council of Europe, *Pathways 2.0 towards recognition of non formal learning education and of youth work in Europe – Working paper*, 2011.



da una libertà priva di vincoli ma sempre caratterizzata da responsabilità umana e sociale.

Gli *youth worker* quindi quali professionisti o volontari impegnati nel campo della educazione non formale che aiutano i giovani nel loro sviluppo socio educativo e professionale come sono definiti all'interno del *Rapporto Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape*, pubblicato nel 2015 dalla Commissione Europea<sup>4</sup>. In questo rapporto si stima che oltre 1,7 milioni di giovani *youth workers* operano nel nostro continente e che il motivo per cui tale attività sta guadagnando sempre più centralità nella Agenda Politica Europea sia il fatto che esso abbia come tratto essenziale appunto quello di concentrarsi sui giovani, sul loro sviluppo personale, sulla partecipazione volontaria. Tali professionisti, secondo la Commissione Europea, devono possedere le competenze pedagogiche per potenziare nei giovani obiettivi di sviluppo personale (autodeterminazione, autostima, fiducia in se stessi, motivazione all'apprendimento) e abilità di base ricadenti sia nella sfera sociale e relazionale (educazione ai valori, senso di responsabilità, tolleranza, prevenzione di comportamenti a rischio, promozione di inclusione sociale, la cittadinanza attiva, migrazione) che nella sfera professionale (*empowerment*) per l'apprendimento di competenze spendibili sul mercato del lavoro.

La grande valorizzazione data dalla CE alle pratiche di *youth work* sta spingendo oggi le istituzioni comunitarie a promuovere la crescita professionale degli operatori impegnati al loro interno sollecitando, in particolare, iniziative volte a certificare le loro competenze e a sviluppare servizi, pedagogie e prassi innovative. La progressiva professionalizzazione degli *youth worker* si pone oggi, infatti, come condizione necessaria per poter attribuire ad essi un ruolo che sia allo stesso tempo diffuso tra una pluralità di ambiti di intervento (scuola, famiglia, politica, sport, ecc.), complementare al lavoro degli operatori impegnati in tali ambiti e specializzato nella educazione non formale rivolta ai giovani.

Nella *Strategia Europea per la gioventù 2010 – 2018*<sup>5</sup> la Commissione Europea evidenzia come quella di *youth worker* non sia una

<sup>4</sup> Si veda a proposito: European Commission, *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape. A quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice*, 2015.

<sup>5</sup> Si veda: European Commission, *Risoluzione del Consiglio su un quadro rinnovato di cooperazione europea in materia di gioventù (2010-2018)*, 27 novembre 2009;

professione riconosciuta e necessita pertanto di strumenti e programmi specifici di formazione e proponeva strumenti utili per avviare all'interno degli Stati Membri programmi di sviluppo sostenibile delle risorse degli operatori socio-educativi e degli altri principali soggetti del settore.

In Italia ad oggi, non è presente nessun profilo in grado di rappresentare appieno quello che si intende a livello europeo per *animatore socioeducativo*. Si ritrovano spesso nelle normative regionali figure come quelle di *animatore professionale socio educativo*, *tecnico dell'animazione socio educativa*, *animatore sociale*, *animatore socio educativo*, *tecnico delle attività di comparto socio-sanitario* ma si tratta di figure di tipo sanitario previste per operare prevalentemente nell'area dello svantaggio e della marginalità e principalmente con anziani e disabili. L'educazione non formale, la cultura, il tempo libero, la partecipazione e il target giovanile sono aspetti della competenza di queste figure che ancora oggi non compaiono e che richiedono invece al mondo della formazione italiano un ripensamento di obiettivi e metodologie per mettersi al passo con le richieste della Comunità Europea e con il bisogno dei giovani di contribuire pienamente allo sviluppo sociale ed umano del nostro tempo attraverso ascolto e partecipazione.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia*, ONU 1989.
- An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities*, COM (2009) 200 final.
- Arnold B. e Young L. (2017), “Restorative Practices and Youth Work. Theorizing Professional Power Relationships with Young People”, *Youth & Society*, 25.
- Bertozzi R. (2015), “Youth policies and youth participation: from beneficiaries to actors”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 7, 1-2.
- Bradford S. e Cullen F. (2014), “Positive for youth work? Contested terrains of professional youth work in austerity England”, *International Journal of Adolescence and Youth*, 19.

*European Youth Forum e Policy Paper, Youth training - sustainability of youth organization through volunteering*, 23 maggio 2009.

- Brady B. e Redmond S. (2017), “Connecting Research and practices: perspective on the role of manualized programs in youth work”, *Child and Youth Services*, 38, 3.
- Buber B. (1998), “L’io e il tu”, in Id., *Il principio dialogico*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Centro nazionale di documentazione della infanzia e adolescenza (2001), *I servizi per gli adolescenti. Primi risultati della ricerca*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2001.
- Davidson L. et al. (2011), “Competency in Establishing Positive Relationships With Program Youth. The Impact of Organization and Youth Worker Characteristics”, *Child and Youth Services*, 32: 336-354.
- European Commission (2017), *Working with young people: the value of youth work in the European Union*.
- Evans W. P. (2010), “Youth Worker Professional Development Participation, Preferences, and Agency Support”, *Child and Youth Services*, 31: 35-52.
- Fusco D. e Heathfield M. (2015), “Modeling Democracy. Is Youth ‘Participation’ enough?”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 7, 1: 12-31.
- Helve H. (2015), “Re-thinking youth and citizenship. Value groups and citizenship types of young Finns”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 7: 32-66.
- IARD, (ed.), *Study on the state of young people and youth policy in Europe, research carried out for the European Commission D.G. for Education and Cultural*, IARD, Milano 2001.
- Laeng M. (1960), *Problemi di struttura della pedagogia*, La Scuola, Brescia.
- Laeng M. (1992), *Nuovi lineamenti di pedagogia*, La Scuola, Brescia.
- Laeng M. (1994), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Laeng M. e Ballanti G. (2000), *Pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Lanzi, *Capabilities*, “Human capital and education”, *Journal of Socioeconomics, Human Values*, University Press, Cambridge 2007.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence, Les éditions d’organisation*, Editions d’Organisation, Paris.
- Le Boterf G. (2000), *Costruire le compétences individuelles et collectives*, Editions d’Organisation, Paris.
- Making a European area of Lifelong learning a Reality. Communication from the Commission*, COM (2001) 678 final 2001.
- Marchesi M.A. (2004), “Il centro di aggregazione giovanile come dispositivo formativo”, *Animazione Sociale*, 30, 2.
- Morciano D., Scardigno F. e Merico M., “Introduction to the Special Section: Youth Work, Non-Formal Education and Youth Participation”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 7, 2015

- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. e Sità C., a cura di (2007), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Erickson, Trento.
- Mounier E. (1949), *Il personalismo*, trad. it., Ave, Roma, 1964.
- Mounier E. (1947), *Trattato del carattere*, trad. it., FrancoAngeli, Milano, 1990.
- Mounier E. (1962), *Qu'est-ce que le personnalisme?*, Oeuvres, Paris.
- Muschitiello A. (2008), *Ragazzi contro o contro i ragazzi? Dal bullismo alla criminalità. La pedagogia si interroga e propone*, Laterza, Roma-Bari.
- Nanni C. (1995), *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Las, Roma.
- Novas Sevasti M. (2013), "Exploring young people's and youth workers' experiences of spaces for 'youth development'. Creating cultures of participation", *Journal of Youth Studies*, 17.
- Nussbaum M. (2011), *Needs in Developing Countries*, The World Bank, DC, Washington.
- Orlando Cian D. (1998), *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Unicopli, Padova.
- Piaget J. (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino
- Promoting young people's full participation in education, employment and society*, COM (2007) 498 final.
- Resolution of 27 November 2009 on a renewed framework for European co-operation in the youth field (2010-2018)*, 2009.
- Sapin K. (2009), *Essential Skills for Youth Work Practice*, Sage, London.
- Sen A. (1985), *Commodities and Capabilities*, Oxford University Press, Oxford 1985.
- Sen A. (1999), *Development as freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Sen A. (2009), *The Idea of Justice*, Allen Lane, London.
- Sen A. (2010), *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano 2010.
- Smith M. K., "Social Pedagogy", *The Encyclopaedia of informal education*.
- Stuart K. e Maynard L. (2015), "Non-formal youth development and its impact on young people's lives. Case study - Brathay Trust, UK", *Italian Journal of Sociology of Education*, 7.
- Vico G. (2002), *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia.
- Walker T. (2005), *The capability approach and social justice in education*, University Press, Buckingham 2005.

# **Verso una *modulata* vicinanza: ascolto del trauma infantile e formazione agli affetti nel lavoro educativo**

*di Stefania Ulivieri Stiozzi*

## **1. Violenza all'infanzia e crisi dell'educazione nella contemporaneità**

I dati sul fenomeno dell'abuso all'infanzia attestano che:

un adulto su quattro nel mondo è stato abusato fisicamente da bambino. Il dato a livello internazionale emerge dal Global Status Report on Violence Prevention 2014. Un po' datato, è vero. In Italia, intanto, si stima che siano oltre 91mila i minori vittime di maltrattamento in carico ai servizi sociali dei comuni. Di questi oltre trentamila vengono allontanati dalla famiglia (secondo la ricerca condotta dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza in collaborazione con CISMAI e Terre des Hommes). Macigni sul cuore, che secondo l'OMS sono soltanto la punta di un iceberg, poiché in realtà i casi emersi di maltrattamento all'infanzia nel mondo sarebbero uno ogni nove effettivi<sup>1</sup>.

Una cifra che scuote nel profondo, una faglia nel cuore dell'educazione contemporanea ma anche un dato di cui occorre assumere consapevolezza, andando oltre le reazioni di incredulità e sdegno più immediate per chiedersi che cosa esprime, a livello profondo, la diffusione del fenomeno della violenza nei confronti dell'infanzia. Non c'è solo la violenza all'infanzia che provoca un sussulto nelle nostre coscienze ma la violenza all'infanzia come sintomo di un malessere diffuso più pervasivo che riguarda l'educazione nel nostro tempo.

Di quale malessere profondo la violenza all'infanzia è sintomo? Cosa dice la violenza nei confronti dei bambini della crisi dell'educazione

<sup>1</sup> <http://www.alleyoop.ilsole24ore.com/2017/11/20/i-diritti-dei-bambini-in-italia-91mila-i-minori-vittime-di-abusi>.

nella nostra epoca contemporanea? Il nostro contributo si situa sul criminale tra queste due dimensioni e proverà a intrecciarle, per scorgerne i rimandi e sviluppare un'analisi che consenta di interrogare il problema della violenza alla radice. Infatti solo con questa vastità e profondità di sguardo è possibile domandarsi cosa si può fare nel lavoro educativo per dare voce al trauma infantile, occupandosi con cura e tatto delle tante storie dei bambini abusati, ma soprattutto solo con queste premesse è possibile sviluppare una controcultura attenta alla qualità degli affetti contro una violenza che è dilagante e che non assume solo le forme gravi ed estreme dell'abuso e del maltrattamento ma che è spesso, in modo molto più insidioso e nascosto da una *normale* quotidianità, incapsulata nello sguardo di chi educa.

La violenza nei confronti dell'infanzia non ha tempo; il suo persistere e le dimensioni della sua presenza silente nella nostra società contemporanea sono la cartina di tornasole di quanto non si possa prevenire la violenza, affidandosi all'illusione che il solo prendere corpo di una cultura razionalista dei diritti sia sufficiente a tutelare i bambini (Biffi, 2017).

La cultura dei diritti all'infanzia, che ha costituito uno dei grandi traguardi del secolo scorso, per quanto abbia consentito di sviluppare un discorso pubblico in cui il bambino è soggetto a pieno titolo, non ha debellato questo sopruso. L'evoluzione delle consapevolezze, la nascita di tanti centri di ascolto anti-violenza, la costituzione di reti di Associazioni che si battono per la salvaguardia dei diritti dei bambini non ha inferto un colpo mortale al fenomeno, che perdura nel sommerso ben oltre i molti casi che riescono a essere segnalati e presi in carico.

Parlare di violenza, inoltre, è possibile solo dentro a una dimensione culturale che riconosca la violenza stessa come calamità sociale. La nostra contemporaneità testimonia che esistono culture che non riconoscono la violenza come un fenomeno disaggregante e dai tratti distruttivi; in alcune il diniego della violenza passa attraverso la sua esaltazione. Il culto della violenza costruisce un ambiente dove chi la esercita viene eroizzato, idolatrato oppure semplicemente assolto da uno sguardo che non vede, che non registra la violenza come tale. Così accadeva anche nel passato.

Come scrivevo di recente:

La ricerca storico-pedagogica ha evidenziato come la violenza sui minori sia una categoria recente, sviluppatasi in parallelo a un discorso sul bambino come soggetto di diritto. Si tratta di una conquista culturale che è cresciuta lentamente nel corso della storia, esposta a complessi processi di sviluppo e regressione. Una conquista che non appare compiuta e garantita nemmeno ai giorni nostri: il diritto all'infanzia, nella nostra contemporaneità, non solo non è assicurato a molti bambini e bambine per molteplici ragioni di ordine politico, economico e sociale, ma la stessa categoria di infanzia continua a mostrare la sua fragilità e a rendere evidente, a una ricerca pedagogica attenta e rigorosa, come il sentimento d'infanzia sia una conquista debole, che va costantemente tutelata e difesa.

La ricerca storico pedagogica si trova concorde ad affermare che la storia dell'infanzia, fino agli albori del Novecento, può essere letta come una storia di violenze "silenti", che si esprimono in ogni sorta di soprusi, negligenze e abbandoni (Boswell, 1993). L'elenco delle incurie e dei maltrattamenti a danno dei bambini sarebbe così numeroso e amaramente variegato da poter affermare, con deMause, che la storia dell'infanzia è equiparabile a «un incubo dal quale solo di recente abbiamo cominciato a destarci (1974) (Ulivieri Stiozzi, 2017, p.155).

Recentemente un noto neuropsichiatra e psicoanalista francese ha raccontato come durante la sua formazione come medico in un noto ospedale parigino, una notte arrivò un bambino di sei mesi in coma, senza che ci fosse alcuna apparente ragione. Il medico si accorse che il bimbo aveva ingerito barbiturici, venne fatta la lavanda gastrica e il bambino venne ridato alla famiglia. Commenta lo psichiatra che non era possibile pensare che la famiglia avesse potuto esercitare una violenza tale da sedare il bambino fino a condurlo a un passo dalla morte. Erano gli anni dell'esaltazione della coppia libera, della fantasia al potere e gli adulti, che cercavano una legittimazione ai loro diritti, si lasciavano dietro come ombre invisibili i bambini, i loro bisogni e le loro esigenze profonde.

Proprio nell'epoca della legittimazione dei diritti delle donne, dei risvolti epocali costituiti dalle leggi sull'aborto e sul divorzio, l'infanzia non ha goduto della medesima stagione felice, e questo forse grazie a una ideologia che, nel tentativo di de-privatizzare (Becchi, 1982) il bambino dalla famiglia, lo ha anche usato in nome di un progetto

politico collettivo che non ha fatto i conti con i suoi bisogni e le sue fragilità. Il bambino liberato non sempre è stato un bambino riconosciuto, visto, amato. Ogni epoca, dunque, ha coltivato la sua ombra di violenza a carico dell'infanzia e la nostra contemporaneità ne è ancora attraversata, come mostra l'ampia letteratura pedagogica dedicata a questo tema (Macinai, 2013; Bobbio, 2016; Contini, Demozzi, 2016; Burgio, 2017).

La violenza è un residuo persistente, un'ombra che segue il cammino della civilizzazione e che mostra quanto la cultura del progresso non vada di pari passo a una modifica dei comportamenti profondi che, soli, possono costruire una nuova una postura di rispetto e di *modulata vicinanza* nei confronti del bambino, dei suoi bisogni più profondi e radicati. Cambiano le manifestazioni ma la violenza all'infanzia rimane un tratto amaramente condiviso che apparenta epoche lontane tra loro e culture differenti e dai valori antitetici.

### **Crisi del legame educativo e carenza della funzione della genitorialità psichica**

La violenza all'infanzia nella contemporaneità va inquadrata in un contesto di *crisi dei legami sociali* che ha delle importanti ricadute sul piano educativo. L'educazione sembra un territorio sbiadito in un'epoca, la nostra, dove un malessere radicale intacca i legami sociali alla radice e si esprime nella violenza di un'emozionalità non elaborata che attraversa i discorsi pubblici, stigmatizza le minoranze ed esalta posizioni estremistiche.

La caduta dei garanti meta-sociali (Kaës, 2012) ha un effetto profondo su questo processo: il venir meno delle ideologie di massa, di un'ideale di progresso sociale e la perdita di valore delle istituzioni sono tre dimensioni che non presidiando più le tensioni individuali e sociali, producono grandi dosi di incertezza e ambiguità nella regolamentazione dei rapporti sociali. Tale condizione ha delle ripercussioni sulle funzioni di pensiero dei singoli e dei gruppi poiché vengono a mancare dispositivi collettivi di elaborazione delle traiettorie esistenziali individuali e collettive; la mancanza di una ritualità sociale ha delle pesanti ripercussioni sui destini individuali. L'imporsi di una



*cultura dell'egoismo* (Castoriadis, Lasch, 2014), incita a misconoscere il *Volto* dell'Altro (Levinas, 1982).

In questo quadro di fluidità del tessuto sociale appare difficile lavorare nelle istituzioni, con le équipes e con gli educatori perché si sviluppi una cultura attenta alla qualità proto-etica (Spartì, 2003) del legame, che sola può generare nuove traiettorie generative per l'educazione del futuro.

In un'epoca in cui l'*infantile* (Guignard, 1995) sembra un tratto caratteristico del funzionamento psichico degli adulti, in cui il narcisismo appare come una dimensione premiante che consente di rinforzare un'economia della prestazione legittimata e premiata sul piano macro e micro sociale, occorre domandarsi che cosa ne è della cura, di quel processo che crea le condizioni perché un legame educativo possa esprimere la sua tensione emancipatoria, ed essere finalizzato alla possibilità che emergano delle soggettività non conformi ai dettami sociali ma autenticamente abitate da un progetto di soggettivazione. Questa domanda riguarda sia il lavoro con i genitori che quello con gli educatori e gli insegnanti. Le professioni di cura sono oggi in crisi proprio perché il costrutto della *cura* si è letteralizzato, perdendo la qualità simbolica e trascendente a cui rimanda il significato originario (Palmieri, 2000).

La cura è diventata un costrutto opaco, e un dominio di pratiche che sembra più riguardare *ciò che si fa* nel campo dell'educazione piuttosto che un luogo fondativo *della qualità sottile del fare*, cioè un modo di essere e una postura personale e professionale. La violenza e il trauma sono in agguato in questi interstizi.

Infatti potremmo chiederci: a quali condizioni l'educazione può esprimere solo quella quota di violenza inevitabile che è insita nel gesto stesso dell'educare e evitare la quota di violenza disorganizzatrice, distruttiva, traumatica appunto? Una volta che il trauma si è prodotto come si lavora, in una prospettiva educativa, sul trauma e con il trauma? Una delle risposte possibili riguarda la qualità della formazione dei professionisti della cura così come il lavoro formativo e consulenziale con i genitori.

Benché con modulazioni e pesi differenti, si tratta per i genitori, come per i professionisti, di accedere a una *funzione parentale psichica in cui la cura si strutturi come sguardo rispondente* (Kaës,

2012)<sup>2</sup>, come postura capace di riconoscere e rispondere ai bisogni emotivi di un minore, di accoglierne l'alterità e l'incommensurabilità rispetto a un deposito di fantasie e di bisogni irrisolti dell'adulto che, qualora siano molto pressanti e occupino in maniera prepotente la scena educativa, possono costituire l'anticamera della violenza.

La nostra epoca esibisce una carenza di una *funzione genitoriale psichica* (Ciccone, 2016) che è necessaria nell'esercizio di un processo di cura, sia nella transizione alla genitorialità che nell'esercizio di una professione di cura, che, più in generale nella cultura delle istituzioni di cura come nell'esercizio della cittadinanza all'interno di un legame sociale<sup>3</sup>.

Infatti questa nozione di genitorialità psichica può applicarsi a chiunque si occupi di educazione: si tratta di una propensione, che va lavorata e coltivata a prendersi cura del proprio residuo d'infanzia e degli aspetti infantili dei soggetti con cui si entra in relazione. La modalità in cui si esprime questa propensione a prendersi cura dipende da come questa funzione genitoriale è stata assimilata nel corso della propria storia e da come è stata interiorizzata nel proprio percorso di individuazione.

Una postura di cura si genera se è possibile usufruire di un'identificazione con *oggetti parentali buoni* (Ciccone, 2016) tale da poter sopportare di guardare, avvicinare e stare presso le proprie parti infantili perché è sempre in queste dimensioni sommerse che si annidano le fragilità più scottanti che possono essere tollerate solo se aiutate a trasformarsi dalle parti *adulte* della personalità. Tali dimensioni di sofferenza diventano intollerabili quanto più un adulto vede nella fragilità e nella debolezza una minaccia alla sua costruzione identitaria, alla

<sup>2</sup> Si veda a questo proposito anche l'elaborazione di Recalcati sulla funzione simbolica del materno nella contemporaneità e il costruito di "ospitalità senza proprietà" con cui lo psicoanalista qualifica l'esperienza del materno nelle sue espressioni più alte e autentiche, Recalcati M. (2015), *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano.

<sup>3</sup> La letteratura francese si confronta da tempo sulla *parentalità psichica* come una configurazione di legame tra codici interiorizzati della propria storia e sulla relazione tra configurazioni di legame e forme relazionali ed educative nella famiglia, nella scuola, nel mondo dei servizi educativi come nella realtà sociale. Si veda a questo proposito il costruito di "parentalité sociale" elaborato da Thouret, D. (2004), *La Parentalité à l'épreuve du développement de l'enfant*, Érès, Toulouse.

presunta compattezza del suo ruolo sociale e /o professionale e alla stabilità del suo progetto di vita.

Tanto più un adulto ha fatto esperienza di una violenza disorganizzatrice nella sua storia infantile, tanto più, se non supportato da una formazione affettiva capace di promuovere una benevolente consapevolezza nei confronti dei traumi silenti nella propria storia, sarà indotto a erigere un sistema di difese e a sentirsi perturbato e minacciato dall'emergere di questi bisogni profondi nel minore con cui entra in contatto, sia esso figlio o utente (Miller, 1995; Riva, 2004; Ulivieri Stiozzi, 2013)

La funzione genitoriale psichica infatti si appoggia sulla capacità di identificarsi e di ospitare in sé la vita emozionale precoce del bambino, i suoi bisogni ancora indistinti e tutto quel deposito di comunicazioni sensoriali e corporee che precedono la nascita del linguaggio (Winnicott, 1958a) e che non sono solo proprietà della prima infanzia ma continuano ad essere degli aspetti eloquenti anche nei minori più grandi e poi negli adulti vittime di traumi.

È in quest'area dello sviluppo mentale che si situano i traumi più profondi e più reconditi ed è quest'area del pensiero *protomentale* (Bion, 1961) che viene sollecitata negli educatori e negli insegnanti che lavorano a contatto con minori portatori di un disagio.

La *funzione genitoriale psichica* è una configurazione fondamentale per svolgere un lavoro di cura che implica un'articolazione armoniosa all'interno di ciascuno e all'interno del campo di cura quando si tratta di un'istituzione curante, tra aspetti parentali e aspetti infantili; richiede una modulazione capace di far dialogare le parti adulte della personalità con quelle infantili perché si possa sviluppare un processo di cura autenticamente orientato allo sviluppo di un'integrazione emozionale per il minore vittima di violenza.

Questa modulazione, che è l'esito di un lavoro sulla propria storia di vita e di una riflessione sul proprio stile professionale, richiede che un adulto curante possa accedere a una *democrazia degli affetti* (Pietropolli, Charmet, 1996), intesa come una capacità di transitare in modo sufficientemente flessibile tra funzioni psichiche adulte e zone della propria mente ancora immature, dolenti, che chiedono di essere sviluppate e prese in carico da una capacità adulta a prendersi cura di sé.

Bion con suo concetto di *rêverie* esprime questa funzione genitoriale psichica come una proprietà del legame originario con l'ambiente-

madre: la soggettività del bambino può prendere forma solo a condizione che l'adulto presti il suo pensiero al bambino, ovvero ne anticipi la sintassi e la semantica attraverso una struttura gestuale ed emozionale calda ed emotivamente risonante.

La *rêverie* è una qualità di sguardo che consente di attraversare l'esperienza di sentirsi radicati nel mondo, ovvero *altri per qualcuno*. Infatti la funzione del pensiero materno è quella di fornire una gestalt, una forma ai movimenti emozionali e ai proto-pensieri del bambino che altrimenti risulterebbero incomprensibili, al pari delle parole di una lingua straniera.

Recalcati (2015) parla del-*lalangue* come del primo alfabeto emozionale che un genitore condivide con il proprio figlio neo-nato; è una partitura fatta di timbri musicali: vocalizzi, sorrisi, sguardi che si corrispondono e gesti che rispettano la tonicità del corpo del bambino. Quando questa forma di legame è inquinata da emozioni non elaborate del *caregiver* il bambino sperimenta una disorganizzazione dell'esperienza e il trauma è uno dei possibili esiti di questa mancata corrispondenza. Il trauma si appoggia su questa struttura insana del legame; infatti un genitore che non abbia fatto esperienza della qualità affettiva del proprio ambiente primario, difficilmente riuscirà a riproporla nella posizione di genitore.

Non è, tuttavia, solo l'esperienza del materno a cui si vuole fare riferimento; è risaputo il ruolo preponderante che le emozioni rivestono nel contesto scolastico e come i movimenti transferali negativi possono intralciare le dinamiche di insegnamento/apprendimento: può accadere anche nella posizione di insegnante di non essere in grado di stare in presenza dei bisogni emozionali dei propri allievi, di adottare comportamenti evitanti perché i bambini, e ancor di più gli adolescenti, chiedono di essere guardati oltre la maschera sociale di studente e di essere riconosciuti come soggetti a pieno titolo e non solo nella loro parziale identità di scolari.

Spesso i bambini e gli adolescenti possono avere bisogni ingombranti e vivere emozioni troppo estreme che spaventano quegli adulti la cui emozionalità non sia stata sufficientemente lavorata; sono frequenti i vissuti di minaccia, di collera e di repulsione sperimentati da insegnanti e da educatori nei confronti dei loro allievi/utenti. Questi intricati movimenti relazionali testimoniano come anche gli adulti, nel loro ruolo educativo siano portatori di una storia che è in parte ignota

a loro stessi e che il loro lavoro mette a dura prova. Essere educatori, infatti, richiede una capacità di poter contare su una propria capacità di elaborazione adulta per prendersi cura di tutto quel materiale in-forme che la storia infantile lascia in eredità.

Questo intreccio e groviglio si amplifica nel lavoro con un minore vittima di violenza: il lavoro di elaborazione di un trauma chiede alla coppia educatore/utente un lavoro allo specchio; per poter condividere il dolore di una storia interrotta, entrambi sono chiamati a istituire uno spazio terzo dove le proprie storie entrano in gioco, si espongono e sono messe a confronto con gli aspetti più invisibili e profondi della propria biografia.

Solo a condizione che un adulto riesca a governare questo processo mettendo in gioco un'affettività risonante, che nasce dal riconoscimento delle proprie parti tradite, potrà mettere a servizio una funzione genitoriale psichica che strutturi la relazione educativa come una seconda opportunità di auto-riconoscimento per il minore, una vera e propria seconda nascita orientata alla scoperta del vero sé. Questo processo non si attua tramite un setting terapeutico ma nel processo educativo quotidiano dove la comunicazione attraversa le attività e i ritmi di una giornata; stare in presenza di ciò che si sente è dunque un antidoto alla violenza che spesso si esercita attraverso comportamenti reattivi anziché attivi e propositivi.

Il costrutto di trauma consente dunque di mettere a tema le pre-condizioni di ascolto, capacità negativa, presenza a sé che occorre gli educatori sviluppino, tramite una formazione e una sensibilità orientate in chiave psicoanalitica, per rispondere alle forme di dolore estremo esperite dai minori abusati. Lavorare in prossimità del trauma chiede agli educatori un lavoro oneroso per raggiungere un'integrazione emozionale, lavoro che presuppone la capacità di leggere i propri vissuti contro-transferali (Fabbri, 2012) per evitare pericolose collusioni con il dolore dei bambini maltrattati.

*La cura di chi cura* diventa, a queste condizioni, una dimensione essenziale non solo come tutela della salute psichica degli educatori e come dispositivo in grado di promuovere una formazione affettiva, attenta al portato emozionale che permea ogni relazione educativa, ma soprattutto come deterrente per evitare che il trauma si perpetui, si riattivi e venga agito all'interno di una relazione di cura che non è

presidiata da un attento lavoro sull'area emozionale del pensiero dell'educatore.

Fare l'educatore non significa necessariamente essere un educatore e lo scarto tra queste due posizioni richiama alla luce la violenza come sintomo di uno sguardo educativo che non è stato sufficientemente elaborato, di un'identità professionale che, per quanto formata a un lavoro tecnico, non è in grado di esprimere una autentica postura di cura.

L'educatore può fare il suo lavoro appoggiandosi a un'identità professionale fittizia, a un ruolo precostituito e /o a un falso Sé professionale; in questi casi è facile che l'educazione proposta sia l'esito di un sistema difensivo rigido che definisce cosa è giusto e cosa non lo è secondo una gerarchia di codici comportamentali e di valori sottostanti rigidi e dogmatici. Infatti dove non si sia organizzata una modulata capacità di transitare tra funzione adulte del pensiero e zone infantili il lavoro educativo a contatto con il disagio può dispiegare ulteriore disagio, andando a rinforzare i quadri di sofferenza che, nelle intenzioni, si intenderebbe curare.

## **L'insidia del potere: forme di abuso educativo per rinnegare il *dolore-bambino***

Quando questa organizzazione non si è costituita quello che emerge nella relazione educativa è la *tirannia della gerarchia* (Berger, 2016), ovvero una modalità di rapporto basata sul binomio potere/sottomissione. Il potere è una dimensione irrinunciabile dell'educazione e nessun educatore può esercitare la sua professione sentendosene esente<sup>4</sup>. Scegliere, donare, prescrivere e anche lasciare libertà sono azioni ammantate da potere. Anche in un'educazione negativa

<sup>4</sup> Il tema del potere in educazione è una dimensione irrinunciabile e una questione che continua a impegnare gli studiosi di pedagogia, attenti a svilupparne una lettura critica, capace di illuminarne la pluralità delle dimensioni che ne determinano l'uso in educazione. Tra le opere più recenti ricordiamo: Palma M. (2016), *Soggetti al potere formativo. Per una pedagogia clinica e critica*, FrancoAngeli, Milano; Rossini V. (2015), *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Guerini, Milano; Rutschky K. (2015), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Mimesis, Milano.

portata alle estreme conseguenze, il potere è una componente strutturale e istituyente del gesto educativo, come mostra la mirabile opera di Rousseau, *l'Émile*.

La quota di violenza produttiva, costitutiva del fare educazione, è quella che si pone al servizio della vita. È la violenza che forgia, muove, apre spazi di possibilità distingue e discrimina, che postula l'asimmetria per produrre un movimento di transfert pedagogico. La violenza al servizio della vita sa punteggiare le differenze, gli scarti, per consentire al minore di muoversi in un campo prevedibile, ovvero non abitato da logiche paradossali o esposto all'estrema arbitrarietà. È una violenza che sa presidiare le condizioni del suo stesso esercizio.

La violenza traumatica, al contrario, è distruttiva proprio perché nasce da radici inconsce che la memoria ha incapsulato e che ritornano nel presente e si ripetono. Nel perpetuarsi di questi copioni educativi è possibile leggere le dimensioni irrisolte della storia dell'educatore che vengono agite a discapito dello sviluppo di un efficace processo di cura del minore. Il potere di ruolo prende il posto della capacità educativa di accogliere e covare le fragilità; attraverso dinamiche contro-transferali sottili, i bisogni più profondi vengono espulsi per salvaguardare la propria incolumità psichica e restituiti al mittente in modo valutativo e colpevolizzante. Gli aspetti aggressivi, le provocazioni, i ritiri, le paure di entrare in un legame, che sono tutti aspetti tipici di un minore che abbia conosciuto una violenza familiare ripetuta e abbia fatto esperienza di una realtà traumatica reiterata nel tempo, anziché trovare un luogo dove essere tollerati e sopportati, guardati con uno sguardo capace di identificarsi con tenerezza con la realtà del dolore infantile, vengono rifiutati, rigettati e odiati a causa del timore che generano; troppo forte è la pressione che generano andando a sollecitare le zone ignote infantili della mente dell'adulto.

Così nel lavorare come supervisori all'interno dei servizi accade di osservare *il sistema sado-masochistico* su cui, in molti casi, si appoggia l'educazione nel dispositivo istituzionale.

Recentemente un'educatrice che lavora in una casa che ospita donne maltrattate con i loro bambini di pochi anni, mi chiede un colloquio dopo aver assistito a una scena che l'ha molto turbata. Pochi giorni prima, e in modo del tutto casuale, si era trovata ad ascoltare una *tranche* di conversazione tra la responsabile della struttura e una madre, ospite del servizio.

L'educatrice racconta che la madre, giovane donna molto provata da un passato di violenze di coppia e entrata in comunità da pochi mesi, aveva l'abitudine di bere molti caffè durante il corso della giornata per «tenersi su» e avere energie sufficienti a prendersi cura della sua bambina; il caffè serviva come eccitante che andava a bilanciare un vissuto depressivo latente di cui, peraltro, la donna pareva consapevole.

In comunità viene deciso che la donna non dovesse bere più di tre caffè al giorno, per limitare le sue frequenti crisi d'ansia, i frequenti attacchi di insonnia notturna e limitare quel circolo vizioso tra momenti di eccitazione e cadute depressive. Una cura farmacologica sostiene il processo educativo in corso e la costruzione della sua identità materna.

Quel giorno la donna entra nell'ufficio della coordinatrice molto agitata dicendo che vuole bere un altro caffè, che la sua chiavetta ha esaurito i soldi e domanda di poterla ricaricare. A fronte del rifiuto della coordinatrice la donna appare sempre più agitata, chiede insistentemente di poter prendere un altro caffè, afferma di sentirsi senza risorse né energie, dice di averne bisogno perché la sua bambina, che sta cominciando a camminare, «le porta via tutte le forze e lei non può permettersi di non seguirlo come si deve».

Di fronte al fermo rifiuto della coordinatrice, che ripropone alla madre tutte le regole del contratto educativo, la donna esclama un «vaffanculo» con voce alta e perentoria. La risposta della coordinatrice all'insulto della madre giunge come un fulmine a ciel sereno alle orecchie dell'educatrice, provocandole un forte disagio: «Insultami, vai avanti a insultarmi se vuoi anzi mettimi pure anche le mani addosso... così sarà la volta buona che ti toglieranno la bambina per sempre». L'educatrice si domanda che cos'abbia a che fare questo tipo di risposta con il lavoro educativo che la madre sta svolgendo in comunità.

È possibile tentare una lettura della risposta della coordinatrice alla luce di quanto detto precedentemente. È evidente che la coordinatrice interpretava il suo ruolo dalla prospettiva di chi deve far rispettare le regole della comunità e che questo mandato razionale del suo lavoro celava una difficoltà profonda a stare in un legame educativo, a vivere, seppure di riflesso, il dolore della maternità lesa da un passato burrascoso di violenza di coppia.

Il desiderio di riparare la propria storia di vita, che è spesso all'origine del progetto professionale di chi svolge una professione educativa,



è spesso intriso di una forte dinamica ambivalente, carica di elementi ancora non discriminati di amore e di odio.

La madre, nella scena messa in luce dall'educatrice, stava esprimendo la sua inadeguatezza e il suo bisogno infantile di essere accolta da una coordinatrice-madre che le offrisse qualche elemento di conforto (il caffè in più) per rinforzare la sua ancora vacillante identità materna.

La richiesta del caffè è un pre-testo che mette a nudo la dinamica tra queste tre donne, associate simbolicamente da una catena generazionale del materno. La coordinatrice non tollera l'emergere di un'area di bisogno profondo della storia infantile della madre. La richiesta di caffè espressa dalla giovane madre era una richiesta di essere accolta "come figlia", ovvero di poter condividere, anche se in modo mascherato da una domanda concreta, il proprio disagio di bambina su cui, evidentemente, la violenza di coppia si era innestata e che era un'area ancora scoperta e immatura dello sviluppo psichico di questa madre.

È evidente che questa donna non aveva ancora del tutto sviluppato la capacità di poter curare le sue parti infantili grazie al ricorso a oggetti parentali buoni; la donna non si auto-percepiva ancora come una madre sufficientemente buona, in grado di curare la propria storia ferita e contemporaneamente il percorso di crescita della sua bambina piccola. Quello che colpisce nel racconto dell'educatrice è la violenza della risposta della coordinatrice, la quale non tollerando di sentirsi sollecitata dagli aspetti infantili della madre, (per problematiche che mettono radici nella sua storia infantile), che vengono vissuti come elementi fantasmatici persecutori, usa il suo potere di ruolo per fare appello a una violenza che sia in grado di sottrarle la bambina ovvero *di privarla delle sue parti infantili così minacciose e perturbanti per le norme che regolano la vita nel servizio.*

Il paradosso profondamente inquietante è che questa risposta sadica ripeteretua il trauma e la violenza subiti dalla madre nella coppia, dove ogni debolezza e fragilità, richiesta d'amore e di comprensione venivano fatti oggetto di diniego da un partner anaffettivo, incapace di sintonizzarsi con i vissuti emozionali della compagna e della bambina.

Con questo profondo capovolgimento di ruoli, la madre che segue un percorso educativo per poter integrare queste dimensioni della sua personalità si ritrova fatta oggetto di *violenza a causa della stessa violenza subita.* Tale paradosso è evidente che inquieti l'educatrice

perché mette in scena le forme della pedagogia nera del nostro tempo; la violenza che viene attivata di fronte alle fragilità, alle debolezze a cui sembra oggi non si sia più capaci di rispondere.

Già Ferenczi agli albori del pensiero psicoanalitico aveva sviluppato una teoria del trauma il cui fulcro era costituito dalla catena intergenerazionale del trauma che si trasmetteva, a detta del grande psicoanalista ungherese, tramite il *dialogo degli inconsci* (Ulivieri Stiozzi, 2013). Il partner più forte, in termini di posizioni di potere, (padre, madre, ma in questo caso anche la coordinatrice) può trapiantare la quota di violenza della sua storia, attraverso l'identificazione proiettiva, sul partner più debole. L'identificazione con l'aggressore può essere un funzionamento che continua a perdurare anche in età adulta.

Le donne vittime di violenza spesso attirano la violenza di uomini manipolatori proprio perché hanno alle spalle storie di violenza in cui sono diventate, a loro insaputa, il capro espiatorio. Il loro prestarsi a diventare oggetti malleabili, perché non hanno potuto esercitare il loro diritto a dire no alla violenza subita durante l'infanzia, attira la violenza di partner che non possono accogliere in sé le proprie parti femminili, che sadicamente si servono di una compagna compiacente per infliggere a lei il dolore che non tollerano di sentire dentro.

### **Oltre la “giusta distanza”: verso una modulata vicinanza nella formazione degli educatori:**

Per gli educatori è difficile accettare che attraverso l'altro è sempre a me che mi confronto<sup>5</sup>. Si tratta di un crinale difficile quello che consente di pervenire a questa consapevolezza; ma questo processo diventa ancora più complesso se pensiamo che l'educatore agisce all'interno di un'istituzione che è strutturalmente conservativa e che è abitata da logiche plurime, spesso in contrasto tra loro. Una postura di cura non può essere innata per un genitore, né tantomeno può essere scontata per un educatore e per un insegnante. Queste riflessioni incrociano il problema della giusta distanza in educazione, sul quale si

<sup>5</sup> Come scrive Castoriadis, citato da Cifali “la haine de l'autre, è l'“autre face d'une haine de soi inconsciente” (trad: *l'odio dell'altro è l'altra faccia dell'odio verso una parte di sé inconscia di sé*). Cifali, M. (1994), *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Presses Universitaires de France, Paris.

vorrebbe riflettere, andando verso la chiusura. La giusta distanza è un costrutto interessante che prefigura delle tensioni feconde per la formazione dell'educatore ma contiene anche delle insidie di cui è importante tenere conto.

Le domande che ci poniamo sono: Si può insegnare la giusta distanza? La giusta distanza è a favore di chi?

La prima questione interroga la formazione degli educatori e il modo in cui può essere appreso, incarnato e fatto proprio, uno stile professionale. La giusta distanza può essere insegnata nella misura in cui si invita un educatore in formazione ad apprendere l'empatia, a fare esperienza dello schema di riferimento dell'altro e a consentire con lo stato d'animo del minore con cui ci si relaziona. La giusta distanza consentirebbe di poter guardare alla sofferenza dell'altro senza cadere nell'eccessivo coinvolgimento. L'insidia legata a ciò è che insegnare la giusta distanza non garantisce l'esperienza del transito, del percorso verso la meta.

La giusta distanza può divenire un'ideale regolativo e prescrittivo che promuove una vicinanza misurata all'altro – né troppa né troppo poca – senza preoccuparsi delle condizioni che modulano l'alternanza tra queste due polarità, interrogandone gli scarti, le imprecise oscillazioni e, perché no, le deviazioni e le possibili cadute.

La giusta distanza può diventare anche quella che difende un educatore dal lavoro di scavo della sua storia, come nella testimonianza sopracitata si è provato a dire. La centratura sull'altro e sui suoi bisogni può divenire un alibi e una riparazione inconsapevole della propria storia (Miller, 1994); la cura, a queste condizioni, diviene arbitrio di potere perché si esercita una manipolazione della storia dell'altro per evitare l'incontro con la propria; l'eroismo salvifico dell'educare è l'altro volto dell'anaffettività e della cecità di fronte alla sua originale verità.

La *tranche* di storia narrata nel paragrafo precedente mette a fuoco un ulteriore aspetto: il ruolo che l'istituzione ha nel comprimere l'energia dell'incontro, la sua strutturale funzione conservativa e di difesa della propria sopravvivenza. La coordinatrice non riesce a sostenere la domanda transferale anche e soprattutto perché le logiche dell'istituzione puntano verso obiettivi che non contemplano quell'eccezione che è la sostanza di ogni incontro educativo.

L'autonomia degli utenti deve essere regolamentata e disciplinata, non può essere l'espressione originale e di una propria traiettoria esistenziale inevitabilmente contraddittoria, fluida, dai tratti imprevedibili. Gli affetti passano inevitabilmente in secondo piano, o addirittura, diventano un intralcio, così come viene temuto ogni spazio di intimità nella relazione (Barberis, 2001; Bastianoni, 2007).

Può esistere educazione senza un lavoro sulle condizioni che promuovono l'intimità nella relazione?

Ciò che rende possibile l'intimità è che non ci siano né mire né progetti sull'altro; in altri termini che non si voglia né ci si attenda nulla da lui; che si liberi la relazione da qualsiasi finalità e interesse (Jullien, 2004, p. 91)

L'intimità a sé consente di porsi a servizio della storia del minore, modulando la vicinanza e la distanza sulla base dei suoi bisogni di contenimento, sviluppo, libertà di espressione. L'intimità a sé non può essere insegnata, ma può essere presentificata da una partitura gestuale che punteggia il teatro della formazione.

L'intimità a sé non può essere un *oggetto* della formazione ma può essere evocata, praticata e lavorata da una formazione clinica, attenta a presidiare un setting in cui alle conoscenze disciplinari si affianchi un lavoro clinico/pedagogico di scavo del proprio sguardo a partire da mediatori simbolici (artistici, poetici, letterari, cinematografici) (Riva, 2004; Ulivieri Stiozzi 2018). Tale lavoro che si nutre di linguaggi di soglia, non codificati, consente di rintracciare la matrice affettiva del proprio pensiero e invita gli educatori in formazione a sostare in un luogo di transito tra interrogazione dei saperi e interrogazione di sé. Uno sguardo *obliquo* che, coltivato e esperito nel tempo, produce un sapere integrato e aperto alla contaminazione emozionale.

Ascoltare un minore abusato chiede una qualità sottile di ascolto che è minuziosa e lieve al contempo e una rilassata capacità di non allearsi con la componente drammatica dell'esperienza vissuta per dare fiducia a ciò che da quel luogo impervio si può generare: uno sguardo sul mondo che ne respira la pienezza proprio perché ne ha attraversato la radicale deprivazione.

## Riferimenti bibliografici

- Barberis S. (2001), *Le emozioni dell'ascolto. Educatori, comunità e minori nelle situazioni d'abuso sessuale*, Unicopli, Abbiategrasso.
- Bastianoni P. (2007), *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*, Carocci, Urbino.
- Becchi E. (1982), Retorica d'infanzia, in *Aut-Aut*, n. 191-192.
- Berger M. (2016), *La violence dans la parentalité familiale et professionnelle*, in Ciccone A. (Ed.). *Violences dans la parentalité*. Paris, Dunod.
- Biffi, E. (2017), "Tutelare i minori contro la violenza. Dalle strategie alle pratiche", in *Education Sciences*, 1, 47-64.
- Bion W. R. (1961), *Experiences in Groups*, Tavistock, London.
- Bobbio A. e Traverso A. (2016), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*, ETS, Pisa.
- Boswell J. (1993), *Au bon coeur des inconnus. Les enfants abandonnés de l'Antiquité a la Renaissance*, Gallimard, Paris.
- Burgio G. (2017), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, Mimesis, Milano.
- Campanini A.M. (1993), *Maltrattamento all'infanzia*, La Nuova Italia, Roma.
- Castoriadis C. e Lasch C. (2014), *Le culture de l'égoïsme*, Climats, Paris.
- Ciccone A. (2016), *Violences dans la parentalité*, Dunod, Paris.
- Cifali M. (1994), *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Contini M. e Demozzi, S. (2016), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, FrancoAngeli, Milano.
- deMause L. (1983), *Storia dell'infanzia*, Emme, Milano.
- Fabbri M. (2012), *Il transfert. Il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Guignard F. (1995), *Nel vivo dell'infantile. Riflessioni sulla situazione analitica*, FrancoAngeli, Milano.
- Jullien F. (2013), *Sull'intimità. Lontano dal frastuono dell'amore*, Raffaello Cortina Milano.
- Kaës R. (2012). *Le Malêtre*, Dunod, Paris.
- Laplanche J., Pontalis E. e Levinas J.B. (1982), *Ethique et infini*, Fayard France Culture, Paris.
- Macinai E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma.
- Miller A. (1996), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé*, Boringhieri, Milano.

- Palma M. (2016), *Soggetti al potere formativo. Per una pedagogia clinica e critica*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano.
- Pietropolli Charmet G. (1996), *La democrazia degli affetti. Formazione psicologica in ospedale*, Cortina, Milano.
- Recalcati M. (2015), *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano.
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano.
- Rossini V. (2015), *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Guerini, Milano.
- Rousseau J.J. (2009), *Emile ou de l'éducation*, GF Flammarion, Paris.
- Rutschky K. (2015), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di Peticari P., Mimesis, Milano.
- Sparti, D. (2003), *L'importanza di essere umani*, Feltrinelli, Milano.
- Thouret, D. (2004), *La Parentalité à l'épreuve du développement de l'enfant*, Érès, Toulouse.
- Ulivieri Stiozzi Ridolfi S. (2017), "Lessico Pedagogico. Violenza sui minori", *Education sciences & Society*, 8,1: 154-161.
- Ulivieri Stiozzi S. (2013), *Sándor Ferenczi educatore. Eredità pedagogica e sensibilità clinica*, FrancoAngeli, Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2018), "Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità", *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(1), 219-231.
- Winnicott D.W. (1958a), *La preoccupazione materna primaria*, in Winnicott D.W. (1975), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze.



## Le Autrici e gli Autori

*Elisabetta Biffi* è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Le sue linee di ricerca indagano i diritti dell’infanzia e il ruolo dell’educazione per la giustizia sociale, la violenza all’infanzia e la formazione degli operatori educativi e pedagogici nel sistema di tutela e promozione dell’infanzia. Coordina *VIOLE-LAB, Laboratorio Pedagogico sulla Violenza ai Minori* ([www.violelab.org](http://www.violelab.org)). Fra le sue pubblicazioni per questo Editore: *Le scritture professionali del lavoro educativo* (2014).

*Francesca Borruso* è professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre. Studiosa di storia dell’educazione delle donne, di storia della famiglia e di storia della scuola in età contemporanea fra Sette e Novecento, è autrice e curatrice di numerosi saggi e volumi. Fra le sue pubblicazioni più recenti si segnala: *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà* (2019). Ha curato, inoltre, l’edizione del volume di John Dewey, *Scuola e società* (2018).

*Silvia Demozzi*, Ricercatrice TD presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna. Tra i temi di ricerca: infanzia e diritti; infanzia e pratiche filosofiche; infanzia e malattia; genitori e nuove tecnologie (sharenting; gruppi su social network; gruppi chat). Tra le ultime pubblicazioni: *I bambini “giocano grande”?*, in A. Bondioli, A. Bobbio, *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (2019); *La “violenza sottile”. Infanzia adultizzata e sfide pedagogiche* (2017); *L’infanzia “inattuale”. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto* (2016).



*Vanna Iori*, senatrice della XVIII Legislatura, già Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Ha fondato nel 1995 l'Osservatorio Famiglie del Comune di Reggio Emilia, esperienza di rete tra i servizi del pubblico e del privato sociale. E' autrice di numerosi volumi, saggi e articoli in riviste specializzate nazionali e internazionali. Dirige diverse collane ed tra cui *Vita emotiva e formazione* (FrancoAngeli). Tra le sue pubblicazioni: *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari* (2001); *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza* (2006); *Il sapere dei sentimenti* (2009); *Il quaderno della vita emotiva* (2009).

*Emiliano Macinai* è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze. Svolge ricerche nell'ambito della pedagogia interculturale, della pedagogia politica, della pedagogia e della storia dell'infanzia, con particolare riferimento al tema dei diritti. Tra i suoi volumi: *Pedagogia e diritti dei bambini* (2013); *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (a cura con M. Catarci, 2015); *Il diario di Gastone Ferraris. L'esperienza di guerra e di internamento* (a cura con L. Colacchioni, 2019).

*Angela Muschitiello* è professoressa aggregata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Bari e Giudice Onorario al Tribunale per i Minorenni di Bari dal 2015. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Una riflessione pedagogica tra formazione e lavoro* (2019); *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione* (2012); *Ragazzi contro o contro i ragazzi? La pedagogia si interroga e propone* (2008).

*Elisabetta Musi*, ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Cattolica di Piacenza. Svolge attività di ricerca e formazione sui temi della vita emotiva e della cura educativa negli ambiti delle relazioni professionali, familiari, della differenza di genere, della pedagogia dell'infanzia, del lavoro sanitario e scolastico. Tra le sue ultime pubblicazioni: *L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere* (2017), con M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (2018).

*Luisa Pandolfi*, ricercatrice di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Sassari. Tra i suoi temi di ricerca: la valutazione dei servizi educativi; la qualità delle comunità per minori e i percorsi di accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori; la dispersione scolastica. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Valutare servizi educativi. Un'introduzione* (2012);

*Costruire resilienza. Analisi ed indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori* (2015). Per quest'ultima pubblicazione ha ricevuto il premio della Società Italiana di Pedagogia 2018.

*Stefania Olivieri Stiozzi* è professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università Milano-Bicocca. Tra i suoi interessi di ricerca si segnalano: il rapporto tra educazione e psicoanalisi, la consulenza e la supervisione ai gruppi, i processi di formazione in età adulta e le dimensioni estetiche del setting pedagogico. Tra le sue pubblicazioni: *Sándor Ferenczi educatore. Eredità pedagogica e sensibilità clinica* (2013); *Il counseling formativo. Individui gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi* (2013).

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/latuaopinione.asp](http://www.francoangeli.it/latuaopinione.asp)



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI  
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI  
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

---

**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Quando un episodio di violenza sull'infanzia viene portato all'attenzione dell'opinione pubblica, la reazione generale è sempre di condivisa condanna, di generale sgomento e sorpresa, come se *una cosa simile* non fosse possibile, nemmeno pensabile. Eppure, bambine, bambini e adolescenti in ogni contesto sociale e a ogni latitudine continuano ad essere vittime di violenza, sotto diverse e sempre più complesse forme. Non solo: sono i membri adulti di quella stessa società che si sgomenta e si sorprende, i responsabili del proliferare di culture che, facendo da sfondo ad agiti violenti, contribuiscono ad alimentarli. Senza contare che spesso, molto spesso, ad essere i principali autori di violenza sono proprio quegli adulti differentemente chiamati a prendersi cura di quelle bambine e bambini.

Il presente volume si propone di osservare questo complesso e ambiguo fenomeno da una prospettiva prettamente pedagogica, volta a rendere visibili le ombre che la violenza riverbera sulle pratiche educative, dalle più minute pratiche alle maggiori strategie di politiche educative. E nel tratteggiarlo vuol ricordare quanto la violenza contro le bambine e i bambini resti una ferita dell'educazione: perché v'è una matrice pedagogica alle radici stesse della violenza, che emerge nell'analisi dei vissuti, delle esperienze e delle dinamiche che avvicinano gli adulti a un pensare ed agire violento. Con queste premesse, il volume si rivolge ad educatori, pedagogisti, insegnanti e studiosi dell'educazione con l'obiettivo di fornire alcune coordinate che possano orientare nell'analisi del fenomeno e guidare nell'intervento.

**Elisabetta Biffi** è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Le sue linee di ricerca indagano i diritti dell'infanzia e il ruolo dell'educazione per la giustizia sociale, la violenza sull'infanzia e la formazione degli operatori educativi e pedagogici nel sistema di tutela e promozione dell'infanzia. Coordina *VIOLE-LAB, Laboratorio Pedagogico sulla Violenza sui Minori* ([www.violelab.org](http://www.violelab.org)). Fra le sue pubblicazioni per questo Editore: *Le scritture professionali del lavoro educativo* (2014).

**Emiliano Macinai** è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze. Svolge ricerche nell'ambito della pedagogia interculturale, della pedagogia politica, della pedagogia e della storia dell'infanzia, con particolare riferimento al tema dei diritti. Tra i suoi volumi: *Pedagogia e diritti dei bambini* (2013); *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (a cura, con M. Catarci, 2015); *Il diario di Gastone Ferraris. L'esperienza di guerra e di internamento* (a cura, con L. Collacchioni, 2019).