

Le punizioni corporali: tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità¹

Laura Cerrocchi², Alessandro D'Antone³

Abstract

Nell'articolo, le punizioni corporali (spesso non estranee ad altre forme di violenza) vengono trattate tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità. Da un lato, ci concentriamo sul carattere complesso e dinamico della famiglia e sul ruolo dei servizi di settore, attraverso differenti contributi teorici e di metodo; dall'altro, scegliamo di ri-definire la famiglia in prospettiva sociale, come *sistema* – oltre che adattivo e riflessivo – di ristrutturazione dell'identità dei singoli e del gruppo, coinvolti in specifici compiti di sviluppo e di educazione. Di conseguenza, i servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità vengono pensati e trattati all'interno di dispositivi educativi in qualità di *setting* a valenza pedagogica, mentre l'Educazione degli Adulti (genitori e educatori) viene trattata come fattore culturale-professionale-esistenziale.

Parole chiave: punizioni corporali, famiglia, sostegno alla famiglia e alla genitorialità, professioni educative, Educazione degli Adulti.

Abstract

This paper analyzes corporal punishment, understood in connection to other forms of violence, in the context of dysfunctional families, and of educational services that support family and parenting structures. On the one hand, different theories and methodological frameworks are applied, in assessing the complex and dynamic character of the family, as well as the role of sector services. On the other hand, we argue for a redefinition of family from a social perspective, as a *system*, which, beyond its adaptive and reflective qualities, restructures the identity of individuals and of groups involved in specific developmental and educational tasks. Educational services supporting families

¹ Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Gli Autori hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo e i *Riferimenti bibliografici*. Laura Cerrocchi è Autrice dei paragrafi 1, 2, 3 e 6; Alessandro D'Antone è Autore dei paragrafi 4 e 5.

² Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

³ Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

are therefore analyzed here as pedagogical *settings*, within the larger educational apparatus, while Adult Education (geared towards both parents and educators) is treated as a cultural, professional, and existential factor.

Keywords: corporal punishment, family, family and parenting support, Education professions, Adult Education.

Premessa

Le punizioni corporali in famiglia corrispondono a una violenza di tipo fisico – in disparità di potere, intenzionale e, tendenzialmente⁴, sistematica – che può essere accompagnata da violenza verbale (diretta e/o indiretta-manipolativa), ma anche sessuale e psicologica: in questo caso, si tratterebbe di “forme interdipendenti”⁵ (fattore, questo, di cui si tiene conto nel presente articolo, sebbene l’attenzione sia concentrata sulla violenza fisica). Ovviamente la violenza psicologica è trasversale a qualsiasi altro tipo di violenza (quindi anche a quella fisica che caratterizza le punizioni corporali), mentre le ripercussioni (e, peggio, i danni), senza escludere modalità oppositive e disadattive che inducono la vittima a rivolgere il conflitto verso gli altri come a sé stessa, autodistruggendosi in senso nevroticamente attivo o depressivamente passivo (sino all’autolesionismo e al suicidio), possono differenziarsi per entità e tipologia, all’interno e all’esterno della famiglia – a breve, medio e lungo periodo –, e presentare diverse percezioni della condizione e del vissuto, proprio e altrui. Sono differenti le interpretazioni e i livelli di intervento per conseguire una conoscenza e una progettazione pedagogica del problema, tale da assumerne i fattori di sistema (*macro*, *meso*, e *micro*), culturali (miti e riti, *routine* e nuovi schemi di pensiero e modelli di azione) e psicologici (di tipo cognitivo e affettivo) (Cerrocchi, 2018c). Nel presente contributo, di riflesso, ci concentriamo sul potenziale dei servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità, nella convinzione che, attraverso un buon supporto educativo, un membro e/o una famiglia che vivono una crisi possano diventare più forti, rinnovando e/o sviluppan-

⁴In alcuni casi, infatti, l’esercizio della punizione (violenza) corporale può essere temporaneo e correlato a situazioni di forte *stress*, ma tende a rientrare negli *standard* di comportamento adeguati e a produrre sensi di colpa e pentimento dopo le condotte messe in atto, se il genitore viene posto nella condizione di dovervi riflettere.

⁵La violenza può essere rapportata a una molteplicità di cause che rimandano a variabili biologiche, psicologiche (di tipo cognitivo e affettivo), sociali e culturali.

do energie costruttive e creative (Nitsun, 1996, *passim*, e Dozza, 2000, in particolare p. 64).

1. *Il carattere complesso e dinamico della famiglia e il ruolo dei servizi di settore: differenti contributi teorici e di metodo*

La famiglia coincide con un *ambiente* e/o un *sistema complesso*, in senso storico e culturale (oggi con una genitorialità sempre più in evoluzione) ma anche con un “gruppo interno”: esprime, infatti, una natura plurale di cui possiamo sostenere la funzione (trasformativa) in ottica pedagogica, comprendendone le caratteristiche e meglio prospettandone la progettualità educativa (e, di riflesso, la progettualità esistenziale dei membri).

Differenti contributi teorici e di metodo lasciano considerare che la famiglia mostra e rende possibile (Cerrocchi, 2018b): l’adattamento biologico all’ambiente (in presenza, ma anche in assenza di legami di sangue: si pensi alle famiglie omogenitoriali o ricomposte, agli affidi e alle adozioni); la crescita psicologica, in senso cognitivo e affettivo (manifestando e realizzando esperienze di contatto con oggetti e concetti del mondo reale e di vissuti emotivi e rapporti affettivi, entro una qualità dell’ambiente materiale e un’ecologia dell’ambiente umano che possono essere più o meno significative e sane); la socializzazione primaria nelle trame di rapporti sociali, in disparità e in parità di potere (con le figure adulte e pari), fornendo un primo “alfabeto” per la socializzazione secondaria, tipica della scuola o di altre agenzie educative extrascolastiche, come della socialità informale e diffusa; la costruzione dell’identità individuale attraverso la/le specifica/che appartenenza/e etnico-linguistico-religiosa/e che contrassegna/no il gruppo familiare (in questo senso, non possiamo trascurare che le famiglie realizzano processi e pratiche sia di *inculturazione*, come trasferimento e generazione di cultura internamente al gruppo di origine, che di *acculturazione*, tale da limitarsi a un contatto effimero o corrispondere a una vera e propria ibridazione, verosimilmente tipica delle famiglie miste, senza trascurare una serie di articolazioni intermedie).

L’intreccio tra fattori esterni e interni, che pure insistono sulla revisione della famiglia come *istituto giuridico* nel diritto internazionale, nazionale e locale, segna limiti e possibilità di una formazione multidimensionale e/o integrale (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), dunque di benessere psico-fisico e socio-culturale per ciascuno e per tutti i membri, in termini

di emancipazione dalle condizioni di conflitto e di oppressione⁶, subalternità e alienazione di genere, di generazione, di profilo psicofisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso. Ci soffermiamo dunque, in questa sede, sulla famiglia, operando di riflesso dei rimandi ai servizi di Educativa Domiciliare/Familiare e di sostegno alla genitorialità, talvolta propedeutici agli istituti dell'affido (anche a comunità educative per minori) e dell'adozione, riconoscendone l'importanza; tuttavia, non assumiamo *né l'una, né gli altri*, come "assoluti pedagogici", preferendo definire/costruire o ridefinire/ricostruire l'identità – dei singoli e del gruppo – in prospettiva sociale (Zavalloni, Montuschi, 1982).

Quando la famiglia mostra particolari criticità e/o disfunzionalità, come nel caso di un certo ricorso alla violenza delle punizioni corporali nei confronti dei/delle figli/e, caratteristiche e progettualità potranno essere infatti rilette e ricostruite dalle e/o con le professioni a valenza pedagogica. Ci riferiamo a professioni impegnate (anche in ottica di recupero e prevenzione) nella *cura educativa* (pur in altri contesti dell'educazione, come la scuola e/o le ulteriori agenzie del sistema formativo non formale) – perché in condizioni abbandoniche le criticità si cronicizzano e/o esasperano – e in funzione (non dell'assistenzialismo che crea dipendenza bensì) dell'attivazione individuale e collettiva, ossia di singoli soggetti (anche del minore come soggetto attivo di diritti) e del gruppo (come soggetto sovra-individuale, dinamico e in continua evoluzione, Lewin, 1948, trad. it. 1979); allo stesso modo, la *qualità* dei servizi di Educativa Domiciliare/Familiare e sostegno alla genitorialità, di istituti dell'affido e dell'adozione, e di comunità educative⁷, è da intendersi come un obiet-

⁶La pressione può assumere le forme della repressione, della oppressione, della compressione e tradursi in depressione materiale e psicologica.

⁷L'affido – residenziale o semi-residenziale – a comunità educativa (ma anche a comunità di pronta accoglienza e *hub* per minorenni stranieri non accompagnati – come soluzioni di emergenza e transitorie – casa-famiglia, comunità socio-educativa, servizio di accoglienza bambino-genitore, comunità multiutenza, comunità educativo-psicologica, alloggio ad alta autonomia) può essere corrisposto in caso di privazione del nucleo familiare, di disorganizzazione della famiglia, di inadeguatezza educativa dei genitori o di misure protettive e/o contenitive (cfr. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 14 dicembre 2017). Soprattutto nei casi in cui l'affido sia stato disposto a seguito di condotte violente da parte dei genitori, l'inserimento può essere vissuto in maniera salvifica, di fronte a una situazione in cui il minore ha cercato di attrezzarsi come poteva ma (talvolta, allo stesso tempo) anche come un'imposizione (non consensuale) che allontana dalla famiglia d'origine (un affronto alla sua storia di cui, secondo il minore, "non è importato nulla a nessuno – Lunghi, 2018), irreversibile ("nessuno mi ha salvato e non ci si può salvare") e pervaso da sensi di colpa (quelli tipici dovuti a messaggi ambivalenti:

tivo da perseguire costantemente, ricorrendo alla messa a punto di strumenti di conoscenza e di strategie revisionali (Cerrocchi, Dozza, 2018), capaci di rilevare e trattare complessità e dinamicità.

2. La famiglia come sistema adattivo, riflessivo e di ristrutturazione: tra punizioni(-violenze) corporali e compiti di sviluppo e di educazione

Come tentativo di affermare il proprio potere (nel potere dell'adulto!) – ferita e ombra dell'educazione (Biffi, Macinai, 2019) –, la *violenza*, nella sua «banale origine» (Arendt 1963, trad. it. 2003, *passim*), e «intima ragione» (Miller, 1980, trad. it. 1987, *passim*), linfa delle punizioni corporali in famiglia nei confronti dei/le figli/e (tendenzialmente dell'infanzia e dell'adolescenza, senza trascurare che il ricorso alla violenza nelle sue differenti forme possa prolungarsi anche nei confronti di figli adulti), necessita di essere interpretata e trattata come questione complessa, e di sistema (Lewin, 1948, trad. it. 1979).

Da un lato, la violenza (quella di cui sono intrise le punizioni corporali) non è riferibile solo all'interno, ma risente dell'esterno con cui la famiglia intrattiene un rapporto di co-evoluzione (i membri portano e riportano, tra esterno e famiglia, le loro esperienze, senza trascurare l'impatto del conflitto sociale sulla famiglia – in termini di scarsa alfabetizzazione e disoccupazione ma anche e proprio di povertà educativa –, con i suoi effetti di marginalità ed esclusione, subordinazione e omologazione, solitudine e anomia esistenziale); dall'altro lato, la violenza – a livello di nesso emozioni-pensieri-azioni – non coinvolge solo chi la agisce e la patisce, ma (con effetti specifici e profondi) anche differenti legami/relazioni (quelle più elementari di coppia, genitore/i-figlio/i, nonni-nipoti, zii-nipoti, fratelli, cugini ecc., o più complesse) e ruoli/membri che, in

“sei tu che mi porti a punirti”, “lo faccio per il tuo bene” ecc.). Vissuto come ingerenza, l'affido a comunità può essere percepito prevalentemente come una condizione coatta (che produce, di riflesso, un vissuto istituzionale, segregativo e congregativo). Il congedo, invece, può essere vissuto come un ennesimo abbandono, perciò va preparato e accompagnato lavorando – sin dal primo giorno – sull'autonomia fisica, cognitiva (con riguardo all'alfabetizzazione), affettiva, culturale e sociale (quindi lavorativa ed economica). Questo, per evitare la recrudescenza di condizioni di fragilità e disagio complessivo (da cui possono verificarsi, per esempio, patologie e genitorialità precoci, depressioni, dipendenze e devianze) e consapevoli che l'eventuale rientro in famiglia – ad esempio in ragione del raggiungimento della maggiore età – possa non coincidere con il recupero di buone funzioni educative da parte dei genitori.

quel preciso sistema – in maniera esplicita o latente –, la fomentano e/o la approvano, la occultano per omertà, o la negano per meccanismo di difesa.

La composizione di reti sociali interne alla famiglia, contrassegnate da differenti legami di genere e *inter*-genere, generazionali e *inter*-generazionali, di classe sociale e tra classi sociali, nel gruppo etnico e tra gruppi etnici⁸, promuove la trasmissione ma anche la contaminazione e/o la sintesi delle tradizioni, dei valori e dei significati sociali⁹ e culturali, al cui interno si collocano sviluppo e educazione delle nuove generazioni¹⁰: in tale discorso riportiamo anche la spanna e il rapporto tra sostegno e normatività (in cui rientrano, ad esempio, elementi quali “sacrifici” e punizioni), nonché il giusto equilibrio tra regole e libertà per muovere da una disciplina cognitiva e sociale eteronoma, verso una capacità di auto-disciplinarsi (Makarenko 1941-1943, trad. it. 1974), includendo il ricorso a punizioni commisurate e non “disintegranti”. I legami sopra menzionati possono costituire potenziali contributi di sviluppo e crescita ma possono anche produrre conflitti paralizzanti, regressivi e distruttivi, in cui prevalgono parti infantili dei genitori tanto minacciose e perturbanti, che non andrebbero occultate ma elaborate e trasformate.

Ancora. Scrive Cooper:

La verità della faccenda è che coloro che agiscono secondo la nozione del doppio-legame sono, in effetti, coloro che sono stretti nel doppio-legame dalla convergenza esercitata su di loro da forze sociali contraddittorie: primo, i bisogni condizionati dal campo sociale generale delle aspettative in cui essi sono stati educati e, secondo, i bisogni di mantenere la struttura familiare (di procreazione) come è di fronte alla minaccia presentata dal componente malato che vorrebbe osare di manifestarsi autonomamente (1967, trad. it. 1972, p. 67).

⁸ In differenti culture, il riconoscimento del sé può fondarsi sul piano individuale o sul gruppo.

⁹ In differenti classi sociali vigono diversi stili educativi, più indulgenti o più aspri (in questo secondo caso, ad esempio, i figli si baciano solo di notte), più attenti alle parole della comunicazione o, diversamente, in cui l'amore nei confronti dei figli viene espresso nella concretezza delle azioni (per esempio, mettendo da parte i propri beni per il futuro dei figli).

¹⁰ Il tentativo di preservare la tradizione e/o di promuovere specifiche forme di contaminazione non è stato estraneo a un ricorso alle punizioni corporali entro modelli/luoghi di ambivalenti antinomie: protezione/privatizzazione, tutela/controllo, inclusione sociale/istituzionalizzazione, formazione/correzione, conformazione/adultizzazione (Biffi, Macinai, 2019).

Entrambi ci sembrano fondamentali e vi torneremo a più riprese. I primi – nel nostro discorso per le figure genitoriali e/o parentali, ma, seppur con necessarie differenziazioni, possiamo considerare anche per gli insegnanti, gli educatori, i pedagogisti ecc. – si traducono in una «pedagogia nera» (Rutschky 1977, trad. it. 2018, *passim*) che – entro un trascorso esperienziale complesso e intersoggettivamente degradato – include richieste rivolte ai figli di essere e/o non essere in un certo modo, garantite dall'esercizio della punizione corporale e, più ampiamente, della violenza e accompagnate da (livelli di) una comunicazione fondata su (paradossali) ambiguità¹¹ (Bateson 1972, trad. it. 1976), al di fuori di qualsiasi «ecologia della mente» (ivi, *passim*), che tendenzialmente ricorre a ingiunzioni (i “non”) e sentimenti-ricatto (i “sii assolutamente così”) (Berne, 1977, trad. it. 1992; Montuschi, 1983). I complessivi meccanismi di squalifica – che, nelle punizioni corporali, passano concretamente attraverso il corpo, centro nevralgico di tutte le funzioni e nostro più importante mediatore – producono contraddizioni tra l'immagine reale, ideale e sociale (quest'ultima fondamentalmente difettiva) a cui la vittima (il/la figlio/a) finisce in genere, inevitabilmente, per assoggettarsi (ai genitori come al resto della famiglia), pur di essere accettata; in effetti, è insistente il rischio che le rappresentazioni sociali negative che vengono espresse dal genitore (e/o dal sistema famiglia) attivo “profezie che si autoavverano” e/o ricadano sul nesso pensiero-emozione-azione (a livello di autopercezione, autoefficacia, e agentività), all'interno e all'esterno della famiglia, traducendosi in reali condizioni di vita negative e *modalità copionali*. Il repertorio materiale e simbolico, dunque i diversi linguaggi della violenza, possono innescare (peraltro) effetti temporalmente devastanti a livello di circuiti neuronali alla base dello sviluppo affettivo e cognitivo, sul piano psicosomatico e, più ampiamente, patologico¹² – anche

¹¹ Come negli assiomi della Scuola di Palo Alto (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967, trad. it. 1971), la comunicazione umana può essere numerica e analogica ossia, rispettivamente, denotativa, ma anche connotativa; in questa seconda accezione può presentare due messaggi contemporaneamente, di conferma e disconferma, come distorsione e trappola, paradosso e ambivalenza, tanto da includere il rischio di minare l'integrità non solo della comunicazione, ma – soprattutto nel tempo – la salute del ricevente cui viene sottratta quella condizione fondamentale e imprescindibile della relazione educativa di dover essere (non confusa, bensì) prevedibile e reciprocamente attesa.

¹² Per il genitore, in questo caso, l'apprendimento può passare solo dalla sofferenza e dal dolore, mentre al figlio non resta che farsi ancora più piccolo «come risultato di obbedienza e assoggettamento al potere adulto» (Biffi, 2019, p. 23); in questo modo, si producono meccanismi che «rendono le memorie traumatiche non integrate e non pas-

su chi assiste alle punizioni/violenze che, non a caso, in genere vengono esibite pur di dimostrare il proprio potere, suscitare paura (che paralizza) e fomentare senso di colpa (che produce falsa morale) (Neill 1969, trad. it. 2004) – : «si inocula in forma criptata una memoria che si sottrae alla vigilanza della razionalità e scava in profondità» (Musi, 2019, p. 119) scadendo, tendenzialmente, in coazioni a ripetere, a livello di personalità e comportamentale, genealogico e intergenerazionale.

La perpetuazione è correlata alla rimozione rendendo imprescindibile lavorare in modo integrato e in profondità, (per/sul ma soprattutto) con il singolo, la famiglia e la rete: ne *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*, Lacan (1936, trad. it. 2005) inserisce la famiglia, non nell'ordine della *natura*, bensì in quello della *cultura*; il versante sociale prende il posto di quello che sarà il simbolico. In questo importante lavoro¹³, Lacan, da un lato, rilegge l'istinto, diversamente da Freud e prima dello studio di Jacobson e Lévi-Strauss, come espressione della (o improntato alla) ripetizione, e reputa il complesso espressione della stagnazione; dall'altro, ancor prima di fornire una teoria e una pratica della psicoanalisi, pone le basi per discutere e/o suggerisce la possibilità dell'oggettivazione necessariamente attraverso la comunicazione e/o la pratica intersoggettiva del linguaggio, che permette di condividere e co-costruire pensieri, emozioni – se non sentimenti – e azioni (Cerrocchi, 2018c).

Ci sembra di poter distinguere – oltre alla minacciosa/persecutoria pretesa di controllo/interiorizzazione dell'autorità (anche perché il genitore e la divinità “si accorgono di tutto”) – un'estensione del concetto di proprietà privata dalle cose ai figli; riportiamo frasi tipiche e in alcuni casi estreme: “ti ho fatto io e devi fare quello che voglio io”, “se non fai

sibili di elaborazione, foriere di disturbi dissociativi» (Liotti, 2006; traduzione del passo in oggetto a cura degli Autori del presente articolo, N.d.R.): il figlio *si rifugia* in quella parte del genitore che è protettiva, e *fugge* da quella parte del genitore che è punitiva, ma, allo stesso tempo, *vi ritorna* per espiare la colpa attraverso la punizione: l'oppresso si fa oppressore di sé stesso – Freire, 1968, trad. it. 2011 – quando non è aiutato a riconoscere che quella che ha subito è un'ingiustizia, riuscendo così a operare degli «strattonamenti di liberazione» – Musi, 2019, p. 120 – al contrario le sue strategie relazionali «si disorganizzano, determinando un blocco dell'attività autoriflessiva e impossibilità a elaborare pensieri su ciò che sta accadendo» (ivi, p. 117).

¹³ Nell'articolo che Lacan scrive nel 1936 per l'*Encyclopedie Française*, lo sviluppo psichico del bambino comprenderebbe tre scansioni: «lo svezzamento, in cui è colta la funzione fondamentale della madre; l'intrusione in cui è colta la funzione del proprio simile; e infine l'Edipo, che ha come perno la funzione paterna» (trad. it. 2005).

quello che voglio io, io ti ho messo al mondo e io ti levo dal mondo”; oppure sottolineiamo l’uso dell’aggettivo possessivo al posto del nome (“mio figlio” invece che “Luca” o “Giovanna”), sino a quando il figlio è ormai adulto, a ricordare/riconfermare il rapporto (la simbiosi?) piuttosto che la singolarità (l’individuazione?) (Jung, 1925, trad. it. 1975), fosse anche per un confuso bisogno di auto-rassicurazione, ad esempio, circa l’indifferibilità dell’aiuto quando il genitore invecchierà.

I secondi, battezzando un componente malato, sintomo di un cattivo funzionamento del sistema, incolpano e incalzano contro questo componente. In genere, si tratta di genitori che non si sentono integri e che, dunque, per mantenersi integri tendono a disintegrare il/la figlio/a (promuovendo, non raramente, in questi, un atteggiamento provocatorio che esprime un’inconsolabile attesa di riconoscimento). Spesso ricorrono alla rivendicazione della generatività come *diritto di conformazione* (che può diventare strenua quando il figlio manifesta più evidentemente la propria crescita, come è normale che sia, somigliando sempre meno alla famiglia e sempre più a sé stesso), e come sinonimo di genitorialità: sappiamo, invece, che la generatività coincide con una questione biologica e che, di per sé, non garantisce una sana genitorialità, mentre una sana genitorialità può prescindere dalla generatività; si possono avere le condizioni biologiche per generare una nuova vita ma per essere buoni genitori (o, più realisticamente, «genitori quasi perfetti»; Bettelheim 1987, trad. it. 2014, *passim*) sono necessarie, oltre che equilibrio psicologico e integrità etica, competenze educative che vanno costruite e coltivate.

Come sappiamo, la famiglia ricorre alle sue risorse di adattamento attivo e organizzato reagendo alle situazioni più o meno stressanti (normative e non normative) che può incontrare nel suo ciclo di vita (e nelle fasi che lo compongono), in base a quegli eventi critici prevedibili che permettono di periodizzarne i tempi e che consentono di crescere, prestando attenzione a individuare “i compiti di sviluppo” (relativi e/o che spettano a tutte le età della vita e a tutti ruoli parentali), tali da permettere di raggiungere la gratificazione e il successo nei compiti successivi. La nascita del/la/i/le figlio/a/i/e coincide con la più forte rivoluzione nella storia della famiglia: e non è trascurabile né il periodo di vita (dei membri e) della famiglia in cui avviene/avvengono la/le nascita/e, né il modo in cui una nascita fa rivivere la propria infanzia, sia ai genitori che agli altri componenti della famiglia (Cerrocchi, 2018b). Da un lato, si pongono nascita/e e/o nuovi arrivi, scolarizzazione e lavoro, svolgimento e trasformazione del progetto collettivo e dei progetti individuali, morte/i degli anziani e congedo/i dei giovani includendo, eventualmente, la con-

tinuità e il mantenimento a distanza dei rapporti; dall'altro, malattie fisiche e psichiche, morte dei giovani, calamità ed emergenze naturali e sociali, disoccupazione, trasferimenti obbligati e/o migrazioni, nonché le perdite materiali e simboliche che tutti questi elementi comportano.

Potenzialmente, sono i soggetti più deboli a risentire e a vivere con disagio maggiore le criticità della famiglia e, anche e non solo, a essere attori e/o vittime della violenza agita con le punizioni corporali (che necessitano di ascolto e supporto alle loro fragili emozioni). Tuttavia, sventando qualsivoglia visione deterministica, che certo dovremmo ritenere molto poco pedagogica, sappiamo che vissuti e reazioni sono fortemente correlati alle traiettorie personali della formazione, da cui i soggetti possono aver sviluppato capacità di *coping* (inteso come adattamento attivo all'ambiente), *resilienza* (intesa come capacità di resistere agli urti traumatici) e *agentività* (intesa come capacità di essere agenti attivi del proprio cambiamento) (Bandura 1997, trad. it. 2000). I legami familiari, come per certi versi anticipato, ritornano in più generazioni, in una sorta di «sindrome degli antenati» (Schützenberger 1988, trad. it. 2004, *passim*), generando effetti di complessa reciprocità e possono attutire o amplificare le crisi di transizione dei legami intergenerazionali (Vanni, 1987). Dunque, tali crisi richiederebbero di essere interpretate e assunte in accezione *storica*¹⁴ e *istituzionale, genealogica* (Schützenberger 1988, trad. it. 2004) e *sistemica* (Malagoli Togliatti, Lubrano Lavadera, 2002), in quest'ultimo caso riconoscendo e prendendo in carico il carattere – materiale e simbolico – *adattivo* (i membri tendono ad adattarsi alle regole), *riflessivo* (quello che capita a un membro ricade sugli altri membri) e di *ristrutturazione* (cioè di trasformazione) (Lewin, 1948, trad. it. 1979), nei rapporti con l'esterno e all'interno del gruppo.

In periodi diversi, la famiglia mostra di funzionare differentemente in ragione della combinazione di uno stile relazionale della famiglia con la situazione in cui si trova, mentre dal grado e dalla tipologia di unione deriva la sua capacità di riorganizzarsi per approfondire gli eventi, e rispettive articolazioni, anche tramite una ristrutturazione dei ruoli e la ricerca di un nuovo equilibrio (Olson, Sprenkle e Russell, 1979). Questo fa risultare centrale la transattività fra l'*apprendimento* (quale acquisizio-

¹⁴ Gli eventi e/o i tempi storici di specifiche culture hanno una profonda incidenza sui rispettivi gruppi sociali e generazionali e l'età può anche essere intesa come appartenenza a un gruppo di persone, per nascita e/o per inserimento, in una stessa fase storica: singoli e gruppi (genitori, figli e altri ruoli parentali) corrispondono anche ad attuali e futuri "emigrati dal tempo e dai tempi", "immigrati nel tempo e nei tempi".

ne di un nuovo schema mentale e comportamentale), come fatto costitutivo della vita stessa nella sua evolutività adattiva, e l'*educazione* (quindi, anche l'*istruzione*, quale strumento di emancipazione) come dispositivo di sostegno e di attuazione di tale evolutività (caratterizzata da differenziazioni e complicazioni; da aspetti, ritmi e modi continui e discontinui; da regressioni e progressioni; da stasi e crisi transizionali; da separazione e perdite nonché da unioni e ritrovamenti; Pinto Minerva, 2002). Dunque, anche nella sua accezione di *recupero*, l'educazione costituisce (un processo e) una prassi che dovrebbe assumere l'intera famiglia, includendo forme di sostegno alla genitorialità.

3. *Il dispositivo educativo*

Nel discutere di una lettura storico-culturale delle trasformazioni familiari abbiamo fatto riferimento a una transizione dalla famiglia come nucleo biologico alla famiglia come sistema complesso – che, entro i processi di socializzazione primaria e di inculturazione (ma anche di acculturazione), si configura allo stesso tempo come *sistema educativo* (Cerrocchi, 2018b; D'Antone, 2018).

Questo aspetto induce almeno due considerazioni. La prima, emergente dal significato che tale trasformazione ha per le figure a valenza pedagogica, permette di distinguere una famiglia come concetto sociale – e la sua presa in carico come gruppo di persone delimitato e circoscritto, oggetto di assistenza e di tutela tramite la messa in rete di una progettualità condivisa tra servizi territoriali che agiscono “per quella famiglia” – da una famiglia come costruito pedagogico. Il nucleo delimitato e rigido e la disfunzione come motivo di intervento cedono il passo a una lettura complessa e integrata, ove le relazioni precedono la struttura e in cui il “non-apprendimento” (l'errore, la crisi, le condizioni di disfunzionalità, dunque anche la violenza; Fornasa, 2009) non viene letto come “problema” di una singola parte, bensì come condizione caratteristica, in un dato momento, di una totalità più ampia: il sostegno alla famiglia e alla genitorialità (Catarsi, 2008) diviene comprensivo di analisi e di interventi su tutto il sistema familiare (nucleare classico, ove sia presente come forma di strutturazione, e allargato), e si articolerà in *setting* (Dozza, 2000, 2018) diversi (da quello domestico, con il supporto dell'Educativa Domiciliare, a quelli informali, sino ai *setting* non-formali, pensati e progettati per l'intervento educativo, come lo Spazio Neutro, e alle transizioni significative con i contesti formali). Inoltre, la

transizione dal concetto di *nucleo biologico* a quello di *sistema educativo* richiama il superamento dell'esclusività dei legami "di sangue", aprendo tanto alla genitorialità come progettualità esistenziale (Bertin, Contini, 2004) disgiunta dalla generatività (si pensi alle famiglie omogenitoriali, alle famiglie ricomposte, alle dimensioni dell'affido e dell'adozione – Gigli, 2007; Cerrocchi, 2018a) quanto all'affidamento ai Servizi Sociali territoriali, con collocamento dei minori presso famiglie affidatarie, in case-famiglia, o in strutture comunitarie (ibidem). Il sostegno alla famiglia e alla genitorialità mantiene nel proprio orizzonte progettuale una serie di transizioni entro una complessità di *setting*, di cui questi rappresentano una piccola esemplificazione.

La seconda considerazione, che ci consentirà di dare corpo alla prima e che ne rappresenta la condizione di attuazione, riguarda le dinamiche di trasformazione dell'istituto familiare in relazione alla società (sia nei suoi aspetti strutturali ed economici, che in quelli culturali e giuridici), sia in *ottica evolutiva* (ovvero, il cambiamento delle strutture e dei ruoli familiari entro gli equilibri interni e nel rapporto con l'esterno), che di *riproduzione*. Nel primo caso, seguendo una linea materialistica, è determinante individuare le tendenze di trasformazione della famiglia verso a) una contrazione del sistema sempre più nucleare rispetto al passato; b) una riduzione delle funzioni socio-economiche; c) un'atomizzazione individuale del sistema familiare, spesso risultante in «anomia esistenziale» (Cerroni, 1975, p. 63), a cui si accompagnano una più ampia articolazione delle forme familiari che, innestate su modalità nucleari, muovono in direzioni sempre più complesse (Fruggeri, 1997) e una riconcettualizzazione degli affetti: si pensi, ad esempio, al ruolo del padre (Fabbri, 2012).

Tali tendenze di sviluppo, a loro volta, aprono a una questione determinante che, grosso modo, afferisce al rapporto tra *pubblico* e *privato*: la famiglia, anche per effetto della crisi economica (come dinamica strutturale), nella misura in cui si contrae nel numero e si privatizza nelle funzioni si apre, contestualmente, in maniera sempre più radicale all'esterno (la transizione della donna dal lavoro domestico al lavoro produttivo è un passaggio storico, politico e culturale determinante), in termini di parcellizzazione del lavoro, precarietà e sfruttamento (che conducono le figure adulte a spendere più tempo al di fuori della famiglia e i soggetti in formazione a ritardare l'ingresso del mondo del lavoro; a questo proposito cfr. Gigli, 2007, in particolare p. 69), aumento del tempo libero e delle agenzie scolastiche ed *extra-scolastiche* (che conducono a una maggiore incidenza della socializzazione secondaria) e ingresso di pro-

fessionisti esterni alla famiglia all'interno del *setting* familiare (in termini di domiciliarità, assistenziale e educativa, ma anche di servizi territoriali preposti al sostegno o alla sostituzione della famiglia: si pensi alle strutture residenziali per anziani) (Cerrocchi, Dozza, 2018).

Nel secondo caso, ci soffermiamo assai rapidamente sul fatto che, all'interno di questi processi, sia presente una dinamica di *riproduzione* (Marx 1867, trad. it. 1964; Papi, [1978], 2001) che si esprime, sul piano biologico, come *procreazione e generatività*; sul piano psicologico, come strutturazione di un'educazione "spontanea", che vede nella storizzazione dell'Edipo (Reich 1936, trad. it. 2011) un momento importante nella strutturazione dei ruoli genitoriali; sul piano sociale, come traduzione di istanze economiche, di proprietà (privata e personale) e di conflitto sociale all'interno dei processi di socializzazione primaria; sul piano culturale, come espressione sociale di un modello di famiglia (a-conflittuale, autoritario, disciplinare; su questo tema cfr. Orsenigo, 2018, in particolare p. 39), a-storico e assunto, all'interno delle contraddizioni sociali, come modello mimetico di comportamento.

Nella dialettica di questi processi emergono le "secche" di quella pedagogia nera che riproducono stili genitoriali, prassi educative e stilemi di comportamento che non vengono riconosciuti esplicitamente come disfunzionali dai soggetti che li perpetrano ma che, contestualmente, si nutrono della manipolazione e della rimozione, del ricatto e di triangolazioni patogene (ad esempio, in termini di negazioni e proiezioni, di doppi legami e sviluppo di un Falso Sé; Miller 1979, trad. it. 2008), integrati in un modello familiare di riproduzione non sempre evidente, tanto oggettivamente quanto soggettivamente (Rutschky 1977, trad. it. 2018).

Il *dispositivo educativo* (Massa, 1987) emerge dalla contraddittorietà esistenziale e educativa della riproduzione sociale, senza eluderne il portato coartante in cui la figura educativa è inserita (da cui è condizionata e sulla quale, all'interno della materialità dell'esperienza educativa, ha un ruolo critico e trasformativo), nell'ottica di renderne esplicite le strutture coercitive latenti (che agiscono in modo sistemico sullo stesso educatore, non estraneo al sistema in cui vive e agisce) e di articolare una progettualità pedagogica intenzionale entro il dispositivo stesso – a questo punto definibile come un insieme di pratiche che «strutturano spazi, scandiscono tempi, predispongono riti, manipolano corpi, scelgono linguaggi, utilizzano oggetti» (Palma, 2016, p. 86) – con lo scopo di modificare le esperienze di vita dei soggetti implicati nella relazione.

Questo rapporto tra riproduzione e educazione ci pare importante, una volta mediato dal concetto di dispositivo educativo, per riflettere

sulla messa a punto del *setting* in due servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità: ovvero, l'Educativa Domiciliare e lo Spazio Neutro (D'Antone, 2018, 2018a, 2019; Muschitiello, 2019; Serbati, 2014), in seno ai quali la violenza a vari livelli può rinvenire un contesto di decostruzione e risignificazione.

4. Il *setting*¹⁵ pedagogico

I servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro non nascono né si sviluppano come risposta immediata ed esclusiva alla violenza e, allo stesso modo, sarebbe riduttivo indicare in condizioni storicamente determinate di disfunzionalità afflati necessariamente violenti. Ciononostante, tali servizi ineriscono alla famiglia come sistema educativo intercettandone fasi evolutive e cicli di vita in cui la violenza, espressa o latente, può caratterizzarne lo sviluppo in direzioni diverse.

Un tale rapporto tra famiglia e servizi educativi si può produrre in due direzioni divergenti a livello progettuale ma – questa è la tesi che ci proponiamo di elaborare – affini sotto il profilo epistemologico. Il servizio di Educativa Domiciliare (D'Antone, 2018, 2018a; Serbati, 2014) si attiva per/con sistemi familiari in cui viva almeno un minorenni (o, in casi particolari, un neomaggiorenne), è attivato e mediato dal Servizio Sociale e, in casi particolari, dall'Autorità giudiziaria, ed è preposto all'intervento educativo, svolto da figure a valenza pedagogica, preferibilmente co-progettato con una famiglia in condizione di disfunzionalità¹⁶.

Sotto il profilo del *setting* (Dozza, 2000, 2018), a una fase iniziale di incontro (la *presentazione*, riconducibile a una fase di accoglienza nella quale si elabora un patto/contratto educativo) in cui la figura educativa conosce i membri del sistema familiare, definendo gli obiettivi a breve

¹⁵ Nel discutere di *setting* pedagogico, nel contributo si fa riferimento al lavoro di Dozza (2000, 2018).

¹⁶ Con *disfunzionalità/funzionalità* non intendiamo una dicotomia lineare (che condurrebbe a un ideale di famiglia rigido e normativo; su questo tema cfr. Orsenigo, 2018, in particolare p. 27): bensì l'operatività di un *apparato* di competenze educative di carattere culturale, non necessariamente emergenti dalle determinazioni biologiche ed ereditarie (cfr. Massa, 1987, in particolare p. 54); dunque, disfunzionalità/funzionalità che possono emergere in un dato momento, entro il dispositivo familiare, a fronte di privazioni e contraddizioni di carattere materiale e simbolico, sia esterne che interne alla famiglia, con effetti problematici sugli equilibri interni e sul rapporto con l'esterno.

termine dell'intervento e i contesti prevalenti di svolgimento, si accompagna una fase operativa (di *permanenza*), in cui l'educatore opera una serie di transizioni con il sistema familiare, definendo nel corso della relazione educativa elementi di valutazione e verifica, revisione e ri-progettazione funzionali agli scopi educativi proposti ed emergenti dalla relazione stessa. Le condizioni della relazione e gli obiettivi eventualmente raggiunti predispongono la preparazione della fine dell'intervento educativo (il *congedo*), un momento progettuale decisivo la cui strutturazione si connette al sostegno (storico e transitorio) di un sistema ove il disagio, la fragilità e le difficoltà non vengono assunti come dati naturali.

Il servizio di Spazio Neutro (D'Antone, 2018, 2018a; Muschitiello, 2019), attivato dal Servizio Sociale a partire da un atto coattivo della magistratura, prefigura anche semanticamente la progettazione di uno spazio, fisico e mentale, in cui sostenere l'incontro tra una figura adulta di riferimento e un minore, in seguito a perturbazioni degli equilibri familiari (come, ad esempio, separazioni conflittuali con affidamento esclusivo a uno dei genitori o condizioni di abuso). Le fasi di svolgimento del *setting* ricalcano pedagogicamente quelle appena abbozzate in merito all'Educativa Domiciliare, seppur con una definizione chiara del contesto fisico in cui si svolgono gli incontri (definiti, nella normativa e nelle comuni culture di servizio, come "incontri protetti" o "incontri vigilati"). Non è questa la sede per approfondire le caratteristiche di entrambi i servizi¹⁷, rispetto ai quali ci limiteremo ad avanzare almeno due considerazioni riguardanti il rapporto tra violenza e educazione.

La prima: il lavoro nei servizi di Educativa Domiciliare e Spazio Neutro implica una serie di transizioni. Vale a dire, l'educatore non solo «entra nella casa del bambino» (Janssen, 2002, *passim*) e non solo vigila incontri protetti. Piuttosto, l'educatore (che peraltro, seppur funzionalmente in modo individuale, non opera tali transizioni in una solitudine strutturale: l'équipe – D'Antone, 2019 – come contesto di revisione e progettazione, formazione e ricerca, a cui partecipano il pedagogo e le figure di coordinamento, ne rappresenta il necessario afflato sociale) *incontra*: il minore nella propria dimora e in contesti di socializzazione diffusa, in presenza o assenza dei pari o di figure adulte di riferimento; i genitori, insieme o individualmente, in presenza o in assenza di altre figure che compartecipano al progetto educativo; i membri del sistema familiare, individualmente o in coppia/gruppo, all'interno dello Spazio

¹⁷Per una trattazione più distesa, si rimanda a D'Antone, 2018.

Neutro o in momenti temporali distinti dagli incontri effettivi; i membri della rete educativa (assistenti sociali, insegnanti, educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti, psicologi, figure a valenza assistenziale e sanitaria, allenatori e animatori ecc.), nell'ottica della compartecipazione a una comune intrapresa educativa e/o del sistema formativo integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 1994) e del lavoro di rete e/o della rete dei servizi.

Ebbene, la prassi educativa si nutre di istanze molteplici emergenti a) dalla strutturazione, spontanea o mediata, di *setting* diversi e complementari (ad esempio, durante un progetto di Spazio Neutro il sistema familiare rappresenta un *setting* che, per quanto separato fisicamente, ha elementi di complementarità con lo Spazio Neutro effettivo, non fosse altro per il calendario degli appuntamenti che la famiglia è tenuta a rispettare) e, b), da un lavoro educativo profondo (Dozza, 2009) espresso dalla frequenza delle interazioni e dalla qualità dei legami che emerge entro quei *setting*; l'educatore non assume un mero ruolo di testimonianza, ma diventa capace di autorevolezza e proiezione al futuro, empatia e astensione dal giudizio, oltre che parte integrante del sistema in cui opera entro un equilibrio (caratterizzato da *transfert*¹⁸ e *controtransfert*¹⁹; Fabbri, 2012), costantemente inconcluso, che possiamo definire "giusto distanziamento", fornendo un'area transizionale (Winnicott, 1971, trad. it. 1971) e/o un'impalcatura di sostegno (Vygotskij 1934, trad. it. 2007) da ritirare appena la persona o il gruppo siano in grado di assumere in proprio compiti, ruoli e responsabilità (Dozza, Cerrocchi, 2018). Questa relazione educativa, che resta nel "qui e ora" ma inerisce a rapporti complessi e profondi anche a partire dal concetto di *transizione* (ove, sinteticamente, la relazione è proposta secondo forme di co-progettazio-

¹⁸«Per fare un esempio, se l'educatore sa svolgere la funzione di contenimento (senza andare a pezzi o esserne distrutto) è in grado di restituire "ripensati" e "ripuliti" comportamenti ed emozioni aggressivi e distruttivi (e di farlo con lievità, *come se fosse stato il soggetto a farlo*) e/o riconoscere/confermare sentimenti di attaccamento positivo; potrà in questo modo portare il soggetto» [...] [a vivere sentimenti mai provati o mai riconosciuti prima e che possono rivelargli parti di sé mai considerate], [...] «ad accettare e integrare parti di sé precedentemente tenute rigorosamente separate, proiettate e agite» (Dozza, 2018, p. 43).

¹⁹Si intende discutere di *controtransfert* riguardo alle emozioni e ai sentimenti che questi meccanismi provocano nella figura educativa, creando «le condizioni affinché le persone di cui abbiamo cura possano sperimentare in prima persona l'intuizione e la consapevolezza di potercela fare, e abbiano il tempo per trovare la loro strada sentendo di averla scelta e conquistata autonomamente» (*Ibidem*).

ne), può permettere di rivelare tracce di controllo e potere implicite nel dispositivo educativo.

La seconda: gli aspetti di riproduzione sociale tradotti entro il dispositivo si rinsaldano alle strutture della pedagogia nera tramite il principio di educazione alle virtù borghesi (dunque, tramite una forma di socializzazione, tanto primaria quanto secondaria, volta all'adattamento conformistico alle norme sociali vigenti; cfr. Peticari, 2018, in particolare p. 139, e Papi, [1978], 2001), esprimendo caratteri di manipolazione e violenza che possono non risultare immediatamente evidenti all'educatore che operi una serie di transizioni entro il sistema familiare. Un educatore domiciliare che intervenga nella dimora del minore per sostenerlo, ad esempio, nei compiti pomeridiani e nella cura del tempo libero, potrebbe non essere immediatamente consapevole del portato implicito e invisibile dell'ordine e dell'obbedienza vigenti nel contesto domestico: l'ambiguità di tali categorie pedagogiche (ad altro livello espressione di cura degli spazi e dei tempi, oltre che di condivisione e dialogo) risiede nel carattere di sottomissione nei confronti dell'adulto e nell'accettazione incondizionata del dominio genitoriale, espressione in questi termini di un corretto adattamento sociale.

Allo stesso tempo, un progetto di Spazio Neutro potrebbe presentare momenti di staticità e di regressione, assenze dagli incontri, chiusure e silenzi nel corso degli incontri stessi, a causa di conflittualità irrisolte tra i genitori che si ripercuotono sullo stato di benessere del minore: elementi espliciti di condanna ("se hai passato un bel pomeriggio con lui/lei, non puoi volermi bene davvero"), e impliciti di svalutazione (ad esempio, il ritiro e il ritorno dell'affetto; cfr. Peticari, 2018, in particolare p. 157) rappresentano elementi di violenza che appartengono a una concezione sistemica e familiare di riproduzione sociale degli affetti, e che sostanzialmente possiamo ricondurre, come anticipato, al concetto di *proprietà*. Ciascuna di queste categorie problematiche può essere analizzata e affrontata pedagogicamente in vista di una coerente progettualità educativa: quello che ci preme sottolineare a questo livello del discorso è il carattere ambiguo di ciascuna di esse, la loro possibile comprensione entro le dinamiche familiari, dunque il loro carattere di potenziale normalità (e, si badi bene, le punizioni corporali e l'uso della violenza fisica, in quest'ottica, rappresentano la manifestazione più evidente di un processo più ampio e da esso non scorporabile).

Compito dell'educatore implicato nei servizi di Educativa Familiare sarà, dunque, quello di individuare tali strutture latenti (Massa, 1987) nelle relazioni interpersonali (Fruggeri, 1997) dei membri della famiglia,

costruendo *setting* paritari d'incontro in cui tali aspetti disfunzionali, oltre a essere opportunamente segnalati qualora necessario, possano anche trovare, ove possibile, un momento di esplicitazione, di decostruzione e di risignificazione, nell'ottica di nuove possibilità evolutive del sistema familiare – per certi versi, lo stesso servizio di Spazio Neutro ha la funzione, in determinate circostanze, di rifondare su basi diverse rapporti genitoriali (o, indirettamente, di coppia, con ricadute implicite sul minore) fondati sulla manipolazione e il ricatto.

In sintesi: discutere di *dispositivo educativo* e di *setting* conduce, in questa prospettiva, a problematizzare il concetto di punizione corporale entro i contesti dell'apprendimento formali, non-formali e informali (Frabboni, Pinto Minerva, 1994). Non si tratta tanto, a nostro modo di vedere, di comprendere se e in che misura tali pratiche (le punizioni corporali), ormai all'unanimità – e a ragione – considerate superate nella letteratura scientifica e condannate nella cultura diffusa, permangano in alcuni contesti o si stiano definitivamente estinguendo. Piuttosto, resta centrale comprendere – e, in questo, i servizi di Educativa Familiare possono fornire uno sguardo clinico prezioso – quali vincoli sociali sottendano relazioni familiari e, più estesamente, educative, fondate sul possesso, la manipolazione e il conformismo, proponendo e progettando a livello territoriale contesti educativi per il sociale (Cerrocchi, Dozza, 2018) aperti e problematizzanti, in cui connettere l'esercizio sano e co-evolutivo del conflitto (viatico educativo per la risoluzione e l'esplicitazione di strutture latenti foriere di aggressività e violenza) a una più ampia critica (storico-culturale) delle strutture sociali che precarizzano e mortificano l'espressione delle potenzialità educative dei singoli e dei gruppi.

5. Le figure educative: l'Educazione degli Adulti come fattore culturale-professionale-esistenziale

Il lavoro educativo deve includere la capacità di ascoltare con acuta attenzione per udire i messaggi «che provengono dalle celle private» (Rogers 1980, trad. it. 1983, p. 12) in cui vivono alcune persone e renderle più libere e disponibili al cambiamento, pur con un ascolto che accompagna discretamente e rispetta l'altro nel suo diritto alla riservatezza e anche al silenzio (a fronte dell'*indicibile*: ci sono alcuni aspetti che non racconteremo mai a nessuno, e di cui può essere più pericoloso che al-

tro rendere coscienti le persone²⁰). Sul piano della relazione educativa, a partire dall'*ancoraggio* (ricordiamo che restano fondamentali anche solo le prime parole che si dicono quando si interviene per fornire aiuto), si tratta di riconoscere e lavorare sulla ricorsività tra vita affettiva e percorsi dell'intelligenza (Montuschi, 1983), a livello individuale e sociale (una affettività sofferente blocca l'intelligenza, che, però, a propria volta, può essere riattivata attraverso una educazione affettiva sostenuta a livello sociale), tanto da muovere dalla paura verso la speranza (ibidem) e fare in modo che la persona che chiede aiuto impari a prendersi cura di sé (perché si merita la cura e ce la può fare) e si trasformi in una persona che riesce a fornire aiuto accrescendo il proprio senso di efficacia personale.

In una *visione sociale del pedagogico*, in cui il problema in questione è parte della società, non più soggetto separato e oggetto di rimozione sociale e politica (e che, per giunta, rifiuta l'ipotesi del figlio come proprietà privata del genitore e/o della famiglia: poiché i figli sono di tutti, secondo un principio di corresponsabilità educativa), rilanciamo il potenziale di altre figure e/o ruoli parentali interni (nonni, zii ecc.) e professionali esterni (lavorando nella/per/con la famiglia, tra cui l'educatore professionale socio-pedagogico – come figura ponte –, l'insegnante – come figura culturale – e il pedagogista – come figura di supervisione e ricerca). Si tratta di figure che, se non possono sostituirsi ai genitori o ad altri membri (eventualmente disfunzionali a livello educativo), possono, ciascuno per la propria e specifica professionalità, far sperimentare un ambiente, insieme, sufficientemente e adeguatamente protetto e libero (Winnicott, 1971, trad. it. 1971), lavorando sulla *continuità* ma anche sulla *discontinuità/ristrutturazione/riqualificazione* di tempi e spazi, regole e ruoli/relazioni. Gli uni (in famiglia, per migliore equilibrio e integrità) possono fungere da *testimoni soccorrevoli*, tali da contenere la sofferenza e consentire di esplicitare il Vero Sé (piuttosto che delineare ed esplicitare un Falso Sé pur di farsi accettare; Miller, 1979, trad. it. 2008) e sentirsi riconosciuti, mostrando un altro tipo di figura di riferimento (da persone diverse si possono recepire altri modelli e scoprire altri lati della vita) che, pur a fronte di grandi criticità, aiuta a sopravvivere al

²⁰ In molti casi, non solo i genitori che la agiscono ma anche i figli che subiscono violenza tendono a ribellarsi a ogni forma di consapevolizzazione della storia e di riconoscimento del diritto a una vita migliore: investono tutte le energie per confermare che di loro non interessa a nessuno e che nessuno li aiuterà, rendendosi inaccessibili ad un supporto e rischiando di perpetuare copioni imm modificabili.

dolore. Gli altri²¹ possono lavorare coincidendo con *testimoni* (a questo punto non soccorrevoli, ma professionalmente intesi) *consapevoli* (Miller 1979, trad. it. 2008), capaci di contenere, manipolare (ossia lavorare con) e restituire l'oggetto (soggetto) alla sua autonomia²² e responsabilità (Winnicott, 1971, trad. it. 1971).

In conclusione, dopo aver letto le punizioni corporali nell'universo (esterno e interno) alla famiglia e, di riflesso, aver trattato il potenziale educativo dei servizi di sostegno alla famiglia e alla genitorialità, nella tensione dei ruoli e delle funzioni educative, genitoriali e professionali, la nostra prospettiva assume l'Educazione degli Adulti come uno *stato* e una *condizione dell'esistenza* considerati centrali nel corso della vita e della processualità educativa (anche nel caso dei genitori che devono educare pur in assenza di una formazione pedagogica ma all'interno di un'esperienza di vita), come prospettiva a carattere *meta* (nel caso delle professioni educative, per la formazione iniziale e in servizio di adulti che, a propria volta, concorreranno – tramite processi e pratiche di educazione e istruzione – alla altrui formazione) e, dunque, come fattore culturale-professionale-esistenziale.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1963): *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2003.
- Balsamo F. (2003): *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- Bandura A. (1997): *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trad. it. Trento: Erickson, 2000.
- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1976.
- Berne E. (1977): *Intuizioni e stati dell'io*. Trad. it. Roma: Astrolabio, 1992.

²¹ Non possiamo trascurare le ricadute in termini di *transfert* nel caso in cui anche l'educatore sia stato vittima importante di punizioni corporali da parte dei genitori. Come per lo psicoanalista, secondo Bettelheim (1974, trad. it. 2014), un bravo educatore potrebbe essere una figura che è stata in "odore di malattia" ma che ha saputo tornare indietro: anche per questo la supervisione si pone come strumento di sostegno *in itinere*.

²² L'autonomia è intesa come categoria *dinamica*, che si può preparare/accretere, ma anche bloccare/regredire e riabilitare/recuperare, e *funzionale* che può avvantaggiarsi del supporto delle aree di corretto funzionamento per compensare quelle di mancato funzionamento.

- Bertin G.M., Contini M. (2004): *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bettelheim B. (1974): *Psichiatria non oppressiva*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2014.
- Bettelheim B. (1987): *Un genitore quasi perfetto*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2014.
- Biffi E. (2019): *La violenza all'infanzia: ombra e ferita dell'educazione*. In E. Biffi, E. Macinai (a cura di), *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*. Milano: FrancoAngeli, pp. 14-36.
- Biffi E., Macinai E. (a cura di) (2019): *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*, cit.
- Cambi F., Olivieri S. (1990): *Infanzia e violenza. Forme di terapie e di interpretazioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cerrocchi L. (2013): *L'intercultura in prospettiva pedagogica. Tra processi e pratiche*. Bari: Adda.
- Cerrocchi L. (2018a): La comunità educativa per minori. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli, pp. 129-152.
- Cerrocchi L. (2018b): *La famiglia come ambiente e/o sistema educativo*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. cit., pp. 97-110.
- Cerrocchi L. (2018c): *La relazione educativa: variabili esterne e interne*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, cit., pp. 49-76.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2018): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, cit.
- Cerroni U. (1975): *Il rapporto uomo-donna nella civiltà borghese*. Roma: Riuniti.
- Contini M. (1992): *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cooper D. (1967): *Psichiatria e antipsichiatria*. Trad. it. Roma: Armando, 1972.
- Cooper D. (1971): *La morte della famiglia*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1972.
- D'Antone A. (2018): *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*. Bari: Adda.
- D'Antone A. (2018a): *Lo Spazio Neutro e l'Educativa Domiciliare*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, cit., pp. 111-120.
- D'Antone A. (2019): *Messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione in servizi di Educativa familiare: l'équipe come contesto formativo e revisionale nei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità*. In L. Cerrocchi, M. Ladogana, A. D'Antone (a cura di): *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative*. Bergamo: Zeroseiup, pp. 95-106.

- Dozza L. (2000): *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*. In M. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, pp. 47-90.
- Dozza L. (2009): *Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo. Pedagogia più didattica*, 1, pp. 29-34.
- Dozza L. (2018): *Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, cit., pp. 26-48.
- Fornasa W. (2009): *Includere il non-apprendimento. Una prospettiva co-evolutiva* – Convegno Internazionale sull'Educazione Inclusiva. Bergamo: 27/2/2009.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994): *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.
- Freire P. (1968): *La pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Torino: Gruppo Abele, 2011.
- Fruggeri L. (1997): *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Gigli A. (2007): *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Janssen C. (2002): *L'educatore nella casa del bambino. Il sostegno educativo a minori e famiglie in difficoltà*. Milano: Ambrosiana.
- Jung C.G. (1925): *Psicologia analitica. Appunti del seminario tenuto nel 1925*. Trad. it. Milano: Mondadori, 1975.
- Lacan J. (1936): *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2005.
- Lewin K. (1948): *I conflitti sociali*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 1979.
- Liotti G. (2006): *Trauma, Dissociation and disorganized Attachment: Three Strands of a Single Braid. Psychotherapy. Theory, Research, Practice, Training*, 41(4), pp. 472-486.
- Lunghi T. (2018): *Il congedo dalla comunità educativa per minori. Una lettura pedagogica e il caso della Comunità Educativa d'Accoglienza "Oltre... tutto" di Rocchetta di Vara (La Spezia)*. Relatrice: L. Cerrocchi, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, a.a.2016-2017.
- Makarenko A.S. (1941-1943): *La pedagogia scolastica sovietica*. Trad. it. Roma: Armando, 1974.
- Malagoli Togliatti M., Lubrano Lavadera A. (2002): *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*. Bologna: il Mulino.
- Marx K. (1867): *Il Capitale*. Trad. it. Roma: Editori Riuniti, 1964.
- Massa R. (1987): *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Miller A. (1979): *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del Vero Sé*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2008.
- Miller A. (1980): *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.

- Montuschi F. (1983): *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.
- Muschitiello A. (2019): Lo Spazio Neutro per so-stare nel conflitto genitori-figli e tras-formarlo in conflitto formativo. Riflessioni pedagogiche in prospettiva fenomenologica. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), pp. 363-379.
- Musi E. (2019): *Una storia di ordinario maltrattamento*. In E. Biffi, E. Macinai (a cura di): *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*, cit., pp. 103-127.
- Neill A.S. (1969): *I ragazzi felici di Summerhill*. Trad. It. Novara: Red, 2004.
- Nitsun M. (1996): *The Anti-Group: Destructive Forces in the Group and their Creative Potential*. London: Routledge.
- Olson D., Sprenkle D., Russell C. (1979): Circumplex Model of Marital and Family Systems: I. Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications. *Family process*, 18(1), pp. 3-28.
- Orsenigo J. (2018): *Famiglia. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palma M. (2016): *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Papi F. (2001): *Sull'educazione [1978]*. Milano: Ghibli.
- Perticari P. (2018): *Introduzione alla pedagogia nera*. In K. Rutschky: *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile* (trad. it.). Milano-Udine: Mimesis, pp. 21-179.
- Pinto Minerva F. (2002): Contributo per una fondazione scientifica dell'educazione per tutta la vita. *Pedagogia oggi, Mensile della Società Italiana di Pedagogia*, pp. 11-13.
- Reich W. (1936): *La rivoluzione sessuale*. Trad. it. Viterbo: Massari, 2011.
- Rogers C. (1980): *Un modo di essere*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1983.
- Rutschky K. (1977): *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Trad. it. 2018, cit.
- Schützenberger A.A. (1988): *La sindrome degli antenati*. Trad. it. Roma: Di Renzo Editore, 2004.
- Serbati S. (2014): Famiglie vulnerabili: un'esperienza di «educativa domiciliare». *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 5-20.
- Vanni F. (1987): *Modelli di gruppo e ricerca psicologica*. In G. Trentini (a cura di): *La gestione delle dinamiche di gruppo e i gruppi psicoterapeutici*. Collana di Psicologia Sociale. FrancoAngeli: Milano.
- Vygotskij L.S. (1934): *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. Firenze-Milano: Giunti, 2007.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967): *Pragmatica della comunicazione umana*. Trad. it. Roma: Astrolabio Ubaldini, 1971.
- Winnicott D. (1971): *Gioco e realtà*. Trad. it. Roma: Armando, 1971.
- Zavalloni R., Montuschi F. (1982): *La personalità in prospettiva sociale*. Brescia: La Scuola.